

**Thatiana Segundo**

*Afetividade no processo ensino-aprendizagem:  
A atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem*

**Mestrado em Educação:  
Psicologia da Educação**

**PUC/São Paulo  
2007**

Thatiana Segundo

Afetividade no processo ensino aprendizagem:  
A atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem.

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laurinda Ramalho de Almeida.

PUC/São Paulo

2007

Banca examinadora

---

---

---

## *Dedicatória*

*À minha mãe Rita, pelo exemplo de vida que imprimiu em mim, a coragem para seguir em frente superando as adversidades com determinação.*

*Ao meu irmão/amigo Thiago; companheiro de crescimento e descobertas.*

*Ao meu marido Antonio Pera por seu companheirismo e compreensão nos caminhos e descaminhos, pelo amor e encorajamento na conclusão desta etapa e de tantas outras.*

## Agradecimentos

- A professora Dr<sup>a</sup> Abigail Alvarenga Mahoney, minha primeira orientadora, por compartilhar comigo seu saber, contagiando-me com seu entusiasmo por Wallon;
- A professora Dr<sup>a</sup> Laurinda Ramalho de Almeida, minha segunda orientadora, por seu acolhimento e ensinamentos;
- A professora Dr<sup>a</sup> Mitsuko Aparecida Makino Antunes, por sua forma de compartilhar o saber tão apaixonadamente durante suas aulas, e pelas preciosas contribuições no exame de qualificação;
- Aos professores do curso de mestrado, pelo comprometimento e dedicação com o aprendizado;
- À Irene, secretária do Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP, por sua paciência e comprometimento com os alunos;
- Aos colegas de classe pelas discussões valiosas e enriquecedoras;
- Ao Alexandre e Sandro, amigos que fiz no mestrado e que me auxiliaram a clarificar minha pesquisa;
- Aos alunos participantes desta pesquisa, por compartilharem comigo um pouco da sua história de aprendizagem possibilitando essa pesquisa;

- À escola pesquisada, por permitir a realização deste estudo;
- À Ivani, Cristina, Karyn e Vinícius, pela paciência e motivação nos momentos de crise;
- Aos Antonios pela dedicação, comprometimento, encorajamento, companheirismo e cumplicidade em mais esta etapa da minha vida;
- Às minhas amigas Débora, Ana Lúcia, Tatiana e Fernanda pelo apoio e compreensão da ausência durante esta trajetória;
- A toda minha família pelo encorajamento e confiança, especialmente a Tia Anita, pelos ricos ensinamentos e por sua sede de saber que sempre me contagiaram;
- Ao Vitor e Ana Carolina pela paciência;
- Aos meus alunos adolescentes, por todos esses anos de experiências compartilhadas e ensinamentos diários;
- Especialmente à minha mãe, por tudo que sou. Por seu exemplo de amor, trabalho constante e coragem de recomeçar. Pelo seu estímulo, força, confiança e presença constante em minha vida.

SEGUNDO, Thatiana. Afetividade no processo ensino-aprendizagem: A atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem. Dissertação de mestrado, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007.

## **RESUMO.**

Esta pesquisa teve como tema de estudo a atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem do aluno. Para a coleta de dados foi utilizado questionário aberto, aplicado a 102 adolescentes cursando a 8ª série de uma escola particular da região da Grande São Paulo. Buscou-se identificar por meio das situações descritas pelos adolescentes quais as práticas e comportamentos de professores que se mostram eficazes ou ineficazes à aprendizagem. A análise dessas situações partiu de três eixos: a condução da aula pelo docente, seu comportamento e a reação provocada no aluno. A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon deu sustentação à análise. Verificou-se que os conjuntos funcionais afetividade e cognição exercem, simultaneamente, conquistas de impacto uma sobre a outra, e são indissociáveis. Os resultados indicaram ainda que o conhecimento da evolução da afetividade em cada estágio do desenvolvimento, e principalmente na adolescência por sua preponderância, é para o professor, ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente, na constituição da pessoa.

Palavras- chave: Henri Wallon. Adolescente. Atuação docente. Dimensão afetiva.

## **ABSTRACT**

This research focused on the teaching action as an element which may contribute or make the students' learning process more difficult. An open questionnaire was applied as a way of collecting data from 102 teenagers attending the 8<sup>th</sup> degree in a private school in the great São Paulo region, in order to identify, through the situation described by the students, what sort of teacher's actions and behavior were more effective on the learning process. The analysis of the situation mentioned above was based on three axis: the teacher's process of teaching, his or her behavior and the students' reaction to it. The analysis was supported by the Henri Wallon's theory of development. It became clear from this analysis that the functional set affectivity-intelligence bears impelling gains on each other, simultaneously, and are unseparable. The results indicated that the knowledge of the affectivity evolution in each stage of development , specially in adolescence due to its predominance, is to the teacher a tool which contributes in the teaching-learning process and, therefore, to the constitution of the self.

Key words: Henry Wallon, Adolescent, teaching tatics, affectivity dimension.

## **Sumário**

<b>Introdução</b> .....	13
<b>Capítulo 1 - Afetividade no processo ensino-aprendizagem</b> .....	18
1.1 Trajetória dos estudos sobre a afetividade no processo ensino-aprendizagem..	19
1.2 Por que Wallon ? .....	31
1.3 A afetividade na adolescência .....	41
<b>Capítulo 2 – Procedimentos metodológicos</b> .....	48
2.1 Caracterização da escola .....	48
2.2 Instrumento .....	49
2.3 Participantes e procedimento .....	53
.	
<b>Capítulo 3 – Apresentação e análise dos dados</b> .....	56
3.1 Procedimento de análise dos dados.....	57
3.2 Atuação docente que facilita a aprendizagem do aluno.....	60
3.3 Atuação docente que dificulta a aprendizagem do aluno.....	74
<b>Considerações finais</b> .....	94
<b>Referências bibliográficas</b> .....	101
<b>Anexos</b>	
Anexo A - Questionário do primeiro pré-teste.....	107

Anexo B - Questionário do segundo pré-teste.....	108
Anexo C - Questionário final.....	109
Anexo D - Carta de apresentação do questionário e da pesquisadora.....	110
Anexo E – Quadros 2 e 3.....	111
Quadro 2 - Atuação docente que facilita a aprendizagem.....	112
Quadro 3 - Atuação docente que dificulta a aprendizagem.....	118

# *I n t r o d u ç ã o*

*Trago dentro do meu coração*

*Como num cofre que não se pode fechar de cheio,*

*Todos os lugares onde estive,*

*Todos os portos a que cheguei,*

*Todas as paisagens que vi através de janelas ou  
vigias.*

*Ou de tombadilhos, sonhando,*

*E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero...*

Fernando Pessoa. O guardador de rebanhos.

## Introdução

Durante minha trajetória profissional, atuando como Orientação Educacional em escola da rede privada, pude observar, refletir e atuar em algumas questões que considerava e considero ainda, incômodas e conflituosas na relação professor-aluno. Dentre essas questões, uma, em especial, sempre me chamou atenção: o quanto a qualidade da relação estabelecida entre os autores/atores do processo do ensinar/aprender pode interferir positiva ou negativamente na relação do aluno com o conhecimento.

A interferência positiva se dá quando professor e aluno, mesmo em discordância de atitudes e idéias, tornam-se parceiros na construção do conhecimento por considerarem o respeito em suas relações. Em contrapartida, muitas vezes, ao dialogarmos com os alunos a respeito de suas dificuldades em determinada disciplina, percebemos que a linha que a separa da figura do professor mostrava-se tênue, pois o aluno normalmente associava a sua aversão à disciplina, com a dificuldade de se relacionar com o professor que a ministrava.

Na maior parte das vezes, essa aversão ao professor dirigida conseqüentemente à sua disciplina, ocasionava a união e mobilização do grupo-classe para dificultar a atuação do professor (indisciplina) e o andamento das aulas, provocando também no professor, sentimentos de aversão com relação ao grupo, resultando num clima desfavorável para o ensino e para a aprendizagem.

Observamos também que os períodos de avaliação tornavam tenso o ambiente escolar, evidenciando, possivelmente, em conseqüência do clima

emocional, momentos em que o aluno manifestava crises de asma, rinite, diarreia e vômitos, tendo, muitas vezes, que faltar às avaliações.

Enfim, foram muitos e freqüentes os momentos em que observamos a expressão de sentimentos e emoções tais como medo, raiva, alegria, segurança, tremedeira, tensão muscular e alteração vocal entre outros, interferindo no processo ensino aprendizagem; não somente por parte do educando, mas também dos professores, percebendo nesses momentos, um predomínio do afetivo (sentimentos e emoções) sobre o cognitivo.

Aprendi muito com cada um dos adolescentes com os quais trabalhei no Ensino Fundamental e Ensino Médio, principalmente com os ditos “indisciplinados”, afinal são eles que mais freqüentam as salas das orientadoras educacionais. Aprendemos a olhá-los, entendê-los e também a nos fazer entender, pois uma vez que o aluno sente-se ouvido e percebe que sua fala tem importância para o outro, também dirige atenção à fala desse outro, tornando possível a solução de inúmeros conflitos, comuns nessa fase tão complexa e difícil não somente para pais e educadores, mas especialmente para eles, os adolescentes. Aprendemos que um dos componentes fundamentais para se obter sucesso em qualquer atividade proposta é a empatia. Com esse componente ativado, o aluno consegue expressar suas idéias e sentimentos sem receio de sentir-se ridicularizado ou até punido e nos surpreendemos com a quantidade de informações valiosas para o processo ensino-aprendizagem contidas em seus discursos. Enfim, procuramos desenvolver o olhar e a escuta apurada para aprender a lidar e desenvolver um trabalho significativo com os pré-adolescentes e adolescentes para ajudá-los a ter uma relação mais satisfatória com o conhecimento.

A ambivalência de sentimentos torna-se mais expressiva na adolescência, e percebi por meio da escuta dos adolescentes com os quais trabalhei que é também o momento da necessidade de expor suas idéias e opiniões valendo-se do senso de justiça e da união com o grupo. Assim, como Orientadora Educacional, temos um ouvido à disposição desses adolescentes que, por meio de desabaços e pedidos de ajuda, questionam suas relações com as figuras de autoridade ou com aqueles que as representam, no caso do ambiente escolar, o professor.

Por outro lado, ao procurar o serviço de Orientação Educacional, o professor busca uma atitude punitiva dirigida ao aluno que de alguma forma atrapalha a “sua aula”, culpabilizando-o constantemente pelo fracasso escolar, sem conseguir perceber que dele também depende reverter tal quadro. Não se dá conta de como a dimensão afetiva interfere no processo ensino-aprendizagem, embora as dificuldades de relacionamento e administração de conflitos com relação aos alunos seja o discurso central nas salas de professores. Percebemos grande resistência por parte do professor em repensar sua prática em função dos sinais enviados pelos alunos, ou seja, o aluno é indisciplinado, desinteressado e descomprometido por ser uma característica dele e nunca em função da atuação do professor. No entanto, observamos muitas vezes que a postura inadequada do aluno, era decorrente de posturas e atitudes de professores das quais os alunos discordavam, mas não tinham espaço ou coragem para manifestar abertamente. Nesse sentido, observamos, por meio de diversas situações que emergem em sala de aula, professores e alunos afetarem-se de diferentes formas, sem, muitas vezes, se darem conta disso e é exatamente esse movimento que, baseado na teoria Walloniana, consideramos como afetividade.

A dimensão afetiva está presente em todas as interações sociais e interage com o processo de desenvolvimento cognitivo, não podendo ser desconsiderado o ambiente escolar, onde as relações estabelecidas entre os sujeitos e com os objetos do conhecimento pressupõem a importância da afetividade, como nos afirma Leite e Tassoni (2002,p.127) *“Embora o compromisso central da escola seja a transmissão/produção de conhecimento, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas”*.

A afetividade participa da aprendizagem do conteúdo, uma vez que a forma como o professor se relaciona com o seu aluno, reflete nas relações do aluno com o conhecimento. Sendo assim, a afetividade está presente no trabalho pedagógico do professor, mesmo quando este não se dá conta; e cabe a ele, enquanto mediador da relação sujeito/objeto, cuidar para que esta experiência possa ser prazerosa e não aversiva para o sujeito em questão.

Nosso interesse pelo estudo da afetividade em sala de aula ancora-se na idéia de que, a partir do momento em que consideramos o processo ensino-aprendizagem, um processo no qual professor e aluno são afetados e se afetam mutuamente, trazemos para a escola o caráter humano e social inerente ao indivíduo, além do caráter histórico de transmissora cultural; considerando dessa forma, a formação integral do sujeito, o que significa levar em consideração em todas as atividades de aprendizagem,os fatores que segundo a terminologia de Henri Wallon,são denominados de conjuntos motor, afetivo e cognitivo.

Por acreditar que o investimento nas relações interpessoais em sala de aula favorece a apropriação do conhecimento e pelo fato de a nossa prática profissional evidenciar que o aspecto afetivo é pouco valorizado e considerado nos espaços de ensino-aprendizagem, decidimos **investigar** *“a atuação docente, sob a ótica do aluno, que facilita ou dificulta a aprendizagem”*. Concebemos a relação professor-aluno como

dois pólos que se afetam e que, se focalizássemos também a ótica do professor, mais ricos seriam os dados da investigação, porém nesta dissertação limitamos nosso estudo à voz dos alunos.

Sendo assim, o objetivo central deste trabalho é reconhecer, por meio dos relatos de experiências vividas em sala de aula pelos alunos, a atuação de professores que auxiliam ou dificultam a aprendizagem, e assim, contribuir para reflexões sobre a prática docente.

# Capítulo

## 1

*Baila o trigo quando há vento*

*Baila porque o vento o toca*

*Também baila o pensamento*

*Quando o coração provoca*

FERNANDO PESSOA. Quadras ao gosto popular.

## **Capítulo I – Afetividade no processo ensino-aprendizagem.**

### **1.1. Trajetória dos estudos sobre afetividade no processo ensino-aprendizagem.**

A questão afetiva foi pouco estudada em função de toda a história da Psicologia, que durante muito tempo priorizou o aspecto cognitivo. Segundo Kirouac (1994), foi a partir da década de 70 que o estudo da emoção começou a surgir com importância, devido a estudos empíricos e teóricos considerando os estados internos como responsáveis pelo comportamento; porém as pesquisas voltadas à dimensão afetiva não se ampliaram devido à diversidade dos termos utilizados para defini-la e à falta de consenso nas definições.

Para Leite (2006) o atraso da Psicologia em reconhecer o papel da emoção e da afetividade no processo ensino-aprendizagem, deve-se à hegemônica concepção de homem cindido do pensamento ocidental (concepção dualista do ser humano), onde a razão predomina sobre a emoção.

*Durante séculos o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano. (LEITE, 2006, p.16).*

Leite & Tagliaferro (2005) chamam a atenção para o fato de que recentemente, a partir de concepções teóricas centradas nos determinantes sociais da aprendizagem, referindo-se principalmente a Wallon e Vygotsky rompeu-se com a

visão dualista de homem em direção a uma concepção monista de constituição do ser humano, dando origem a uma visão integradora, implicando assim numa revisão das práticas pedagógicas, considerando-se a dimensão afetiva.

No sentido de entender a trajetória do estudo da afetividade no processo ensino-aprendizagem, iniciamos um levantamento de trabalhos que levariam à maior clareza do nosso problema de pesquisa e nos deparamos com a produção científica na PUCSP e UNICAMP, com grupos de pesquisadores debruçados sobre o tema em questão. Organizamos a revisão de literatura em dois blocos, o primeiro contendo pesquisas de Mestrado e Doutorado da PUC/SP e no segundo bloco, pesquisas da UNICAMP que se mostraram relevantes e contribuíram de alguma forma, para a produção desta pesquisa.

Buscamos teses e dissertações produzidas na PUC/SP e principalmente pelo programa de Psicologia da Educação por ser o programa que se dedica ao estudo da relação entre afetividade e processo ensino-aprendizagem; selecionamos as que mais se aproximavam do nosso tema e organizamo-las em ordem cronológica para melhor visualização do percurso da afetividade no processo ensino-aprendizagem como tema de pesquisa e constatamos:

1º) Sua escassez no período que antecede a década de 1970( Pretto 1976) , um crescimento modesto nas décadas de 1980 e 1990 (Almeida 1994; Ambrosetti 1996; Temponi 1997) , tendo seu ápice na década atual ( Rossito 2002; Giglio 2004; Fernandes 2004 ; Ribeiro 2004; Tamarozzi 2004; Gonçalves 2005; Lima 2005; Calil 2005; Silva 2005) .

2º) As pesquisas nessa temática envolvem: estudos sobre teóricos que se debruçaram sobre as relações interpessoais e a questão afetiva: Rogers e outros

expoentes da Psicologia Humanista principalmente na década de 1970 e metade da década de 1980 e Vygotsky e Wallon mais recentemente.

3º) Pesquisas envolvendo a afetividade do educador nos diferentes níveis de ensino, tanto pela ótica de alunos como de professores, bem como estudos voltados para os sentimentos de alunos com relação aos professores e à escola em que estavam inseridos são temas recorrentes.

Pretto (1976), em pesquisa com 450 alunos universitários, buscou através do referencial de Abraham Maslow conhecer quais os fatores que mais afetam o aluno na pessoa do professor, durante o processo de aprendizagem em sala de aula. Apontou como dificuldade para a conclusão dessa pesquisa, a pequena quantidade de estudo realizada neste sentido, pois a maior parte dos trabalhos centralizava-se nos aspectos técnicos pedagógicos e bem menos nos aspectos sociais e humanos da educação.

Diante das respostas dos universitários, encontrou características para o 'melhor professor', que foi considerado como 'uma pessoa competente, empática, interessado na aprendizagem dos alunos, capaz de comunicar-se bem em sala de aula, madura emocionalmente, é ainda um líder, firme, exigente, bem humorado, justo, flexível, bem educado, auto-realizador, paciente, criativo e coerente'. E para o 'pior professor' como 'incompetente, agressivo, inacessível, prepotente, desinteressado pela tarefa de aprendizagem dos alunos, é ainda uma pessoa rígida, arbitrária, punitiva, mal humorada, incoerente, mal educado, não possui autoridade, é conservador, frio, nervoso e possui má formação moral'. Pontuou a receptividade do professor, sua afetividade e competência como os fatores que mais afetam o aluno na pessoa do professor.

Este estudo mostra-se importante para esta pesquisa no sentido de demonstrar que a presença da dimensão afetiva no processo de aprendizagem, não significa a nulidade do aspecto cognitivo e transporte dos conteúdos escolares a um segundo plano, uma vez que os alunos não desejam um professor permissivo e descaracterizado de seu papel, mas que se interesse e respeite a aprendizagem dos alunos, tornando-a possível, embora se perceba claramente o alto nível de exigência do professor.

Almeida (1994) investigou com base na teoria de Henri Wallon, a percepção do professor pré-escolar sobre a emoção (alegria, medo e raiva) na interação pedagógica. Concluiu que a ausência ou precariedade do estudo da afetividade nos cursos de formação provoca no professor a imperícia em administrar os conflitos em sala de aula, trazendo prejuízos aos alunos, ao docente, às relações entre eles e à ação pedagógica.

Ambrosetti (1996) vem reforçar a idéia de que a qualidade das relações interpessoais favorece o processo ensino-aprendizagem, quando afirma que o sucesso das professoras do ensino fundamental (Ciclo 1 ) que pesquisou em sua tese de doutorado, não se deve apenas ao tipo de atividades propostas por elas para a sala de aula, mas pela forma como desenvolvem essas atividades com os alunos concretos que encontram em sala de aula, expressando respeito às diferenças, às singularidades em ritmo de aprendizagem e maneira de ser, ou seja, pela valorização do outro.

Temponi (1997) utilizando-se do referencial Walloniano teve por objetivo caracterizar o aluno da 5ª série do chamado 1º grau (hoje Ensino Fundamental I) com idade de 11 e 12 anos. Conversou primeiramente com as professoras dessa série e identificou nesses relatos qual a visão que se tem desse aluno e quais as

possíveis causas. As professoras identificaram-nos como imaturos, agressivos e indisciplinados e apontaram como causas, a responsabilidade da família, a inadequada formação dos professores de séries anteriores e o próprio sistema pedagógico no qual estão inseridos. Verificamos aqui, uma tendência do professor ao conformismo e descrença no seu poder de ação e transformação.

Ao analisar as entrevistas dos adolescentes de 5ª série, Temponi evidenciou que é através de relações afetivas satisfatórias e da sua comunicação que os professores podem facilitar a imitação, a oposição e a identificação por parte de seus alunos; assim como a partir do momento em que as relações afetivas entre eles são insatisfatórias, a comunicação torna-se difícil e os alunos deixam de investir afetivamente na imagem dos seus professores, atenuando sua identificação.

Os estudos de Ambrosetti (1996) e Temponi (1997) contribuem para a pesquisa em questão, no sentido de que as trocas afetivas satisfatórias, marcam a construção do conhecimento e também as imprimem na constituição do ser humano justo e consciente do papel do outro em sua vida.

Com o objetivo de estudar as concepções de 32 adolescentes de uma escola pública de São Paulo, frente à emoção raiva no contexto escolar, Ardito (1999) coletou dados a partir de depoimentos escritos decorrentes da apreciação de “incidentes críticos” e de depoimentos orais decorrentes de entrevista coletiva, que foram interpretados de acordo com a teoria de Henri Wallon.

A análise evidenciou que os adolescentes são afetados pela raiva, quando acusados injustamente, desrespeitados, humilhados na frente de outras pessoas, bem como em situações nas quais não existe diálogo entre aluno e professor; e quando este último apresenta atitudes autoritárias. Constata ainda a grande dificuldade dos professores em entender com clareza a fase da adolescência e

aponta alternativas dos alunos, para a superação das situações indutoras da raiva, como: o professor se colocar no lugar do aluno; permitir a troca de idéias; ser mais sensível às necessidades do aluno; verificar os fatos antes de acusar injustamente; corrigir o erro sem humilhar o aluno e respeitar o aluno em todas as situações prezando o diálogo. Segundo a autora, se cumpridas tais sugestões, *“o professor que os adolescentes desejam se aproximar do desejado por Wallon”*

Rossito (2002) utilizando-se da abordagem centrada na pessoa (Carl Rogers) apresenta estudo próximo ao desta pesquisa, porém tendo como sujeitos, alunos da área da saúde. Os dados da sua pesquisa registraram que o principal facilitador da aprendizagem foi a forma com que o professor transmitiu o conteúdo de sua disciplina, mantendo com os alunos uma relação de respeito e confiança. A atitude do professor, tornando o ambiente tenso e ameaçador, foi o que mais dificultou.

Giglio (2004) pesquisou sentimentos e emoções no contexto da sala de aula de um grupo de jovens e adultos (EJA) e de que maneira esses sentimentos comprometiam o aprendizado. Desenvolveu sua pesquisa com 67 alunos que através de redação, descreveram situações marcantes em sala de aula, tanto boas como ruins, e quais os sentimentos desencadeadores. Os sentimentos revelados pelos alunos que contribuíram para o aprendizado relacionavam-se ao convívio harmonioso entre os sujeitos que fazem parte do grupo e o fato de sentirem-se valorizados em relação aos colegas e professores. Revelou também que o aluno sente-se seguro e respeitado, quando assistido pelo professor, ou seja, quando há um acompanhamento contínuo no processo de desenvolvimento do aluno. Como referencial teórico, utilizou-se da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon.

Também tratando de alunos de suplência, a pesquisa de Fernandes (2004) sobre sentimentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, específico de

Matemática, vem enriquecer esse levantamento sobre a afetividade no processo ensino-aprendizagem. Fernandes verificou, através de seus dados, dois tipos de professores que nomeou como: professor motivador da aprendizagem e professor bloqueador da aprendizagem; salientando que a forma como o professor faz a mediação na relação do aluno com o conhecimento pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação do aluno com esse objeto. Apontou os episódios constrangedores; proposição de atividades, além da capacidade cognitiva dos alunos e o uso do poder (punições via nota) como situações características do professor bloqueador. Já o professor motivador da aprendizagem foi caracterizado como empático, aquele que valoriza os acertos e respeita os erros, atendendo às necessidades e interesses dos alunos. Ressaltou que as ações do professor em sala de aula, através de seus desejos, sentimentos, valores e intenções afetam cada aluno individualmente, ou seja, pela somatória das diversas formas de atuação do professor, vai se constituindo e qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e o conhecimento. Fernandes analisou seus dados a partir das proposições Wallonianas.

Ribeiro (2004) em entrevista com seis professores de uma rede escolar privada de São Paulo, enquanto analista pedagógica de educação continuada da rede focou como objeto de estudo a formação *in loco* (centrada na escola), priorizando a afetividade e as relações interpessoais. O resultado da pesquisa reflete que o processo de formação visto pelos professores pesquisados como mais produtivo e prazeroso é aquele que decorre da parceria e da cumplicidade formador-formando. Os depoimentos dos professores evidenciaram a importância de se considerar a afetividade no processo de formação. Sentimentos de alegria,

satisfação, ansiedade e coragem são expressos nos depoimentos, mostrando que os domínios cognitivo-afetivo-motor estão imbricados.

Embora o estudo de Ribeiro (2004) tenha o professor como sujeito, este foi entrevistado na condição de aprendente (aluno) no processo de formação continuada e auxilia a presente pesquisa, pois permite identificar que, seja professor ou aluno, ao entrar em contato com o conhecimento, o sujeito da aprendizagem deseja ser ouvido, atendido em suas necessidades e não ficar exposto em suas dificuldades, demonstrando a importância do outro nesse processo.

Também focalizando o professor como sujeito (professor leigo, realizando curso de formação) a pesquisa de Tamarozzi (2004) investigou sentimentos vivenciados em um processo de formação de professores, indagando: É importante que no processo de formação de professores se dê lugar à expressão de afetividade (emoções, sentimentos e paixões)? Que lugar ocupa o professor formador na relação formador/ formandos? Como realizar um trabalho de formação de professores, tendo a afetividade como foco desse processo? Os resultados da análise foram analisados pela teoria de Wallon. Dentre os princípios norteadores delineados para um processo de formação de professores aponta que todo processo de formação implica construir relações nas quais o formador não é apenas aquele que determina tarefas, mas aquele que compartilha aprendizagens. Os resultados obtidos na análise confirmam a hipótese da autora de que a afetividade é uma dimensão que deve ser considerada na relação formador/formandos, para que os objetivos propostos no processo de formação sejam alcançados.

Ainda no que se refere à importância do Outro no processo de apropriação do conhecimento, atribuindo significado e sentido aos objetos culturalmente construídos, Lima (2005) pontua em sua dissertação de mestrado que os alunos

buscam uma motivação em aprender, muitas vezes associada à relação que estes conseguem estabelecer com o professor. Sua pesquisa contou com 172 alunos de 8ª série e os dados foram analisados através do referencial Walloniano. Verifica que 'os sentimentos à flor da pele' nesta etapa do desenvolvimento, fazem com que se sintam amados e até rejeitados, o que dentro de um contexto escolar, assume um papel de querer ou não querer aprender.

Complementando essa idéia, Calil (2005) afirma que o conteúdo a ser trabalhado é apenas uma das facetas que envolvem o dia-a-dia do professor, notando que a afetividade complementa e dá sentido à atividade pedagógica. Acrescenta que pela inabilidade, por desconhecimento ou como diria Wallon, por imperícia por parte dos professores em lidarem com questões de emoção na sala de aula, acabam se integrando no 'circuito perverso das emoções' - conceito utilizado por Dantas (1990) para caracterizar a imperícia do professor que entra no bate-rebate das emoções do aluno misturadas às suas. Os dados da pesquisa revelaram o quanto professores são mobilizados por seus sentimentos, ao buscarem saídas para situações-problema vividas com seus alunos no cotidiano. Demonstrou que por ser uma profissão relacional, o outro assume grande importância na constituição dessas professoras, e o reconhecimento e valorização do seu trabalho pelo outro significa estímulo e, conseqüentemente, sentimentos positivos. Aponta que o entrelaçamento entre afetividade e razão provoca momentos de instabilidade no professor. São momentos para os quais não estão devidamente preparados, principalmente porque são gerados pelo distanciamento existente entre os cursos de formação inicial e a realidade e também pela falta de condições ideais para o exercício da profissão.

Silva (2005) em pesquisa realizada com 42 professores e 356 alunos de faculdade de medicina veterinária, utilizando-se de questionário para a coleta de dados, investiga os dois pólos envolvidos no processo. Descreve em seu levantamento bibliográfico, pesquisas que se propunham a investigar a percepção do sentimento de raiva entre professor e aluno. Verificou que os professores sentiam raiva quando os alunos não correspondiam às expectativas; por sua vez, os alunos desenvolviam esse sentimento pela forma como eram tratados pelo professor (não recebiam atenção necessária). Verificou também que apesar de ambos perceberem o sentimento, reprimiam-no; os alunos temendo ser prejudicados e os professores preocupados com a avaliação dos outros a respeito da expressão de sua raiva. Notou a partir dos dados apontados pelos professores e analisados sob a teoria de Henri Wallon, que as situações marcadas pela cooperação, interesse e participação são promotoras de bem-estar; assim como as interações com preponderância de indisciplina, desinteresse, apatia e descaso, promoviam o mal-estar. Para os alunos, as situações ligadas aos sentimentos de bem-estar referiam-se às aulas práticas, interessantes e descontraídas onde predominava sentimentos de solidariedade, motivação, prazer e realização; já os sentimentos de mal-estar (desânimo, cansaço, raiva, ansiedade, tristeza, constrangimento, insegurança e medo) são provenientes de aulas desinteressantes, contato com professores desestimulados e situações de exposição e de erro.

Gonçalves (2005) através de pesquisa com alunos de 8ª série do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal, na zona oeste de São Paulo, procurou identificar o que provocava alegria (como emoção e sentimento) em adolescentes no contexto escolar e analisou seus dados utilizando-se do referencial Walloniano. Os resultados apontaram várias situações provocadoras da alegria na

escola, relacionadas ao conhecimento, ao espaço e rotina escolar, aos amigos, aos professores e ao sexo oposto. A autora conclui que a escola deve ter um olhar atento ao aluno adolescente: conhecendo-o, respeitando-o, buscando suas necessidades e tentando atendê-las, respeitando também os limites do professor que com ele interage. Aponta que conhecendo as situações indutoras do sentimento de alegria no adolescente, podem-se intensificar momentos de satisfação escolar.

Tal estudo demonstra assim, a maneira como professor e aluno se afetam na situação de aprendizagem e a grande responsabilidade do professor e do seu poder de observação para reformular suas estratégias e positivar as condições de interação entre eles e conseqüentemente com o conhecimento.

Outras pesquisas decorrentes do grupo Wallon - fundado e coordenado no Programa de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo por Abigail Alvarenga Mahoney poderiam ser arroladas. Reafirmamos que citamos apenas os trabalhos que consideramos mais relevantes para o nosso tema de pesquisa.

Dentre as pesquisas produzidas no grupo de estudo de Sérgio Antonio da Silva Leite pela Faculdade de Educação da UNICAMP, duas se fizeram importantes para a elaboração dessa pesquisa. A primeira de Tassoni (2000) ressalta a importância da afetividade no desenvolvimento humano e evidencia as implicações da afetividade na prática do professor alfabetizador através de ganhos cognitivos. Menciona que, embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, são dependentes da ação do meio sócio-cultural, na medida que se relacionam com a qualidade das interações entre os sujeitos, supondo-se que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo.

A responsabilidade do professor, não está somente na relação estabelecida com os objetos do conhecimento, mas também com os efeitos dessas experiências vivenciadas na sala de aula e para além dela. A segunda pesquisa, de Tagliaferro (2004, p. 248) deixa claro:

*... a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos, ou seja, a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos.*

Wallon e Vygotsky são citados como referenciais teóricos por Tagliaferro que aponta que em suas teorias, o desenvolvimento humano se caracteriza pela mediação do outro - sujeito mediador, demonstrando a importância das interações sociais na constituição do sujeito, nas suas formas de agir e permitindo defender que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Os pesquisadores concluem que as práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a construção do conhecimento e também vão marcando afetivamente a relação com o objeto do conhecimento.

Com base nesses trabalhos pode-se verificar que a empatia, o interesse pela aprendizagem dos alunos, respeito e confiança são os fatores que mais afetam positivamente o aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem. Assim como os fatores que mais afetam negativamente o aluno e seu processo de aprendizagem,

são: agressividade, desrespeito (exposição do aluno ou de seu erro perante o grupo), injustiça, incoerência e falta de atenção do professor.

Esta breve incursão na produção científica sobre a dimensão afetiva evidencia que professor e aluno se afetam mutuamente e desse afetar depende o sucesso ou insucesso no processo ensino-aprendizagem. Acreditamos, portanto, que o acréscimo desta pesquisa que ora apresentamos para incluir seus dados aos já relacionados, será subsídio para professores refletirem sobre o processo ensino aprendizagem e fazerem dele momento de contribuição produtiva e prazerosa para alunos e professores.

## 1.2 Por que Wallon ?

*Uma boa teoria, como uma fotografia, é aquela que permite descobrir dimensões para além de seu foco.*

**Abigail Alvarenga Mahoney.**

Henri Wallon nasceu em Paris em 15 de junho de 1879, vivendo e morrendo na França em 1962. Licenciou-se Filosofia em 1902 e em 1908 formou-se em Medicina, atuando em instituições psiquiátricas. Doutorou-se em Letras em 1925, com trabalho baseado nas relações entre psiquismo e motricidade, configurando seu interesse pela Psicologia.

Viveu num período marcado por instabilidades sociais e políticas, sendo que durante a 1ª guerra (1914-1918) atuou como médico e na 2ª guerra (1939-1945),

participou do movimento da resistência francesa contra os invasores nazistas; com a vitória das forças aliadas foi indicado pela frente nacional libertadora para dirigir o Ministério da Educação Nacional. Sendo substituído posteriormente nessa função, foi indicado para integrar uma comissão ministerial para a reforma do ensino francês, culminando no Plano Langevin-Wallon, elaborado juntamente com o físico Langevin e uma comissão de vinte eminentes educadores franceses. O projeto recebeu o seu nome, porque com a morte de Langevin, presidente da comissão, Wallon, que era vice-presidente, assumiu a presidência (ALMEIDA, 2006 b).

O Plano não foi colocado em prática em sua totalidade, mas tratou-se de um documento de renovação democrática do sistema de ensino, no qual Wallon reforçou a necessidade da escola assumir valores de solidariedade e justiça social, propondo uma escola única para todos. O Plano Langevin-Wallon é a expressão mais concreta do pensamento pedagógico do autor e reflete a sua posição com referência à relação Psicologia e Educação.

*“Nas suas relações recíprocas, a psicologia e a pedagogia tiram um benefício mútuo. A pedagogia inspira, anima e enriquece a pesquisa psicológica e dela participa. Por sua vez, a psicologia pode ocasionar a pesquisa pedagógica e oferecer bases para a renovação da prática educativa” (WEREBE & NADEL, 1986, p.9)*

Werebe e Nadel (1986) afirmam que as preocupações da Psicologia com o estudo da criança, principalmente com o desenvolvimento social e afetivo da primeira infância, tornam a teoria Walloniana atual e ocupando lugar de destaque nos estudos dessa área e também da área da Educação e Psicologia da Educação, uma vez que sua obra abarca implicações pedagógicas importantes, como a valorização atribuída ao indivíduo, à educação, ao professor, à cultura e às relações

sociais na formação do aluno, com destaque para a formação de valores morais e coletivos a serem desenvolvidos pela escola.

Adepto do materialismo histórico dialético, Wallon não entende a essência anterior à existência uma vez que afirma que a constituição dos indivíduos se dá nas relações do indivíduo com o meio (mundo) e ao mesmo tempo em que constrói a sociedade, é constituído por ela, reafirmando a idéia de que para se conhecer o indivíduo, é preciso conhecer sua história e a história da sociedade em que se constituiu. Nesse sentido, precisamos entender o Homem em suas transformações, seu movimento e complexidade.

*“Todo o indivíduo é marcado pela civilização, que regula a sua essência e se impõe à sua actividade. A linguagem que dela recebe é o molde dos seus pensamentos, é ela que estrutura os seus raciocínios. Os instrumentos que ela lhe propõe dão forma aos seus movimentos. A organização da família, das relações entre crianças e adultos, entre sexos, entre indivíduo e colectividade, impõe à sua afectividade quadros mais ou menos rígidos, imperativos, proibições susceptíveis de influir profundamente sobre a constituição da pessoa”. (WALLON, 1975, pp. 54-55)*

Faz-se necessário a explicitação de algumas categorias propostas pela dialética Marxista implícitas na obra de Henri Wallon, que se utilizou dos principais pressupostos teórico-metodológicos desta perspectiva, sem, no entanto, usar muitas referências diretas da obra de Marx\*. Daí a afirmação de Wallon de que é a dialética que:

\* Nota de rodapé: O trecho referente ao materialismo dialético foi elaborado para trabalho de conclusão da disciplina Bases Históricas da Psicologia da Educação em dezembro de 2006 por Ana Lúcia de Sant’Ana Ferrari e Thatiana Segundo.

*“...dá à Psicologia o seu equilíbrio e a sua significação, que subtrai à alternativa dum materialismo elementar ou dum idealismo vago, dum substancialismo grosseiro ou dum irracionalismo sem horizontes. É ela quem mostra simultaneamente ciência da natureza e ciência do homem, suprimindo deste modo a ruptura que o espiritualismo procurava consumir no universo entre a consciência e as coisas. É ela que lhe permite considerar numa mesma unidade o ser e o seu meio, as suas perpétuas interações recíprocas. É ela que lhe explica os conflitos dos quais o indivíduo deve tirar a sua conduta e clarificar a sua personalidade. (...) O materialismo dialético interessa a todos os domínios do conhecimento, tal como interessa ao domínio da acção. Mas a psicologia, principal fonte das ilusões antropomórficas e metafísicas, devia, com mais relevo que qualquer outra ciência, encontrar nele a sua base e a sua direcção normais.” (WALLON, 1975a, p.67)*

Para Marx, o homem é um ser social, dinâmico e produtivo agindo no mundo e reagindo a ele. Necessita dos outros porque só é completo como homem se estiver em relação com os seus companheiros e com a natureza (meio).

*“Só na comunidade com outros é que cada indivíduo encontra os mecanismos para desenvolver suas faculdades em todos os aspectos; e apenas na coletividade, portanto, que a liberdade pessoal se torna possível” (MARX E ENGELS, 1932, p. 112)*

Marx acreditava que nossos pensamentos individuais formam-se de acordo com as idéias desenvolvidas por uma determinada sociedade, e tais idéias são condicionadas pela estrutura e modo de funcionamento da sociedade, ou seja, a compreensão da sociedade deve basear-se na compreensão de suas relações econômicas e no entendimento de suas relações históricas, político e ideológicas. *“Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1982, pp.25-26).*

Afirma ainda que o indivíduo não deve ser concebido fora do quadro das suas relações com outros indivíduos, ou seja, fora do quadro da vida social que é eminentemente prática. Os homens existem em constante atividade e não numa situação de contemplação e seu modo de existir é o de uma contínua intervenção ativa no mundo. Nesse sentido, a relação do homem com o mundo está em constante transformação, transformação de si e da sociedade buscando a satisfação de suas necessidades. Esse processo de permanente transformação entre os seres e as coisas em suas relações recíprocas é conhecido por dialética.

A vida é essencialmente movimento, porém não há movimento sem contradição, uma vez que a contradição é uma realidade que não se pode suprimir, é inerente e opera em todos os fenômenos levando à constante transformação e superação. As contradições não cessam, pois a partir de uma solução surgem novas contradições características de um estágio histórico mais avançado.

*“Se o real é em si contraditório e seu eterno movimento, eterno fazer-se e refazer-se, é dado por esse movimento de antagonismos, o pensamento, a ciência devem buscar desvendar esse movimento que é a chave da compreensão, seja da economia, da história, seja de qualquer outra ciência. Dado que o movimento é a manifestação da contradição, esta necessita ser desvendada para que se compreenda o fenômeno, o que implica compreender seu movimento” (ANDERY & SÉRIO, 2006, p. 410).*

Desta forma, qualquer relação carrega contradições que implicam movimento aos fenômenos, que por sua vez fazem parte de outras relações mais gerais, ou seja, qualquer fenômeno parte de uma totalidade que o contém, o determina. A totalidade determina o fenômeno e é determinada por ele.

*“As coisas constituem-se de contradições e forças antagônicas, movimento e transformação constantes, existem em contínua relação em inter-relação com outros fenômenos, constituindo-se em e constituindo as totalidades que as formam” (ANDERY & SÉRIO, 2006, p.412)*

Em toda sua obra, Wallon projeta o futuro, vê a tridimensionalidade temporal (passado, presente e futuro) e se baseia no materialismo histórico dialético, ao abordar:

- O indivíduo como “geneticamente social”;
- O estudo do psiquismo humano em sua gênese e multideterminação, observando sempre a totalidade dos fenômenos na busca de sua essência;
- As etapas do desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade e integração, não em função das faixas etárias, mas das condições de existência concreta;
- As dimensões afetiva, cognitiva e motora em sua integração e totalidade;
- A escola como meio fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

Para Henri Wallon, a pessoa é uma totalidade, constituída através de uma rede de relações entre os fatores orgânicos e socioculturais do meio do qual faz parte. Dessa forma, a pessoa, ao longo da vida está em contínuo processo de transformação; transformações estas, coerentes com a história evolutiva anterior e com as condições que o meio atual oferece. Além dessa integração organismo e meio, a teoria enfatiza a integração entre os conjuntos funcionais, sendo eles o cognitivo, o afetivo, o motor e a pessoa.

*“O desenvolvimento da inteligência está ligado na criança ao desenvolvimento da sua personalidade total. Para falar da sua personalidade não podemos ignorar as suas condições de existência. Estas variam com a idade. Com a idade variam as relações da criança com o meio. De idade para idade torna-se diferente o meio da criança”.*  
(WALLON, 1975a, p.202)

Nesse sentido, Wallon utiliza-se da categoria totalidade em sua teoria quando menciona a totalidade da pessoa, dos conjuntos funcionais motor, afetivo e cognitivo que somente são separados para efeito de análise, pois são indissociáveis; assim como a totalidade entre as fases de desenvolvimento, mostrando que essas não são unidades estanques, mas que cada uma é fundamental para o desenvolvimento da fase seguinte e do desenvolvimento da pessoa enquanto totalidade. Nas palavras de Wallon (1995, p.135): *“Os domínios funcionais entre os quais se dividirá o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa”*.

No que tange à dimensão motora, Wallon reconhece que o movimento ocorre tanto externamente (espaço físico) como internamente (espaço orgânico) e discute três formas de deslocamento: O movimento exógeno e passivo; o movimento autógeno e ativo e o movimento das reações posturais ou atitudes. O movimento envolve uma rede complexa e integrada de diferentes estruturas corporais que não pretendemos desenvolver nesta pesquisa, cabendo apenas lembrar que Wallon considera o movimento corporal não apenas como deslocamento voluntário do corpo ou de suas partes, mas como uma atividade de relação da pessoa consigo, com os outros e com o meio.

No domínio cognitivo destacam-se as funções relativas à aquisição, transformação e manutenção do conhecimento através das imagens, dados e representações. Wallon descreve dois momentos marcantes no domínio cognitivo - a inteligência prática ou das situações caracterizada pela exploração do ambiente e manipulação dos objetos e a inteligência discursiva.

A pessoa na teoria de Wallon é, ao mesmo tempo, um conjunto e o resultado de todos os conjuntos, representando a integração de todos. Trataremos adiante da dimensão afetiva, pois como tema desta pesquisa, merece maior destaque para a

compreensão dos dados, embora já esclarecendo que o domínio funcional afetividade está imbricado nos demais, só havendo entre os domínios uma questão de preponderância. Como afirma Wallon: *“As necessidades da descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício, sobretudo de início, quando estão ainda pouco diferenciadas”* (WALLON,1995, p.131).

A dimensão temporal do desenvolvimento que vai desde o nascimento até a morte, é distribuída em estágios que são marcados por configurações diferentes; são responsáveis por novas funções e possibilitam novas aprendizagens e se caracterizam principalmente pela preponderância de um determinado conjunto, e pela direção do movimento do indivíduo: ora para dentro de si (centrípeta) ora para fora de si (centrífuga).

A seqüência de estágios proposta por Wallon é:

- Impulsivo emocional (0 a 1 ano) predominância do conjunto motor-afetivo, e da direção centrípeta;
- Sensório motor e projetivo (1 a 3 anos) predominância do conjunto cognitivo, e da direção centrífuga;
- Personalismo (3 a 6 anos) predominância do conjunto afetivo, e da direção centrípeta;
- Categorial (6 a 11 anos) predominância do conjunto cognitivo, e da direção centrífuga;
- Puberdade e adolescência (11 anos em diante) predominância do conjunto afetivo, e da direção centrípeta;
- Adulto. Equilíbrio entre os conjuntos afetivo e cognitivo e entre as direções centrífuga e centrípeta.

Não cabe aqui, descrever as configurações de cada estágio, apenas ressaltar que cada estágio implica uma reorganização qualitativa e não apenas acréscimo de novas atividades; lembrando mais uma vez que para Wallon, em cada estágio do desenvolvimento existe a predominância de um dos conjuntos funcionais (motor, afetivo e cognitivo), ou seja, todos os conjuntos funcionais estão presentes, porém com uma alternância de predominância e direção (centrípeta ou centrífuga), tendendo sempre do sincretismo para a diferenciação, demonstrando a importância do conflito e da contradição no desenvolvimento da pessoa enquanto totalidade. Sobre as possibilidades de desenvolvimento da pessoa, Wallon (1975b, p.163) nos diz que: *“A sociedade coloca o homem em presença de novos ambientes, de novas necessidades e de novos meios que aumentam as suas possibilidades de evolução e de diferenciação individual”*.

Em seus textos específicos sobre Educação, Wallon considera comuns, as situações de conflito entre professor e aluno no cotidiano escolar; demonstrando que as contradições e complexidades existem e são essenciais para a mobilização e crescimento do indivíduo. A criança vai se desenvolvendo em função das exigências que o meio coloca; na passagem de uma etapa para outra, a criança tem que desenvolver novas habilidades para dar conta das exigências que o meio coloca; assim, o conflito é o motor do desenvolvimento e não fator negativo nas relações. Nesse sentido, a relação professor-aluno torna-se positiva quando o professor se permite ouvir e enxergar o aluno em sua totalidade e concretude, respeitando cada estágio do seu desenvolvimento e buscando/propiciando condições para a emergência de habilidades e conhecimentos apropriados. É acolher e impulsionar.

Essa é a luz que Wallon lança aos psicólogos e educadores no “Plano Langevin-Wallon” (1969), assim como em toda sua obra. Para ele *“a escola deve ser um centro de difusão da cultura”* e assegurar a continuidade do passado ao futuro.

Sendo depositária do conhecimento, deve transmiti-lo ao mesmo tempo que é agente ativo do progresso e modernização.

Ressalta a importância de a escola não se restringir aos conteúdos, mas trabalhá-los visando primeiramente à formação do homem. Aponta o importante papel do professor não somente na transmissão do conhecimento construído socialmente, mas também como sujeito atuante na transformação da realidade social, quando possibilita o trabalho em equipe com espírito cooperativo e desperta em seus alunos o interesse pelas questões sociais, colocando-os em contato com a sociedade de forma ativa e justa.

*“O conteúdo do ensino, mas também seus métodos e disciplina escolar são os meios permanentes e normais para dar à criança o gosto pela verdade, a objetividade do juízo, o espírito de livre exame o senso crítico que farão dela um homem que escolherá suas opiniões e seus atos”. (PLANO LANGEVIN-WALLON, 1969, p.187).*

Nesse sentido, ser professor não significa apenas dominar o conteúdo, mas planejar como mediá-lo com seus alunos, respeitando e tirando proveito dos seus estágios de desenvolvimento, entendendo a escola dentro de um contexto social mais amplo e um meio rico de interação. Como afirma Galvão:

*“Ver a escola como importante meio de constituição do sujeito não significa, em absoluto, vê-la como entidade todo-poderosa e isolada de um contexto social mais amplo; significa, sim, assumir-se como co-participante e co-responsável de um processo de formação. A reflexão sobre as possibilidades de interação social oferecidas pela escola é um exercício a ser feito em permanência, incluindo aí tanto as interações entre pessoas como as interações destas com o conhecimento e outros produtos da cultura.” (GALVÃO, 2003, p. 83).*

Resolvi adotar como referencial teórico, a teoria do desenvolvimento de Henri Wallon pelo fato dessa oferecer subsídios para a compreensão do aluno e do papel do professor, contribuindo com princípios e conceitos relevantes à compreensão da interação entre eles e seus reflexos no processo ensino-aprendizagem; porque a teoria aponta a necessidade de que educadores e psicólogos entendam o desenvolvimento da inteligência da criança, ligado ao desenvolvimento de sua personalidade total, levando em consideração suas condições de existência que variam de acordo com a idade e também da sua relação como meio da qual faz parte; porque permite a análise das diferentes etapas do seu desenvolvimento humano, e, por conseguinte, da criança e do adolescente em suas relações sociais no contexto escolar.

### **1.3. A afetividade na adolescência**

*“Há, ao lado de sonhos vãos, verdadeiros riscos, mas há também elementos positivos, e é essa parte positiva que o educador deve esforçar-se por pôr em evidência. É preciso utilizar esse gosto de aventura, esse gosto de ultrapassar a vida cotidiana, esse gosto de se unir a outros que têm os mesmos sentimentos, as mesmas aspirações, esse gosto de ultrapassar o ambiente atual, para ajudar a criança a fazer sua escolha entre os valores em presença, que podem ser por vezes valores criminosos, mas também valores sociais, valores morais”. (WALLON,1975b, p.221)*

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, Mahoney (2004, p.14) afirma, baseada em Wallon, que a pessoa se constitui, *“no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época”*. E Wallon (1975b, p.

295) afirma que *“o grupo é o veículo ou o iniciador de práticas sociais. Ultrapassa as relações puramente subjetivas de pessoa para pessoa”*, assim, como iniciador de práticas sociais, é um instrumento de formação da personalidade, pois permite que a criança se perceba e compare suas semelhanças e diferenças com os outros, levando-a a tomar consciência de si como pessoa, sabendo distinguir-se em relação aos outros, é, portanto, a partir da socialização que o sujeito se individualiza.

Essa diferenciação e oposição ao outro na busca do reconhecimento da própria existência é marcante na fase do personalismo, mas atinge seu ápice com a crise da puberdade, que opera a passagem da infância à adolescência. Nas palavras de Wallon (1975b, p.319) *“Sentem-se mudar e ficam como que desorientados. Esta mudança, esta desorientação em relação a eles mesmos, sentem-na, ainda mais em relação ao meio que os rodeia”*.

Segundo Wallon, as características do estágio de desenvolvimento da puberdade e adolescência marcam um movimento predominante para dentro, para o conhecimento de si (centrípeto), com o predomínio do conjunto funcional afetivo. Dér (2004, p.73) diz que:

*“Nessa fase, a relação que estabelece com os colegas não está mais ligada à realização de tarefas como no estágio categorial. Ela se fundamenta nas necessidades e nos desejos comuns de conquista, de aventura, de ultrapassar seu ambiente atual, de se unir a outros jovens que têm os mesmos sentimentos, as mesmas aspirações que ele. O grupo de pares tem o importante papel de sustentar as atitudes de oposição do adolescente”*

Nesta etapa, fenômenos muito gerais da vida afetiva tornam-se intensos e podem ser muito dolorosos. Segundo Wallon trata-se de ambivalência de atitudes ou dos sentimentos.

*“Este período de ambivalência existe no adolescente. Faz com que exista nele uma necessidade de conquista, de renovação, de aventura, uma necessidade de renunciar a si mesmo, de se libertar pela acção, pelo inédito, pelo imprevisto, de liquidar o que aliás o paralisa.”*  
(WALLON,1975b, p.215)

O sentimento de estranheza de si provoca no adolescente ambivalência de atitudes e sentimentos, traduzidos pela insatisfação consigo mesmo e com o meio, que culminam no questionamento de valores, através de oposições à figura do adulto (família, professores, etc) e ao que eles representam. Essas atitudes demonstram a contradição interna do adolescente e o seu desejo de mudança, de autonomia, através da busca de afirmação do eu, ou seja;

*“As transformações corporais ocorridas durante a puberdade fazem surgir no adolescente um sentimento de estranheza em face de si mesmo, que orienta a sua atenção para dentro de si e o leva a se interessar por tudo que lhe diga respeito, buscando entender o que está acontecendo... O exercício de ir e vir dentro de si mesmo que o adolescente empreende, buscando respostas para as transformações que ocorrem nele, é que permite, pela primeira vez, perceber-se não somente entre os outros, mas no tempo. A busca da autonomia ocorre ao mesmo tempo em que se dá a constituição da consciência temporal de si”. (DÉR, 2004, pp. 72- 73)*

O jovem questiona o social em geral, as regras e leis, declaradas ou não, da sociedade e de seus pequenos grupos como família, escola, clube, condomínios, entre outros. Acredito que por desconhecer as características desse estágio de desenvolvimento e ignorar a oposição como um recurso de desenvolvimento, grande parte dos adultos, sejam pais e/ou educadores, entendam a atitude do adolescente de oposição ao outro, como uma guerra pessoal e não como um recurso para a construção da personalidade e autonomia do jovem. Wallon, com base na categoria

contradição, entende os rompimentos e situações de oposição como alavanca à superação, ou seja, imprescindíveis ao desenvolvimento.

*O movimento de identificação e de diferenciação com o outro acaba possibilitando o surgimento de uma personalidade diferenciada e vigorosa na adolescência, fruto de sucessivos exercícios de incorporação e expulsão do outro que a criança vem realizando ao longo dos diferentes estágios, a fim de se libertar da estreita dependência social e tornar-se indivíduo. Assim, sua evolução não é uniforme, mas feita de oposições e de identificações. É dialética. (WALLON, 1975b, p. 92)*

A orientação do adulto é importante nesse processo de constituição da pessoa do adolescente, uma vez que ao mesmo tempo em que deseja tornar-se independente do adulto, esse jovem necessita de sua orientação para as escolhas que deve realizar. É, portanto, no contato com o outro que o ser humano se individualiza.

*“O jovem precisa receber atenção, ser ouvido, respeitado e valorizado, tendo em vista desenvolver uma personalidade autônoma. Para que isso ocorra, é necessário que limites e sanções sejam estabelecidas de forma clara, com o jovem participando ativamente de sua discussão e elaboração” (DÉR & FERRARI, 2000, p.66).*

A adolescência, um dos períodos da evolução da pessoa, por sua característica de grandes modificações subjetivas *“confirma a lei de alternância entre os estádios orientados para a realidade das coisas ou para a edificação da pessoa”* (WALLON; 1975b, p. 66).

Mas o que vem a ser o afetivo?

Com base em Wallon: *“Afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”*. (MAHONEY & ALMEIDA, 2005, p.11)

Na teoria Walloniana *“é no entrelaçamento com o motor e o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontade, interesses, necessidades, motivações que dirigirão escolhas, decisões ao longo da vida”* (MAHONEY, 2004, p.18). Afetividade é um conceito amplo, que envolve três formas de expressão: emoção, sentimento e paixão, termos diferentes com características e propriedades diferentes, como veremos adiante. O que acontece externa ou internamente no indivíduo, o afeta positiva ou negativamente e provoca uma reação (intensa ou não). Estar no mundo é ser afetado pelo mundo e afetá-lo.

Mas de que forma isso ocorre?

Para Wallon, a emoção é corporal, tem a ver com tonicidade muscular e contrações viscerais (sensibilidade proprioceptiva e interoceptiva, respectivamente) e é identificada mais por seu aspecto orgânico, visível e sem controle. Representa o ponto de origem de todo desenvolvimento, uma vez que é através da emoção, que o bebê estabelece seu primeiro vínculo com o meio humano e supre a insuficiência da articulação cognitiva no início da vida, mobilizando as pessoas ao seu redor, contagiando-as. Nesse sentido, além de corporal, a emoção é contagiosa e social. Como afirma Wallon (1975b) *“Incapaz de efetuar algo por si próprio, ele é manipulado pelo outro, e é nos movimentos deste outro, que suas primeiras atitudes tomarão forma”*

Através do contato com o outro e pelo aparecimento da linguagem, a criança nomeará a emoção, resignificando-a, ou seja, entra em jogo a expressão simbólica. Já então se trata de sentimento, porém a emoção continua presente. Na fase da adolescência, Wallon refere-se à vergonha, responsabilidade, timidez e a dúvida a cerca de si mesmo, como sentimentos apurados. Nesse sentido, as emoções e

sentimentos são indicadores de necessidades que estão sendo satisfeitas ou não, dependendo de como a situação atende ou não à necessidade da pessoa.

Na paixão, o sujeito identifica emoção e sentimento, mas faz uso da razão na tomada de decisão, assim há o domínio da emoção pelo autocontrole. Cabe ressaltar que a afetividade evolui ao longo do desenvolvimento e, portanto, se modifica de um estágio de desenvolvimento a outro.

# Capítulo

## 2

## **Capítulo II - Procedimentos metodológicos.**

Este capítulo apresenta os elementos constituintes da trajetória metodológica do presente trabalho. Inclui a caracterização da escola, assim como dos participantes e instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

### **2.1 Caracterização da escola.**

Para a presente pesquisa, foi relacionada uma escola de classe média da rede privada da região da Grande São Paulo com um pouco mais de 1000 alunos, sendo 256 no ensino fundamental I, 392 no ensino fundamental II (três 8ª séries com total de 102 alunos) e 545 no ensino médio. As aulas são ministradas no período matutino. Há atividades extracurriculares no período da tarde.

O fato de fazer parte da equipe pedagógica, atuando como orientadora educacional do Ensino médio e também pelo interesse da própria escola no tema em questão reforçou a escolha da escola em questão para a coleta de dados. Cabe ressaltar que no momento, o projeto político pedagógico da escola encontra-se em construção e conta com o envolvimento dos professores em sua elaboração. Tal projeto apresenta como diretriz a formação do sujeito em sua totalidade.

A escola pesquisada iniciou suas atividades como curso preparatório para o vestibular com o objetivo de preparar estudantes para encarar os concorridos vestibulares, num momento em que o ensino superior privado apresentou forte expansão e que a democracia permitia vislumbrar novos horizontes. Começava aí uma trajetória no ensino privado que acompanhou ao mesmo tempo a evolução de toda uma cidade.

A cidade até então era movida pelo setor secundário. Dezenas de indústrias se instalaram na cidade, e constituíam a principal fonte de renda de seus habitantes. A partir da década de 80, há uma evasão das indústrias, e o município passa a apostar no setor terciário, de prestação de serviços, criando um mercado extremamente promissor. Porém, a qualificação de mão de obra ainda era um problema. Com a ida das indústrias para outros municípios, os filhos dos antigos operários não poderiam mais trabalhar no mesmo ramo dos pais, e crescia a demanda por profissionais de áreas diversificadas. Abria-se uma lacuna que só poderia ser preenchida por um ensino de qualidade, atrelado a melhor formação e informação, ou seja, impulsionar o desenvolvimento intelectual dos cidadãos.

Nove anos após a criação do Cursinho, em 1994 os professores decidem abrir o Colégio. Em pouco menos de cinco anos de atuação o Colégio passou a ser referência de ensino e cresce a cada ano, sendo hoje referência em ensino na região.

## **2.2. Instrumento para coleta de dados.**

O instrumento utilizado consistiu em questionário aberto, resultado de dois pré-testes realizados com alunos da 8ª série de uma escola privada na região da Grande São Paulo.

O primeiro pré-teste (Anexo A) foi realizado com 5 alunos denominados de A/ B/C/D/E, que contribuíram para a continuidade desta pesquisa, possibilitando

sustentação com a teoria adotada. Por exemplo, quando interrogados se a relação com o professor interfere no fato de gostar da disciplina, escreveram:

*“Às vezes sim, pois, quando se gosta da matéria e se tem uma boa relação com o professor é normal ter maior interesse sobre a matéria e quando a relação com o professor não é muito boa, acontece o contrário”* Aluno A.

*“Sim, ao não gostar do professor fica tudo mais difícil”* Aluno E.

*“Sim, porque faz a gente gostar da aula dele e deixa a aula sempre engraçada”*  
Aluno C.

*“Sim, pois o professor é muito legal comigo e isso ajuda na hora da aprendizagem, mas não é só o professor, pois adoro ciências”* Aluno B.

Percebe-se nessas falas a afirmação de que a relação com o professor (entendida aqui como positiva) facilita a aprendizagem. Na fala do aluno D, fica claro de que maneira essa relação positiva beneficia o processo ensino-aprendizagem.

*“Tendo uma boa relação com o professor eu aprendo melhor, pergunto mais, participo melhor da aula, converso com ele sobre a matéria”.*

Estes relatos revelam que a boa relação com o professor interfere no fato de o aluno gostar da disciplina. No entanto, quando interrogados sobre a disciplina que menos gostavam e se havia alguma ligação com a relação entre o aluno e o professor todos mencionaram que o problema ou dificuldade referia-se ao conteúdo e não com relação ao professor.

Sentimos necessidade de organizar outro pré-teste no sentido de obter mais informações sobre comportamentos de professores que facilitam ou dificultam a aprendizagem e elaboramos algumas questões envolvendo o sentimento dos

alunos frente a essas situações, buscando entender de que forma tais comportamentos podem configurar-se como facilitadores ou bloqueadores.

O segundo pré-teste (anexo B) foi realizado com 5 sujeitos, denominados aqui como X/Y/Z/K/H . Solicitamos que descrevessem uma situação positiva e outra negativa, no intuito de obter informações a respeito do comportamento do professor e também da situação em que aquele determinado comportamento ocorreu.

No que se refere às situações que interferem positivamente na aprendizagem, os alunos relataram episódios em que o estímulo, elogio, atenção e preocupação por parte do professor foram decisivos nesse processo e descreveram como características positivas desses professores: o dinamismo, autoridade, compreensão, diversão, atenção, preocupação e proximidade com o aluno. Segundo o aluno X “Dependendo da condição emocional que você estiver você aprende melhor”, o que aponta para a idéia da indissociabilidade entre a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva.

Com relação a situações que “inter-feriram” negativamente na aprendizagem, os alunos Z e K relataram, de uma maneira significativa terem vivido tal experiência,apontando como indutores dessa situação bloqueadora, o desrespeito do professor aos aspectos pessoais ou aos objetos do aluno e também a exposição perante o grupo classe.

*“A professora disse que eu falava feito uma gralha”* Aluno Z

*“O professor disse que o meu chaveiro era ridículo. Afinal, o que ele tem haver com isso”* Aluno K.

Perguntado aos sujeitos como manifestaram seu sentimento, responderam terem se calado e apontaram o medo e a raiva como sentimentos dirigidos a esse professor de maneira velada.

Sobre as conseqüências dessas situações na aprendizagem, a opinião dos alunos foi a seguinte:

*“A situação emocional vai decidir se você vai aprender ou não”* Aluno X

*“Me desconcentra”* Aluno Z

*“Quanto menos eu gosto do professor, menos eu aprendo”* Aluno K.

*“Quando um aluno não gosta de um professor, conseqüentemente atrapalha a aula dele e não presta atenção na aula”* Aluno H.

Nesse segundo pré-teste, indagamos também o que é necessário para ser um bom professor e os alunos apontaram aspectos que vão além da competência e domínio do conteúdo. Embora percebam que a função do professor seja ensinar, mencionam o saber falar com o aluno, a aproximação, a autoridade, simpatia, paciência, compreensão e métodos alternativos, utilizando-se do dinamismo e diversão como fatores importantes para que o aluno apreenda o conteúdo.

Nota-se aqui que a questão afetiva (quando positiva) pode ser a mola propulsora da aprendizagem e apresenta-se como um dos grandes desafios do professor. Almeida (2003, p.15) reforça essa idéia quando considera o estudo da afetividade como um “suporte necessário à atuação do professor”; esclarecendo que o professor é o eixo da atividade pedagógica segundo a perspectiva Walloniana, é responsável pelas atividades pedagógicas e deve ser um atento observador e articulador dos aspectos afetivo e intelectual.

Na tentativa de uma coleta de dados mais rica, fizeram-se necessárias algumas reformulações para o questionário final (Anexo C), buscando suscitar nos

sujeitos, não apenas a descrição da situação vivenciada, mas também uma reflexão e significação por parte do sujeito.

### **2.3 Participantes e Procedimento**

A idéia inicial consistia no sorteio de 24 alunos da 8ª série do ensino fundamental, sendo oito alunos de cada sala (8ª A, 8ª B, 8ª C). O número correspondente a cada aluno seria colocado em uma urna e sorteado em seguida; o mesmo procedimento seria realizado com as outras duas classes. Sorteados os 8 alunos de cada classe, os mesmos seriam convidados a uma reunião para explicar o tema da pesquisa e solicitar a participação. O questionário seria entregue ao aluno, com o prazo de dois dias para a devolução, evitando que o aluno respondesse em classe na companhia dos colegas, sofrendo a interferência dos mesmos. O objetivo de coletar dados de três classes, sendo oito alunos de cada ao invés de eleger uma única classe, era obter maior variabilidade nos referenciais dos participantes, posto que consideramos que o mesmo professor, pode produzir imagens diferenciadas em cada grupo. No entanto, durante o processo de qualificação, muitas sugestões vieram enriquecer esta pesquisa como, por exemplo, a não utilização de uma amostra, mas a entrega dos questionários a todos os alunos da 8ª série, no intuito de verificar se o tema despertaria o interesse desses alunos de uma forma geral.

Participaram da pesquisa 102 estudantes de ambos os sexos e com faixa etária compreendida entre 12 e 15 anos, pertencentes à 8ª série do ensino fundamental. Foram entregues 102 questionários (Anexos C e D), sendo um para cada aluno da 8ª série do ensino fundamental, distribuídos em três classes.

Entramos em cada classe para explicar o tema da pesquisa e solicitar a participação. Contando com a anuência dos alunos e a autorização dos responsáveis, o questionário foi entregue ao aluno, com o prazo de três dias para a devolução para que os sujeitos da pesquisa pudessem recuperar a situação vivida e os sentimentos e comportamentos envolvidos nesse processo, ou seja, recuperar sua vivência subjetiva.

Cumprido o prazo de três dias, retornei às salas para solicitar a devolução dos questionários e para nossa surpresa, somente uma aluna entregou o questionário respondido. Surpreendeu-nos, pois esperávamos maior comprometimento com as questões do aprender por parte dos adolescentes e o que pudemos perceber em suas atitudes nesse primeiro momento, foi uma total falta de interesse por detrás da desculpa de ter esquecido em casa ou mesmo esquecido de responder. No mesmo dia (considerando que era o último dia de aula do ano letivo, e os alunos só retornariam à escola em 2007), num segundo momento, entreguei aos alunos o questionário e solicitei que respondessem em classe, após autorização da coordenadora e dos professores da respectiva aula utilizada em cada classe. Dos 102 questionários aplicados, segue tabela quantificada dos considerados e eliminados com sua respectiva justificativa.

**Quadro 1 : Número de questionários respondidos, descartados e aproveitados para análise**

<b>Atuação docente que facilita a aprendizagem:</b>	<b>Atuação docente que dificulta a aprendizagem.</b>
• Questionários entregues: 102	• Questionários entregues: 102
• Eliminados:47	• Eliminados: 44
-18 sem resposta	- 15 sem resposta
-07 ilegíveis	-07 ilegíveis
-22 fugiram das questões.	- 22 fugiram das questões
• Aproveitados:55	• Aproveitados: 58.
- 47 atenderam integralmente ao solicitado	- 45 atenderam integralmente ao solicitado
-8 atenderam ao solicitado sem descrever a situação.	- 13 atenderam ao solicitado, sem descrever a situação.

*A  
p  
r  
e  
s  
e  
n  
t  
a  
ç  
ã  
o  
e  
A  
n  
á  
l  
i  
s  
e*

*Para mim ser é admirar-me,*

*De estar sendo.*

*Fernando Pessoa. O mistério do mundo.*

## **Capítulo 3 - Apresentação e análise dos dados.**

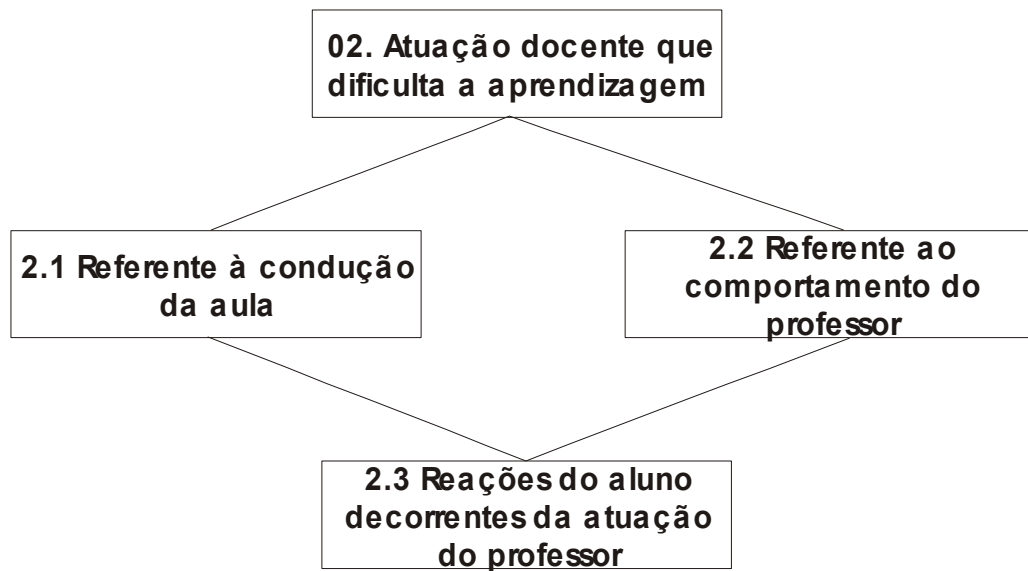
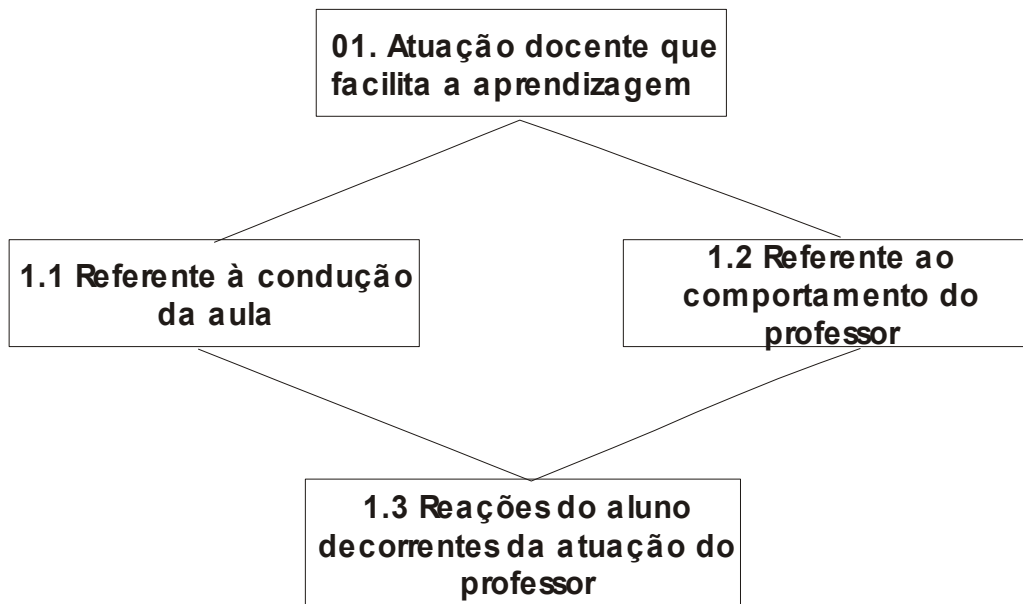
### **3.1 Procedimento de análise dos dados.**

Após inúmeras leituras e releituras optamos, em função do objetivo do trabalho, por agrupar os dados em duas grandes categorias: “atuação docente que facilita a aprendizagem” e “atuação docente que dificulta a aprendizagem”. Para sistematizá-los, elaboramos dois quadros (Quadro 2: atuação docente que facilita a aprendizagem e Quadro 3: Atuação docente que dificulta a aprendizagem) contendo as seguintes colunas: Participante; situação; contexto; explicitação da situação; comportamento do professor que afetou o aluno; reação do aluno ao comportamento do professor; reação do professor à reação do aluno; sentimento; como manifestou o sentimento; o que diria ao professor e finalmente comportamentos do professor que facilitam ou dificultam a aprendizagem.

Nas colunas “situação” e “o que diria ao professor” optamos por transcrever o depoimento oferecido pelo aluno. Nas demais colunas, levamos em conta não só a situação relatada, mas outras informações que aparecem nas demais questões, considerando o conjunto das informações oferecidas pelo aluno.

Nos dois quadros elaborados, não há correspondência entre os participantes das situações que facilitam e dificultam a aprendizagem, ou seja, o sujeito 01 das situações facilitadoras não é o mesmo sujeito 01 das situações que dificultam a aprendizagem. O anexo E traz os dois quadros elaborados (quadros 2 e 3) e neles os alunos foram numerados de 01 a 48. Na discussão dos dados, os alunos serão identificados por A01, A02...A48.

A leitura dos quadros facilitou a percepção de 3 subcategorias referentes a: condução da aula, comportamento do professor e reações do aluno decorrentes da atuação do professor. O esquema que segue representa esta apropriação.



### 3.2 Atuação docente que facilita a aprendizagem do aluno.

Conforme o exposto, as respostas dos alunos às questões do questionário permitiram o seu agrupamento em três subcategorias: condução da aula, comportamento do professor e reações do aluno decorrentes da atuação do professor. Os dados foram sistematizados em três quadros que serão discutidos a seguir. Como as relações interpessoais estão presentes em todas as situações relatadas pelos alunos, uma vez que o desenvolvimento do conteúdo e as relações interpessoais estão imbricados, o registro nos três quadros não são exclusivos. Os dados evidenciaram que a atuação docente tanto é percebida na condução da aula como nas relações do professor com seus alunos e esses dois eixos levam inevitavelmente a reações manifestadas ou reprimidas no aluno. De acordo com Mahoney (2000, p.13):

*“O professor e o aluno constituem um par unitário, indivisível quando analisamos o que ocorre em sala de aula. A aprendizagem é o resultado desse encontro. A pergunta a ser feita é: quais comportamentos ocorrem nesse encontro, em quais situações, para termos esse resultado?”*

Esperamos que a análise dos nossos dados possa auxiliar e contribuir para responder a tais indagações.

**Quadro 4 – Formas de o professor conduzir a aula para facilitar a aprendizagem do aluno.**

<b>O professor:</b>	<b>Nº. de respostas.</b>
• Propõe aulas dinâmicas e descontraídas que despertem o interesse do aluno	33
• Tira dúvidas; explica quantas vezes for necessário e de formas diferentes	10
• Propõe exercícios que propiciem o entendimento da matéria	7
• Está aberto a perguntas	5
• Apresenta linguagem acessível (próxima à do aluno)	4
• Propõe pouca leitura e mais explicação	2
• Permite a participação dos alunos	2
• Desenvolve aulas expositivas	1
• Faz o aluno pensar	1
• Leva a sala de aula a constituir-se num grupo	1

Na subcategoria **referente à condução da aula** o maior número de respostas refere-se a aulas dinâmicas e descontraídas, que despertem o interesse do aluno (33 de 47 respostas). Para o aluno, o bom professor, ou seja, aquele que facilita a aprendizagem é o que sabe conduzir a aula; o que para o aluno significa explicar bem, tornando a aula interessante, através de estratégias diferenciadas e

aulas dinâmicas. Faz-se importante ressaltar que tal dinamismo consiste na mobilidade que dá às suas aulas propiciando a participação do aluno, atividades em grupo, trazendo dados atuais relacionados ao conteúdo, propondo exercícios (algumas vezes práticos, como laboratório) que propiciem o entendimento, promovendo debates, gincanas, estudos do meio (saídas pedagógicas), encontros culturais, tornando o aprender prazeroso. Algumas situações relatadas pelos adolescentes:

*“O professor brincando e ao mesmo tempo ensinando. Faz com que aprendemos melhor”* A 03.

*“O que facilita são professores e aulas dinâmicas, que não são cansativas como sentar e ficar só escutando o professor falar ou ler”* A16

*“Quando os professores deixam a aula mais dinâmica e faz com vontade, sempre interfere positivamente na aprendizagem”* A18.

*“No começo do 3º bimestre, o professor z me ajudou muito a entender a matéria, com as regras que ele adora como a do batom, por exemplo,”* A19.

*“Muitas vezes eu usava alguns métodos de cálculo que eram mais complicados, mas eu achava melhor. Aí um dia meu professor viu isso e me ensinou outros métodos mais fáceis e práticos para fazer os mesmos cálculos”* A29.

*“Na maioria das vezes, a interferência positiva ocorreu com algo engraçado que me foi dito. Alguma brincadeira feita com fundamento na matéria da aula”* A37.

Percebe-se através da análise dos dados que as experiências (situações) de natureza marcadamente positiva, não se restringem às situações de relações interpessoais entre professor-aluno, mas também pela forma como a prática pedagógica é planejada e desenvolvida pelo professor. Nesse sentido, nota-se a

importância das decisões pedagógicas assumidas pelo professor desde seu planejamento, lembrando que ensinar é um ato intencional e para tal, devem-se considerar todos os fatores que possam auxiliar o processo ensino-aprendizagem.

*“Todas as decisões que facilitam o processo de aprendizagem pelo aluno certamente aumentam as possibilidades de que as relações que estão se constituindo entre ele e os referidos objetos de conhecimento sejam afetivamente positivas.” (LEITE, 2006, p.25).*

O relato de alguns alunos possibilita inferir que tais decisões referentes às estratégias de ensino, adotadas pelo professor favorecem a aprendizagem, pois possibilitam maior envolvimento do aluno com o objeto a ser conhecido. Ao planejar estratégias diferenciadas para o desenvolvimento do conteúdo, visando motivar e despertar o interesse do aluno, o professor incentiva a postura positiva do aluno em aula, favorecendo a relação do aluno com o conhecimento.

*“O professor x de história interfere positivamente, pois suas explicações são brincalhonas e todos entendem... assim, não atrapalho as explicações do professor” A03.* Assim como A03 não atrapalha as aulas do professor, A28 relata que o fato de se interessar e aprender a matéria faz com que ele *“deixe o professor dar aula”* Tais depoimentos revelam como o aluno, ao ser afetado positivamente pela prática pedagógica do professor, retribui com um comportamento de atenção e respeito.

Considerando que nosso objetivo é analisar as modalidades de atuação docente que facilitam ou dificultam a aprendizagem, lembramos que a atuação docente tem como ponto de partida, o planejamento. Segundo Almeida (2006a, p.45)

*“O fazer do professor começa com o planejamento de suas aulas, e o primeiro passo é propor seus objetivos- que devem ser valiosos (porque vão colaborar para o desenvolvimento do aluno) e exeqüíveis (porque passíveis de ser atingidos pelos alunos)”*

Nesse sentido, Leite (2006) elenca cinco decisões assumidas pelo professor desde o planejamento, que terão implicações afetivas na relação do aluno com o objeto de conhecimento.

- Para onde ir – A escolha dos objetivos de ensino refletem valores e crenças do professor, coerentes com o cidadão que pretende formar. Assim, a escolha dos objetivos e conteúdos deve ser relevante para o grupo em questão, considerando-se o meio do qual faz parte, alimentando a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre o aluno e o conteúdo.
- De onde partir- Baseando-se nos princípios da teoria de Ausubel, propõe o aluno como referência e aposta que o mais importante na aprendizagem consiste no que o aluno já sabe.
- Como caminhar – A organização dos conteúdos, passa pela seleção e deve ser lógica e não aleatória.
- Como ensinar – A escolha dos procedimentos e atividades de ensino deve levar em consideração o objetivo que se pretende.
- Como avaliar – Uma decisão contra ou a favor do aluno?

Como se vê, todas as decisões tomadas pelo professor não se sustentam meramente no plano cognitivo, uma vez que apresentam implicações afetivas no aluno e na sua relação com o conhecimento.

Os tópicos que tiveram apenas uma indicação merecem uma reflexão:

- Desenvolver aulas expositivas: é um lembrete que o aluno quer sim, em algumas situações, a exposição do professor sobre o assunto. Mesmo

quando as atividades propostas impliquem na participação do aluno, no dinamismo, a “fala” do professor é importante. Se ligarmos a esse item o “pouca leitura e mais explicação” e “linguagem acessível”, teremos 7 respostas que confirmam essa informação.

- Fazer o aluno pensar: qualquer que seja a estratégia de ensino, este aluno lembra que o principal da atuação docente é “*fazer o aluno pensar*”.
- Levar a sala de aula a constituir-se num grupo: o aluno lembra ao professor que um dos seus objetivos pode ser este, até porque os alunos estão na fase da adolescência e o grupo é fator importante nesse estágio.

**Quadro 5 .- Comportamentos do professor que facilitam a aprendizagem**

<b>Reações do aluno</b>	<b>Nº de respostas.</b>
• Dirigir atenção ao aluno	32
• Preocupar-se com a aprendizagem do aluno	27
• Apoiar o aluno	14
• Ser exigente	12
• Ser calmo e paciente	11
• Respeitar o ritmo do aluno	09
• Gostar do que faz (explicar com prazer)	07
• Ser alegre e engraçado	06
• Estimular o aluno	05
• Elogiar o aluno	03
• Saber ouvir	02

A subcategoria **referente ao comportamento do professor** trata da influência do relacionamento positivo entre professor-aluno em sala de aula e demonstra que tão importante quanto à habilidade de planejar uma aula é o desenvolvimento desta, ou seja, a interação com o conhecimento depende também da qualidade das interações entre os sujeitos.

A maioria das respostas permite inferir que o fato de o professor dirigir atenção ao aluno, demonstrando preocupação com sua aprendizagem facilita o processo e otimiza a aceitação do conteúdo por parte do aluno. Nesse sentido, o jeito de ser do professor interfere no jeito de ser do aluno e na sua forma de se relacionar com o professor e com o conhecimento.

*“Na aula de Ciências eu nunca fui boa em Ciências, porém o professor **percebendo** que eu tenho uma dificuldade e tenho iniciativa, sempre na hora da explicação ele pergunta se eu entendi dando uma maior atenção a mim”* A01.

A aluna explica ainda em seu questionário que a observação do professor e a atenção dispensada a ela, provocaram maior interesse pelas aulas à medida que passou a entender e melhorar seu aproveitamento. Relata também que o professor mostrou-se cada vez mais estimulado com seu desempenho. Tal situação chama a atenção para a reciprocidade de sentimentos na relação professor-aluno, uma vez que a atenção do professor dirigida à aluna proporcionou maior atenção da aluna nas aulas, e refletiu assim na sua relação com o objeto do conhecimento.

*“Eu estava com dificuldade em uma matéria de matemática, não conseguia entender nada. Ele sentou do meu lado, calmamente, me ensinou várias vezes o que era que o exercício estava pedindo, fiquei muito feliz. Dessa maneira entendi, gostei da forma com que ele me ajudou”* A05. Para A05 a atitude do professor despertou-lhe o interesse pelo conteúdo e assim, dedicou-se à matéria durante todo o ano.

Os alunos apontam diferentes situações nas quais a atenção do professor foi facilitadora da apropriação do conhecimento. Reconhecem como forma de atenção, apoio e preocupação com seu aprendizado, o fato de o professor ser exigente e repreendê-los (chamar a atenção) quando necessário.

*“Quando o professor me chamou a atenção por eu estar conversando, mas ele queria que eu parasse por dois motivos, eu estava atrapalhando a sala, mas ao mesmo tempo me prejudicando”* A34.

*“Quando o professor me chamou a atenção por estar caindo de rendimento”* A12.

*“Quando o professor me chamou a atenção e quando comecei a prestar atenção à matéria. Era fundamental, senão eu não estaria na 8ª série agora”* A 14.

*“Quando o professor chamou minha atenção, comecei a prestar atenção e pude aprender corretamente o que se passava”* A26.

*“Quando a professora de Português diante à bagunça da sala, me chamou para sentar na frente, isso melhorou meu aprendizado”* A 21.

*“Quando eu estava bagunçando muito e a professora x me chamou para conversar”*  
A23.

*“Quando a professora chama sua atenção, te dá um toque e faz você entender que precisa prestar atenção”* A28.

*“O professor já interferiu positivamente uma vez que estava dispersado da aula, conversando e ele chamou minha atenção”* A41.

Os alunos associam o fato de o professor chamar sua atenção, como demonstração de preocupação com a aprendizagem e entendem tal atitude como positiva. Nesse sentido, Almeida (2006a, p.42), vem iluminar a análise dos

depoimentos quando afirma que *“Como seres humanos, necessitamos ser cuidados e cuidar. Cuidar de outra pessoa, no sentido mais significativo, é estar atento ao seu bem estar, ajudá-la a crescer e atualizar-se, e para isso o outro é essencial”*. Nomeia de empatia, a disponibilidade do sujeito de observar e perceber indícios do que falta ao outro para assim intervir, considerando sempre o estágio de desenvolvimento do aluno e o contexto do qual faz parte.

O relato abaixo evidencia que quando o professor sabe ouvir e elogiar o aluno, demonstrando proximidade, o aluno sente-se estimulado para aprender.

*“Ele me elogiou pelo meu esforço, que estava me esforçando e estava conseguindo ir melhor, fiquei muito contente e confiante e tive vontade de me esforçar mais”* A33.

Leite (2006) evidencia a importância do papel do outro, neste caso o professor, na constituição da auto-estima do aluno, apresentando repercussões afetivas e cognitivas, uma vez que para o autor, auto-estima e desempenho alimentam-se mutuamente.

*“As relações, vivenciadas externamente, repercutem internamente através de atos de pensamento, emoção, sentimento e estados motivacionais, possibilitando, por exemplo, a constituição de sujeitos seguros (ou não), motivados para enfrentar novas situações e, mesmo, superar desafios e eventuais fracassos”* (LEITE, 2006, p.40).

Outro comportamento levantado pelos alunos como facilitador do processo de aprendizagem é o fato de o professor gostar do que faz. Depoimentos como “prazer em ensinar”, “prazer pelo que faz”, “gostar do que faz” e “amor pelo trabalho” foram comportamentos de professores identificados pelos alunos como facilitadores para o avanço do aprendizado. Assim como os professores que manifestavam tal

sentimento também eram os que apresentavam, na opinião dos alunos, maior domínio do conteúdo “sabe ensinar”, “sabe conduzir a aula”. Almeida (2006a, p.51) nos diz que “Quando o aluno sente no professor a disponibilidade, o entusiasmo, a sinceridade para com sua área do conhecimento, mostrando-lhe sua beleza e seu processo de construção, o aluno admira o professor por sua competência”. Seguem alguns relatos:

*“Quando os professores deixam a aula mais dinâmica e **faz com vontade**, sempre interfere positivamente na aprendizagem”* A18.

*“Quando eles tem prazer em ensinar a matéria”* A26.

Através do olhar, oscilações da voz e veemência dos gestos, o professor transmite não só o conhecimento, mas o seu interesse e paixão pelo mesmo. Percebe-se nesses relatos que ao demonstrar prazer pelo que faz, ou seja, gostar do que ensina, o professor desperta o interesse do aluno motivando-o, contagiando-o.

Wallon além de afirmar que a emoção é contagiosa, afirma que a razão tem origem na emoção. Nesse sentido, uma das tarefas do professor é motivar o aluno, despertar seu interesse, emocioná-lo, afetá-lo para que o cognitivo (pensamento) flua. Reafirmando que ensinar é uma ação planejada e intencional, o professor deve buscar instrumentos adequados para afetar positivamente seus alunos, considerando as especificidades de cada etapa do desenvolvimento; uma vez que, segundo Prandini (2004, p.44) *“nenhum conteúdo é aprendido pela pessoa sem que seja modelado pelos afetos, pelo sentido que a aprendizagem do conteúdo em questão tem para o sujeito que aprende”*

No entanto, não podemos ignorar que para motivar e contagiar o aluno pelo objeto do conhecimento, o professor precisa ser referência, demonstrando que conhecer tal objeto pode ser bom e prazeroso, ou seja, demonstrando o significado e o sentido que tal objeto tem para ele.

*“É a sensibilidade do professor, sua experiência, a sua vivência em cada encontro, a sua atenção genuína, o seu ouvir lúcido, a sua motivação para compreender o outro que serão os guias para decidir o como, o quando, o quanto é possível aproximar-se dessas condições. A função da emoção na ação educativa é a de abrir caminho para a aprendizagem significativa, isto é, aquela aprendizagem que vai ao encontro das necessidades, interesses e problemas reais das crianças e que resulta em novos significados transformadores da sua maneira de ser (...) possibilitando a descoberta de novas idéias” (MAHONEY, 1993, pp.70-71)*

**Quadro 6.- Reações do aluno decorrentes da atuação do professor percebida como satisfatória.**

<b>Reações do aluno:</b>	<b>Nº de respostas</b>
• Reconheceu a dedicação do professor e sentiu-se grato	37
• Sentiu alegria e prazer em aprender	25
• Demonstrou interesse prestando atenção às aulas	19
• Sentiu-se respeitado pelo professor	11
• Passou a sentir-se seguro e confiante	3
• Sentiu-se aliviado	3

Obs: O mesmo participante elencou mais de uma das respostas, ou seja, descreveu mais de 1 comportamento, atuação ou manifestação que facilita ou facilitou sua aprendizagem.

A última subcategoria contemplada nesta fase de análise dos facilitadores da aprendizagem consiste nas **reações do aluno decorrentes da atuação do professor**. Os alunos relatam o modo como foram afetados tanto pela condução da aula (estratégias de ensino) como pelo comportamento do professor, já descritos anteriormente.

**Os alunos relatam que passaram a sentir-se respeitados pelo professor**, no momento em que o mesmo demonstrou respeito por seu aprendizado, pelo seu ritmo de aprendizagem, por suas opiniões e conseqüentemente por sua pessoa.

*“Ele me respeitava quando eu estava falando, mesmo que eu estivesse errado”* A01.

*“Se a pessoa não entender, explicar quantas vezes for necessário e de todas as maneiras possíveis”* A05 referindo-se ao fato de sentir-se respeitado pelo fato de o professor utilizar estratégias diferentes para ensinar, considerando que cada aluno apreende o conteúdo de forma diferenciada; nesse sentido, sentiu-se respeitado pelo professor buscar novas estratégias para atingi-lo.

A23 relata que o fato de a professora chamá-lo para conversar por estar bagunçando durante a aula, fez com que se sentisse valorizado e respeitado e como conseqüência, passou a respeitar a professora.

*“Passei a sentir respeito pelo professor, por perceber que ele fez de tudo para que eu evoluísse... é meu professor, o respeito muito e tenho muito carinho por ele”* A30 .

Os alunos relataram também que o fato de o professor dirigir-lhe atenção e demonstrar preocupação com sua aprendizagem fez com que **se dedicassem mais durante as aulas**.

*“Senti que ele se preocupava com a minha aprendizagem e passei a prestar mais atenção na aula”* A29.

*“Quando a professora chama sua atenção, te dá um toque e faz você entender que precisa prestar atenção...você passa a entender a matéria e deixar ela dar ela” A28.*

Grande parte dos alunos relatou como reação à atuação do professor, o **sentimento de alegria e prazer em aprender**, demonstrando que o aluno gosta de aprender e se descobrir sabendo, mas tem aversão às aulas que não apresentam sentido e significado para eles.

*“Me senti feliz, porque aprendi brincando” A22.*

*“Me senti bem, porque estava aprendendo” A25.*

*“Me senti feliz por conseguir aprender” A21.*

*“Me senti bem por prestar atenção e entender a matéria” A28.*

*“Felicidade por aprender a matéria” A40.*

*“Vitoriosa, porque havia aprendido” A03.*

*“Feliz por enfrentar um desafio” A02.*

*“Vitoriosa, porque aprendi” A11.*

*“Alegria por aprender, prazer em aprender sem precisar ser obrigada ou forçada” A18.*

Nesse sentido, cabe ao professor despertar no aluno o prazer da descoberta do objeto do conhecimento, que vai ao encontro do prazer do próprio professor por esse objeto, no entanto, muitas vezes o professor não tem clareza do quanto seu investimento afetivo no conhecimento, influencia e contagia seus alunos potencializando a aprendizagem.

Por fim, a maioria dos alunos aponta o **reconhecimento e agradecimento** como grandes manifestações decorrentes da atuação do professor. As respostas à pergunta “O que diria ao professor”, são elucidativas:

*“Ela mudou a minha forma de ver História e é uma das que vai ficar na memória”*

A07.

*“Diria que ele foi o melhor professor que já tive e nunca ia esquecer ele, porém além da matéria ele ensinou uma lição de vida”* A18.

*“Muito obrigado, porque ela me ajudou muito quando eu tinha dificuldade”* A13.

*“Obrigado pelo conhecimento e lição de vida que ela me deu”* A23.

*“Que ele estava certo em chamar minha atenção, porque assim eu pude aprender”*

A26.

*“Diria obrigada a tudo que ele fez, porque precisei muito das aulas dele e sei que posso confiar nele”* A27.

*“Diria obrigado por tudo o que ele fez por mim. Porque sem ele eu não seria nada”* A28.

*“Diria que é um ótimo professor e que ele foi muito importante, pois me ensinou muita coisa”* A29.

*“Que ele conseguiu me ensinar muitas coisas que agora utilizo no dia- a- dia”*

A38.

*“Obrigado, pois graças a ele tenho um incentivo e conhecimento”* A46.

Das respostas dos alunos, podemos inferir que o adolescente primeiramente quer ser reconhecido pelo professor e teme decepcioná-lo; consegue perceber os próprios erros, quando o professor sabe ouvi-lo e intervir, quando necessário, reconhece o empenho e o valor do professor comprometendo-se com a aprendizagem, quando percebe o mesmo comprometimento por parte do professor.

Estes dados corroboram a pesquisa de Marchand (1985) que aponta que a reação afetiva da criança é freqüentemente resultado da posição sentimental do mestre e na medida em que um age sobre o outro provocando uma reação, é

impossível considerá-los um sem o outro, mas é, sobretudo o mestre que pode , mudando de atitude, provocar um aperfeiçoamento da relação afetiva.

O autor descreve entrevistas para obter a opinião de mestres e alunos a respeito uns dos outros, considerando a postura afetiva do professor e conclui que as reações sentimentais do professor variam em função de cada aluno, segundo seus êxitos escolares, seu comportamento e caráter; isto influi sobre seu procedimento didático provocando no aluno situações favoráveis ou não ao ensino. Pontua assim, que a qualidade do diálogo que se estabelece entre educador e educando em uma dada situação, cria entre eles uma ligação peculiar ou os separa por obstáculos quase intransponíveis.

Percebemos por meio desses relatos a reciprocidade da atuação professor-aluno, ou seja, a maneira como o professor lida com os alunos em sala de aula, determina, em grande parte, o comprometimento do aluno com a aprendizagem e com a figura do professor.

### **3.3 Atuação docente que dificulta a aprendizagem do aluno.**

Os dados referentes à atuação docente que dificulta a aprendizagem foram agrupados em três subcategorias, as mesmas da atuação docente que facilita a aprendizagem, referentes a: condução da aula, ao comportamento do professor e reações do aluno decorrente da atuação docente.

**Quadro 7 .- Formas de o professor conduzir a aula que dificultam a aprendizagem.**

<b>O professor:</b>	<b>Nº de respostas.</b>
• Não tem clareza nas explicações	16
• Apresenta aula monótona	15
• Recusa-se a ensinar/ falta de comprometimento.	15
• Não reconhece/não permite a produção/participação do aluno	10
• Não esclarece a dúvida dos alunos	7
• Não corrige as lições	3
• Apresenta linguagem inadequada	2
• Não tem clareza nas explicações	1

A subcategoria **“Condução da aula”** refere-se às práticas pedagógicas ineficazes ao aprendizado, segundo relato dos próprios sujeitos da aprendizagem.

Grande parte dos dados coletados (somando-se os três primeiros itens do quadro acima) permite inferir que a falta de comprometimento com a aprendizagem do aluno, traduzido por falta de clareza nas explicações, pela aula monótona, pela má vontade ou até mesmo recusa em ensinar, constitui importante obstáculo ao aprendizado.

*“Ele não deu aula, ficou sentado olhando para todos o tempo todo”* A05.

*“Na 3ª série uma professora **nas aulas dela** ficava apenas falando de seu diploma e esquecendo dos alunos”*A06. Esse aluno reconhece que a professora é conhecedora da matéria, mas reclama da sua forma de ensinar: *“Diria (à professora) que pelos tais conhecimentos que ela tem, ela deveria saber aplicá-lo melhor. Pois sei que há um grande conhecimento”*

*A07 fala do descompromisso da professora e do recado que daria a ela: “Tive uma professora que não fazia nada na sala, simplesmente entrava, sentava, nos mandava ler a apostila e fazer os exercícios... como ela não dava importância à aula, eu também não”. Diria à professora “Que ela foi só mais uma professora ruim. Porque aquele período foi quase um espaço em branco no meu aprendizado”*

*“Fala muita coisa que foge do conteúdo”* A12.

*“Quando o professor diante da bagunça, deu matéria dada e não explicou a matéria”*  
A17.

*“Fala de coisas que não têm nada haver com a aula. Enrola.”* A29.

O fato do professor não responder/ esclarecer as dúvidas levantadas pelo aluno, é entendida pelos mesmos, como sinal de descaso com o aprendizado. Sabemos que não responder de imediato à dúvida do aluno, pode configurar-se numa estratégia de ensino, no entanto, nos casos aqui descritos, o comportamento do professor revela descompromisso com a aprendizagem.

*“Eu não entender matemática, perguntar e ele me responder de maneira grossa e não esclarecer a minha dúvida, hoje eu não pergunto mais nada a ele e não vou muito bem”* A08.

*“Quando ele não me respondeu a dúvida que eu tinha e eu continuei sem saber... não respondeu, virou as costas e foi embora”* A25. Diria ao professor *“Que ele não sabe explicar nada direito”*

*“Eu tive medo de perguntar, quando tava com dúvida; ele não gosta de explicar duas vezes... se recusa a explicar mais de uma vez”* A27. O aluno revela ainda *“continuei com a dúvida, tive vergonha de perguntar”*

*“Com o professor x, eu fui tirar uma dúvida com ele e ele falou que estava ocupado e no dia seguinte eu fui falar com ele e ele falou que naquela hora não dava”* A36.

O aluno questiona a falta de comprometimento do professor com o seu aprendizado e denuncia que tal postura produz como reação no aluno, a mesma falta de comprometimento com as aulas, nesse sentido, podemos dizer que o fato de o professor enrolar ou não ensinar, dirigindo pouca importância à aula, dificulta que o próprio aluno consiga dirigir importância a ela, provocando desestímulo e desinteresse.

Outro dado relevante é o “professor não saber ensinar” sic, que na opinião dos alunos associa-se à falta de clareza nas explicações.

*“O meu professor x, falou uma coisa e ao final do exercício me mandou refazer. E disse que não era daquele jeito. Eles sempre se acham certos”* A03.

*“Empurram tudo goela abaixo, explicam mal”.* A05.

*“Quando a professora x. Eu não consigo entender a matéria dela, ela explica em uma linguagem muito difícil”* A15.

*“Um professor me falou uma coisa e outro uma outra coisa”* A38.

No que tange à falta de clareza nas explicações, Perrenoud (2004) diz que o professor precisa de capacitação para se tornar um tradutor do conhecimento e

conseguir modificar constantemente sua maneira de explicar até que todos os alunos aprendam. Ressalta que não basta saber, senão todos poderiam lecionar; é necessário ter a competência específica para ser um tradutor do conhecimento e para tal, torna-se fundamental que desenvolva a capacidade de enfrentar o imprevisível trabalhando sua dimensão afetiva, traduzida pelo autor como angústia, medo de improvisar ou a resistência em abandonar uma estratégia habitual que se revela ineficaz.

Um número expressivo de alunos aponta como um obstáculo ao aprendizado, o fato de o professor não permitir ou não reconhecer suas produções.

*“Na outra escola, uma professora falava tudo o que eu fazia tava errado e eu nunca conseguia aprender nada”* A02.

*“Quando eu fazia a lição e ele não queria corrigir, pois falava que eu conversei demais na aula, mas não tinha conversado”* A04.

*“O professor apenas fazer exercícios e não deixarem os alunos exercerem seu conhecimento”* A06.

*“Fica cortando o aluno quando ele está falando, mesmo que errado o professor tem que esperar”* A18.

*“Quando queremos mostrar que podemos e não nos deixam crescer e mostrar nossa confiança”* A34.

Percebe-se por meio do estudo desses relatos que ao inibir a participação ou produção/autoria do aluno, o professor conduz a aula como se essa fosse dele e para ele, provocando no aluno um sentimento de não pertença, ou seja, o aluno não se percebe fazendo parte da aula e desta forma, não interage. O

professor deve ser mediador do conhecimento, ele o representa, mas não o é, nesse sentido, deve sair do lugar do conhecimento para que este possa circular entre todos.

Aulas monótonas surgiram como outro obstáculo à aprendizagem. Cabe lembrar que durante a análise dos dados sobre a atuação docente que facilita a aprendizagem, grande número dos relatos apontou para aulas dinâmicas e descontraídas como fundamentais para o envolvimento e aprendizagem significativa do aluno. Nesta parte da análise, os dados também sugerem que a falta de movimento, ou seja, de estratégias diferenciadas, dificulta o processo de aprendizagem.

*“Tive uma professora que não fazia nada na sala, simplesmente entrava, sentava, nos mandava ler a apostila e fazer os exercícios... Quando eles só mandam ler, não sabem explicar e mostram descaso com os alunos” A07.*

*“Explicam sem criatividade” A11.*

*“A professora y, por a aula dela ser muito intediante, isso faz com que eu não preste atenção” A19. Diria à professora “Para ela tentar mudar o jeito da aula dela porque é muito chata”*

*“Aula sem criatividade. Desinteressante” A20.* O recado que esse aluno daria ao professor é uma evidência de que espera do professor, uma atuação que desperte seu interesse: *“... Que ele tem que aprender outros meios para fazer os alunos prestarem atenção”.*

Sobre o compromisso e a competência do professor, Almeida (2005, p.81)

diz:

*“Na relação professor-aluno, é ele (professor) que acaba selecionando entre os saberes e os materiais culturais disponíveis em dado momento, bem como tornando ou não esses saberes efetivamente transmissíveis; é ele que faz a aproximação do aluno com a cultura de sua época.*

*Tanto a seleção de saberes como sua transposição didática aos alunos dependem do compromisso e da competência do professor. O aluno está a mercê dele! E quando o professor transmite uma informação está construindo a inteligência e desenvolvendo a personalidade de seu aluno “*

**Quadro 8 - Comportamentos do professor que dificultam a aprendizagem.**

<b>Comportamentos:</b>	<b>Nº de respostas.</b>
• Não dar atenção ao aluno/ Mostrar indiferença	15
• Ser injusto	11
• Ser impaciente/ intolerante	10
• Desrespeitar o aluno	9
• Ser grosseiro	8
• Expor o aluno	7
• Não ter pulso (permissividade com os alunos indisciplinados)	4
• Não dialogar com os alunos	4
• Elevar o tom de voz	2

A subcategoria referente aos **comportamentos do professor** traz dados esclarecedores ao estudo da relação insatisfatória estabelecida entre professor-aluno em sala de aula “inter-ferindo” no processo de apropriação do conhecimento. É importante ressaltar que algumas respostas além de revelar o comportamento do professor, já trazem as reações do aluno, demonstrando como foram afetados. Algumas das reações dos alunos serão analisadas na subcategoria seguinte.

As respostas dos alunos revelam que comportamentos desrespeitosos dirigidos ao aluno, mudam radicalmente a imagem que este possui do professor e podem provocar no próprio aluno uma auto-imagem negativa.

*“Quando a professora de forma errada me chamou de medíocre na frente de todos. Hoje eu **não consigo mais ir bem nas aulas e provas dela**, não sinto confiança”* A01.  
Qual o recado que daria a professora? *“Exatamente tudo o que eu engoli naquele dia e colocaria todos os defeitos dela na mesa para ela ver se é bom ser chamado assim”*

*“Quando dizem que não somos mais os mesmos, que somos medíocres, etc”* A16.  
Tal aluno revela na pergunta referente ao que diria ao professor, que *“perguntaria com que conceitos ele fez essa afirmação em relação a mim”*

*“Ter te humilhado na frente dos outros... fiquei quieto e não o vi mais como via antes”* A20. O que diria ao professor? *“Que isso só piora que ele tem que aprender outros meios para fazer os alunos prestarem atenção”*

A21 se refere ao desrespeito do professor, justificando sua atitude e reconhecendo que mesmo sendo um bom professor, deve respeitar o aluno: *“Uma vez um professor me disse uma coisa que me deixou triste, não sei se ele estava estressado, mais mesmo assim não foi uma boa atitude”*. Diria ao professor *“que ele*

*deve tomar cuidado com o que fala, e medir as palavras, e embora ele seja um bom professor, ele deve respeitar o aluno”*

*“Quando a professora pegou implicância comigo e ficava desfazendo de mim de certa forma. Não me dava atenção”* A31. Diria à professora *“Pra que ela deixasse esse jeito duro de ser. Só atrapalha, os alunos pegam raiva dela por conta disso e eles fazem de tudo para irritá-la, o que atrapalha os dois lados”* Nesse sentido, a aluna consegue perceber com clareza que o comportamento negativo do grupo com relação à professora é apenas (reação) à postura da professora, que compromete tanto o ensinar quanto o aprender.

O pré-julgamento do professor em relação ao aluno pode levar tanto ao sucesso, quanto ao fracasso na aprendizagem, é o que comprovam os estudos sobre a profecia auto-realizadora (RASCHE & KUDE,1986) Ao acreditar que o aluno é incapaz, o professor provoca nele uma adaptação às baixas expectativas.

Outro dado considerado pelos alunos como obstáculo ao aprendizado é o fato de o professor expor o aluno, seja por suas características pessoais (modo de se vestir, cumprimento e cor do cabelo, etc.) ou em aspectos de sua aprendizagem, expondo seu erro ao grupo.

*“Quando a professora de forma errada me chamou de medíocre na frente de todos. Hoje eu **não consigo mais ir bem nas aulas e provas dela**, não sinto confiança”* A01.

*“Eu não gostava das perguntas orais das aulas de geografia, pois se você não sabe, num tem o que dizer e é muito ruim isso”* A09.

*“Uma vez, há muito tempo... uma professora me chamou a atenção por escrever um texto errado. Me fez ir à lousa e escrever de novo para toda classe ver”* A10. Diria à professora *“Eu te odeio”*

*“Expor os defeitos do aluno para a classe”* A23. Diria ao professor *“Para ser menos arrogante”*

Os dados possibilitam inferir que comportamentos do professor como desrespeito e exposição do aluno perante o grupo, criam um clima desfavorável à aprendizagem, uma vez que os alunos criam uma barreira tanto com a figura do professor, quanto com o conhecimento que este representa, destituindo-os de importância, principalmente considerando que os alunos estão na fase da adolescência, período em que a afetividade exigida pelo aluno é a do respeito as suas idéias e aceitação pelo grupo.

Algumas respostas permitem apreender que o fato de o professor assumir uma postura grosseira perante o aluno, também pode aumentar a distância entre aluno e professor, assim como entre o aluno e o objeto a ser conhecido. Os alunos dão a entender em seus relatos que o fato de o professor mostrar-se impaciente, intolerante e muitas vezes grosseiro, reflete segundo eles, o fato de estarem insatisfeitos com a profissão, ou seja, não gostarem do que fazem.

*“Eu não entender matemática, perguntar e ele me responder de maneira grossa e não esclarecer a minha dúvida, hoje eu não pergunto mais nada a ele e não vou muito bem”* A08. Diria ao professor *“Para ele se aposentar, pois já está velho e não tem mais paciência”*

*“Quando você não pode nem respirar”* A19.

*“Tirei uma dívida e o professor foi irônico e grosso”* A26. Diria ao professor para *“Parar de ser grosso, porque ele que optou por esse caminho (ser professor)”*

*“Esse momento ainda bem que foi rápido, fiquei com medo, nunca tinha visto ele daquele jeito”* A35. Diria ao professor que *“Ele precisa de mais férias, porque ele é muito bravo”*

*“Ditadura. Professores nervosos, que parece que vem para a aula para acabar com a vida dos alunos”* A39.

*“Meu professor da 5ª a 7ª série era péssimo. Grosso, impaciente, prepotente e mal educado com a turma, além de tudo, explicava mal. Todos nós ficávamos com pé atrás para fazer perguntas, evoluir na matéria”* A45.

Transparece que no momento que o professor mostra-se intolerante e grosseiro, o aluno sente-se ameaçado e pouco à vontade para aprender, uma vez que nessa perspectiva, o erro parece não ser permitido. Assim, o medo e a vergonha podem bloquear a aprendizagem, à medida que nesses momentos, a temperatura emocional sobrepõe-se sobre a cognitiva. Sobre a elevação da temperatura emocional, ou seja, a dimensão afetiva sobrepondo-se à cognitiva, Wallon (1995) nos diz:

*“...sempre que prevaleçam de novo atitudes afectivas e a emoção correspondente, a imagem perderá a sua polivalência, obnubilar-se-á, desaparecerá. É o efeito que se observa habitualmente no adulto: redução da emoção através do controlo ou simples tradução intelectual dos seus motivos ou circunstâncias; derrota do raciocínio e das representações objectivas pela emoção”. (WALLON, 1995,p. 144).*

Foram mencionados também pelos alunos como bloqueadores da aprendizagem, o fato de o professor não lhes dirigir atenção, tratando-os muitas

vezes com indiferença, indicando assim, a importância do estabelecimento de vínculos positivos entre professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.

*“Quando eu estava na 6ª série tinha uma professora que me tratava mal não gostava de mim, não sei, me tratava diferente”* A13.

*“Uma professora implicou comigo (eu imagino, tenho meus motivos) e no que ela entregou as provas do 1º bimestre, nos pediu para corrigi-la. Havia uma questão na qual a resposta era monção de verão, na minha prova ela colocou errado, mas na do meu colega ela colocou certo. Ela sempre implica comigo e por mais que eu me esforce, nunca vou bem na **matéria dela**”* A22. Diria à professora *“Você não é Deus, por isso comece a olhar melhor para as pessoas. Acho que ela seria mais atenciosa e reconheceria os esforços das pessoas”*

*“... Até hoje eu tenho aula com um professor que eu sinto que não gosta de mim, o jeito como me olha, sei lá, só sinto que ele não gosta de mim. deve ser pelo fato de eu ir super mal na matéria, mas eu tinha muita dificuldade nessa matéria e a atitude dele só piora as coisas”* A24. Transparece no decorrer do questionário da aluna, o porquê desta sentir que o professor não gosta dela, embora o professor não tenha verbalizado, a aluna apóia-se no fato de que: “ele dá aula, mas nunca se dirige a mim”. Percebe-se que embora não tenha havido verbalização da emoção por parte do professor, a aluna infere baseada no comportamento deste para com ela; o que se mostra suficiente para despertar sentimentos de inferioridade e medo e conseqüentemente, queda no aproveitamento da disciplina. Wallon é um percussor da leitura não verbal afirmando que a pessoa se expressa através do físico e do emocional. Na mesma direção Gordon (2003) nos diz que os alunos tem muita sensibilidade na interpretação de mensagens não verbais dos professores, por meio de expressões faciais, tensão muscular e movimentos

corporais, sendo quase impossível encobrir os sentimentos reais de um professor.

*“Quando a professora pegou implicância comigo e ficava desfazendo de mim de certa forma. Não me dava atenção”* A31.

*“Ah, que eu não gostava muito dele, só zuava na aula, e ele não gostava muito de mim e quase repeti de ano por conta dele”* A40. Um fator importante deste depoimento é aluno relatar que após comparecimento da mãe à escola para conversar com o professor, professor e aluno conversaram e se entenderam, modificando não só a relação entre eles como o resultado da aprendizagem do aluno. *“Agora vou bem na matéria e o adoro como pessoa”*. Respondendo à questão sobre o que diria ao professor o aluno diz: *“Que eu um dia já não gostei muito dele, mas hoje vejo que ele é uma pessoa maravilhosa”*. Tal fato demonstra que a relação não é imutável e alterando-se as formas de mediação, podem-se mudar também os resultados da interação entre professor-aluno, assim como da relação aluno com o conhecimento.

È possível inferir que ao sentir que o professor o evita ou trata-o de maneira diferente, o aluno apresenta maior dificuldade na apreensão do conteúdo, talvez por estar voltado para a aceitação do professor antes da aceitação do conteúdo que este representa.

Finalizando esta categoria, podemos considerar que os comportamentos aqui levantados encaixam-se no que Galvão (2003, pp.86-87) chamou de associação positiva entre emoção e imperícia, ou seja, quando falta ao educador, recursos para lidar com situações de dificuldade. Aponta que *“a elevação emocional provocada pela inépcia, tende a gerar um clima de tensão e desgaste”*. Esses momentos de tensão e conflito fazem parte do universo escolar e os

presenciamos muitas vezes, quando se apresentam quadros de indisciplina em sala de aula; quando os alunos resolvem testar um professor novo no quadro docente e até mesmo quando o discente questiona a prática do professor. Wallon aponta que o que caracteriza o adulto é exatamente o equilíbrio dos conjuntos funcionais afetivo e cognitivo, no entanto, muitas vezes ao deparar-se com tais situações e perceber-se despreparado para agir (imperícia), o professor desestrutura-se (grita ,chora, xinga, provoca, persegue ou ameaça), assim, a imperícia surge do encontro do sujeito com o não saber, provocando desequilíbrio e favorecendo o predomínio da emoção.

*“A emoção é contagiosa, o comportamento do aluno interfere na dinâmica da classe e no professor. O professor, como adulto mais experiente, centrado em si e no outro, de forma equilibrada, com maiores recursos para controle das emoções e sentimentos, pode colaborar para a resolução dos conflitos, não esquecendo que o conflito faz parte do processo ensino-aprendizagem, pois é constitutivo das relações. A qualidade da relação é revelada pela forma como os conflitos são resolvidos” (MAHONEY/ALMEIDA, 2005, p. 18).*

As situações relatadas pelos alunos nesta pesquisa nos mostram que talvez por ignorar as características da fase do desenvolvimento do aluno, o professor não aceita a oposição característica do adolescente e acaba entrando num conflito desgastante e desfavorável ao ensino.

**Quadro 9 - Reações do aluno decorrentes da atuação do professor percebidas como insatisfatórias.**

<b>Reações do aluno</b>	<b>Nº de respostas.</b>
• Ficou com raiva	19
• Parou de prestar atenção e participar das aulas	12
• Sentiu-se prejudicado	7
• Queda no aproveitamento em aula e avaliações	6
• Ficou chateado	6
• Passou a atrapalhar a aula	4
• Ficou nervoso	3
• Sentiu-se inferiorizado	3
• Sentiu-se inseguro	2
• Sentiu-se constrangido	2
• Chorou	2
• Passou a sentir aversão pelo professor	2
• Não se sentiu obrigado a estudar	1

A subcategoria referente às **reações do aluno decorrentes da atuação docente** revela como comportamentos de professores ou estratégias de ensino ineficazes podem afetar negativamente a aprendizagem do aluno, sua auto-imagem e gerar sentimentos provocadores de tensão na relação professor-aluno,

demonstrando que professor e aluno agem um sobre o outro, provocando uma reação.

Grande parte das respostas menciona o desinteresse como reação à atuação ineficaz do professor traduzida pelos alunos por comportamentos como não participar das aulas ou não prestar atenção às mesmas.

*“Tive uma professora que não fazia nada na sala, simplesmente entrava, sentava, nos mandava ler a apostila e fazer os exercícios... Quando eles só mandam ler, não sabem explicar e mostram descaso com os alunos”* A07. Respondendo à pergunta sobre como havia manifestado seu sentimento, o aluno respondeu: *“Como ela não dava importância à aula, eu também não... Não me sentia obrigado a estudar”*

*“Eu não entendo matemática, perguntar e ele me responder de maneira grossa e não esclarecer a minha dúvida, hoje eu não pergunto mais nada a ele e não vou muito bem”* A08. Respondendo à pergunta sobre como havia manifestado seu sentimento, o aluno respondeu: *“Não dando mais um pingão de interesse a ele”*

*“A professora y por a aula dela ser muito entediante, isso faz com que eu não preste atenção”* A19.

*“Ter te humilhado na frente dos outros... fiquei quieto e não vi ele mais como via antes”* A20. Diria ao professor *“Que isso só piora que ele tem que aprender outros meios para fazer os alunos prestarem atenção”*

*“Quando a professora de y, não quis aceitar nosso trabalho e não faz questão de ajudar”* A44.

Algumas respostas apontam para a indisciplina como reação às estratégias ou comportamentos do professor, revelando novamente como a imperícia pode afetar professor, aluno e o processo ensino aprendizagem.

*“Quando eu fazia a lição e ele não queria corrigir, pois falava que eu conversei demais na aula, mas não tinha conversado”* A04. Respondendo à pergunta sobre como havia manifestado seu sentimento, o aluno respondeu: *“Comecei a conversar e falar muito alto”*

*“Quando a professora pegou implicância comigo e ficava desfazendo de mim de certa forma. Não me dava atenção”* A31. A respeito de sua reação nessa situação a aluna respondeu: *“Debatia com a professora, colocando meu ponto de vista, por ser uma das poucas que não tinha medo dela... provocava ela ao máximo, pra tentar irritar”* Declara ainda: *“Ela estava tentando me atingir, perseguindo e levando para o lado pessoal”*

*“Ah, que eu não gostava muito dele, só zuava na aula, e ele não gostava muito de mim e quase repeti de ano por conta dele”* A40. Respondendo à pergunta sobre como havia manifestado seu sentimento, o aluno respondeu: *“Não tinha interesse, só zuava na aula”*.

Segundo Galvão (2003, pp.81-82) *“A oposição mantém-se sempre como recurso eficaz de diferenciação e pode aparecer novamente concentrada, sob a forma de crise, como ocorre na adolescência, em que a negação do adulto é condição para que reconstrua uma identidade própria”*. Nesse sentido, os dados descritos acima revelam quão significativo é o fato de o professor conhecer as características da fase de desenvolvimento que se encontra seu aluno, neste caso o adolescente, evitando o confronto e buscando positivar as interações entre eles e destes com o conhecimento.

Algumas respostas revelam que a atuação docente pode produzir no aluno uma auto-imagem negativa expressa por sentimentos de inferioridade.

*“Quando eu estava na 6ª série tinha uma professora que me tratava mal não gostava de mim, não sei me tratava diferente”* A13. A aluna revela na pergunta referente aos sentimentos suscitados nessa situação, que a postura da professora fez com que se sentisse insegura, rejeitada e diminuída.

*“Quando a professora x. Eu não consigo entender a matéria dela, ela explica em uma linguagem muito difícil”* A15. Na pergunta referente ao sentimento provocado pela situação vivenciada, a aluna respondeu: *“Me sinto menos inteligente que os outros... minhas notas caíram”*

*“... Até hoje eu tenho aula com um professor que eu sinto que não gosta de mim, o jeito como me olha, sei lá, só sinto que ele não gosta de mim. deve ser pelo fato de eu ir super mal na matéria, mas eu tinha muita dificuldade nessa matéria e a atitude dele só piora as coisas”* A24. O aluno relata que o fato de o professor nunca se dirigir a ele e demonstrar claramente sua preferência por alguns alunos, fez com que se sentisse invisível, esquecido e inferiorizado. Prandini( 2004, p.38) defende que :

*“Auto-estima e autoconceito da pessoa do aluno estão fortemente relacionados com o que ele sente como aprendente. trabalhar a auto-estima significa, então, fazer com que ele aprenda, perceba que aprendeu, sinta orgulho de ter aprendido e, a partir daí, sinta-se capaz de aprender mais”*

Sentimentos negativos dirigidos ao professor (raiva, aversão); o desinteresse e auto-imagem negativa do aluno provocado pela atuação docente refletem inevitavelmente no aprendizado, mencionado por alguns alunos como queda no aproveitamento em aula e nas avaliações.

*“Quando a professora de forma errada me chamou de medíocre na frente de todos. Hoje eu não consigo mais ir bem nas aulas e provas dela, não sinto confiança”* A01.

*“Eu não entender matemática, perguntar e ele me responder de maneira grossa e não esclarecer a minha dúvida, hoje eu não pergunto mais nada a ele e **não vou muito bem**”* A08.

*“Uma professora implicou comigo (eu imagino, tenho meus motivos) e no que ela entregou as provas do 1º bimestre, nos pediu para corrigi-la. Havia uma questão na qual a resposta era monção de verão, na minha prova ela colocou errado, mas na do meu colega ela colocou certo. Ela sempre implica comigo e **por mais que eu me esforce, nunca vou bem na matéria dela**”* A22.

*“... Até hoje eu tenho aula com um professor que eu sinto que não gosta de mim, o jeito como me olha, sei lá, só sinto que ele não gosta de mim. deve ser pelo fato de **eu ir super mal na matéria, mas eu tinha muita dificuldade nessa matéria e a atitude dele só piora as coisas**”* A24.

Nesse sentido, Galvão (2003,p.85) traz contribuições sobre o que chama de saber-fazer docente:

*“O êxito de um professor na sala de aula depende, em grande parte, da atmosfera que cria. O conhecimento das funções, características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor as situações do cotidiano escolar, conseguindo melhor envolvimento dos alunos e com eles, estabelecendo um clima favorável de interações e conseqüentemente de aprendizagem”.*

Por meio da análise desses relatos envolvendo a condução da aula pelo docente, seu comportamento e a reação provocada no aluno, verifica-se, portanto que as dimensões emocional e cognitiva exercem, paralelamente,

conquistas de impacto uma sobre a outra, e são indissociáveis; cabendo ao professor mediar não somente o saber construído socialmente, mas propiciar condições facilitadoras para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

*C  
o  
n  
s  
i  
d  
e  
r  
a  
ç  
õ  
e  
s*

*F  
i  
n  
a  
i  
s*

*O que chamamos princípio é quase sempre o fim*

*E alcançar um fim é alcançar um princípio.*

*Fim é o lugar de onde partimos.*

T.S.Elliot. Quatro quartetos.

## Considerações Finais

*“A situação emocional vai decidir se você vai aprender ou não”* Aluno x

Analisar a questão da afetividade em sala de aula, seja através da interação professor-aluno e/ou das estratégias de ensino, significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares); trata-se, portanto da análise da relação sujeito-objeto na dimensão afetiva.

No início deste estudo, estava tão focalizada na relação estabelecida entre professor-aluno, que me surpreendi ao verificar nas respostas destes últimos, situações referentes a outros aspectos. Preocupava-me em investigar como a qualidade das interações entre professor-aluno interferia na qualidade da relação estabelecida entre o aluno e os conteúdos escolares e esses imprevisíveis adolescentes mostraram-me mais, ensinaram-me a ir além. Demonstraram que não somente as interações professor-aluno podem interferir na relação do aluno com o conhecimento como também a forma como o professor se relaciona com o conhecimento pode interferir na relação do aluno com o professor. Demonstraram também como são afetados pela forma de o professor conduzir sua aula.

Outro aspecto surpreendente foi que em 98% das respostas fica evidente que o aluno considera a escola como lócus de conhecimento, demonstrando o seu querer saber, conhecer e aprender, e elogiando, reconhecendo ou até mesmo repudiando a forma como esse processo

se dá, mas nunca minimizando sua importância. Assim, as situações que possibilitaram o sucesso dos alunos na aprendizagem, acabaram por mobilizá-los, impulsioná-los cada vez mais em direção ao saber e os recados dos adolescentes enviados aos seus mestres são categóricos: queremos professores que despertem nosso interesse, utilizando-se de aulas dinâmicas e de diferentes instrumentos para mediar o conhecimento; professores que gostam do que fazem e ao fazê-lo, nos contagiem; que demonstrem preocupação com nossa aprendizagem através do planejamento de suas aulas e da atenção dispensada nos momentos de dificuldade na apropriação do conteúdo; e por fim, professores que nos ouçam e nos enxerguem como sujeitos, apoiando nossa participação constituída de sucessos e fracassos, respeitando-nos.

Contrariando essas revelações, surge na voz dos adolescentes, a denúncia de atuações ineficazes como: a má vontade (aulas sem criatividade) recusa (não corrigir as lições, não esclarecer dúvidas, fugir do conteúdo) e despreparo para ensinar (falta de clareza nas explicações, inadequação da linguagem); assim como a exposição e o desrespeito ao aluno em diferentes níveis.

Não pretendi no meu estudo, culpabilizar professor ou aluno, uma vez que o conflito faz parte da natureza de qualquer relacionamento, pois resulta do encontro de pessoas diferentes, com diferentes subjetividades; mas professores e alunos podem aprender alternativas para diminuir o agravamento dos conflitos, e canalizar a emoção a favor da aprendizagem. Gordon (2003) com base na teoria Rogeriana, nos diz que a eficiência em habilidades de relacionamento entre professor e aluno é possível de ser ampliada e ocorre quando:

- existem transparência e espontaneidade, propiciando um relacionamento direto e honesto;
- há preocupação mútua (consideração);
- existe interdependência (oposto de dependência), quando o desempenho de um depende do outro;
- há individualidade: que implica distanciamento, entrada dos limites e não fusão com o outro; permitindo o crescimento e desenvolvimento de valores de próprios, criatividade e individualidade;
- há satisfação mútua de necessidades: quando as necessidades de um não são satisfeitas à custa da necessidade do outro.

Na teoria Walloniana, o professor como condutor da atividade pedagógica, tem como responsabilidade adequar o meio escolar às possibilidades e necessidades do sujeito em cada fase do seu desenvolvimento, necessita refletir sobre sua prática e sua postura, considerando os sinais enviados pelos alunos, utilizando-se de olhar e escuta apurada, enxergando o aluno em sua totalidade, uma vez que o comportamento do outro é também indicador do seu comportamento.

Os dados analisados permitem concluir que um clima emocional satisfatório em sala de aula, interfere na aprendizagem dos alunos. No sentido oposto, o clima emocional insatisfatório interfere na aquisição e transformação do conhecimento, dificultando a comunicação e provocando o distanciamento do aluno, tanto do professor como do conteúdo, impedindo que o aluno mobilize os conhecimentos que já possui (conhecimentos prévios). Sobre a adolescência, Wallon chama a atenção que neste estágio há preponderância da dimensão afetiva e que ao deixar de considerar a afetividade a serviço do conhecimento, o professor está na verdade

fazendo mais do que isso: está “inter-ferindo” na construção da pessoa e dificultando a mobilização interna do aluno para aprender.

Outra lição que a teoria Walloniana nos oferece e que os dados corroboram, é que a afetividade, tal qual a cognição, tem uma evolução que deve ser respeitada. Na fase da adolescência, os alunos exigem a afetividade no respeito às suas idéias, ao seu modo de ser, a justiça e a solidariedade, portanto, todas as decisões pedagógicas que o professor assume, desde seu planejamento ao desenvolvimento de seu trabalho, apresentam implicações cognitivas e afetivas no seu aluno. Assim, o respeito do professor ao estágio de desenvolvimento do aluno, seu cuidado ao planejar suas aulas, atividades e avaliações, seu respeito pelas produções do aluno, suas intervenções possibilitando avanços, constitui a afetividade na relação pedagógica, pois a afetividade faz parte do processo ensino-aprendizagem, mesmo quando o professor não se dá conta, pois este transmite mais que conteúdos, mas também valores e posturas que sempre afetam seu aluno.

A descrição, na obra de Wallon, dos estágios do desenvolvimento traz implícita, a possibilidade e necessidade de o professor utilizar a dimensão afetiva como facilitadora do processo ensino-aprendizagem; mas é na adolescência, em particular, momento da escolha de valores e projetos de vida, que a afetividade pode configurar-se como ferramenta valiosa à atuação docente, se o professor souber canalizá-la a favor do processo de aprendizagem.

Ser professor é algo que se constrói, que se forma e transforma em função de aprendizagens, de experiências, de relações. Convém, então, que o professor se lembre da afirmação de Wallon quanto ao fato de os hábitos precederem as escolhas, e observar os sinais enviados por seus alunos a fim de repensar sua atuação, fazendo escolhas e buscando melhores alternativas,

considerando que as escolhas adequadas exigem, muitas vezes, o abandono de certos hábitos.

Com o presente trabalho pretendemos contribuir para reflexões de professores e impulsionar a transformação de sua prática, promovendo a substituição de hábitos por escolhas mais eficazes, ao identificar nos relatos de adolescentes, aqui registrados, situações que favorecem ou desfavorecem o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

*Referências*

*Bibliográficas*

## Referências Bibliográficas.

ALMEIDA, A.R.S. **A emoção na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Papirus, 2003.

ALMEIDA, A.R.S. **A emoção na percepção do professor pré-escolar: um estudo com base na obra de Henri Wallon**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1994.

ALMEIDA, L.R. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: Almeida, L.R e Placco, V.M. (org.) **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006a .

\_\_\_\_\_. Wallon e a Educação. In: Mahoney, A.A e Almeida, L.R. (org.) **Henri Wallon-Psicologia da Educação**. São Paulo: Loyola, 2006 b , 6ª edição.

AMBROSETTI, N.B. **A prática competente na escola pública**. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC-SP, 1996.

ANDERY, M.A.P.A. & SÉRIO T. M. A. P. A prática, a História e a construção do conhecimento: Karl Marx. In: **Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica**. 15ª ed., Rio de Janeiro: Garamond, 2006

CALIL, A.M.G.C. **Afetividade e docência: um estudo com professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

DÉR, S.L.C. A constituição da pessoa: a dimensão afetiva. In: Mahoney, A.A e Almeida, L.R(org). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. \_\_\_\_\_ . & Ferrari. Estágio da puberdade e da adolescência. In: Mahoney, A.A e Almeida, R.L (org) **Henri Wallon, psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

ELLIOT. T.S. **Poesia**. Tradução: introdução e notas de Ivan Junqueira. São Paulo: Arx, 2004.

FERNANDES, A.A.T. **Quem tem medo de matemática? Sentimentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de matemática por alunos da suplência**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: Aquino e Arantes (org) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

GIGLIO, A.M.Z. **Os alunos do Ensino Supletivo hoje: em cena, os sentimentos vividos em sala de aula**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

GONÇALVES, M.de O. **A alegria na escola: um estudo com adolescentes paulistanos**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

GORDON, T. **Teacher effectiveness training**. New York: Three Rivers Press, 2003.

KIROUAC, G. Les émotions. In Richele, Marc e outros. **Traité de Psychologie Experimentale**. Paris: P.U.F. 1994.

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

\_\_\_\_\_. & TAGLIAFERRO A.R. **A afetividade em sala de aula: um professor inesquecível**. Revista ABRAPEE volume 9 Número 2 Julho/dezembro: 247-260, 2005.

\_\_\_\_\_. & TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: Azzi e Sadalla (org) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIMA, C.A.R. **Ser adolescente: o que alunos de 8ª série pensam sobre a escola**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

MAHONEY, A.A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: Mahoney, A.A e Almeida,L.R. (org) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: Placco,V.M. (org.) **Psicologia & educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2000.

\_\_\_\_\_.Emoção e ação pedagógica na infância:contribuições da psicologia humanista. **Temas em Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia**, São Paulo, nº3, p.67-72, 1993.

\_\_\_\_\_. & ALMEIDA, R.L. Afetividade e processo ensino aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Revista psicologia da educação**, São Paulo: EDUC, nº 20, 1º sem. 2005, pp.11-30.

MARCHAND, M. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus, 1985.

MARX, K **Para a crítica da economia política**. Prefácio. São Paulo: Abril Cultural, 1982,  
(Col. Os Economistas).

\_\_\_\_\_.& ENGELS, F. **A ideologia alemã. Feuerbach - A oposição entre as concepções materialista e idealista**. São Paulo: Martin Claret 2004. Título original: Die deutsche ideologie, 1932.

MERANI , A.L. **Psicologia Y Pedagogia:as ideas pedagógicas de Henri Wallon**. México: Grijalbo, 1977.

PLANO LANGEVIN-WALLON. In: MERANI, A. L. **Psicologia y pedagogia (las ideas pedagógicas de Henri Wallon)**.(1969).México,D.F.:Grijalbo.

PRANDINI, R.C.A.R. A constituição da pessoa: Integração funcional. In: Almeida, L. R e Mahoney, A. A (org) **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

PERRENOUD, P. A democratização do ensino exige nova linguagem em classe. **Revista do professor: Nova escola**. São Paulo: Abril. Nov. de 2004. Edição 177, pp.20-22.

PESSOA, F. **Obra poética**. Rio de Janeiro, Nova Aguilar. S. A, 1992.

PRETTO, S.P.N. **Características de professores e seus efeitos sobre alunos: enfoque humanista**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontificia Universidade Católica, 1976.

RASCHE, V.M.M. e KUDE, V.M.M. **Pigmaleão na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, (57): pp.61-70, maio, 1986.

RIBEIRO, J.O.S. **Formação centrada na pessoa: sentimentos envolvidos na relação formador-formandos.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

ROSSITO, R.G. **Características da relação professor-aluno, em curso noturno da área da saúde, que facilitam e dificultam a aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2002.

SILVA, A.R.C. **Sentimentos e emoções: um estudo com professores e alunos de medicina veterinária.** Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

TAGLIAFERRO, E. C. M. **Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva.** Trabalho de Conclusão do Curso de graduação em Pedagogia. São Paulo: Unicamp, 2004.

TAMAROZZI, E. **Cartas de Moçambique: Uma experiência de afetividade no processo de formação de professores.** Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

TASSONI, E.C.M. **Afetividade: a mediação do professor em sala de aula.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade de Campinas, 2000.

TEMPONI, S.I. **Quem sou eu? O adolescente por ele mesmo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997.

WALLON, H.. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995

\_\_\_\_\_. **Psicología e materialismo dialéctico**. In: WALLON, H. **Objectivos e métodos da Psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa 1975 a. p. 61-67

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975b.

\_\_\_\_\_. **As origens do carácter na criança**. Tradução de Heloysa Dantas S. Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1934/1995.

WEREBE, M.J. G e NADEL-BRULFERT, J (org). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

## **Anexo A - Questionário do primeiro pré-teste**

01ª- Qual a disciplina que você mais gosta? Por quê?

01b- Descreva as características do professor dessa disciplina.

01c- Você acredita que a sua relação com o professor, interfere no fato de você gostar dessa disciplina? De que maneira?

01d- A sua relação com o professor, facilita a sua aprendizagem? Por quê?

02ª- Qual a disciplina de que você menos gosta? Por quê?

02b- Descreva as características do professor dessa disciplina

02c- Você acredita que a sua relação com o professor, interfere no fato de você não gostar dessa disciplina? De que maneira?

02d- A sua relação com o professor, dificulta a sua aprendizagem? Por quê?

## **Anexo B - Questionário do segundo pré-teste**

01a- Descreva alguma situação em que um professor tenha lhe causado alguma sensação de bem estar, interferindo positivamente na sua aprendizagem.

01b- Por que isso lhe causou bem-estar?

01c- O que você sentiu? Como você manifestou esse sentimento?

01 d- Como você lidou com essa situação?

01e- Qual o comportamento do professor que causou essa reação em você?

01f- Qual (ais) comportamentos/posturas de professores que lhe causam bem-estar?

01g- Você acha que isso interfere na aprendizagem? Por quê?

02a- Descreva alguma situação em que um professor tenha lhe causado alguma sensação de mal-estar, interferindo negativamente na sua aprendizagem.

02b- Como a situação foi resolvida?

02c- Por que isso lhe causou mal-estar?

02d- O que você sentiu? (raiva, medo, vergonha, insegurança, etc)

02e- Como você manifestou esse sentimento? Como você lidou com essa situação?

02f- Qual o comportamento do professor que causou essa reação em você?

02g- Qual (ais) Comportamentos/posturas de professores que lhe causam mal estar?

02h- Você acha que isso interfere na aprendizagem? Por quê?

03- Em sua opinião, o que é necessário para ser um bom professor? Por quê?

## **Anexo C - Questionário final.**

01a- Conte alguma situação em que um professor tenha interferido positivamente na sua aprendizagem. Tente lembrar calmamente da situação, dos sentimentos e de que maneira isso interferiu positivamente na sua aprendizagem.

01b- Como você reagiu nessa situação?

01c- Qual o comportamento do professor que causou essa reação em você?

01 d- Como o professor reagiu à sua reação?

01e- O que você sentiu? Por quê?

01f- Como você manifestou esse sentimento?

01g- Se você tivesse a oportunidade de conversar abertamente com esse professor, o que diria a ele? Por quê?

01h- Na sua avaliação, quais são os comportamentos de professores que facilitam a sua aprendizagem?

02a- Conte alguma situação em que um professor tenha interferido negativamente na sua aprendizagem. Tente lembrar calmamente da situação, dos sentimentos e de que maneira isso interferiu negativamente na sua aprendizagem.

02b- Como você reagiu nessa situação?

02c- Qual o comportamento do professor que causou essa reação em você?

02d- Como o professor reagiu à sua reação?

02e- O que você sentiu? Por quê?

02f- Como você manifestou esse sentimento?

02g- Se você tivesse a oportunidade de conversar abertamente com esse professor, o que diria a ele?

02h- Na sua avaliação, quais são os comportamentos de professores que dificultam a sua aprendizagem?

## **Anexo D - Carta de apresentação do questionário e da pesquisadora.**

\_/\_/\_

Caro (a) aluno (a),

Gostaria de contar com a sua colaboração respondendo a este questionário. Ele é um instrumento da pesquisa científica desenvolvida em meu mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sobre **“comportamentos de professores que facilitam e dificultam a aprendizagem”**.

É importante que responda às questões atentamente e com total sinceridade. Suas opiniões serão sigilosas e também não há necessidade de mencionar o nome do professor.

Caso tenha interesse nos resultados desta pesquisa, anote seu e-mail no final do questionário.

Agradeço sua colaboração,

Thatiana Segundo.

P.S: Deixo meu e-mail à disposição para maiores esclarecimentos.

[thatianasegundo@yahoo.com.br](mailto:thatianasegundo@yahoo.com.br).

**Anexo E- Quadros 2 e 3.**

Atuação docente que dificulta a aprendizagem

Participante	Situação	Explicitação da situação	Comportamento do professor que afetou	Reação ao comportamento do professor	Reação do professor à reação do aluno	Sentimento	Como manifestou o sentimento	O que diria ao professor	Comportamentos que facilitam a aprendizagem
1	"Quando a professora de forma errada me chamou de medíocre na frente de todos. Hoje eu não consigo mais ir bem nas aulas e provas dela, não sinto confiança"	Profª desrespeitou o aluno diante da classe, comprometendo o aprendizado do mesmo, uma vez que perdeu a confiança em si e na profª	— Desrespeito — Expor o aluno perante o grupo — Chamar de medíocre	— Não consegue mais se sair bem nas aulas e provas dessa professora — Fingiu não se importar	— Continuou a aula.	— Bravo — Nervoso — Chateado — Aversão — Desestimulado — Insegurança	—	"Diria exatamente tudo o que eu engoli naquele dia e colocaria todos os defeitos dela na mesa para ela ver se é bom ser chamado assim"	"Chamar atenção dos alunos na frente de todos, insultar, chamar de medíocre por exemplo, não saber conduzir uma aula" — Desrespeitar
2	"Na outra escola, uma professora falava tudo o que eu fazia tava errado e eu nunca conseguia aprender nada"	O aluno não conseguia aprender pois tudo o que fazia, a profª considerava errado e demonstrava pouca vontade em ajudar.	— Não ensinava — Desestimular — Má vontade	— Nunca conseguia aprender nada.	—	— Chateado pela profª não ensinar — Desestimulado	— Não fazendo nada.	"Que ela é uma professora horrível, pq não sabe explicar"	—
3	"O meu professor X, falou uma coisa e ao final do exercício me mandou refazer. E disse que não era daquele jeito. Eles sempre se acham certos"	Prof não foi claro quanto ao que deveria ser feito no exercício e depois repreendeu o aluno	— Elevar o tom de voz — Falta de clareza nas explicações	— Ficou bravo e respondeu ao professor.	— Tirou o aluno da sala para conversar	— Raiva, pois achava que estava certo.	— Respondendo como ele.	"Não conversaria"	— Atrapalham os alunos. — São confusos.
4	"Quando eu fazia a lição e ele não queria corrigir pois falava que eu conversei demais na aula, mas não tinha conversado"	Profª se negou a corrigir a lição do aluno, alegando que este estava conversando durante a aula.	— Injustiça — Indiferença. — Má vontade	— Ficou triste e magoado c/ o prof.	— Ficou bravo e quis mandar o aluno p/ a coordenação.	— Triste — Magoado — Raiva.	— Começou a conversar e falar muito alto	"Que eu não converso na sala que eu eu presto atenção, que não quero que isso se repita"	— Injustiça. — Má vontade. — Não reconhecer a produção do aluno..
5	"Ele não deu aula, ficou sentado olhando para todos o tempo todo".	Profª recusou-se a dar aula	— Má vontade — Indiferença — Descaso	— Continuou Conversando	— Continuou quieto	— Raiva, pelo fato do prof não explicar nada.	— Continuou conversando	"Perguntaria pq ele fez isso, pois ninguém entendeu"	"Empurram tudo goela abaixo, explicam mal e não dão atenção ao aluno" — Falta de diálogo — Má vontade — Descaso.
6	"Na 3ª série uma professora nas aulas ficava apenas falando de seu diploma e esquecendo dos alunos"	Profª não dava aula e ficava falando apenas de sua qualificação e do namorado, não dando atenção aos alunos.	— Não explicar — Falta de comprometimento	— Não aprendeu	—	— Esquecido	—	"Diria que pelos tais conhecimentos que ela tem, ela deveria saber aplicá-lo melhor. Pois sei que há um grande conhecimento"	"O prof apenas fazer exercícios e não deixarem os alunos exercerem seu conhecimento" — Não saber explicar.
7	"Tive uma professora que não fazia nada na sala, simplesmente entrava, sentava, nos mandava ler a apostila e fazer os exercícios"	Profª não ensinava, apenas solicitava a leitura da apostila e exercícios, demonstrando má vontade.	— Má vontade — Falta de comprometimento	"Como ela não dava importância à aula, eu também não" — Indiferença. — Pouco caso — Não se sentia obrigada a estudar	—	— Não se sentia obrigada a estudar — Descomprometimento	— Reclamou com a escola	"Que ela foi só mais uma professora ruim (como outras que já encontrei). Porque aquele período foi quase um espaço em branco no meu aprendizado"	"Quando eles só manda ler, não sabe explicar e mostra descaso com os alunos"
8	"Eu não entendo matemática, perguntar e ele me responder de maneira grossa e não esclarecer a minha dúvida, hoje eu não pergunto mais nada a ele e não vou muito bem"	Profª não esclareceu a dúvida do aluno e respondeu grosseiramente.	— Ser grosso — Não explicar — Má vontade	— Não perguntava mais nada ao professor — não vai bem na disciplina. (baixo aproveitamento)	Continuou dando aula	— Irritada — Desinteressada.	"Não dando mais um pingão de interesse a ele" — Desinteresse	"Para ele se aposentar pois já está velho e não tem mais paciência"	— não saber explicar

Atuação docente que dificulta a aprendizagem

Participante	Situação	Explicitação da situação	Comportamento do professor que afetou	Reação ao comportamento do professor	Reação do professor à reação do aluno	Sentimento	Como manifestou o sentimento	O que diria ao professor	Comportamentos que facilitam a aprendizagem
9	"Eu não gostava das perguntas orais das aulas de geografia, pois se você não sabe, num tem o que dizer e é muito ruim isso"	Aluno não gostava da chamada oral, pois sentia-se mau quando não sabia responder.	— Pressionar — Expor o aluno	— Não gostava	— Reclamava quando o aluno não sabia a resposta.	— Raiva, pq nunca acertava.	Também reclamava	"Eu pediria para agir de outra maneira"	— Bravo — Sério — Pressionar o aluno
10	"Uma vez, há muito tempo... Uma professora me chamou a atenção por escrever um texto errado. Me fez ir à lousa e escreve-lo de novo para toda classe ver"	Profª expôs o erro da aluna p/ toda a classe.	— Humilhar — Desrespeitar — Satirizar — Expor o aluno p/ o grupo	— Constrangida, pois todos riram.	—	— Constrangimento — Tristeza.	— Chorando.	"Eu te odeio"	— Expor o aluno — Humilhar
11	"Meu amigo estava me explicando a matéria e o professor me chamou a atenção"	—	— Ser injusto	— Ficou calmo, pois sabia que o prof estava errado.	—	— Tranquilidade.	—	"Que ele estava errado, pois meu amigo estava explicando a matéria p/ mim"	— Explicar sem criatividade.
12	"Quando é injusto com alguém ou beneficia algum aluno sem merecimento"	Profª faz diferença entre os alunos e acaba sendo injusto.	— Cometer injustiça — Fazer diferença entre os alunos — Não ter critérios	— Raiva, mas se controla.	— Normal	Raiva	—	"Que ele deveria ser mais ético e repensar as suas atitudes"	"Os que falam muito de coisas que fogem de seu conteúdo" — Não explica
13	"Quando eu estava na 6ª série tinha uma professora que me tratava mal não gostava de mim, não sei, me tratava diferente"	Profª tratava a aluna de maneira diferente, dando a entender que não gostava dela.	— Tratar mal — Fazer diferença entre os alunos — Não gostar da aluna	— Pediu p/ a mãe conversar com a professora p/ saber qual era o problema. — Ia mal na matéria.	— Melhorou	— Rejeitada — Diminuída — inferioridade — Insegurança	—	"Eu falava que eu gosto dela, mas não sabia o porque, ela me tratava daquele jeito"	— Não se preocupar com a aprendizagem do aluno. — Falta de interesse — indiferença — Descaso
14	"Quando a professora me deu uma bronca e me colocou para fora da sala sem eu ter feito nada"	Profª brigou c/ o aluno e retirou-o de sala injustamente.	— Injustiça	— Ficou nervoso	— Retirou o aluno de sala.	— Raiva — Ódio	—	"Que o ódio profundamente e nunca desejei ter aula com ele"	— Pressionar — Ser injusto — Deixar o aluno nervoso
15	"Quando a professora X. Eu não consigo entender a matéria dela, ela explica em uma linguagem muito difícil"	Profª utiliza uma linguagem mtª difícil e a aluna não entende	— Não procura ouvir os alunos — Não adequar linguagem — Má vontade.	— Tira as dúvidas com os colegas. — Distanciamento da professora.	— Como sempre	"Me sinto menos inteligente que os outros" — Inferioridade "minhas notas caíram"	— Notas caíram — Queda no aproveitamento.	"Para ouvir mais os alunos e explicar de uma maneira mais fácil de entender"	— Distante dos alunos — muito rígidos — Não saber explicar — Linguagem difícil — Não se preocupar com a
16	"Quando dizem que não somos mais os mesmos, que somos medíocres, etc".	Profª ofendeu o aluno	— Ofender — Insultar — Desrespeitar	—	—	— Ofendido — Raiva	—	"Perguntaria com que conceitos ele fez essa afirmação em relação a mim"	— Stress do professor — Brigas

Atuação docente que dificulta a aprendizagem

Participante	Situação	Explicitação da situação	Comportamento do professor que afetou	Reação ao comportamento do professor	Reação do professor à reação do aluno	Sentimento	Como manifestou o sentimento	O que diria ao professor	Comportamentos que facilitam a aprendizagem
17	"Quando o professor diante da bagunça deu matéria dada e não explicou a matéria"	Profº considerou matéria dada, devido bagunça da classe.	— Injustiça — Não explicar	— Ficou quieta no lugar.	— Ficou sentada esperando o sinal bater	— Triste por não aprender — Injustiçada — Prejudicada	—	"Tenha mais paciência"	— Intolerância.
18	"Fica cortando o aluno quando ele está falando, mesmo que errado o professor tem que espera"	Profº não permite que o aluno exprima opinião, interrompendo-o	— Não saber ouvir o aluno. — Distante dos alunos — Desconsiderar o saber do aluno.	— Não presta atenção na aula.	—	— Bravo — Irritado — Raiva — Desestimulado.	— Ficando quieto	"Para ele se soltar mais com a sala"	— Impaciência. — não permite que o aluno exprima opinião (só o prof fala). — Não saber ouvir — Aula parada — D
19	"A Y por a aula dela ser muito intediante, isso faz com que eu não preste atenção"	Aula monótona faz com que a aluna se desinteresse.	— Aula cansativa — Chata	"Fiquei quieta, pq se eu falar ela reclama, mas não prestei atenção no que ela dizia"	"Continuu passando o conteúdo"	— Desinteresse — Entediada — Derrotada (vencida).	"Não manifestei pq não adiantava"	"Para ela tentar mudar o jeito da aula dela porque é muito chata"	— Não se preocupar com a aprendizagem do aluno. — Aula monótona, repetitiva "Quando você não pode nem respirar" — Não ouvir os alunos..
20	"Ter me humilhado na frente dos outros"	Prof expôs o aluno e humilhou-o perante o grupo	— Ser irônico — Humilhar o aluno — Expor o aluno	— Ficou com muita raiva	— nem ligou	— Raiva — humilhado — Constrangido — Decepção	"Fiquei quieto e não vi ele mais como via antes.	"Diria a ele que isso só piora, que ele tem que aprender outros meios para fazer os alunos prestarem atenção"	— Má vontade — humilhar o aluno — Expor o aluno — Aula sem criatividade, desinteressante
21	"Uma vez um professor me disse uma coisa que me deixou triste, não sei se ele estava estressado, mas mesmo assim não foi uma boa atitude"	Profº dirigiu comentário desagradável ao aluno.	— Comentar a vida do aluno — Expor o aluno — Desrespeito — Julgar o aluno.	— Ficou quieto	—	— Triste	— Ficou quieto	"Eu diria que ele deve tomar cuidado com o que fala, e medir as palavras, e embora eu seja um bom prof, ele deve respeitar o outro"	— Desrespeito — expor o aluno.
22	"Uma professora implicou comigo (eu imagino, tenho meus motivos) e no que ela entregou as provas do 1º bimestre, nos pediu para corriji-las. Havia uma questão na qual a resposta era monção de verão, na minha prova ela colocou errado mas na do meu colega e	—	— Implicar com o aluno. — Fazer diferença entre os alunos — Ser injusto — Tendencioso — Descaso — Indiferença — Prejudicar o aluno — Falta de reconhecimento	— Mostrou a questão para a professora	"Fez uma cara muito desagradável, como se não desse importância, falou que depois arrumaria seu erro, mas não fez nada".	"Raiva, pq quando estou errada, admito meus erros. Também porque sempre me esforço na matéria dela, mas ela nunca reconhece" — Desestimulada — Esquecida (invisível)	—	"Você não é Deus, por isso comece a olhar melhor para as pessoas. Acho que ela seria mais atenciosa e reconheceria os esforços das pessoas"	— Não saber explicar. — Aula monótona. — Falta de atenção c/ os alunos — Não reconhecer o esforço do aluno.
23	"Alguns professores são muito bravos"	—	— Falam coisas negativas — Expõe os defeitos do aluno — Julgam o aluno	— As vezes até chorou por causa do prof.	—	— Chateado — Nervoso — Raiva	Chorando e com raiva	"Para ser menos arrogante"	— Julgar o aluno — Ser arrogante — expor os defeitos do aluno.
24	"A verdade é que nenhum profº fez mal para mim diretamente, mas, até hoje eu tenho aula com um profº, que eu sinto que não gosta de mim, o jeito como me olha, sei lá, só sinto que ele não gosta de mim. Deve ser pelo fato de eu ir super mal na matéria, mas	O aluno acredita que o profº não gosta dele devido ao seu baixo rendimento na disciplina, porém seu jeito de olhar p/ o aluno e o fato de ignorá-lo, (nunca conversei c/ ele) dificultam a melhora do aluno, que sente-se inferiorizado.	— Não gostar do aluno — Fazer diferença entre os alunos — Beneficiar alguns alunos pela afinidade — Ignorar o aluno — Distanciamento do aluno	— Baixo aproveitamento nesta disciplina.	"Dá aula, mas nunca se dirige a mim"	— Inferiorizado. — Esquecido (invisível) — Medo.	— Ao longo das aulas.	"Seria sincero, falaria o que eu penso e depois pediria desculpas por muitas vezes ter me comportado mal"	— Julgar o aluno antes de conhecê-lo. — Demonstrar claramente os alunos preferidos (protegidos).

Atuação docente que dificulta a aprendizagem

Participante	Situação	Explicitação da situação	Comportamento do professor que afetou	Reação ao comportamento do professor	Reação do professor à reação do aluno	Sentimento	Como manifestou o sentimento	O que diria ao professor	Comportamentos que facilitam a aprendizagem
25	"Quando ele não me respondeu a dúvida que eu tinha e eu continuei sem saber"	Profº não respondeu a dúvida da aluna, virou as costas e foi embora.	"Não respondeu, virou as costas e foi embora" — Descaso	— Ficou sem saber, embora indignada c/ a atitude do prof. — Tirou a dúvida com uma colega.	— Não fez nada.	— Raiva. — indignação — Prejudicada	—	"Que ele não sabe explicar nada direito"	— Parar a aula a todo momento para dar bronca. — Não saber explicar.
26	"Tirei uma dúvida e o prof. Foi irônico e grosso"	Prof foi grosso c/ o aluno diante de toda classe, enquanto este tirava uma dúvida.	— Ser irônico — Desrespeito — Grosso — expor o aluno.	— Ficou bravo.	— Bravo também.	— Ridicularizado. — Constrangido	—	"Parar de ser grosso, porque ele que optou por esse caminho"	— Ser chato
27	"Eu tive medo de perguntar quando tava com dúvida, ele não gosta de explicar duas vezes"	O aluno sentiu medo de tirar sua dúvida, pois o prof não gosta de explicar 2 vezes.	— Bravo — Não saber ensinar.	— Vergonha de perguntar — Continuou c/ dúvida	—	— Medo. — Insegurança — Vergonha.	—	—	"Se recusar a explicar mais de uma vez."
28	"Uma vez que um professor me tirou da sala pois estava conversando"	Prof retirou o aluno da sala por estar conversando.	— Retirar o aluno da sala. — Ser bravo — Falta de paciência.	— Tentou se explicar	— Com raiva.	— Raiva	— Reclamando	"Perguntaria hoje se ele acha que o que fez foi certo, pois eu, acho que não".	— Aula monótona.
29	"Em um dia de filme, que ia ajudar na prova, machuquei o dedo e o professor não deixou eu cuidar. Não prestei atenção no filme"	Prof não deu importância a um problema do aluno (havia machucado o dedo), o que dificultou a concentração do aluno.	— Falta de atenção — Indiferença ao problema do aluno.	— Ficou bravo e com dor.	— Pensou que o aluno estivesse brincando.	— Raiva — Dor.	— Chutou tudo que estava na frente.	"Falaria para ele para ele prestar atenção nos problemas dos outros".	— Não saber ensinar. — Falam de coisas que não tem nada haver com a aula. (enrola) — Má vontade.
30	"Muitas vezes, devido à bagunça dos colegas o prof de matemática parava a aula e isso prejudicava os que queriam saber ou aprender"	Prof interrompia a aula muitas vezes p/ chamar atenção da sala devido à bagunça, e a aula não rendia.	— Interromper a aula a todo momento para dar bronca nos outros. — Falta de atitude. — Não ter controle da sala.	— Ficou quieta	—	— Prejudicada	— Não desrespeitando ainda mais o prof.	"Eu diria a ele que, quando começar a bagunça ele chamasse quem quer aprender para a frente e desse a matéria"	— Não ter controle da sala. — Falta de atitude.
31	"Quando a professora pegou implicância comigo e ficava desfazendo de mim de certa forma. Não me dava atenção"	Profº implicava e desfazia da aluna, dando indiretas e desaprovando tudo que a aluna dizia ou fazia	— Implicar c/ o aluno — Não dar atenção — Desfazer do aluno — Dar indiretas	Debatia com a profº, colocando seu ponto de vista, por ser uma das poucas que não tinha medo da profº.	— Provocou a aluna com mais raiva.	— Que a profº estava tentando atingi-la (perseguida) e levando para o lado pessoal.	— Provocando a profº ao máximo, tentando irritá-la.	"Diria pra que ela deixasse esse jeito duro de ser. Só atrapalha, os alunos pegam raiva dela por conta disso e eles fazem tudo p/ irritá-la, o que atrapalha os dois lados"	— Muito rígido, duro, sério e fechado. — Distância dos alunos.
32	"Brigando comigo por alguma coisa que ela acha que eu fiz mas não fiz"	Prof. Repreender o aluno por algo que ele não tenha feito.	— Injusto — Julgar o aluno	— Muito brava	— Ficou olhando p/ o aluno	— Raiva	— Saindo da sala	"Que ele tava errado e não tinha sido eu que fez aquilo"	— Ser injusto. — Julgar o aluno

Atuação docente que dificulta a aprendizagem

Participante	Situação	Explicitação da situação	Comportamento do professor que afetou	Reação ao comportamento do professor	Reação do professor à reação do aluno	Sentimento	Como manifestou o sentimento	O que diria ao professor	Comportamentos que facilitam a aprendizagem
33	"Me culpou por algo que não tinha feito"	Prof repreendeu o aluno por algo que ele não tinha feito.	— Ser injusto — Julgar o aluno — Bravo	— Ficou triste	—	— Triste — Magoado — Injustiçado	— Reclamando	"Que não tinha feito aquilo"	— Culpar injustamente.
34	"Quando queremos mostrar que podemos e não nos deixam crescer e mostrar nossa confiança"	Prof <sup>o</sup> limita a ação do aluno, impossibilitando a autoria e crescimento dos alunos.	— Não respeitar e promover a produção do aluno. — Desrespeito — Não deixar o aluno participar da aula.	— Triste	— Bravo.	— Triste — Desrespeitado — Anulado	Respondendo	"Que as coisas não podem funcionar assim"	— Não permitir a participação do aluno.. — Desrespeito c/ o aluno e c/ seu aprendizado.
35	"Esse momento ainda bem que foi rápido, fiquei com medo, nunca tinha visto ele daquele jeito"	O aluno estava conversando durante a aula e o prof. descontrolou-se expondo sua raiva.	— Raiva — Bravo — Descontrole emocional.	— Com medo — Assustado.	— Raiva — Medo, quando caiu em si.	— Medo	— Encolhendo-se de medo.	"Diria que ele precisa de mais férias, porque ele é muito bravo"	
36	"Com o professor X, eu fui tirar uma dúvida com ele e ele falou que tava ocupado e no dia seguinte eu fui falar com ele e ele falou que naquela hora não dava"	O aluno procurou o prof duas vezes para tirar uma dúvida, no entanto, o prof disse estar muito ocupado e não atendeu à solicitação do aluno.	"Ele me odeia" — Não tirar dúvida — Desinteresse pela aprendizagem do aluno. — Indiferença.	— Tirou a dúvida c/ um colega.	— Não falou nada	— Ódio. — Desprezado	— Passou a odiá-lo também.	"Que eu não gostei dele"	— Não gostar do aluno.. — Não dar atenção — Não tirar dúvida
37	"Quando o professor para muito a aula para reclamar do nosso comportamento ao invés de colocar quem atrapalha para fora"	Prof <sup>o</sup> interrompe muito a aula p/ chamar atenção da sala (indisciplina) ao invés de tirar de sala os alunos que não estão interessados	— Falta de atitude — Interromper a aula a todo momento para dar bronca nos outros. — Não ter controle da sala.	— Ficou quieto	—	— Frustração por não ter aprendido	— Ficou sério	"Pra ser mais bem humorado e descontraído"	— Profs muito sérios. — Aula monótona
38	"Um prof me falou uma coisa e outro uma outra coisa"	Dois professores deram informações diferentes sobre o mesmo tema, ao aluno.	— Falta de clareza nas informações	— Ficou confuso	—	— Confuso. Sem saber o que fazer.	—	"Eu pediria para ele me explicar direito, pois eu tinha ficado confuso"	— Não saber explicar. — Não chamar atenção dos que estão fazendo barulho.
39	"Pra mim não teve negatividades só broncas com razões"	—	— Nervoso, que parece que vem para a aula para acabar com a vida dos alunos	— Tentou melhorar	—	— Culpa. — Arrependimento.	— Submisso	"Desculpas por qualquer ressentimentos"	"Ditadura" — Falta de flexibilidade e diálogo
40	"Ah que eu não gostava muito dele, só zoava na aula, e ele não gostava muito de mim e quase repeti de ano por conta dele"	O aluno achava que o prof não gostava dele e começou a corresponder, zoando na aula	— Não lembra.	— Mãe do aluno marcou horário p/ conversar com o professor. — Conversava muito nas aulas.	— Conversou c/ o aluno e se entenderam.	— Odiado no início. — Compreendido (depois).	"Vou bem na matéria". "Adoro o prof c/o pessoa".	"Que um dia já não gostei muito dele, mas hoje vejo que ele é uma pessoa maravilhosa".	— Arrogante. — Mal educado — Chato.

Atuação docente que dificulta a aprendizagem

Participante	Situação	Explicitação da situação	Comportamento do professor que afetou	Reação ao comportamento do professor	Reação do professor à reação do aluno	Sentimento	Como manifestou o sentimento	O que diria ao professor	Comportamentos que facilitam a aprendizagem
41	"Uma vez quando me acertaram com uma bola de papel e quando eu virei para ver quem tinha sido o professor chamou minha atenção e eu fiquei irritado e por isso não assisti bem a aula"	Profº chamou atenção do aluno injustamente irritando-o e dificultando sua concentração na aula.	— Ser injusto — Acusar e julgar o aluno — Guardar rancor — Marcação com o aluno.	— Tentou argumentar com o professor.	— Tirou nota do aluno (ponto negativo)	— Raiva	— Se calou	"Em primeiro lugar eu pediria desculpas a ele pois um erro meu com esse mesmo prof a 2 anos atrás desencadeou essa marcação que ele tem hoje comigo"	— Desconfiar do aluno. — Julgar.
42	"Quando perguntei sobre a questão e o professor disse que não explicaria, pq no dia da explicação a sala estava inquieta, mas eu não estava".	Prof recusou-se a esclarecer a dúvida da aluna, alegando que no dia da explicação, a sala estava bagunçando.	— Não tirar dúvida — Ser injusto. — Julgar todos os alunos como se fossem iguais	— Sentiu-se prejudicada pela sala.	— Culpabilizou a sala e não esclareceu a dúvida	— Injustiçada. — Prejudicada	—	"Que ele estava certo a brigar, dar broncas, falar mais alto, chamar atenção ao dar a matéria".	— Não chamar atenção dos que estão atrapalhando a aula.
43	"Quando eu fiz uma prova que eu acertei uma questão, e ele me deu errado"	Prof errou ao corrigir a prova do aluno e recusou-se a rever a prova.	— Não reconhecer que o aluno havia acertado a questão — Ser injusto.	— Raiva	—	— Raiva — Injustiçado — Prejudicado	—	—	— Não conversar com o aluno (distância) — Falta de diálogo.
44	"Quando a profª de Y não quis aceitar nosso trabalho e não fez questão de ajudar"	Profª negou-se a ajudar os alunos durante um trabalho em grupo e depois não quis aceitá-lo.	"Falta de ética" — Não auxiliar, orientar os alunos — Prejudicar	— Ficou bravo	—	— Raiva — Prejudicado.	" Saiu xingando "	"Já conversei, disse tudo e ela nem ligou"	— Falta de paciência — Pressionar o aluno. — Não ensinar
45	"Meu professor da 5ª a 7ª série era péssimo. Grosso, impaciente, prepotente e mal educado com a turma, além de tudo, explicava pesadamente mal. Todos nós ficávamos com pé atrás para fazer perguntas, evoluir na matéria"	Prof era grosso c/ os alunos, além de explicar mal. Os alunos tinham receio de tirar dúvidas e fazer perguntas.	— Grosso. — Impaciente — Prepotente — Mal educado — Explicar mal — Amedrontar — Impossibilitar a aprendizagem do aluno	— Se esforçava para não apresentar queda no aprendizado. — As mães reclamavam na reunião de pais.	— Não reagia, pq não havia ação da turma. — Mínima melhora após a reunião	— Repulsa — Detestava o prof. — Raiva — Ódio.	— Apresentava desprezo	"Não tive a oportunidade. Se tivesse diria tudo que sinto"	— Grosso — Impaciente — Rígido ao extremo. — Mal educado — Desrespeitar
	13 participantes não descreveram nenhuma situação, alegando: não se lembrar, a situação nunca ter ocorrido. No entanto mencionaram comportamentos de professores que dificultam a aprendizagem em suas opiniões.								4 — Nervosos, que parece que vem pra aula para acabar com a vida dos alunos" 2 — Ser muito sério 2 — Exercícios longos 1 — Prova confusa 2 — Falta de ajuda 1 — Falar demais 2 — Falta de vontade 2 — Aula monótona 2 — Não responde as perguntas 1 — Impaciente 2 — Não sabe explicar