

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP

ZILDENE FRANCISCA PEREIRA

**Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras
alfabetizadoras.**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2010

ZILDENE FRANCISCA PEREIRA

**Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras
alfabetizadoras.**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, área de concentração Educação, sob a orientação da Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida.

SÃO PAULO

2010

Nos volumes da tese de Zildene Francisca Pereira sob o título Afetividade e Aprendizagem escolar na perspectiva de professores alfabetizadores, favor acrescentar:

ERRATA

Na página 52, 13ª linha leia-se indiferenciado e não diferenciado.

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedicar e/ou agradecer é sempre um processo difícil, pois não queremos deixar de citar nenhum nome daqueles que contribuíram direta ou indiretamente no processo de escrita da tese, mas é também um momento que vem carregado de emoções e sentimentos diferenciados que traduzem a importância de cada pessoa em diferentes etapas. Mas, neste momento, não poderia deixar de dedicar este trabalho em especial a **Risomar Alves dos Santos** por tudo que ela significa e por todo incentivo a mim despendido na cumplicidade, no companheirismo, no olhar atento, nas discussões teóricas, na vida e no apontar caminhos profissionais e pessoais que me fizeram crescer enquanto pessoa.

Aos meus pais – **Miguel e Francisquinha** sempre fundamentais em minha vida durante todo o meu processo de formação pessoal, de estudos, desde o ingresso na escola primária até hoje professora universitária – uma vida inteira;

À minha irmã **Zilma** pela presença constante em todos os momentos não só de escrita da tese, mas de formação enquanto pessoa a quem devo parte do que sou hoje;

À **Nozângela Rolim Dantas**, pelo diálogo, pela falta de cronograma, imprevisibilidade, presença, alegria e força estranha, sempre com cristais;

À amiga **Roberta Stangherlim** pela amizade constante, silenciosa ou não e pelos cuidados afetuosos de perto e distante;

À minha orientadora e mestra **Laurinda Ramalho de Almeida** pelas discussões teóricas, pelos encontros de orientação, partilha de tantas literaturas, da vida, por tantas descobertas na profundidade que um doutorado exige e pela presença constante – formadora de importância fundamental;

Às **professoras alfabetizadoras** Iracema, Elisa, Evilene, Elaine, Solange, Soraya, Carolina, Érica, Simone e Daniela, nomes fictícios, porém, verdadeiros na imensa contribuição para esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À **Bernardete Angelina Gatti** por ter me possibilitado o encontro com diversos modelos de aprendizagens da docência e pelo acompanhamento, sempre cuidadoso durante a escrita da tese;

À **Abigail Alvarenga Mahoney** por me mostrar que atravessar a tempestade e continuar remando para frente é fundamental na busca do crescimento pessoal e profissional, por ser um modelo de educadora que faz toda diferença na educação e pelas contribuições durante a qualificação;

À **Marli André e Heloísa Szimansky** pelas discussões teóricas;

À **Sylvia Helena Batista**, mestra sempre inesquecível, pelas contribuições em suas aulas, durante o mestrado, que me servirão de base para todo meu processo formativo e pelas suas valiosas contribuições durante a qualificação;

Às professoras **Vera Placco** e **Mitsuko Antunes** pelas contribuições durante a qualificação e pelo olhar atento de quem busca uma discussão teórica voltada para o sentido e o significado na aprendizagem pessoal;

A **Edson Aguiar**, secretário do Programa de Psicologia da Educação, por todos os esclarecimentos e pela pessoa atenciosa que é;

A **Ecleide Furlanetto** – sempre presente na minha formação profissional;

À **Maria Lúcia Zoega** (Malu) – Professora de Literatura, por me possibilitar um diálogo voltado para os vários olhares de uma mesma escrita;

À **Elisiane Rodrigues Paulino** pela companhia sempre afetuosa, pela espontaneidade no acolhimento e pela sua chegada no momento exato;

À **Célia Chaves** pela contribuição teórica e pelo cuidado nas reflexões me mostrando um jeito diferenciado de construir conhecimento coletivamente;

À **Noângela; Karla; Abraão; Jany; Karina** e **José Alves** pela amizade e acolhimento, em especial a **Dona Margarida Rolim Dantas** pelos cuidados diários e pela presença sempre afetuosa;

Aos **colegas de trabalho** da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG, em especial a Professora **Ioneida Ramalho Bueno**, pelas inúmeras contribuições acadêmicas que me trouxeram grandes aprendizagens e pelo acolhimento;

À **Margaret Chillemi** pelo acompanhamento, cuidado, escuta e fala em vários momentos em que desistir era o foco. À **Regina Cely** pela sua chegada, pelo olhar atento e pelos vários caminhos apontados na reflexão;

À amiga **Jô Alves** pela leitura extraordinária de Kafka, ícone em minha vida, pelo incentivo a mudança, deslocamentos e pela amizade constante;

Aos meus irmãos: **Célia, Gilson, Celso** e especialmente à **Kátia** pela presença, embora ausente e aos meus sobrinhos: **Mikael, Iarley, Haziél, Tainá, Rayane, Vinicius, Carlinho e Carlinha** pela beleza do ser criança e adolescente;

Aos amigos: **Marquinhos, Marluse e Élide** pela amizade;

À amiga **Karina Pagnez** pela presença constante, pela cumplicidade e por me mostrar que a distância pode também não separar;

Às amigas: **Léa Saul** pelo seu bom tom, cumplicidade e companheirismo; **Camila Igari** pela sua pessoa; **Vivian Lobato** pelo seu heroísmo; **Adelina** pela sua leveza; **Vera Azevedo** pela cumplicidade; **Alda Maria** pela alegria; **Marilene Garcia** pela partilha da vida, **Rosilene Melo, Juliana Manrubia e Valéria Pinheiro** pelas longas e intermináveis conversas;

Às amigas de estudos wallonianos: **Viviane, Luciana, Regiane e Aninha** pela partilha da vida de estudante durante as aulas;

Aos amigos de longa data: **Dôres, Nelma, Joaquina, Rosário, Tunico, Dorgival, Dulce, Lourdes, Cirene, Dudu, Eliana, Sandrinha, Tânia, Santana, Claudia e Cícera** pela presença embora ausente;

Aos amigos: **Flavinha** pelos mantras recitados diariamente, pelo café da inteligência, pela escuta atenta, pelo acolhimento e pela amizade, **Elcimar e Viviane** pela alegria, **Lenir Viscovini, Ir. Luzia, Ir Antonia, Emmanuel e Adams** pela amizade partilhada;

À amiga **Odileis** pela presença sempre iluminada e pelo diálogo silencioso;

À **Célia Dias e a Ceumar** pelas canções que me fizeram companhia no processo de escrita da tese;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – **CNPQ**, pelo apoio financeiro, sem o qual eu não teria conseguido.

TECELÃ DAS PALAVRAS

(após ler A Moça Tecelã de Marina Colasanti)

Zildene Francisca Pereira

A noite demorava chegar e o papel era tecido devagar e continuamente, palavra por palavra, formando frases que jamais seriam pronunciadas pelo medo da revelação, do sair genuinamente do silêncio da folha em branco.

Cada palavra escolhida de forma pensada, ou não, me lembrava um fio. Fio claro, fio escuro, fio fino – como se fosse à noite chegando – de mansinho me apontava pelo vidro da janela o piscar das estrelas rente a um paredão meio que amarronzado. Mas outras tantas palavras com o passar dos ponteiros do relógio – tic, tac, tic, tac, tic, tac – outros tantos fios nasciam, eram escolhidos, fios escuros, lantejoulados e grossos, inquebráveis... e nasciam com a pontinha do dia que logo cedo batia no vidro da janela que continuava entreaberta.

E lá estava mais uma vez a tecelã das palavras em busca de sentido para mais um dia permanecer sentada entre a janela que conduzia o olhar para as flores desabrochando do lado de fora do vidro e a tela do computador, na escolha de tantas outras palavras para preencher e dar sentido e significado à escrita de uma defensoria de pensamentos.

E se eu não quiser defender nada?

Defenderei apenas o olhar aguçado da descoberta na junção dos fios grossos e finos e a passagem das mãos os escolhendo para finalizar o pensamento e iniciar o próximo, revelando mais uma vez um monte de rabiscos numa folha quase em branco, porque ainda poderão ser apagadas e os fios continuarão sendo tecidos, fio por fio, palavra por palavra...

Ufa! E o sol despontou bem na retina dos olhos claros da tecelã...

PEREIRA, Zildene Francisca. Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras.

RESUMO

Esta pesquisa discute a compreensão de alfabetizadoras acerca da relação afetividade e aprendizagem escolar, a partir dos objetivos: apreender como professoras pensam e sentem a afetividade na alfabetização; discutir a relação entre afetividade e aprendizagem escolar a partir de alguns elementos identificados em suas práticas para o processo ensino-aprendizagem e analisar implicações do que vivenciaram como aprendizes no processo de alfabetização. Henri Wallon é nosso principal referente teórico, tanto para a proposta da pesquisa, quanto na discussão dos achados. A interlocução com um conjunto de pesquisadores que dialogam com a temática afetividade: Almeida (2004; 2007); Codo e Menezes (1999); Casassus (2009); Dantas (1992); Galvão (1995); Leite (2006); Mahoney (2003; 2004; 2007) dentre outros, bem como teóricos da formação de professores também foi feita. As informações foram produzidas por meio da entrevista semiestruturada com dez alfabetizadoras da cidade de Cajazeiras, Paraíba, por observações impressionistas e por anotações no caderno de campo. Optamos pela análise temática como procedimento de análise dos dados. A tese está organizada em três capítulos: no primeiro trazemos uma discussão teórica acerca da *Afetividade e aprendizagem escolar: implicações na relação ensinar-aprender*; no segundo apresentamos os *Procedimentos Metodológicos*; no terceiro, a Análise; localizamos três temas: *Lembranças da alfabetização: o papel do outro*; *Carreira docente x ciclos de vida profissional: a escolha da profissão*, e por último *Afetividade e relação professor-aluno: ressignificar para melhor entender*. Encerramos a análise com o tema *Expectativas quanto ao trabalho docente: sonhos possíveis*. Cada bloco temático evidencia sentimentos diversos tanto agradáveis, quanto desagradáveis vivenciados e partilhados pelas alfabetizadoras no decorrer de suas práticas docentes e levam a concluir que, as alfabetizadoras, ao elaborarem seus próprios entendimentos do que seja a afetividade, ressignificam suas práticas pedagógicas e os espaços formativos.

Palavras-chave: Afetividade, Prática docente. Alfabetização. Psicogenética walloniana.

PEREIRA, Zildene Francisca. Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras.

ABSTRACT

This research discusses the understanding of literacy teachers about the relationship between affectivity and school learning, based on these objectives: understanding how teachers think and feel the affectivity in literacy, to discuss the relationship between school learning and affectivity from some elements identified in their practices for teaching-learning process and analyze the implications they have experienced as learners in the literacy process. Henri Wallon is our main theoretical framework for both the research proposal, and during the discussion of the findings. The dialogue with a group of researchers that dialogue with the theme affectivity: Almeida (2004, 2007); Codo and Menezes (1999) and Casassus (2009), Dantas (1992); Galvão (1995), Leite (2006), Mahoney (2003, 2004, 2007) among others, as well as theoretical training of teachers was also done. The information was produced by semi structured interview with ten alphabetizers at Cajazeiras city, Paraíba, by impressionist observations and by annotations in a field book. We opted for a thematic analysis as a procedure of data analysis. The thesis is organized into three chapters: the first we present a theoretical discussion about the *Affectivity and school learning: implications for the teaching-learning relationship*, in the second we present the *Methodological Procedures*, on the third, the analysis. And we located three themes: *Memories of literacy: the role of the other*, *Career teacher x cycles of life: the choice of profession*, and finally *Affectivity and teacher-student relationship: new meaning to better understand*. We ended the analysis with the theme *Expectations regarding teaching: possible dreams*. Each thematic group shows different feelings either pleasant, unpleasant as experienced and shared by the literacy teachers during their teaching practices, and lead to the conclusion that the literacy teachers, to develop their own understandings of what is affectivity, reframe their teaching practices and educational spaces.

Keywords: Affectivity, Teaching practice. Literacy. Psychogenetic Wallonian.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Como me fiz professora alfabetizadora.....	11
A docência como um caminho aprendido: reflexões de aluna alfabetizada a professora alfabetizadora.....	17
Afetividade e aprendizagem em diversos contextos.....	23
1. Afetividade e aprendizagem escolar: implicações na relação ensinar-aprender	29
1.1 Como a teoria walloniana afetou-me pessoa-professora e pessoa-pesquisadora.....	58
2. Procedimentos Metodológicos	73
2.1 Mapeamento das teses e dissertações sobre alfabetização e afetividade.....	74
2.2 Contextualização do estudo piloto e da escolha das participantes da pesquisa.....	76
2.3 Contextualização da cidade de Cajazeiras/PB - <i>lócus</i> escolhido para nosso estudo.....	78
2.4 Conhecendo as alfabetizadoras participantes da pesquisa.....	80
2.5 Contextualização das Escolas Pesquisadas.....	86
2.5.1 Escola 1 – onde trabalha a professora Érica.....	86
2.5.2 Escola 2 - onde trabalha a professora Soraya.....	87
2.5.3 Escola 3 - onde trabalham as professoras Iracema e Elisa.....	88
2.5.4 Escola 4 - onde trabalham as professoras Evilene e Elaine.....	89
2.5.5 Escola 5 - onde trabalha a professora Carolina.....	90
2.5.6 Escola 6 - onde trabalham as professoras Simone e Daniela.....	90
2.5.7 Escola 7 - onde trabalha a professora Solange.....	91
2.6 Diferentes instrumentos para a produção de informações.....	92
2.7. Procedimentos para a análise.....	95
3 Análise dos dados: tecendo a trama	98

3.1 Como entrevistadas e entrevistadora foram afetadas pela proposta e pela situação de entrevista.....	98
3.2 Lembranças da alfabetização: o papel do outro.....	106
3.3 Carreira docente x ciclos de vida profissional: a escolha da profissão.....	120
3.4 Afetividade e relação professor-aluno: ressignificar para melhor entender.....	140
3.4.1 Expectativas quanto ao trabalho docente: sonhos possíveis.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICES	
APÊNDICE A.....	184
APÊNDICE B.....	188
APÊNDICE C.....	192
APÊNDICE D.....	206

INTRODUÇÃO

Como me fiz professora alfabetizadora.

Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que se não 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 (1995)

Iniciar com esse trecho de Fernando Pessoa traz à tona memórias confusas, alegres, tristes, lembranças que contribuíram, em parte, para o que sou hoje; tanto como indivíduo, quanto no coletivo, na vida profissional, como professora alfabetizadora.

Caminhar no mundo das letras, para mim, sempre foi muito instigante. Cada letra indicava algo, alguém, algum lugar. Foi assim que me foi apresentada a possibilidade de escrever e de conhecer o que escrevia, antes mesmo de ingressar em uma sala de alfabetização. Será que, nesse emaranhado de letras apresentadas, o mundo abriria as suas cortinas?

A compreensão das letras como possibilidade de decifrar o mundo dá visibilidade à minha trajetória pessoal e familiar, ao início da minha alfabetização, meu trabalho como alfabetizadora e, mais recentemente, como pesquisadora com a dissertação de mestrado *O ensinar-aprender na trajetória de formação de professores alfabetizadores*, que me estimulou a investigar no doutorado a temática afetividade na prática docente e sua relação com a aprendizagem escolar na fase inicial de escolarização, na concepção de alfabetizadores.

Quando iniciei minha vida escolar, estava praticamente alfabetizada, pois minha mãe auxiliava-me, como também aos outros cinco filhos, no processo de construção da leitura e da escrita, soletrando palavras e frases. Todavia, a professora alfabetizadora partia do princípio de que ensinar dessa forma não era

possível, porque atrapalhava o meu andamento nas atividades em sala de aula. Dizia que o método que utilizava era o *construtivismo* e os alunos tinham que ler a *palavra toda*. Destaco em especial essas palavras pelo equívoco que se tornaram, durante muitos anos, na área educacional, o que impossibilitava um maior entendimento.

Na década de 80, mais precisamente, houve inúmeras discussões acerca do construtivismo. Dos professores que trabalhavam com crianças, era exigido que considerassem em sala de aula o que os alunos sabiam, seus conhecimentos prévios; contudo, aqueles professores que não se identificavam com a proposta, até mesmo por desconhecimento e insegurança, eram *convidados* a serem construtivistas do dia para a noite.

A proposta era repassada nos planejamentos nas escolas, bem como pela leitura obrigatória de alguns textos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, pois os teóricos Piaget e Vigotsky não eram lidos, pela densidade da sua teoria, ou em alguns casos, quando lidos, eram mal interpretados. O que tinha validade eram as *aplicações* das teorias nas atividades práticas em sala de aula. Muitos professores, nesta época, se sentiram desestimulados pela mudança brusca ocorrida na educação de crianças.

Hoje, posso ver claramente o que foi o *boom* do construtivismo nas práticas educativas, na relação professor-aluno, na transmissão de conteúdo, na preparação das aulas e no construir conhecimento conjuntamente. O que na verdade existia era alguns professores que defendiam uma mudança com medo de serem taxados de tradicionalistas e retrógrados e, ainda, assim alguns permaneciam com suas práticas já conhecidas, embora o discurso fosse outro. Segundo Oliveira (2002), as propostas construtivistas são consideradas em dois extremos ora

[...] como verdades de fé – por exemplo, – a criança constrói seu próprio conhecimento ou são apresentados em tal nível de generalidade que ninguém poderia discordar – como a importância da leitura, o respeito ao nível de desenvolvimento do aluno ou à necessidade de prover materiais interessantes de leitura. (OLIVEIRA, 2002, p. 162).

Com essa visão do construtivismo, a professora apresentava um jeito peculiar de ensinar a ler e a escrever, bem como não considerava as experiências que os alunos levavam para a sala de aula, oriundas da família e da comunidade da qual faziam parte, pois esses conhecimentos poderiam atrapalhar o andamento das

atividades. Eram transmitidos conteúdos apenas através de cópias retiradas da lousa e em seguida das leituras de palavras e frases que eram realizadas em duplas. Ou seja, a professora não considerava as experiências com a linguagem advindas de outras interações existentes no ambiente escolar, do modo de ser e agir dos alunos, em casa ou na comunidade. Era como se o ensinar-aprender se restringisse apenas à sala de aula, à presença do professor diante do aluno, à imagem de alguém que manda e de outro que obedece. Era uma visão distorcida do que os construtivistas defendiam.

Esse momento da alfabetização me permitiu uma compreensão voltada à sala de aula como o espaço da ordem, da obediência e da passividade, em que o professor, tantas vezes, por receio de ficar mais próximo do aluno, assumia uma postura autoritária e distante como se esse fosse o melhor caminho para fazê-lo aprender, evitando, assim, uma proximidade, que poderia vir carregado de incertezas ou descobertas que pudessem favorecer a relação professor-aluno de maneira satisfatória e tirá-lo da posição de autoridade.

Apesar de todas essas considerações tecidas anteriormente, a sala de aula sempre foi, para mim, um espaço impulsionador de sonhos, instigado pela compreensão dos meus pais. Por meio da leitura e da escrita, conseguiríamos mudar nosso pensamento na nossa própria casa e acerca da participação social da comunidade da qual fazíamos parte.

A percepção do ambiente escolar como espaço de grandes aprendizagens e como um lugar importante, vinha dos meus pais. Embora não tivessem estudado o suficiente para ler e escrever com mais facilidade e compreensão, passavam para seus filhos a ideia de que conseguiríamos vencer os obstáculos, que a própria dinâmica da sociedade impunha, por meio dos estudos. Seria por meio da leitura e da escrita que nos posicionaríamos.

Aos poucos, assimilei esse discurso, ora acreditava que ele era verdadeiro, ora percebia outras tantas nuances em que o sujeito não seria o único responsável pelo seu fracasso ou pela sua conquista. Seria preciso rever algumas falas assertivas em que o indivíduo teria mérito ou não pelo seu esforço pessoal. Ao longo do tempo, vivenciei cada discurso com seriedade, tornando-o significativo, para também ser repensado.

Hoje, ao lembrar de alguns acontecimentos oriundos de experiências durante o processo ensino-aprendizagem, da leitura e da escrita, lembro-me também de uma

professora de matemática. Eu era ainda adolescente, sempre encantada com a profissão, e ela com a soberania de alguém que havia aprendido tudo e considerava a sala de aula o local apropriado para depositar no outro toda bagagem que ela levava para a escola, em termos de conhecimento sistematizado, considerando que o saber do outro – no caso o aluno – era sempre elementar. Na teoria walloniana,

O egocentrismo do adulto pode, enfim, manifestar-se através da sua convicção de que toda a evolução mental tem por termo inelutável as suas próprias maneiras de sentir e de pensar, as do seu meio e da sua época. Se, por um lado, lhe acontece reconhecer que as da criança são especificamente diferentes das suas, então não tem outra alternativa senão considerá-la como uma aberração. [...] (WALLON, 1941,1995, p. 29).

Neste sentido, sendo considerada uma aberração, a criança teria que agir, pensar e se comportar, no ambiente escolar, de acordo com o que o adulto esperava, aqui, no caso, a professora de matemática.

Hoje, depois de tantas leituras e de ressignificar alguns fatos ocorridos na sala de aula, enquanto aluna, percebo a importância de pensar a criança e o adolescente nas suas peculiaridades, observá-los em seu desenvolvimento, com suas características típicas a sua faixa etária, ao seu meio e a sua época.

Considerando alguns fatos vivenciados em sala de aula, tanto como aluna, quanto como professora, sinto a necessidade de repensar a prática pedagógica com uma maior abrangência quanto à apreensão do conceito afetividade, sua importância no relacionamento professor-aluno, nas interações em sala de aula, bem como na relação entre afetividade e aprendizagem escolar, pois

[...] todas as decisões pedagógicas que o professor assume, no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho, têm implicações diretas no aluno, tanto no nível cognitivo quanto no afetivo. Essas decisões são inúmeras, considerando que parte delas é planejada, mas grande parte é fruto das situações imprevistas que ocorrem no cotidiano da sala de aula. (LEITE, 2006, p. 25).

Esse é um dos aspectos significativos na compreensão da sala de aula como espaço impulsionador de novas conquistas, especialmente em se tratando do domínio da leitura e da escrita, de implicações para a vida do aluno tanto na escola, quanto fora dela. O processo ensino-aprendizagem, se conduzido de forma prazerosa, e nem por isso sem conteúdo, poderá trazer bons resultados na relação da criança com o seu objeto de conhecimento, neste caso, o ler e escrever.

Considerando que todas as decisões tomadas pelo professor recaem sob o aluno, somente o fato de ser chamada à lousa, na frente de todos sempre me acarretou medo e constrangimento, por não poder errar diante das respostas aprendidas nas atividades propostas pela professora de matemática, era como se fosse uma trilha a ser seguida que me levaria exatamente à resposta correta. Essa experiência hoje me faz pensar na apropriação simbólica do ato, pois tantos anos se passaram e a possibilidade de ir à lousa me causa o mesmo estranhamento de que a qualquer momento serei ridicularizada. Esses sentimentos experimentados por mim, na adolescência, podem ser também traduzidos nas palavras de Paulo Freire quando afirma:

Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. (FREIRE, 1998, p. 47-48).

Essa experiência vivenciada por Freire foi um gesto de reforço confiante por parte do professor, foi uma experiência boa que o fez perceber que ele era capaz de aprender. Apresento, dessa forma, a mesma fala para nos fazer pensar no quanto um simples gesto do/a professor/a faz toda diferença no processo de aprendizado, considerando que tanto pode ser em uma situação agradável ou desagradável para o aluno, ou para ambos.

De acordo com tantas leituras realizadas ao longo da minha escolaridade, deparei-me, certa vez, com *Carta ao pai* de Franz Kafka (1997), que me fez ir muito além de apenas uma relação de pai e filho. Deparei-me com lembranças do porque eu não aprendia matemática e do quanto era difícil estar mais próximo de um professor, e então lembrei que como diz Fernando Pessoa (1995) no trecho citado, também trago comigo lugares, pessoas, frases, caminhos e olhares, que, ao reler *Carta ao pai*, me faz ter o mesmo sentimento de medo, de incapacidade para aprender. Destacarei alguns trechos do texto de Kafka (1997, p. 7) e tentarei mediar com algumas lembranças, iniciando do “porque eu afirmo ter medo de você”, essa frase é na verdade o início da Carta de Kafka para seu pai.

Conforme Wallon (1941/1995, p. 28), o adulto reconhece que possam existir diferenças entre ele e a criança, porém o adulto reduz, muitas vezes, essas

diferenças como se fossem subtrações: é como se ele fosse capaz de resolver e vivenciar determinados problemas, situações e atividades que a criança por si só não teria condições. Assim, “[...] Comparando a criança a si própria, vê-a relativa ou totalmente inapta em relação às acções ou tarefas que ele próprio pode executar [...]”. Na *Carta ao pai*, Kafka escreve:

[...] o mundo se dividia para mim em três partes, uma onde eu, o escravo, vivia sob leis que tinham sido inventadas só para mim e às quais, além disso, não sabia por que, nunca podia corresponder plenamente; depois, um segundo mundo, infinitamente distante do meu, no qual vivia, ocupado em governar, dar ordens e irritar-se com o seu não-cumprimento; e finalmente um terceiro mundo, onde as outras pessoas viviam felizes e livres de ordens e de obediência. Eu vivia imerso na vergonha: ou seguia as suas leis e isso era vergonha porque elas só valiam para mim; ou ficava teimoso, e isso também era vergonha, pois como me permitia ser teimoso diante de você? Ou então não podia obedecer porque, por exemplo, não tinha a sua força, o seu apetite, a sua destreza, embora você exigisse isso de mim como algo natural: esta era com certeza a vergonha maior. Desse modo se moviam não as reflexões, mas os sentimentos do menino. (KAFKA, 1997, p. 19).

Quando destaquei a possibilidade de a professora de matemática ter aprendido tudo, é porque ela não aceitava erros por parte dos alunos e se sentia como a única a ter razão sempre, considerando apenas as inaptidões do adolescente aluno. Isso me faz lembrar exatamente o que Kafka descreve em sua carta quando diz:

[...] Anos depois eu ainda sofria com a torturante idéia de que o homem gigantesco, meu pai, a última instância, podia vir quase sem motivo me tirar da cama à noite para me levar à *pawlatsche*¹ e de que, portanto, eu era para ele um nada dessa espécie. (KAFKA, 1997, p. 13).

Assim como Kafka, eu também sentia medo de ser levada mais uma vez à lousa para errar nas atividades e ser ridicularizada por todos e, pior ainda, pela própria professora. Isso causava um sentimento de desconforto que se confundia com incapacidade de aprender matemática.

Os recursos educativos utilizados pela professora eram sempre para desqualificar o aluno, e eu acreditava que professores tinham a capacidade de mediar o conteúdo, a vida, o convívio na escola com outros professores, alunos e a construção do conhecimento de forma significativa para mim e para o outro.

¹ Termo tcheco que designa o balcão ou a varanda de uma casa (KAFKA, 1997, p. 13).

Esse foi um dos episódios marcantes que me fez ter mais clareza da necessidade de repensar a prática pedagógica e a relação professor/a – aluno. Hoje, compreendo que para pensar essa prática é necessário discutir a questão da afetividade na sua amplitude e definição, eliminando, assim, a ambiguidade que o termo traz.

Henri Wallon é um autor que colabora para esclarecer essa ambiguidade, pois ele estudou as emoções por perceber que elas desempenhavam uma função importante na criança, depois do nascimento e durante o seu desenvolvimento, considerando as transformações ocorridas para que esta mesma criança se tornasse um adulto da sua espécie. A afetividade, portanto, na psicogenética walloniana é entendida como a capacidade que o ser humano tem de afetar e de ser afetado pelo mundo exterior e interior, de maneira agradável e/ou desagradável.

Ao longo deste trabalho, traremos mais detalhadamente a compreensão da afetividade, como ela é manifestada em dois estágios: *Categorial* e *Personalismo*, bem como a compreensão, no senso comum, do que este conceito suscita na voz de professoras alfabetizadoras.

É nessa complexidade de narrativas, expressas ao longo do texto, que se misturam leituras atuais e lembranças distantes, pelo menos em termos de datas. O entrelaçamento do que para mim foi e continua sendo fundamental no processo ensino-aprendizagem, considerando os vários pólos desse caminhar: o professor, o aluno, o conteúdo, o ensinar, o aprender e o trançar de todos esses aspectos na melhoria de um indivíduo completo com suas dimensões: *afetiva, cognitiva e motora*.

A docência como um caminho aprendido: reflexões de aluna alfabetizada a professora alfabetizadora.

Antes mesmo de iniciar os estudos já me sentia inclinada na escolha da profissão docente, pois em minha casa tudo era movido pela educação, à escola era exatamente o espaço mais valorizado para uma criança fazer parte. Minha mãe com sua sapiência experiencial me ensinava a ler e escrever, meu pai o provedor da família e comerciante me ensinava a contar, como mencionado anteriormente. Meu avô paterno era professor e a educação era a única saída da ignorância em que

eram submetidos os filhos das camadas populares. Não quero dizer com essa explanação que a escolha da profissão tenha sido algo naturalizado por todos esses exemplos, mas foi algo induzido, vivido e experienciado ao longo dos anos.

Quando iniciei o trabalho como docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no município de Crato-Ceará, levava comigo aspectos do ambiente escolar como aluna da alfabetização, assim como o jeito de alfabetizar de algumas professoras. Carregava marcas significativas e uma grande expectativa de que poderia desenvolver um trabalho em sala de aula, diferente do que tinha vivido em algumas matérias, mais especificamente na matemática, como aluna, no qual houvesse outro tipo de interação professor-aluno, aluno-aluno, professor-aluno-conteúdo, juntamente com os pais e a comunidade, para que o processo ensino-aprendizagem não fosse visto dissociado da vida fora da escola.

Iniciei como docente em 1995, numa escola pública municipal, sendo auxiliar de uma professora jovem, porém experiente na profissão. Minha tarefa consistia apenas em passar atividades no mimeógrafo e acompanhar os alunos, crianças de dois anos e meio e três anos, quando estes iam para o recreio. No decorrer de algumas conversas entre a diretora e outras professoras, era mencionado que eu ainda não tinha experiência suficiente para assumir uma sala de aula sendo titular.

E assim o meu primeiro ano se passou. No ano seguinte, em 1996, obtive minha primeira sala de aula como titular, com crianças de três e quatro anos. Nessa ocasião, foi extinta a figura da professora auxiliar, o que para mim foi algo relevante, visto que ela era muito mais compreendida como mão de obra, para diminuir o trabalho da titular, do que como uma educadora que também poderia contribuir na educação das crianças. Não era uma posição agradável.

Hoje compreendo que a participação da professora auxiliar numa turma numerosa era apenas para cuidar das crianças, em termos de garantir que elas não se machucassem na hora do recreio e para adiantar as atividades que a professora titular não tinha tempo de organizar. Mas para mim era uma espécie de aprendiz ao avesso, pois a professora auxiliar nada mais era do que secretária da titular da turma.

Conduzir uma sala de aula sozinha era mais trabalhoso, pela quantidade de crianças que eram *depositadas* numa sala pequena da escola todos os dias, sem condições mínimas tanto de recursos materiais, quanto de espaço físico. No entanto,

era também o momento de aperfeiçoar a interação professor-aluno e considerar dificuldades que poderiam ocorrer durante o processo ensino-aprendizagem.

Esperei pelo momento certo para aprender a lidar com a profissão, com os imprevistos ocorridos na relação professor-aluno, na própria dinâmica de sala de aula e na interação existente neste ambiente. Tive muitas dificuldades no início da profissão, especialmente por se tratar de um trabalho com crianças muito pequenas e por tentar defendê-las de tudo que pudesse envolver uma situação desagradável, então era uma posição de mãe no espaço de sala de aula, o que atrapalhava, de certa forma, o processo educativo. Na verdade, eu ainda era vista como aprendiz de professora, talvez por ter entrado na profissão muito jovem.

Falar em interação entre professor e alunos é também pensar nas interações passadas, visto que estas poderão interferir ou não nas relações futuras, como sugere Aranha numa reflexão a respeito da contribuição de Hinde sobre interação social:

[...] a relação é um fenômeno que envolve algum tipo de interação intermitente entre duas pessoas, envolvendo intercâmbios durante um período relativamente extenso de tempo. Aponta ainda que existe algum grau de continuidade entre as interações passadas e podem afetar as interações no futuro. [...] para compreender uma relação precisa-se conhecer também os aspectos afetivos/cognitivos envolvidos, reconhecendo que estes, além dos comportamentais estão intimamente interligados. (ARANHA, 1993, p. 23).

Essas interações é que, de certa forma, possibilitariam a troca de experiências entre professor e aluno, em que conseguiriam realizar seus papéis: ensinar e aprender em diversas situações proporcionadas pelo ambiente restrito de sala de aula. A interação professor-aluno possibilitaria tirar o outro do silêncio, no caso, a criança, por meio de uma relação de cuidado, de escuta sensível às suas dificuldades e necessidades, pois “[...] é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem” (CODO; MENEZES, 1999, p. 50).

Ao discutir o cuidar, Almeida (2006) argumenta que como somos geneticamente sociais, no dizer de Wallon, precisamos ser cuidados pelo outro e também cuidar do outro, assim nos constituímos, internalizamos outros indivíduos, situações e contextos que nos tornam quem somos. O cuidar implica uma opção que poderá ser de intervir ou não, conforme a situação, e, isso fica claro numa relação pedagógica em que o cuidar do professor é intencional.

Durante todo o percurso, como alfabetizadora, vivi vários momentos de conflitos. Ao conversar com alguns professores sobre a realização de suas atividades em sala de aula, alguns deixavam escapar na fala a falta de respeito ao ritmo da criança, a desconsideração aos saberes que os alunos levavam para a sala, a falta de apreço ao processo de leitura e escrita que já tinham obtido com a família e assim se repetia exatamente o que eu havia vivido como aluna da alfabetização.

Por um lado, alguns professores não consideravam os saberes dos alunos, não ouviam suas dificuldades e tinham um único jeito de ensinar. Por outro lado, era como se não sentissem necessidade de discutir outras formas de trabalhar os conteúdos, ou até mesmo ouvir diferentes opiniões sobre o andamento das atividades. O importante era ser o professor, o dono da sala de aula, como também o detentor dos saberes a serem transmitidos. Isso causava angústia em tantos outros professores que faziam diferença na sala de aula e buscavam realizar um trabalho docente condizente com o que acreditavam ser uma educação escolar, em meio a tantas dificuldades encontradas: falta de material, espaço físico restrito, falta de acompanhamento dos pais e tantos outros aspectos que passaríamos um bom tempo apenas citando.

No início da docência, minha visão de educação, de aluno e de professor, oscilava entre a compreensão do papel do professor diante das dificuldades encontradas – alunos que sofriam agressões em casa, que tinham dificuldades financeiras, pais que não acompanhavam a vida escolar dos filhos – e a presença daqueles alunos que tinham acompanhamento e incentivo por parte dos familiares e se encontravam diante de mim como se fossem aprender tudo neste espaço.

Junto a esses obstáculos, existia, ainda, o sentimento de impotência, por estar no início da carreira, como se tudo fosse um fracasso. Alguns colegas de profissão justificavam dizendo que meu sentimento de impotência existia porque estava iniciando na profissão, e queriam ver essa preocupação depois de, pelo menos, uns cinco anos trabalhando na mesma atividade, fazendo as mesmas coisas e com os mesmos problemas a serem enfrentados.

Na tentativa de compreender o papel do professor de Educação Infantil e em busca de encontrar saídas para o sentimento de descrença na educação, deparei-me, durante o período de estudante de graduação, com diversos modelos de formadores, os quais me possibilitaram reconstruir conceitos – ora o professor sabia

tudo, ora passava a idéia de que o seu saber seria reelaborado com o passar do tempo, com as experiências, leituras e reflexões no decorrer dos anos. Assim ressignifiquei o modelo de professor que guardara desde a época da minha alfabetização.

Nesse sentido, concordo com Almeida (2002), ao destacar a importância das relações interpessoais entre mestres e colegas de profissão:

[...] as habilidades de relacionamento interpessoal – o olhar atento, o ouvir ativo, o falar autêntico – podem ser desenvolvidas, e que nesse exercício o profissional vai fazendo uma revisão de suas concepções de escola, de professor e de aluno. (ALMEIDA, 2002, p. 78).

Percebi que ser professora era algo acompanhado de toda uma construção que envolvia experiências cotidianas, leituras, discussões, falas, escutas e possibilidades de rever certezas cristalizadas que me acompanhavam durante todo o processo de formação, ressignificar práticas aprendidas, assim como reconstruir novos caminhos. Essa forma de compreender o meu processo como professora possibilitou-me enxergar a docência como algo a ser aprendido, pois

Não me fiz professora, me construo professora, cotidianamente, em diferentes instâncias nas quais tenho interagido, nas diferentes interlocuções que tenho feito, nas múltiplas teias de relações que tenho tecido [...] (JESUS, 2000, p. 39).

Por estas e tantas outras razões, assim como Jesus (2000), me construo professora cotidianamente e compreendo que o estar na profissão docente e nela permanecer está relacionada a escolhas pensadas, ressignificadas, refletidas e analisadas ao longo da minha trajetória de estudante e profissional da educação. Com isso vasculho minha memória em busca de narrativas que dêem sentido às minhas escolhas a partir de experiências vividas, sentimentos de pertença à profissão, pensamentos distantes e próximos ao mesmo tempo em que me fizeram e fazem ainda hoje permanecer como professora.

Na busca de interlocuções e respostas às dúvidas suscitadas ao longo da minha trajetória como alfabetizadora, vim para a cidade de São Paulo, incentivada por uma professora do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, na cidade de Crato/Ceará. Ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, onde desenvolvi a pesquisa na qual analiso concepções de professoras alfabetizadoras sobre o processo de ensinar-

aprender e como elas compreendem suas contribuições em sala de aula, na escola pública.

Com o ingresso no Mestrado em Educação, tomei conhecimento de um referencial teórico sobre formação de professores que me possibilitou ampliar conceitos na área da Educação. Tal referencial vinha ao encontro das necessidades que me acompanharam durante todo o percurso de estudante e docente, favorecia um outro olhar por meio de pesquisas e estudos sistematizados o que sempre pensei ser possível na relação professor-aluno, pois,

O objetivo do trabalho do professor é a aprendizagem dos alunos. Para que a aprendizagem ocorra, muitos fatores são necessários. Capacidade intelectual e vontade de aprender por parte do aluno, conhecimento e capacidade de transmissão de conteúdo por parte do professor, apoio extraclasse por parte dos pais e tantos outros. Entretanto, existe um que funciona como o grande catalisador: a afetividade. (CODO; MENEZES, 1999, p. 50).

Ao final da pesquisa de Mestrado, senti necessidade de compreender a relação existente entre a afetividade e a aprendizagem escolar durante todo o processo. Um dado relevante me fez pensar na continuidade no Doutorado: as alfabetizadoras participantes da pesquisa de Mestrado enfatizavam a necessidade de unir a compreensão da alfabetização com os aspectos afetivos, apontando a importância de, nessa fase de escolaridade, ser dado espaço para emoções, sentimentos, enfim, para diversas expressões que permeiam tanto a vida do professor, quanto a do aluno. Por essa razão, abriu-se mais um leque de questões a serem repensadas, pelo diálogo, pela análise e pelas discussões com autores que tratam da temática.

Nesse sentido, me senti instigada pela curiosidade e questionamento das alfabetizadoras pesquisadas no Mestrado, o que para mim também era uma incógnita entender a afetividade para além de uma relação agradável entre indivíduos em diversas situações de sala de aula. Tornou-se imprescindível aprofundar a importância de considerar a integração entre cognição e afetividade, na visão de Wallon (1973/1975), bem como avançar na compreensão do que alfabetizadoras entendem na prática docente sobre afetividade.

Vale ressaltar, ainda, que falar de como me aproximei do objeto desta pesquisa insere-me na posição de aprendiz da temática afetividade na relação

pedagógica, estimulada pela curiosidade e pela vontade de buscar, na literatura e na visão de professoras, uma aproximação maior com o tema proposto.

Afetividade e aprendizagem em diversos contextos

Apresentarei neste tópico estudos relativos à afetividade e aprendizagem a partir de Teses e Dissertações defendidas entre os anos de 1990 a 2008 no Brasil. Fiz uma busca utilizando os seguintes descritores: afetividade e alfabetização, afetividade na prática docente, afetividade e conhecimento, afetividade na relação professor-aluno e, por último, afetividade e aprendizagem.

Escolhi este recorte – 1990 a 2008 por ser uma produção atual, por considerar representativo e por evidenciar uma discussão voltada para a compreensão da afetividade na prática docente como um dos elementos catalisadores para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória, considerando aspectos contemporâneos da sala de aula, suas nuances, desdobramentos, complexidade e descrédito.

A razão dessa busca era saber quantos trabalhos existiam enfocando a temática afetividade no contexto da alfabetização de crianças, mas ao me deparar com os resultados obtidos vi que, embora a temática afetividade seja foco de discussões nas pesquisas, ainda são precários estudos nesse contexto. Foi o que consegui perceber a partir dos resumos.

É imprescindível salientar a importância dos resumos, pois ao realizar o levantamento de teses e dissertações deparei-me, ainda, com uma grande quantidade de pesquisas que não deixam claro o que foi pesquisado, o problema de pesquisa, os sujeitos participantes, os principais autores e até mesmo quais foram às técnicas de coleta de dados utilizadas.

Foram encontrados apenas seis trabalhos que estavam de acordo com os descritores: afetividade e alfabetização e afetividade na prática pedagógica no contexto da alfabetização, sendo que quatro de mestrado dos respectivos pesquisadores: Elvira Cristina Martins Tassoni (2000), com o tema: Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Os principais autores trabalhados durante a dissertação foram: Wallon e Vigotski e a técnica utilizada para

a coleta dos dados foram: interações vídeo gravadas, autoscopia e entrevista em três classes de alunos de seis anos e uma professora. A dissertação foi defendida em 2000 no Programa de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O outro trabalho é do pesquisador Ronaldo de Oliveira Nobre Leão (2001) com o tema: A interação professor - aluno (análise em um contexto de alfabetização). Não indica no resumo os teóricos trabalhados, a técnica utilizada para a coleta dos dados, nem a população alvo. Foi defendida em 2001 pelo Programa de Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas.

A terceira dissertação encontrada foi da pesquisadora Maria Christine Berdusco Menezes (2006) com o tema: Desenvolvimento cognitivo e afetivo: implicações no processo de alfabetização e letramento. O principal referente teórico utilizado foi Henri Wallon. No resumo não indica a técnica utilizada para a coleta dos dados, nem o público alvo. Foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

A última dissertação encontrada tendo como contexto a alfabetização foi a pesquisa de Fabiana Aurora Colombo (2007) com o tema: Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor. Os principais referentes teóricos utilizados durante a escrita, destacados no resumo foram: Wallon e Vygotski. A técnica utilizada para a coleta dos dados foram: entrevista, observações vídeo-gravadas e sessões de autoscopia, com os seguintes participantes: professores e alunos (não indica a quantidade). Foi defendida em 2007 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, conhecimento, linguagem e arte na UNICAMP - Faculdade de Educação.

Nas pesquisas de doutorado localizei apenas duas enfocando o contexto da alfabetização. Encontrei o trabalho da pesquisadora Renata Teixeira Junqueira (2004) com o tema: Deixa eu Pensar. Agora, de Verdade, Deixa eu Pensar. Um Estudo sobre as Interações Criança-Criança nos Processos de Alfabetização e Letramento. O principal referente teórico destacado no resumo foi Vygotski e a técnica utilizada para a coleta dos dados foram: questionário e filmagem com crianças do I Ciclo do Ensino Fundamental e professora (não indica a quantidade). Foi defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Psicologia da Educação na Pontifícia Católica de São Paulo (PUC/SP) em 2004.

O segundo trabalho é da pesquisadora Elvira Cristina Martins Tassoni (2008) com o seguinte tema: A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização. Os referentes teóricos utilizados foram Wallon e Vygotski. Para a coleta dos dados utilizou observações e autoscopia com oito professores e 51 alunos das quatro séries: Ensino Infantil, Ciclo II, Ciclo IV e 3º ano do Ensino Médio. Foi defendida no Programa de Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP em 2008.

As fontes de referência para a realização desse levantamento são do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como de bibliotecas de algumas universidades do país. Após esse levantamento, fiz a escolha dos resumos que enfocavam a temática afetividade, de acordo com os descritores utilizados.

Após esse levantamento pelo Banco de Dados da CAPES, entrei em contato com os pesquisadores que têm trabalhos relacionados ao meu objeto de pesquisa, por meio do *curriculum lattés*, dos quais obtive os trabalhos na íntegra.

Encontrei um total de 77 pesquisas, sendo 58 dissertações de mestrado e 19 teses de doutorado, nas seguintes universidades: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Centro Universitário Moura Lacerda, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade Federal do Ceará, Centro Federal de Educação Tecnológico de Minas Gerais, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Católica de Brasília, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual de Campinas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Regional de Blumenau, Universidade Estácio de Sá, Fundação Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal de Alagoas e Universidade Estadual de Maringá.

Após esse levantamento, vi que o local com maior discussão e produção sobre a afetividade, dos trabalhos encontrados, é a PUC/SP com 24 trabalhos distribuídos em diversos assuntos como: afetividade na docência; concepção de afetividade na visão de professores; sentimentos e emoções com professores e alunos de Medicina Veterinária; afetividade e prática pedagógica; afetividade e

interação com alunos; gestão escolar e afetividade; experiência de afetividade no processo de formação de professores; sujeito, subjetividade e emoções na perspectiva dos professores da pós-graduação em Psicologia; sentimentos e emoções vivenciados por professores; afetividade no processo de formação continuada; relação professor aluno; professor inesquecível de Educação Física e estudo com professores e bons alunos de 8ª série, dentre outros.

Os assuntos aqui apresentados não estão descritos conforme os títulos das teses e dissertações, destacamos, apenas, o ponto central de cada um dos trabalhos. Na Unicamp foram encontrados seis trabalhos, na PUC do Rio Grande do Sul e na USP foram localizados cinco trabalhos e nas demais instituições foram encontradas apenas uma ou duas pesquisas.

Conforme explicitado, anteriormente, as pesquisas relacionadas ao contexto da alfabetização, considerando tanto a professora alfabetizadora, quanto as crianças ainda são escassas, por esta razão, torna-se imprescindível mostrar também como acontece à relação entre afetividade-ensino-aprendizagem-conhecimento no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Diante deste panorama, inicial, de como me formei professora alfabetizadora é que enfatizei o ponto de partida desta tese que foram as trajetórias de formação das professoras no contexto da alfabetização, entrelaçado a questão da afetividade. Dessa forma, delinee o problema de pesquisa com o seguinte questionamento: *O que pensam e sentem professoras alfabetizadoras sobre a relação entre afetividade e aprendizagem escolar nas salas de aula de escolas públicas municipais da cidade de Cajazeiras, Paraíba* a partir das vozes das próprias professoras alfabetizadoras. Desse questionamento decorrem os objetivos: *apreender como professoras pensam e sentem a afetividade na alfabetização; discutir a relação entre afetividade e aprendizagem escolar a partir de alguns elementos identificados em suas práticas para o processo ensino-aprendizagem e analisar implicações do que vivenciaram como aprendizes no processo de alfabetização.*

Esta pesquisa está organizada em três capítulos: no primeiro apresento uma discussão teórica acerca da *Afetividade e aprendizagem escolar: implicações na relação ensinar-aprender* no qual discuto a concepção da afetividade a partir da teoria walloniana e como esta se apresenta em dois estágios de desenvolvimento: no Personalismo e no Categorical, discuto, ainda, a compreensão do senso comum acerca da afetividade no processo ensino-aprendizagem no contexto da

alfabetização e como esse entendimento permeia a prática docente das alfabetizadoras.

No segundo capítulo temos o *Procedimento Metodológico* que está organizado da seguinte maneira: Mapeamento das teses e dissertações sobre alfabetização e afetividade; Contextualização do estudo piloto e da escolha das participantes da pesquisa; Contextualização da cidade de Cajazeiras, Paraíba - *locus* escolhido para nosso estudo; Conhecendo as alfabetizadoras participantes da pesquisa; Contextualização das Escolas Pesquisadas; Diferentes instrumentos para a produção de informações, e por último apresento os Procedimentos para a análise.

No terceiro capítulo temos a *Análise dos dados: tecendo a trama*, que está dividida em três blocos temáticos definidos a partir da teoria walloniana e da forma que a entrevista foi estruturada: *Lembranças da alfabetização: o papel do outro*; *Carreira docente x ciclos de vida profissional: a escolha da profissão* e por último, *Afetividade e relação professor-aluno: ressignificar para melhor entender*. Apresento, ainda, uma entrevista recorrente: *Expectativas quanto ao trabalho docente: sonhos possíveis*.

Cada bloco temático evidencia sentimentos diversos sejam eles agradáveis e/ou desagradáveis vivenciados e partilhados, pelas alfabetizadoras, no decorrer de suas práticas docentes e nos remete à compreensão teórica da afetividade como um entendimento, ainda distante. Por fim, foi possível concluir que, desta maneira, ao elaborarem suas próprias concepções acerca da afetividade, as alfabetizadoras ressignificam suas práticas pedagógicas e os espaços formativos.

A escrita

Zildene Francisca Pereira

Escrevo, muitas vezes, de forma atropelada.
Cada momento é como se as palavras viessem com a força e a rapidez do
pensamento,
me toma o fôlego, o controle das mãos e o desenhar das letras.
Uno cada palavra ao seu sentido,
mas nem sempre elas permanecem no mesmo lugar,
às vezes, coloco um ponto final pela incapacidade de expressar as reticências
e me vingo nas vírgulas quase sempre sem sentido para quebrar o pensamento e
trazer confusões de compreensão.
Não quero ser incógnita,
mas também não deixo de ser,
afinal sou isso que vês e o que não vês também sou eu,
revestida de interrogações
e carregada de emoções silenciadas.

1 Afetividade e aprendizagem escolar: implicações na relação ensinar-aprender

Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
Espécie de acessório ou sobressalente próprio,
Arredores irregulares da minha emoção sincera,
Sou eu aqui em mim, sou eu.
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.

Álvaro de Campos (In PESSOA, 2007)

Iniciamos este capítulo com uma justificativa que, a nosso ver, nos abriu um leque de entendimentos ou até mesmo de novos questionamentos acerca da discussão relacionada à afetividade. Escolhemos a teoria walloniana como principal referente teórico, para nosso estudo, por percebermos que sua teoria nos fundamenta na compreensão do desenvolvimento infantil a partir do conhecimento da criança concreta em suas diferentes fases de desenvolvimento, bem como a compreensão da interligação da criança com o meio ao qual está inserida. Outra razão, que, a nosso ver, foi de fundamental importância foi à compreensão, ao longo das leituras, que a criança se individualiza no social, no coletivo, levando-nos a um maior entendimento sobre as reais necessidades de um trabalho conjunto e individualizado nas atividades de sala de aula. Wallon nos possibilita um novo olhar para a prática docente, priorizando a dimensão *afetiva* sem perder de vista a *cognitiva* e a *motora* considerando que são essas instâncias que constituem a *pessoa*.

Destacamos, neste capítulo, a importância de obtermos um maior entendimento do que seja a afetividade na sua complexidade e ambiguidade, sem termos a pretensão de esgotarmos a discussão e/ou darmos conta de todas as questões que a envolvem. Pontuaremos e discutiremos o que a compõe em dois estágios de desenvolvimento infantil: no *Personalismo* e no *Categorial*, priorizados para estudo neste capítulo², consideramos, ainda, a compreensão do senso comum.

² Para uma melhor descrição, análise e aprofundamento dos estágios de desenvolvimento da criança ver o livro: WALLON, Henri. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa, 1973/1975.

Os estudos da Psicologia Genética Walloniana nos fundamentarão durante todo o percurso deste trabalho.

Reconhecemos a necessidade de uma maior compreensão acerca da afetividade, pautada, neste momento, na teoria psicogenética walloniana é de fundamental importância, mas antes de adentrarmos mais especificamente na teoria torna-se imprescindível para um maior entendimento destacarmos o que o senso comum compreende o que seja a afetividade em sala de aula. Vimos que esta tem relação direta com o entendimento na maneira de agir de forma suave, maleável, gostar de beijar, de abraçar, de estar perto e cuidar do outro, de fazer com que o outro se sinta bem e acolhido em todos os processos da vida, sejam eles relacionados à vida pessoal, profissional e/ou durante o processo ensino-aprendizagem, mais especificamente.

Para continuarmos o entendimento deste conceito nos voltamos, inicialmente, para o que explicita Wallon (1973/1975) acerca das fases de desenvolvimento da criança a partir de cinco estágios: *impulsivo emocional* que vai de zero a um ano, *sensorio-motor e projetivo* – de um a três anos, do *personalismo* – de três a seis anos, *estágio categorial* – de seis a 11 anos e *puberdade – adolescência* que vai dos 11 anos em diante. Em cada estágio, torna-se imprescindível considerarmos não apenas a idade indicativa para cada fase, mas principalmente que tipo de atividade e interesse estão presentes (MAHONEY, ALMEIDA, 2000). Assim, hoje, é imprescindível uma revisão, considerando não ser a idade que determinará se uma criança está em um determinado estágio ou em outro, mas as condições propícias, ou não, em que essa criança está imersa.

A teoria walloniana nos leva à compreensão de que cada estágio de desenvolvimento será vivido pela criança de acordo com funcionamentos orgânicos, bem como sob a influência de fatores sociais, pois como nos diz Wallon (1973/1975, p. 162) o ser humano “é um ser íntimo e essencialmente social”, considerando que a consciência do eu só se dá na relação com o outro. Com esta afirmação Wallon nos aponta que cada estágio é vivido de acordo com a integração organismo-meio social. Esses fatores orgânicos e sociais se interpenetram para constituir a pessoa.

Cada fase corresponderá a um tipo de comportamento assumido pela criança e será uma preparação para o estágio seguinte, sendo também interligado ao estágio anterior. Tal postura justifica-se, por exemplo, no fato de que os estágios e

idades correspondentes a cada fase foram identificados por Wallon, considerando crianças do seu tempo e da sua cultura.

Neste capítulo, priorizamos os conceitos: *afetividade e ensino-aprendizagem*, assim como pontuaremos a discussão de dois estágios de desenvolvimento da criança: *Personalismo – de três a seis anos*, momento em que

[...] tem início uma brusca reviravolta nos modos da criança e em suas relações com o ambiente. [...] distancia-se daquilo que não seja ela mesma e dissocia a experiência por ela vivida segundo as categorias do eu e do não eu. (WALLON, 1949/1995, p. 267).

Discutiremos, ainda, o estágio *Categorial* – de seis a 11 anos. Neste estágio

[...] A criança já não é função unicamente do grupo familiar. Concebe-se no meio dos seus camaradas como unidade que se pode apresentar a grupos diferentes, que se pode classificar de modo diferente, segundo as actividades nas quais toma parte: a corrida, a facilidade na aprendizagem da leitura, do cálculo, etc. A criança é capaz de se ver como uma unidade susceptível de entrar em vários grupos e, juntando-se-lhes, de os modificar. (WALLON, 1973/1975, p. 213).

A escolha desses dois estágios está relacionada ao momento em que a criança passa a se perceber diferente do outro e pela necessidade de uma maior compreensão destas no espaço de sala de aula, mais especificamente nas concepções de alfabetizadoras, foco desta pesquisa. Um dos aspectos imprescindíveis e que merece destaque especial nesta discussão é a possibilidade de uma maior reflexão do/a professor/a acerca da importância em não despertar na criança um sentimento de rivalidade e competição entre elas, pois esse tipo de comportamento só traria sentimento de descrédito e hostilidade, além do que pode levar a percepção de que existe um grupo melhor que outro em sala de aula.

Para obtermos uma melhor compreensão do que mobiliza professoras alfabetizadoras a encontrarem sentido no ensinar, considerando a afetividade na prática docente e suas implicações para o processo ensino-aprendizagem enfatizaremos as contribuições de Wallon (1973/1975; 1941/1995; 1941/1995; 1941/2007), autor que embasa a escrita dessa tese e destacaremos um conjunto de pesquisadores que dialogam com a temática afetividade: Almeida (2004; 2007); Codo e Menezes (1999); Dantas (1992); Galvão (1995); Leite (2006); Mahoney e Almeida (2000, 2003; 2004, 2006); Zazzo (1941/1995) dentre outros, com os quais dialogamos ao longo deste capítulo para embasar as reflexões aqui propostas.

Entendermos a forma como Wallon escreve é na verdade um dos grandes conflitos e desafios, principalmente pelos termos médicos utilizados em seus escritos, bem como pela forma densa e complexa de expor suas reflexões, dúvidas e achados ao longo dos seus estudos. Para entendê-lo, é necessário um ir e vir de aproximações, distanciamentos, cansaço, ânimo, acertos e erros durante toda a compreensão da sua teoria. Contudo, ao desatarmos o nó que conduz ao entendimento, a leitura deixa de ser cansativa e passa a ser um meio para encontrarmos subsídios a inúmeros questionamentos e inquietações no campo educacional, mais especificamente em relação ao trabalho em sala de aula.

Wallon (1973/1975) estudou o psiquismo em sua origem e transformações, considerando os domínios *afetivo*, *cognitivo* e *motor*. Estudou a criança por ela mesma, sem ter como parâmetro as experiências dos adultos, pois o sujeito se constrói na interação com os outros, e cada interação é vivida ao seu modo, com suas especificidades.

A Teoria de Desenvolvimento proposta por Wallon nasceu de observações e comparações como nos confirma Tran Thong (2007) no Prefácio da Coleção Textos Fundantes de Educação quando apresenta a Obra: *A criança Turbulenta*, tese de doutorado de Henri Wallon, apresentada no curso de Letras em 1925,

[...] Wallon, após um exame crítico dos diferentes métodos em uso, elabora seu próprio método de análise genética comparativa multidimensional. Este método consiste em empregar uma série de comparações combinadas de maneiras diversas segundo as necessidades: comparações entre os comportamentos da criança patológica, da criança normal, do adulto patológico, do adulto normal atual e das civilizações primitivas do animal; comparações entre as crianças normais da mesma idade e idades sucessivas; comparações entre as crianças patológicas de diferentes níveis e categorias; etc. (TRAN THOG, 1925/2007, p. 10).

Wallon destacou a possibilidade de estudarmos um indivíduo concreto em toda sua amplitude. Para o autor, a utilização da palavra indivíduo refere-se exatamente ao individual, um ser completo com todos os conjuntos funcionais, situando seu contexto, sua cultura, o meio familiar em que está inserido, bem como as dimensões mais amplas de convivência entre a criança e outras pessoas, na construção de diversas interações com o meio do qual faz parte.

Para entendermos a teoria walloniana, é necessário fugirmos, inicialmente, da noção de fragmentos compreendida por alguns profissionais da área de educação, especialmente os que consideram apenas o aspecto motor, ou o afetivo ou o

cognitivo. Torna-se imprescindível considerarmos que todos esses aspectos estão interligados – um afeta e é afetado pelo outro.

Após diversas leituras relacionadas a essa teoria, assim como inúmeras discussões realizadas em disciplinas durante o curso de doutorado, que tratam da temática, compreendemos que a afetividade é um conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar, vividos pelo indivíduo. É um conceito amplo que ultrapassa a noção do contato físico, epidérmico, em alguns casos, acompanhado de elogios efêmeros. É a disposição que o ser humano possui para ser afetado pelo mundo interno e externo e para também afetar o outro.

Assim, a afetividade se faz presente em todas as etapas do desenvolvimento infantil e o indivíduo estabelece diversas maneiras de lidar com cada nova exigência. Para uma criança pequena, o colo e o afago são significativos e fazem bem para uma determinada ocasião; para uma criança maior, as palavras de carinho, incentivo, conforto e encorajamento já trazem marcas diferenciadas; para um adolescente ou jovem, o respeito, o entendimento, o diálogo favorecerão uma relação saudável e de constante aprendizado, pois “[...] As manifestações epidérmicas da ‘afetividade da lambida’ se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva tais como respeito e reciprocidade [...]” (DANTAS, 1993, p. 75, grifo do autor).

Podemos afirmar que atualmente discussões referentes à afetividade vêm crescendo consideravelmente³ nas práticas pedagógicas, nas relações em sala de aula, entre professores e alunos, em busca de uma reflexão mais aprofundada da visão fragmentada de homem. A questão da afetividade foi deixada de lado por muitos anos, voltando a ser considerada e discutida a partir do final da década de 70, (LEITE, 2006). O que se tinha anteriormente era uma visão dicotômica da razão e emoção, corpo e alma, cognitivo e afetivo – herança da separação cartesiana, pois

[...] 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. É possível reconhecer que, até o século XX, predominou a interpretação de que a razão deve dominar e controlar a emoção, o que seria possível pelo processo de desenvolvimento, no qual os mecanismos institucionais educacionais, com destaque a família e a escola, teriam um papel fundamental (LEITE, 2006, p. 16-17).

³ Ver dados na introdução deste trabalho.

Compreendemos, com essa afirmação, que a visão dicotômica de sobrepor um aspecto ao outro, na relação pedagógica, favoreceu o destaque do cognitivo no processo ensino-aprendizagem, sendo o aspecto afetivo minimizado e, de certa forma, desconsiderado, pois na escola somos formados para pensar, comportar e agir mediante normas, regras e limites impostos ao que devemos sentir e em que momento poderemos manifestar, como emoções verdadeiras, o que realmente sentimos. O aluno, por sua vez, será moldado para que possa aprender os conteúdos sistematizados e ao mesmo tempo como se a consideração de outros aspectos que não fosse apenas o cognitivo retirasse do professor sua autoridade, bem como desconcertasse o curso habitual da rotina, da dinâmica de sala de aula.

Nessa compreensão a aprendizagem escolar era vista apenas pela transmissão de conhecimentos em que o professor detinha o saber sistematizado e o aluno estaria neste espaço para aprender conteúdos a partir de algumas regras básicas: permanecer sentado, ouvir com atenção, concentrar-se durante todo o horário escolar e fazer as atividades propostas, exigindo-se, assim, uma postura adequada para este local, as crianças “[...] aprendem a simular o que estão sentindo e pensando e entram numa espiral negativa” (CASASSUS, 2009, p. 202). É importante salientar que, além do aspecto afetivo, a dimensão motora do desenvolvimento infantil que, para Wallon, é também um importante campo funcional, foi por muito tempo desconsiderada e poderemos perceber que “[...] é comum a escola simplesmente esquecer das necessidades psicomotoras da criança e propor atividades em que a contenção do movimento é uma experiência constante”. (GALVÃO, 1995, p. 109).

Se adentrarmos em diversas salas de aula, ainda hoje, perceberemos o quanto o controle postural exercido sob crianças, para que estas aprendam o conteúdo proposto, a partir da fixação do olhar, do silêncio e do mínimo de movimentação corporal ainda se faz presente na relação pedagógica. A partir dessa realidade podemos indicar que, em parte, este espaço está fadado ao cansaço, ao desânimo, desestrutura, evasão e/ou expulsão de diversos alunos que vão à escola na esperança e na expectativa de encontrar outro ambiente, que favoreça um aprendizado menos doloroso, menos rigoroso em termos de sujeição silenciosa da atenção na aprendizagem dos conteúdos sistematizados.

Afirmamos que a escola está, em parte, fadada ao cansaço porque já existem estudos que demonstram uma realidade voltada à compreensão da relação

afetividade e aprendizagem escolar a partir da percepção de que a existência de outra dinâmica pedagógica é possível, especialmente considerando as inúmeras mudanças e cobranças contemporâneas em que passa o ambiente escolar e seus diferentes sujeitos.

Diante dessa realidade, encontrarmos sentido para nossas ações em sala de aula ao questionar as verdadeiras razões que nos impulsionam a agir de uma forma e não de outra, seria um dos primeiros passos em prol do desenvolvimento tanto do aluno, quanto do professor. As formas de comportamento apresentados na escola vêm carregadas de intencionalidades, sejam elas causadoras de bem estar ou mal estar para as relações existentes. Nossa trajetória como professores pode nos dar pistas de como compreender o processo ensino-aprendizagem, pois

[...] sabemos que o fio condutor de nossa ação é a experiência de cada um, constituída na trajetória pessoal e profissional. Sabemos também que aprender, para nós e para os alunos, não significa simplesmente acumular informações, mas selecioná-las, organizá-las e interpretá-las em função de um sentido que lhes atribuímos, decorrente de nossa biografia afetivo-cognitiva (ALMEIDA, 2004, p. 119).

Assim, a reflexão a respeito de nossas experiências mostrarão possíveis caminhos a serem trilhados na condução da aula, nas diversas maneiras de relacionamento entre professor e alunos, bem como na construção do conteúdo a ser estudado. Mas nem por isso serão consideradas as melhores saídas ou as únicas, pois, em inúmeros casos, surgirão necessidades de uma maior compreensão teórica acerca dos conhecimentos elaborados ao longo da história de determinados sujeitos – neste caso – crianças em fase inicial de escolaridade e professores alfabetizadores em exercício.

Ao abordarmos a afetividade, na relação professor-aluno no contexto da alfabetização, ressaltando os diversos conceitos utilizados pelo senso comum, corremos o risco de idealizarmos a figura do professor como aquele capaz de *ultrapassar* toda e qualquer barreira existente na sala de aula, considerando que ele é capaz de *aceitar* o aluno com tudo que ele apresenta, independente de causar bem ou mal-estar ao professor, aos colegas e ao processo ensino-aprendizagem.

O professor que oportuniza encontros interativos entre ele e os alunos, dos alunos entre si e destes com a construção do saber, a partir de sentidos atribuídos através da mediação, poderá proporcionar a reconstrução de conhecimentos

produzidos ao longo da história, percebendo-se e fazendo-os perceberem-se como parte essencialmente importante no processo ensino-aprendizagem. Não queremos afirmar que os conflitos existentes em sala de aula deixarão de existir, mas terão outros delineamentos que poderão favorecer essa interação de maneira satisfatória.

Compreendermos o processo ensino-aprendizagem a partir do entendimento da afetividade como constituinte do nosso estar no mundo é uma forma de ressignificar saberes, valorizar a busca pelo conhecimento sistematizado, considerar experiências e histórias de vida, percebendo as vivências como permeadas de significações, pois tanto alunos, quanto professores almejam um novo jeito de ensinar e, conseqüentemente, de aprender.

Vimos no decorrer das leituras realizadas que o aluno não é um ser isolado que aprenderá tudo na sala de aula, essa percepção a partir da literatura especializada veio embasar um olhar já existente e confirmar que cada um tem seu tempo para se desenvolver, para aprender, para encontrar e dar sentido ao que aprendeu e este carrega traços da sua individualidade, de experiências que o tornam diferentes, inclusive na construção do conhecimento. Por essas e tantas outras razões é que se faz necessário conhecermos a criança concreta em toda sua amplitude de relações e condições de existência no *meio* em que faz parte (MAHONEY, ALMEIDA, 2003).

No entendimento deste contexto explicitado, chama-nos a atenção a abrangência dos diferentes tipos de *meios* tratados por Wallon, considerando ser uma discussão fundamental em sua teoria, pois para o autor existem três tipos de *meios* que poderemos nos apropriar para realizarmos uma análise mais cuidadosa do contexto individual de cada sujeito envolvido no processo ensino-aprendizagem: *o meio físico-químico, o biológico e o social.*

O meio básico é um meio físico-químico, onde, aliás, o mecanismo das trocas pode ser muito variável: o oxigênio necessário à vida é captado duma maneira diferente pelo anaeróbico, pelo animal aquático e pelo animal com respiração aérea. Do mesmo modo, a matéria alimentar pela clorofila das plantas ou pelo tubo digestivo dos animais. No entanto, o processo não varia senão com limites muito pequenos na mesma espécie. (WALLON, (1973/1975, p. 163-164),

Surge uma diversidade muito maior quando ao meio físico-químico se sobrepõe o meio biológico, isto é, aquele onde a coexistência de várias espécies vivas numa mesma porção de espaço determina entre elas ações recíprocas e às vezes como que um controle de cada uma sobre todas as outras, de tal maneira que se realiza entre

elas limitações mútuas e um estado de equilíbrio mais ou menos estável. (WALLON, (1973/1975, p. 163-164),

[...] o meio social pode reunir-se aos outros dois. Ele também estabelece condições de existência colectiva mas muito mais variadas, mais móveis, frequentemente mais transitórias e sobre as quais podem destacar-se diferenciações individuais. (WALLON, (1973/1975, p. 163-164),

Conhecermos esses três tipos de *meios*, propostos por Wallon, torna-se imprescindível para entendermos e embasarmos a necessidade das relações de existência em que a criança está submetida. Se voltarmos à discussão para a sala de aula, considerando a compreensão dos diferentes *meios*, poderemos perceber que o professor nem sempre está preparado ou até mesmo foi formado para essa compreensão mais acurada de marcas individuais que o próprio aluno traz como parte da sua subjetividade.

O professor, por sua vez, conta com uma gama de experiências oriundas da sua convivência com os alunos, que lhe possibilitará conduzir, de forma prazerosa ou não, os conteúdos a serem trabalhados. Mas, o que, muitas vezes, ocorre é a ênfase excessiva no aspecto cognitivo levando-o a sentir incerteza, ansiedade, medo e dilemas por não saber se o trabalho desenvolvido está realmente adequado. Não queremos com esta afirmação responsabilizá-lo pelo desinteresse ou fracasso do aluno, embora ele também tenha sua parcela de responsabilidade, mas que este possa ser considerado como ser, com saberes e experiências próprias de um determinado convívio social.

Torna-se importante destacarmos que aceitar o meio social como transitório e com marcas individuais é uma compreensão otimista no sentido de que as possibilidades do indivíduo estão em potencial e que no seu processo de desenvolvimento o meio poderá lhe oferecer limitações, mas também possibilidades é uma constante construção. Essas construções são, em alguns casos, movidas somente pelo hábito, enquanto automatismos, sem termos necessariamente que pensar sobre. Em muitos casos o que nos falta são oportunidades para chegarmos a determinadas escolhas, pois o *meio* embora influencie de maneira incisiva, não determina nosso destino, existe nesse tempo uma escolha que também é pessoal movida por diversas questões.

É imprescindível considerarmos, ainda, em meio a essa reflexão da sala de aula como espaço de construção de saberes que o professor também está em

processo de aprendizagem, muitas vezes, de forma conflituosa, com preocupação constante se vai dar conta do seu trabalho de forma que o aluno aprenda. Em alguns casos professores se questionam até que ponto os cursos de aperfeiçoamento da prática docente, realizados por diferentes instâncias institucionais, estão condizentes no atendimento aos aspectos afetivo, cognitivo e motor, tão discutidos atualmente. Segundo Mahoney

É importante que a escola tome consciência do que ela oferece às crianças como modo de existência, como modo de sentir, como modo de se relacionar com a cultura e com as pessoas: enfim, ela é uma oficina de relacionamentos, de conhecimentos e de movimentos. Participar desse espaço escolar exige das crianças vários ajustamentos: motores, afetivos, cognitivos (MAHONEY, ALMEIDA, 2003, p. 11).

Nesse sentido, podemos entender que as mudanças relativas à compreensão da afetividade como um aspecto menor no desenvolvimento humano, bem como nas relações cotidianas, especialmente em sala de aula, não são mais enfatizadas de modo unilateral, essa concepção está sendo revista, pois atualmente alguns educadores consideram que o afetivo e o cognitivo são dimensões indissociáveis “[...] não sendo mais aceitável analisá-las isoladamente” (LEITE, 2006, p. 17).

Embora essa compreensão indissociável dos aspectos cognitivos e afetivos, na condução do processo ensino-aprendizagem em sala de aula, seja foco de muitas discussões, ainda temos muitas visões equivocadas do que seja a afetividade. É importante considerarmos que as pesquisas nessa área têm tomado outro delineamento, mas o que percebemos, mediante essa pesquisa é que professores, ainda, permanecem presos à ideia do cognitivo se sobrepôr para não haver tumulto durante as aulas, nem perda de controle do outro. A concepção de autoridade docente impede, em parte, uma visão ampliada de como poderá ser o processo ensino-aprendizagem que leve à construção do conhecimento a partir de um bom relacionamento professor-aluno como seres que afetam e são afetados.

Embora existam, ainda, preocupações excessivas com atividades conteudistas como mencionamos anteriormente, afloram inquietações que buscam entender o aluno como um ser social e integral. Para entendermos esse sujeito na perspectiva walloniana, devemos fugir da compreensão fragmentada do indivíduo, pois este carrega marcas da sua singularidade, seus sentidos e significados

mediante experiências vivenciadas, mas também traz impregnados traços do grupo social ao qual pertence, em um dado momento histórico.

Uma das observações destacadas nas pesquisas (LEITE, 2006) realizadas sobre a afetividade é a relação estabelecida entre sujeito-objeto-mediador, levando em consideração que esta relação é também de natureza afetiva e tem como eixo principal a história de cada sujeito mediante o objeto de conhecimento. No caso da criança em fase escolar inicial, o objeto de conhecimento seria a leitura e a escrita. Leite (2006) apresenta pesquisas recentes sobre a afetividade em que

[...] histórias de sucesso entre sujeitos e objetos de conhecimento, geralmente identificam-se mediadores (freqüentemente parentes e/ou professores) que desenvolveram uma mediação afetiva, com resultados também profundamente afetivos, determinando processos de constituições individuais duradouros e importantes para os indivíduos. (LEITE, 2006, p. 38-39).

É importante percebermos que as relações afetivas entre professores e alunos causadoras de bem-estar e aprendizagens significativas possibilitaram uma maior aproximação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Ao vivenciar situações que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita, sem medo de errar, conseqüentemente a criança carregará marcas de uma mediação que teve papel decisivo na sua vida de estudante.

A partir do momento que o professor consegue mediar à compreensão da criança ao objeto de conhecimento, aqui no caso a leitura e a escrita, serão estabelecidos outros tipos de relações. Com isso, cada sujeito sairá diferente das experiências vivenciadas no ambiente escolar, tanto pelo lado das interações entre alunos e alunos, quanto entre professor e alunos.

O processo de aprendizagem, repleto de expectativas por parte dos sujeitos envolvidos, nos possibilita perceber singularidades existentes em cada aluno, através de alguns sinais. Por um lado temos: o silêncio, a realização de todas as atividades, o não questionamento em sala de aula, o bom comportamento e relacionamento com os demais alunos, bem como com o/a professor/a, a suavidade na maneira de falar e agir. Esses aspectos refletem, às vezes, de forma equivocada, uma sensação de bem estar neste ambiente alfabetizador. Enfatizamos uma compreensão equivocada, de forma a chamarmos à atenção para as determinações impostas na escola para o que seja um bom comportamento e um bom aluno. O que

nos faz refletir os diferentes entendimentos acerca desses aspectos que aparentemente são causadores de bem-estar.

Por outro lado temos outros sinais perceptivos que são considerados, em muitos casos, aspectos causadores de mal-estar e de tumulto em sala de aula: o barulho, a agressividade, a não realização das atividades propostas, falar alto, gritar com colegas e professores, a elaboração de muitas perguntas relacionadas ao conteúdo e um comportamento inquieto. Da mesma forma que os aspectos citados anteriormente podem trazer uma compreensão equivocada, estes poderão ocasionar o seguinte entendimento: o aluno não quer nada, vem para a escola apenas para bagunçar ou para não ficar em casa e não está preocupado em aprender. Os sinais poderão confundir o professor fazendo-o tomar atitudes nem sempre favoráveis para o processo ensino-aprendizagem.

A agressividade é um dos aspectos mais considerados nesta lista, pois a partir do momento em que o aluno foge aos padrões prescritos pela escola ele será punido, sem que o professor tenha clareza das reais condições que o levou a agir de determinada forma. A escola é um espaço com influência mútua e seria imprescindível levar em consideração essas diferentes manifestações, ampliando a necessidade de interlocução entre professor-aluno.

Por um lado, se o professor utiliza normas autoritárias na sala de aula fazendo com que as atividades cotidianas sejam cumpridas sem que o aluno entenda as razões de como serão conduzidas, a relação professor-aluno bem como o processo ensino-aprendizagem poderão seguir caminhos indesejáveis, dificultando a relação do sujeito com o objeto do conhecimento.

Por outro, se as atividades são colocadas claramente para os alunos e o professor se mostra alguém interessado no desenvolvimento de cada um de forma autêntica, essa relação poderá ser traçada a partir de novos caminhos favorecendo o ensino e a aprendizagem. Poderíamos considerar conforme Conte de Almeida que

[...] a afetividade, que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aquele que aprende, constitui elemento inseparável e irreduzível das estruturas da inteligência. Acreditamos ainda que na transmissão e apropriação do conhecimento, que ocorre numa relação sujeito a sujeito, intervêm processos conscientes e inconscientes dos pares em relação. Não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de sujeitos humanos, não havendo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo (CONTE DE ALMEIDA, 1993, p. 31).

A elaboração de novos conhecimentos, que considere a presença de um transmissor de conteúdos de forma segura e reflexiva – o professor, juntamente com o aprendiz, aluno – vem permeada de inquietações proporcionadas por dúvidas e questionamentos. O ensino-aprendizado é considerado um processo indissociável entre sujeitos que constroem conhecimento de forma interativa e elaborado significativamente para ambas as partes, pois “Aprender é transformar-se na relação com o outro” (MAHONEY, ALMEIDA, 2004, p. 19).

Pensarmos a afetividade e sua relação com a aprendizagem escolar leva-nos a seguinte premissa: as relações estabelecidas em sala de aula são marcadas pela afetividade em seus diversos aspectos: disposição do aluno para permanecer na aula, relações interpessoais expressivas para os sujeitos do processo, interação do aluno com o objeto de conhecimento – ler, escrever e contar. A compreensão da afetividade, para além do senso comum, se constitui como um elemento articulador para o processo de alfabetização e é determinante na vida do aluno seja de maneira satisfatória e/ou aversiva.

A teoria psicogenética walloniana nos fundamenta na compreensão do ser integral, a partir dos vários estágios de desenvolvimento pelo qual passa a criança para obtermos uma compreensão mais aprofundada da realidade cotidiana em diversas situações.

É indispensável que o professor tenha esse entendimento para que sejam desenvolvidas habilidades de escuta, olhar atento, agir diferente nas relações estabelecidas no ambiente escolar, pautadas na compreensão de uma educação voltada para o sujeito integral com suas dimensões: *afetiva, cognitiva e motora*. É fundamental que o professor possa promover situações agradáveis e de harmonia em sala de aula, mas isso não significa que o professor não tenha autoridade, pois este é um aspecto que faz parte diretamente do seu papel, especialmente considerando as intervenções que deverão ser realizadas.

A compreensão da afetividade perpassa as relações estabelecidas no ambiente escolar, sendo manifestada pelas reações experienciadas ao longo da história individual de cada um, sejam elas aversivas ou significativas nos diferentes contextos. Mesmo os acontecimentos afetivos sendo de natureza subjetiva terão ligação direta com as relações estabelecidas com o meio, nas interações entre os diversos sujeitos, deixando marcas que poderão impulsioná-los ou paralisá-los em determinadas ocasiões.

Pensar a afetividade na relação pedagógica a partir da percepção do senso comum remete-nos, inicialmente, ao entendimento de questões como: o professor ser bonzinho, utilizar tonalidades sempre suaves para falar, não ser rigoroso em sala de aula, escutar e entender as dificuldades dos alunos, beijar e abraçar com certa frequência. Com essa compreensão, em muitos casos, a afetividade é confundida com a permissividade do professor, fazendo com que este não se perceba como um profissional que tem funções determinadas na escola.

Aos poucos, uma nova compreensão emerge em busca de melhores entendimentos referente à amplitude desse conceito, ainda que saibamos que boa parte dos professores se esquecem de que os aspectos afetivos se referem também aos estados de medo, ansiedade, tristeza, raiva dentre outros sentimentos que poderíamos citar. A partir das reflexões e análises da teoria walloniana podemos perceber que Wallon postula a integração afetividade, cognição e ato motor e essa é uma relação que costumeiramente é desarticulada do ensino-aprendizagem escolar, embora as discussões tenham crescido no âmbito educacional.

Quando mencionamos a afetividade englobando *emoção*, *sentimento* e *paixão*, não nos referimos somente às experiências prazerosas que trazem bem estar, mas também às experiências que poderão nos trazer desprazer ou mal estar. Todos nós somos seres afetivos e reagimos a tudo que nos é apresentado.

A partir das leituras e discussões em sala de aula revimos nosso entendimento que passava apenas pelo lado suave das relações vivenciadas no cotidiano. Quando mencionamos suave, queremos deixar claro com essa expressão que a afetividade tinha uma conotação apenas de fazer bem ao outro, sem uma análise mais aprofundada do conceito, estando presa apenas ao senso comum.

Grande parte do trabalho de Wallon foi dedicado ao estudo da afetividade, postulando sempre a integração do *biológico* e o *social*. Ao fazer a discussão da *emoção* mostra que esta tem um papel essencial na vida psíquica da criança, pois as relações que ela estabelece com o mundo exterior são de sociabilidade e serão aos poucos expandidas, passando de total sincretismo para a diferenciação, resultado de cuidados elementares do seu meio, pois

Não é por acaso que seu choro atua de forma tão intensa sobre a mãe: é esta a função biológica que dá origem a um dos traços característicos da expressão emocional: sua alta contagiosidade, seu poder epidêmico. É neste sentido que Wallon a considera fundamentalmente social: ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva

nos primórdios da história do ser e da espécie (DANTAS, 1992, p. 85).

A afetividade, diferentemente do que conhecemos no senso comum, traz implícita uma concepção que diz respeito “à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (ALMEIDA ; MAHONEY, 2007, p. 17). A discussão da afetividade traz implícito três momentos na sua evolução: a *emoção*, o *sentimento* e a *paixão*.

As emoções são identificadas mais por seu lado orgânico, empírico e de curta duração; e os sentimentos, mais pelo componente representacional e de maior duração. Emoções, sentimentos e paixão envolvem diferentes níveis de visibilidade, de duração, de intensidade, de controle e de predominância. A emoção é visível, fugaz intensa e sem controle, quando comparada com o sentimento que se sobrepõe ao movimento exterior; portanto, perde seu recurso de visibilidade e é mais duradouro, menos intenso e mais controlado. A paixão é mais encoberta, mais duradoura, mais intensa, mais focada e com mais autocontrole sobre o comportamento. (MAHONEY, ALMEIDA, 2004, p. 17).

Esses três componentes da afetividade indicam que ela não é imutável, pelo contrário, a cada experiência o sujeito terá formas diferenciadas de lidar com as situações apresentadas, através de expressões diversas e de sentido que o próprio sujeito atribuirá nas relações com o meio em que vive.

Conforme vimos, Wallon estudou as emoções por perceber que elas desempenhavam uma função importante no desenvolvimento da criança e por ter um papel fundamental na explicação dos diferentes estágios.

A emoção é expressa corporalmente, é instantânea e “especialmente apta a suscitar reflexos condicionados” (WALLON, 1941/1995, p. 140). A emoção, de acordo com Wallon, é contagiante e efêmera, seus efeitos são visíveis, pois ela é expressa de forma corporal com predominância de fatores orgânicos e manifestações fisiológicas.

A emoção provoca reflexos condicionados. Por exemplo, uma pessoa que foi mordida por algum animal sempre que passar perto dele, ou vivenciar uma situação parecida, sentirá o mesmo medo de quando sofreu a mordida. Quando uma criança tem um gato em casa que este se esconde atrás da porta para brincar nas pernas de quem passa e ela sente medo, ao se tornar adulta poderá ter os mesmos reflexos ao ver um gato se escondendo. Poderemos destacar que independente do grau do

medo as expressões corporais tornam-se perceptíveis sejam elas em maior ou menor grau de intensidade. Segundo Wallon,

Antes de qualquer análise, o sentido de uma situação impõe-se pelas actividades que desperta, pelas disposições e atitudes que suscita. No desenvolvimento psíquico, esta intuição prática precede de longe o poder de discriminação e de comparação; é uma primeira forma de compreensão, mas ainda completamente dominada pelo interesse do momento e baseada em casos particulares (WALLON, 1941/1995, p. 143).

Ao longo das leituras vimos, ainda, outra configuração da *emoção* que pode ser através de cumplicidades, de subentendidos e através de mímicas, como por exemplo: quando existe cumplicidade entre uma ou mais pessoas e uma delas sente medo, mais ou menos intensos o outro saberá o que ela está sentindo, mesmo que esta não deseje demonstrar. Assim nos afirma Wallon quando diz que a

[...] mímica, quando se torna linguagem e convenção, multiplica as tonalidades, as cumplicidades tácitas, os subentendidos e subtiliza, opondo-se ao arrebatamento unânime que é uma emoção autêntica (WALLON, 1941/1995, p. 143).

Para estabelecermos coerência ao longo das leituras realizadas vimos que a *emoção* é a exteriorização da *afetividade* (WALLON, 1941/1995), ela é biológica e social. Segundo Almeida e Mahoney, baseadas na teoria walloniana, a emoção é expressa pelo corpo de forma perceptível e tem um poder

[...] plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste com o mundo físico e cultural (ALMEIDA ; MAHONEY, 2007, p. 17).

O contágio acontece pelas manifestações visivelmente corporais de outra pessoa, seja criança ou adulto e quem está perto é contagiado pela expressão de tristeza, de alegria, de cansaço, etc. É social pelo estabelecimento de diferentes vínculos, constituindo-se a partir da interação com o outro. A emoção origina diversas atividades cognitivas, que serão incorporadas em cada estágio, em cada fase sendo, assim, evolutiva. Para Wallon,

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que respondem a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, freqüente na criança. Operam-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Daqui resulta que, muitas vezes, é a emoção que dá o tom ao real. Mas, inversamente, os incidentes exteriores adquirem

quase de certeza o poder de a desencadear (WALLON, 1941/1995, p. 140).

Dourado esclarece que, para Wallon, são três os mecanismos para agir sobre o meio social:

a contagiosidade, capacidade de contaminar o outro, a plasticidade, capacidade de refletir no corpo os sinais da emoção e a regressividade, que é a capacidade de a emoção fazer regredir a racionalidade e as atividades cognitivas (DOURADO, 2005, p. 63).

Já o *sentimento* é diferente da emoção, pois não implica reações imediatas, ele tende a ser controlado, representacional e pode ser expresso pela mímica e pela linguagem, diminuindo, assim, a força que tem a emoção. O adulto consegue observar e refletir antes mesmo de tomar qualquer iniciativa, ele sabe o melhor momento para se expressar, apresentando seus motivos.

Na *paixão*, temos o predomínio do autocontrole, podendo também silenciar a emoção, pois ela não surge antes do personalismo. No caso da criança, ela será capaz de guardar o ciúme e a raiva para amadurecer o que sente. A paixão espera o momento exato para agir, pois

[...] o sentimento e sobretudo a paixão serão menos tenazes, perseverantes, absolutos, quanto mais irradiem uma afetividade mais ardente, em que continuam a operar certas reacções, pelo menos vegetativas, da emoção. Também não deixam de ser a redução da emoção actualizada por outras influências. São o resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem à vida orgânica e postural e outros que dependem da representação, ou conhecimento, e da pessoa (WALLON, 1941/1995, p. 145).

Na teoria walloniana são abordados quatro conjuntos funcionais: *o motor, o afetivo, o cognitivo e a pessoa*. Inicialmente, o que a teoria nos apresenta é que a compreensão da criança é global, sincrética e depois é que se diferencia, passa a existir, neste momento, um desenvolvimento na capacidade de responder aos estímulos do meio.

Para tratarmos dos conjuntos funcionais, torna-se imprescindível descrevermos cada um separadamente de modo a facilitar a compreensão, mas isso é apenas a título didático, pois eles estão imbricados mutuamente. Sendo assim, não é possível a existência apenas de um dos conjuntos, como pensamos antes de conhecermos a teoria walloniana, pois todos estão juntos, em todas as situações

vivenciadas pelo ser humano, desde o seu nascimento até a sua morte, ocorrendo apenas algumas preponderâncias.

A discussão do conjunto funcional afetividade permeia toda reflexão deste capítulo, por esta razão não nos deteremos apenas nos aspectos que o compõem nos parágrafos seguintes. Destacaremos os conjuntos: *ato motor*, *conhecimento* e *pessoa*.

Na compreensão do conjunto funcional *ato motor*, Wallon nos diz que

[...] O movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até ao momento em que aparece a palavra. Antes disso, a criança, para se fazer entender, apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com as suas necessidades ou o seu humor, assim como com as suas situações e que sejam susceptíveis de as exprimir (WALLON, 1973/1975, p. 75).

Wallon nos apresenta três formas de deslocamentos: *o movimento exógeno ou passivo*, *o movimento autógeno ou ativo* e *o movimento de reações posturais ou deslocamento dos segmentos corporais*, uns em relação aos outros. O primeiro deslocamento pode ser

[...] passivo ou exógeno, quer dizer, sob a dependência de forças exteriores, das quais sobressai a gravidade. A segunda forma de movimento é devida às deslocações autógenas ou activas, seja do próprio corpo no meio exterior, seja de objetos que nele se encontram: locomoção ou preensão. [...] a terceira é a deslocação de segmentos corporais ou das suas fracções, uns em relação aos outros. Trata-se de reacções posturais que não deixam de se confundir parcialmente com as de equilíbrio assinalados no próprio grupo. (WALLON, 1973/1975, p. 75-76).

O primeiro deslocamento favorece a saída de uma posição para outra, contribuindo, assim, para um maior equilíbrio do corpo. A criança passará por sucessivas etapas até chegar à posição de ficar de pé, isso implica em progressos do próprio comportamento humano. No segundo deslocamento, são realizados movimentos conscientes que nos fazem agir com naturalidade, sem que seja necessário pensar sobre determinada ação é o momento em que a criança passa a se locomover e a pegar objetos. O terceiro está relacionado a atitudes que tomamos mediante experiências e emoções que podem ser expressas através de mímicas ou outras expressões corporais e faciais. Esse movimento tem pouco deslocamento do corpo no tempo e no espaço, de maneira que possa ser observado apenas por alguns sinais na musculatura (WALLON, 1973/1975).

No conjunto funcional *ato motor* à medida que a criança ultrapassa os movimentos globais passa a existir uma relação entre seu corpo e os objetos ao seu redor. Esse é o momento em que a criança passa a perceber que poderá pegar objetos com as mãos de maneira intencional.

A maior contribuição de Wallon está implícita neste terceiro deslocamento, pois o movimento ocorre

tanto no espaço físico externo do corpo como no espaço orgânico interno do corpo. Isso quer dizer que houve um avanço sobre o papel dos movimentos, reconhecendo a importância das emoções e do pensamento (LIMONGELLI, 2004, p. 53).

O movimento é a primeira forma de expressão vivenciada pela criança, momento em que ela atua sobre as pessoas, contagiando-as. Isso acontece antes mesmo de ela agir sobre o espaço físico. Nesse sentido, para Wallon (1941/1995) o movimento é também uma expressão de plasticidade, pois esta é aprendida. A criança aprende a manifestar certos apelos, e o outro dará significados diversificados ao que é manifestado, havendo, assim, uma nova maneira de entender, ou de dar forma às necessidades da criança, como por exemplo, quando um adulto vê no rosto da criança expressões de fome, cansaço ou até mesmo de satisfação.

Ao destacarmos esses três tipos de deslocamentos poderíamos nos questionar até que ponto conhecê-los é importante para a professora alfabetizadora na realização do seu trabalho em sala de aula. Imediatamente afirmamos que é importante, pois a partir do momento em que a professora, enquanto profissional que tem função determinada no ambiente escolar reconhece seu aluno, ainda criança, como indivíduo com características próprias, oriundas do seu espaço particular, com experiências diversas e marcas individuais, a professora poderá, em alguns momentos, direcionar sua atividade considerando as facilidades e/ou dificuldades para o aprendizado da leitura e da escrita.

A compreensão desses deslocamentos, destacados por Wallon (1973/1975) vem nos subsidiar no entendimento de que até a criança adquirir um deslocamento interno e externo do corpo, para que a construção do conhecimento seja efetivada, passará por diversas etapas que constituem sua evolução mental e corporal.

Após destacarmos aspectos essenciais, a nosso ver, relativos ao *ato motor*, podemos nos deter no conjunto funcional *conhecimento*, pois este surge tardiamente na criança, sendo preponderante a partir dos seis anos (WALLON, 1941/1995).

Nesse conjunto, surgem inúmeras possibilidades de progresso, iniciando-se pela fala, que vem juntamente com a capacidade prática em desenvolver certas atividades.

Com o aparecimento da linguagem, a criança adquire um avanço progressivo, modelando, de certa forma, as relações sociais e permitindo a aquisição do conhecimento a partir de imagens, ideias e representações (MAHONEY; ALMEIDA, 2006). Esse conjunto favorece a noção da dimensão temporal: passado, presente e futuro, tornando a criança mais autônoma para agir sobre o meio, minimizando a dependência que tinha do adulto.

No estudo comparativo com o animal, foi constatado que a criança tem, inicialmente, reações equivalentes às do macaco, quando se trata de atividades que exigem atenção, imaginação e noção de localização. Para Wallon, quando a criança e o macaco são

colocados diante de caixas alinhadas, uma das quais contém uma guloseima, o treinamento para encontrar esta última sem erro começa dando resultados semelhantes. Mas, quando a ordem das caixas muda, o macaco, atarantado, passa a fazer tentativas ao acaso, ao passo que a criança, a partir da idade em que começa a falar rapidamente percebe qual foi a modificação na ordem. (WALLON, 1941/2007, p. 154)

No momento em que a criança adquire a linguagem falada, acaba por maximizar suas capacidades práticas, havendo uma diferenciação nas reações comparativas com o macaco. O que inicialmente era semelhante passa a se diferenciar por evoluções do próprio processo de desenvolvimento da criança; passa a existir uma maior atenção e aptidão para imaginar o deslocamento de objetos do lugar inicial. Esse é o momento em que a criança está apta a observar, de modo geral, os objetos presentes e suas posições estabelecidas, existindo, assim, uma representação. No entanto, este avanço não ocorre de maneira simples e sem conflitos, pois

Mediante a linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que, por sua presença, se impõe à percepção. Ela dá a representação das coisas que não existem mais ou que poderiam existir o meio de serem evocadas, confrontadas entre si e com o que é sentido agora. Ao mesmo tempo que integra o ausente ao presente, permite exprimir, fixar, analisar o presente. [...] Mas essa substituição da coisa pelo signo não se dá sem dificuldades, sem conflitos (WALLON, 1941/2007, p. 155).

A evolução dos processos cognitivos está ligada à possibilidade de o indivíduo adquirir conhecimentos acerca de si mesmo e do meio ao qual pertence. Nesta evolução ocorrem diversos fatores como: aptidão para imaginar, representar, ficar atenta e solucionar questionamentos que não ficaram claros na sua compreensão.

Após essa breve explanação partiremos agora para a reflexão do quarto conjunto funcional – a *pessoa*, explicitada por Wallon como um constructo que é resultante da integração dos outros três conjuntos: *afetividade*, *motricidade* e *cognição*. A partir da relação com o meio cada indivíduo se desenvolverá com suas especificidades e condições diferenciadas que marcam sua personalidade, pois “[...] é nos primeiros vislumbres da vida psíquica, no seu período afetivo, que se encontra a origem da evolução da pessoa” (WALLON, 1941/1995, p. 201).

O indivíduo em seu desenvolvimento se constitui a partir de diferentes aprendizagens, conflitos e adaptações, mediante as relações estabelecidas com o meio ao qual está inserido, existindo um constante movimento, pois nada está determinado, sempre existirá a busca de novos conhecimentos. Prandini utiliza um exemplo que poderá servir como analogia ao potencial de desenvolvimento do organismo, vivenciado pelo indivíduo a partir da sua relação com o meio

Uma semente de carvalho não é um carvalho, mas pode vir a ser, traz em si o plano de desenvolvimento que irá transformá-la em carvalho (possibilidade) e só em carvalho (limite). Nascido numa encosta íngreme, fincará suas raízes de forma a se equilibrar e orientar seu crescimento para o alto, como o nascido no plano. Seu desenvolvimento, assim como a forma final que irá assumir, dependerá das condições do solo, da temperatura, da água, enfim, do conjunto de condições do ambiente que o cerca. Todas as alterações em seu crescimento terão sempre como objetivo a sobrevivência, e para isso dispõe de certo espectro de recursos para reagir às condições ambientais com o objetivo de manter seu equilíbrio homeostático⁴ e realizar seu plano de desenvolvimento. Em outras palavras, dispõe de certos mecanismos de adaptação (PRANDINI, 2004, p. 28, grifo nosso).

Para Wallon, de acordo com cada fase vivenciada pela criança, no seu desenvolvimento, surgirão necessidades diferenciadas, e ela não poderá ser tratada de forma fragmentada, pois é “um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais suscetível de desenvolvimentos e de novidades” (WALLON, 1941/1995, p. 215). Cada uma

⁴ Equilíbrio homeostático refere-se ao equilíbrio do organismo em relação às suas várias funções.

dessas fases será constituída de *afetividade, cognição e movimento*, o que possibilita diversas aprendizagens para a quarta dimensão – a *pessoa*,

[...] cada fase constitui, entre as possibilidades da criança e o meio, um sistema de relações que os faz especificarem-se reciprocamente. O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. É composto por tudo aquilo que possibilita os procedimentos de que dispõe a criança para obter a satisfação das suas necessidades. Mas por isso mesmo é o conjunto dos estímulos sobre os quais se exerce e se regula a sua actividade. Cada etapa é ao mesmo tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento (WALLON, 1941/1995, p. 47).

Embora nos detenhamos, neste capítulo, a reflexão e análise de dois estágios, como mencionado anteriormente, faz-se necessário enfatizarmos que a criança ao nascer tem necessidades próprias da espécie humana que a conduzem a um determinado tipo de relação com o ambiente social ao qual pertence. Ela depende do outro para sobreviver: de alguém que a alimente, que dê banho, que cuide para que possa se desenvolver de forma saudável, pois conforme Wallon,

Enquanto o jovem animal, por vezes à custa de exemplos e de provocações maternas, ajusta diretamente as suas reacções às situações do mundo físico, a criança permanece meses e anos sem nada poder satisfazer dos seus desejos senão por intermédio de outrem. O seu único instrumento vai, portanto, ser o que a põe em relação com aqueles que a rodeiam, isto é as suas próprias reacções, que suscitam dos outros comportamentos proveitosos para ela e as reacções dos outros que anunciam estes comportamentos ou comportamentos contrários. Desde as primeiras semanas e desde os primeiros dias, constituem-se encadeamentos, donde surgirão as bases das relações interindividuais. As funções de expressão precedem de longe as de realização. Antecipando a linguagem propriamente dita, são elas que primeiramente marcam o homem, animal essencialmente social (WALLON, 1941/1995, p. 59).

É por meio do outro – no caso a mãe, o pai, os irmãos e os familiares mais próximos – que ela, inicialmente, reconhece suas necessidades e estas serão sanadas de acordo com a relação estabelecida com o seu entorno. A criança se relaciona com a mãe pelo choro, pelo grito, pelo sorriso, por pequenos sinais os quais o adulto dará significado e o que podemos perceber é que essas manifestações são afetivas. Para Wallon,

[...] os primeiros gestos que são úteis à criança não são gestos que lhe permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior ou evitá-los, são gestos virados para as pessoas, são gestos de expressão. E isto é muito importante, porque a humanidade é feita precisamente de grupos onde os indivíduos têm em comum ritos, tradições, uma linguagem que lhes permite colaborar entre si tendo

em vista a dominação do mundo exterior, mas primeiro foi-lhes necessário apoiarem-se uns nos outros, a fim de se ajudarem mutuamente a subsistir (WALLON, 1973/1975, p. 205-206).

Existem diversos aspectos importantes no entendimento da teoria walloniana, mas destacaremos esta que nos chamou a atenção quando falamos da emoção e de como os vínculos afetivos são estabelecidos. Primeiramente, a criança estabelece vínculos com o adulto por meio da emoção (WALLON, 1973/1975), que se manifesta de diversas maneiras e é compreendida pelos indivíduos de diferentes formas. Por exemplo, uma criança, ao expressar alegria apontando numa certa direção, poderá ser percebida por uns como alguém que quer algum objeto, deseja ir para o braço de alguém próximo ou até mesmo por querer água. Outros poderão compreender que quer simplesmente passear. Essa é uma forma de atribuir significado mesmo antes da linguagem falada. Neste sentido, a emoção garante o desenvolvimento e a sobrevivência da criança.

Os vínculos afetivos, por sua vez, iniciam-se nessa relação familiar, momento em que a criança, por meio de movimentos desordenados, consegue mobilizar o seu entorno, para responder a satisfação das suas necessidades, esse é o início do processo de aprendizagem. Posteriormente, a criança adquire novas manifestações afetivas na relação com o outro avançando no âmbito cognitivo. “O processo de socialização começa na família e continua no bairro, na escola e em outras instituições e situações sociais” (CASASSUS, 2009, p. 197).

Ao chegar à escola, esses laços serão ampliados, criam-se, dessa maneira, novas relações interpessoais que possibilitarão ou não que o processo ensino-aprendizagem seja prazeroso ou aversivo. Um dos aspectos primordiais na relação professor-aluno é que se tenha clareza das reais necessidades de ambos, que possam compreender o que desencadeia ou desencadeou determinado sentimento e/ou emoção.

Para compreendermos melhor como acontece o ingresso da criança na escola a partir da descrição dos dois estágios de desenvolvimento, aqui propostos para refletir e que fundamentarão este capítulo, partiremos antes para um entendimento mais acurado das *leis reguladoras* que dão sequência às alternâncias de direções em cada estágio.

Essas duas *leis reguladoras*, que apresentaremos, terão em alguns momentos o predomínio para o conhecimento de si mesma, sendo assim subjetiva,

centrípeta e afetiva nos estágios: a) *Impulsivo emocional*, b) *Personalismo*, c) *Puberdade e Adolescência*. Em outros momentos, a predominância é para fora de si, para o conhecimento do mundo exterior de forma objetiva, *centrífuga* e cognitiva, nos diferentes estágios: d) *Sensório-motor e Projetivo* e e) *Categorial*. Tanto um quanto o outro tem como suporte a atividade motora.

A terceira lei é a da Integração Funcional – a *pessoa* só poderá ser pensada levando em consideração essa integração e não de forma fragmentada. É nessa inter-relação estabelecida entre os conjuntos funcionais e os fatores orgânicos e sociais que se constitui a pessoa. Conforme Mahoney e Almeida, baseadas na teoria walloniana

Todos os conjuntos funcionais, em suas várias configurações, revelam-se inicialmente de forma sincrética, isto é, o motor, o afetivo e o cognitivo reagem como um todo diferenciado aos estímulos internos e externos. Aos poucos e exigindo esforço da criança, vão se diferenciando e respondendo de forma cada vez mais precisa, mais clara, mais articulada, mais coordenada, isto é, mais adaptada às solicitações do meio e às intenções da criança (MAHONEY, ALMEIDA, 2000, p. 14).

Essa alternância nos mostra o que está em evidência em cada estágio, em determinados momentos é o motor, ou o afetivo, ou o cognitivo. Estes conjuntos funcionais “[...] se nutrem mutuamente; o exercício e o amadurecimento de um interfere no amadurecimento dos outros. É o que nos mostra a lei da sucessão de predominância funcional” (MAHONEY, ALMEIDA, 2000, p. 14).

É significativo considerar que as etapas de desenvolvimento vivenciadas pela criança não são estagnadas; ao mesmo tempo em que ela está em um determinado estágio, a próxima já estará sendo preludiada, o que na verdade se torna um processo contínuo. Algumas escolhas serão feitas; porém, o que foi supostamente abandonado em um determinado estágio não será destruído. Desta forma, a criança terá outras possibilidades para vivenciar com outro delineamento as escolhas atuais. Ela poderá não realizar algo na perspectiva do próprio desenvolvimento esperado em determinada etapa, mas poderá realizar noutro momento; por esta razão nada é destruído. Segundo Galvão

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o

ambiente. Para uma compreensão mais concreta desta idéia, passemos a uma descrição das características centrais [...] (GALVÃO, 1995, p. 43).

Após essa breve explanação das *leis reguladoras* partiremos agora para uma descrição dos dois estágios de desenvolvimento da criança que são focos desta pesquisa: o terceiro estágio que vai aproximadamente dos três aos seis anos, chamado de *Personalismo* e o quarto estágio – *Categorial* que ocorre por volta dos seis aos onze anos. Esse terceiro estágio é um período extremamente significativo: momento em que a criança passa a se perceber distinta do outro. Desenvolve sua personalidade, amplia seus comportamentos adquiridos no grupo familiar; manifesta sentimentos de tristeza e de ciúmes. É o primeiro momento de exercício de autonomia, embora seja também de grandes conflitos entre ela e o meio, em especial a família. De acordo com Wallon este estágio,

[...] que se inicia por volta dos três anos, apresenta várias fases que podem, elas também, parecer contrastar entre si. Na primeira começam por desaparecer os jogos de alternância e particularmente os diálogos a duas personagens que muitas vezes as crianças têm consigo próprias, como se fossem sucessivamente uma e outra. Por efeito contrário, gostam então de se afirmar de maneira provocante. O mim e o eu substituem a terceira pessoa que lhes servia até aí para designarem a si próprios (WALLON, 1973/1975, p. 66).

Esse terceiro estágio é caracterizado por três fases distintas. Na primeira, a *fase de oposição*, a criança tenta exercitar sua independência, opondo-se ao outro. Ela se opõe simplesmente pelo simples motivo de se reconhecer diferente e ganhar independência tomando posse, em alguns casos, de objetos que não são seus.

A segunda fase é destacada como a *idade da graça*. A criança faz tudo para chamar a atenção do outro de diversas maneiras, se utilizando de espetáculos e gracinhas para conquistar. A terceira fase, da *imitação*: a criança busca imitar pessoas do seu convívio, como se estas fossem seu modelo, e, ao mesmo tempo em que admira e busca imitar, também tenta substituir.

A criança, nesse estágio, se opõe ao outro para experimentar a independência. Ela se utiliza de tonalidades agressivas para conciliar ou até mesmo seduzir; esse é o momento em que faz valer seus direitos, não apenas para ir contra, mas para se reconhecer diante dele.

Segundo Wallon (1973/1975), as diversas tentativas da criança na busca de se diferenciar do outro nada mais são do que a percepção de que está cada vez

mais imersa no meio e que, ao mesmo tempo em que é parte integrante desse meio, também pertence a ela própria.

A criança nesse estágio tomará consciência de si a partir dos conflitos vivenciados no momento da oposição. Oposição esta que terá como objetivo se reconhecer perante o outro reafirmando o seu eu em diversas situações.

Um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento da criança, nessa fase, será fazer parte de diferentes grupos, pois na família ela tem um papel determinado e em outras convivências poderá desempenhar papéis diferenciados.

O estágio do *Personalismo*, que tem predominância afetiva, é o momento em que a criança passa a se perceber diferente do outro, esse é o ponto central destacado nesse estágio, ela passa a construir a sua subjetividade a partir da expulsão do outro, que ocorre no momento de oposição, na utilização de expressões do tipo: eu, meu, não quero, não dou, não vou. Contudo, não é descartada a possibilidade de assimilação do outro pela sedução, pois

Esta fase de recusa ou de reivindicação puramente formais, cuja fonte é a necessidade de reconhecer a existência da sua pessoa, dá lugar, ao fim de algumas semanas ou de alguns meses, a uma nova necessidade, a de fazer valer esta pessoa, de fazer admitir seus méritos, de dar dela espectáculo para os outros. É aquilo a que Homburger chama a idade da graça e que corresponde ao narcisismo dos psicanalistas (WALLON, 1973/1975, p. 66-67).

O quarto estágio, definido como *Categorial*, vai dos seis aos onze anos, aproximadamente, e coincide com o ingresso da criança na escola, ponderando que este ingresso, hoje, torna-se cada vez mais cedo devido às diversas razões vivenciadas e cobradas no mundo contemporâneo, inclusive na mudança de padrões familiares. Esse estágio é preponderantemente cognitivo, é o momento em que a criança busca conhecer o mundo exterior e conquista relações articuladas entre ideias e objetos.

Nesse estágio, a criança passa a adquirir a capacidade de atenção, considerando a aquisição de conceitos, bem como de definir e explicar situações. É o momento em que existe uma diferenciação entre o eu e o outro, facilitando a exploração do mundo físico. Contudo, é imprescindível considerarmos que a criança nessa faixa etária ainda está propensa a diversas situações familiares que são inevitáveis e “[...] ela pertence à constelação dos seus próximos tanto quanto pertence a si própria” (WALLON, 1973/1975, p. 68).

A entrada da criança no ambiente escolar é um marco diferenciador dos outros estágios anteriores em que havia o sincretismo entre ela e a mãe e, posteriormente, entre ela e os outros membros da família. É na escola e na convivência com outras pessoas adultas e outras crianças que conseguirá viver uma relação mais aberta, fazendo suas próprias escolhas e definindo de que tipo de grupo gostaria ou não de fazer parte, sendo aceita ou não em determinado grupo. Para melhor explicitar

Vem então a idade escolar, a idade em que as relações da criança com o meio podem tornar-se mais diferenciadas, mais facultativas, mais abertas, em que pode entrar em grupos de composição mais variada, onde o seu lugar nestes grupos depende mais dela, das suas preferências ou dos seus méritos e não é irrevogável (WALLON, 1973/1975, p. 68).

A criança dos seis e sete anos, embora esteja apta a fazer escolhas e permanecer ou não em determinados grupos, ainda tem uma certa dependência do adulto; contudo, tenderá a querê-los distantes, mas tentará se aproximar de crianças mais velhas, e muitas tentativas serão recusadas. Essa aproximação com crianças mais velhas servirá para que ela possa vivenciar uma relação mais igualitária, bem como antecipar o seu desenvolvimento, se perceber como alguém que está numa fase posterior a atual.

São esses momentos de aceitação e recusa, por parte do grupo, que desenvolverão na criança a habilidade para negociações. Negociações estas que originarão novas condutas sociais a partir da participação em diversos grupos. A criança passa a realizar atividades conquistando e conhecendo o mundo ao seu redor. Temos como exemplo a criança que, para permanecer em um determinado grupo, na escola ou na rua em que mora, tem que negociar sua permanência de várias formas. Ela pode, assim, pertencer a diversos grupos – família, amigos, escola e comunidade. “O grupo é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da sua personalidade e para a consciência que pode tomar dela.” (WALLON, 1973/1975, p. 174).

O grupo, segundo Wallon, tem grande importância na socialização da criança quando a família não é mais o único núcleo possível de conviver. Ela terá condições de se perceber diante do outro, de aprender a ler, escrever e contar e a realizar outras tantas atividades oriundas da participação em outros grupos; embora ainda

esteja inclinada para o seu ponto de vista, terá condições de se colocar no lugar do outro.

Diante de tais argumentos teóricos, podemos apreender que os estágios demonstram as necessidades de cada fase de desenvolvimento da criança, com características diferenciadas, ao longo do tempo. Inicialmente, a criança tem um vínculo bem estreito com a família, necessitando dela para sobreviver; posteriormente, virão outras implicações que conduzirão as fases seguintes. Para que a criança evolua intelectualmente, será necessário se distanciar dessa dependência familiar e buscar outras formas de viver em grupo para que possa se desenvolver; algo natural se bem conduzido pelo meio em que está imersa.

A cada nova experiência a criança terá um nível de maturidade para saber lidar com suas necessidades, com seus desejos e posteriormente com os processos de aprendizagem na fase escolar, em busca de respostas diferenciadas. Cada etapa será conduzida por nova compreensão, incentivo a outros entendimentos, um novo olhar a cada situação experienciada, uma maior exigência em ser respeitada e escutada por parte do adulto.

É importante enfatizarmos que a afetividade em sala de aula não se restringe apenas à relação do professor com os alunos, mas se manifesta também nas dimensões do trabalho pedagógico: no planejamento, na sua execução, na mediação e na avaliação. Portanto, a afetividade faz parte de decisões assumidas pelo próprio professor (LEITE, 2006).

No planejamento, a escolha dos conteúdos a serem trabalhados e suas implicações são de suma importância. É importante planejar o ensino levando em consideração o conhecimento prévio do aluno, pois assim se maximizam as potencialidades de aprendizagem de modo que haja apropriação do conhecimento.

Na execução e mediação do plano, é indispensável buscarmos a melhor forma de trabalhar os conteúdos, para que haja aprendizagem. Sabemos que existem outros mediadores culturais para que haja a apropriação do conhecimento: o livro didático, textos, colegas de turma dentre outros (LEITE, 2006). Por último, temos a avaliação considerada a partir de pequenos passos no decorrer do processo: autoestima, disciplina, confiança, respeito, bom relacionamento, aquisição da leitura, da escrita e noções de matemática, no caso da alfabetização.

Essas várias dimensões do trabalho pedagógico e as diversas técnicas utilizadas para que a aula aconteça de forma efetiva são uma opção política. A partir

do momento em que escolhemos um caminho, que vá de encontro à memorização mecânica ou a um processo que viabilize o entendimento do que se está estudando indicará o tipo de aluno que queremos formar.

É imprescindível compreendermos a aula como diálogo criativo, um vir-a-ser que nos possibilite saber a quem, o que, quando e como ensinar para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo, considerando as várias dimensões do indivíduo como ser integrado: afetividade, motricidade e cognição.

Essas reflexões nos fazem pensar que o professor tem a probabilidade de diminuir as distâncias entre o saber sistematizado e o aluno, com a possibilidade de integrar o saber escolar a vida cotidiana, a partir da ligação entre a tríade ensino, aprendizagem e conhecimento. Segundo Codo e Menezes,

Se esta relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer acreditar que o sucesso do educar será completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa; nada que contribua para a formação destes no sentido de preparação para a vida futura, deixando o processo ensino-aprendizagem com sérias lacunas (CODO; MENEZES, 1999, p. 50).

É possível que o professor possa, por meio do respeito às singularidades, construir espaços de interação e construção do conhecimento, a partir do que cada um traz para ser vivenciado e partilhado no ambiente escolar. O espaço de sala de aula, especialmente em se tratando da alfabetização, é o *lócus* apropriado para o encontro do professor com as expectativas das crianças – aprender a ler e escrever – de forma significativa. Conforme Codo e Gazzotti,

O trabalho de educar tem tudo para ser o melhor e ao mesmo tempo é um tipo de trabalho dos mais delicados em termos psicológicos. Tudo para ser o melhor porque não há fragmentação no trabalho do professor; é ele quem, em última instância, controla seu processo produtivo: em sala de aula, embora tenha que cumprir um programa, possui ampla liberdade de ação para criar, definir ritmos, definir a seqüência das atividades a serem realizadas. Além disso, e o que é mais importante, o professor é dono de seu processo produtivo, participando desde o início ao final de seu processo de ensino (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 49-50).

Queremos ressaltar que o espaço escolar pode ser um lugar interessante, impulsionador de sonhos e conflitos, que, se entendido de forma positiva, possibilitará criar novas aprendizagens. O professor é uma pessoa de importância

fundamental na escola, pois através dele os conteúdos são veiculados, as relações da vida cotidiana do aluno com o ambiente escolar são experienciadas, bem como a cultura e as relações existentes na sala de aula.

Esperamos com essa reflexão, inicial, que os imprevistos ocorridos em sala de aula, pela falta de compreensão da indissociabilidade das dimensões *afetivas, cognitivas e motoras*, possam também ser repensadas e refletidas, de modo a rever nossa postura, a forma de ver o aluno e de nos enxergarmos como educadores com função determinada na escola.

1.1 Como a teoria walloniana afetou-me pessoa-professora e pessoa-pesquisadora.

A clareza do quanto fomos afetadas pela teoria walloniana chegou-nos quando redigíamos os *Diários de Itinerância* na disciplina: A dimensão afetiva na perspectiva de Henri Wallon, ministrada pela professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida, durante o ano de 2007, no curso de Pós-Graduação *stricto-sensu* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Por esta razão decidimos incluir este tópico.

Antes de apresentarmos alguns *Diários de Itinerância*, na íntegra, torna-se imprescindível uma maior contextualização deste instrumento, que nos serviu como recurso a mais de aprendizagens diversas, considerando a riqueza do transitar entre a teoria e as experiências profissionais de cada um dos alunos inscritos na disciplina

Nesta disciplina trabalhamos alguns capítulos do livro *Psicologia e Educação da Infância* (WALLON, 1973/1975) e de *A evolução Psicológica da Criança* (WALLON, 1941/2007); *O Plano Langevin-Wallon* (MERANI, 1977); *Retrato de Henri Wallon* – escrito por René Zazzo (1978); *O coordenador Pedagógico e a questão do cuidar*, de Laurinda Ramalho de Almeida (2006) e outros materiais literários como: *Carta ao Pai de Franz Kafka* (1990) e alguns trechos de Eduardo Galeano do Livro dos abraços (2002).

É importante pontuarmos, ainda, a riqueza de leituras e reflexões suscitadas pela coordenadora do curso, mediante as discussões teóricas em sala de aula, quando nos apresentava trechos de Clarice Lispector, Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Fernando Pessoa e outros. A coordenadora nos oferecia, a cada aula, outras

tantas literaturas, que faziam parte do seu cotidiano e nos permitia alargar horizontes, nos fazendo olhar para nossa prática docente e sentir vontade de ressignificá-la, para encontrarmos um caminho que possibilitasse um aprender de maneira inteira. E assim nos víamos cobertas de letras, histórias, análises, narrativas e reflexões diferenciadas sobre a mesma leitura, que nos oportunizava compreender a pessoa em todas as suas dimensões: *afetiva, cognitiva e motora*.

A utilização do termo diário nos remete, inicialmente, a ideia de registrarmos, por escrito, sentimentos diferenciados como: medo, tristeza, raiva, constrangimentos, fracassos, mas também alegrias, descobertas, questionamentos, posicionamentos, dúvidas etc. Este recurso foi utilizado como formação e avaliação da disciplina. Tínhamos o intuito de realizarmos uma leitura mais cuidadosa e aprofundada da teoria walloniana e a troca de experiências entre os integrantes da disciplina, a partir da leitura de alguns diários em sala de aula. Assim, daríamos direcionamento à escrita, considerando que o *diário de itinerância* – instrumento metodológico nos possibilitaria escrever um “[...] bloco de apontamentos no qual cada um mostra o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida (BARBIER, 2002, p. 132).

O Diário de Itinerância proposto por Barbier (2002) é uma técnica de pesquisa para desenvolver pesquisa-ação. Este recurso, na forma que foi pensado pelo autor, comporta três fases: na primeira vem o *diário rascunho* – momento em que o pesquisador registra de forma, ainda, incipiente suas primeiras impressões, sem ter a preocupação com a sua forma; na segunda fase vem o *diário elaborado* – momento em que o pesquisador passa a se preocupar com o direcionamento dado as informações obtidas a partir dos rascunhos, pois este é o momento de organizar a escrita, incluindo comentários científicos, filosóficos ou poéticos. Na terceira fase temos o *diário comentado* – considerando que esta é a fase mais difícil de todo o processo de escrita, pois se o diário foi registrado pelo pesquisador e para ele como torná-lo público?

Sabemos que a utilização do diário é um recurso antigo, no qual registramos comentários, impressões, dúvidas que nos acompanham durante a pesquisa de campo e assim podemos destacar que

O diário de itinerância é um instrumento metodológico específico. Enquanto tal, distingue-se das outras formas de diário. [...] Ele fala da itinerância de uma ‘trajetória’ muito bem balizada. Lembremos que,

na itinerância de uma vida, encontramos uma infinidade de itinerários contraditórios. A itinerância representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo (BARBIER, 2002, p. 133-134, grifo do autor).

Após contextualizarmos a utilização do diário de itinerância, partiremos para a apresentação de alguns registros pessoais, utilizados na disciplina, como forma de transitar entre a teoria walloniana e a prática docente como professora alfabetizadora; nossas primeiras impressões e como a teoria nos afetou enquanto estudantes da temática afetividade.

Nos diários, são registrados inquietações, a aproximação e ao mesmo tempo o distanciamento na apreensão da teoria, questionamentos, cansaço, a alegria da descoberta, do entendimento de alguns conceitos e assim deixaremos que alguns diários, aqui escolhidos, definam melhor o que foi o momento de escrita de cada um, em diferentes etapas da sua construção. Apresentaremos em seguida alguns *diários de itinerância*.

Diário de Itinerância de 28 de março de 2007 - Zildene

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do universo...
 Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer,
 Porque eu sou do tamanho do que vejo
 E não do tamanho da minha altura...
 Nas cidades a vida é mais pequena
 Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.
 Nas cidades grandes casas fecham a vista à chave,
 Escondem o horizonte, empurram o nosso
 olhar para longe de todo o céu,
 Tornam-nos pequenos porque nos tiram
 o que os nossos olhos nos podem dar,
 E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.

Fernando Pessoa (2005)

A busca de uma compreensão desenfreada de minhas necessidades primordiais, enquanto alfabetizadora, me levam de um extremo a outro nas leituras e nas recordações. Continuar apresentando Fernando Pessoa no início da escrita me remete ao entendimento de que embora minha *aldeia* e assim me refiro à minha

cidade, seja pequena foi lá que vislumbrei a possibilidade de buscar outras abrangências no que eu ainda poderia aprender, outros olhares, a busca por imagens que estavam além da Chapada do Araripe, uma Chapada que é verde o ano inteiro e que forma um paredão circulando a cidade do Crato/CE.

Foi nesse espaço geográfico, aparentemente restrito, que me formei professora alfabetizadora, em vários espaços formativos e de lá também aprendi a lapidar o olhar, minha forma de ler, de escrever e de me deparar com situações de conflitos cognitivos até chegar aonde cheguei.

Quando iniciei a leitura do texto: *As etapas da sociabilidade na criança* (WALLON, 1973/1975), percebi ou pelo menos me dei conta mais nitidamente que o meu lugar, minha *aldeia* também me impossibilitava um olhar ampliado pela falta de algumas chaves que me incapacitava ir além da tão esperada utopia, enquanto um sonho possível, porque muitos conceitos eu ainda não sabia e mesmo assim continuava sendo professora de crianças.

Tantas experiências foram partilhadas em sala de aula como se fosse um tatear para acertar uma forma de ensinar crianças a ler e escrever sem ter medo das letras. Assim continuei a leitura do texto, sendo tomada por questionamentos, por uma sensação de que errei muito em sala de aula pelo desconhecimento de algumas teorias, mas que também acertei em busca de um novo caminho. Fiquei com uma sensação de preenchimento e ao mesmo tempo de esvaziamento nas novas aprendizagens, porque ao mesmo tempo em que eu adquiria um olhar diferenciado para a sociabilidade da criança, novos questionamentos emergiam e assim segui trecho por trecho da leitura proposta com toda atenção.

Percebi ao longo da leitura que o desenvolvimento da inteligência na criança está ligado à personalidade, às condições de existência e às relações estabelecidas com o meio e que este tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, considerando, ainda, que as relações estabelecidas com o meio variam de acordo com a idade.

Wallon (1973/1975) apresenta ao longo do texto algumas fases no desenvolvimento da criança, mas destacarei, especialmente considerando a minha pesquisa, a fase que vai dos seis e sete anos, que é na verdade a idade escolar obrigatória - é o período em que a criança é alfabetizada - e nesse período ela percebe que poderá fazer parte de vários grupos, pois existe também uma evolução na sociabilidade, existindo, assim, uma ampliação da socialização familiar.

Esse trecho me remeteu à sala de aula de uma alfabetização pelo fato de ser *prejudicial*, nem mesmo sei se essa é a palavra adequada, mas ainda, assim a utilizarei, despertar na criança um sentimento de raiva e descrença nela mesma pela disputa entre ela e as outras da mesma idade e do quanto é importante prepará-la para trabalhar coletivamente, ocupando vários papéis. Lembrei inclusive de que muitos professores para conseguir que a criança haja de maneira esperada ou então que ela aprenda num ritmo diferenciado do seu, proporciona uma disputa acirrada entre ela e as outras crianças, sem mesmo ter consciência das marcas que isso poderá acarretar.

No final da leitura fiquei com um trechinho que fala do papel do professor, considerando alguns aspectos: conhecer suas necessidades e dos alunos, conhecer as condições concretas que definem tais necessidades, respeitar a singularidade do outro, bem como seu ritmo, suas experiências para só então oportunizar uma educação pautada no olhar, no ouvir e no falar.

E assim minhas compreensões foram sendo ressignificadas e o que ora parecia o paredão verde da Chapada do Araripe cobrindo a visão do meu espaço aparentemente restrito, parecia também um descortinar da compreensão do desenvolvimento da criança com novas chaves, novas saídas, outros tantos entendimentos e um desejo enorme de levar o que aprendi para aqueles que, ainda, não conseguiram sair da 'aldeia'.

Diário de Itinerância de 15 de abril de 2007- Zildene

Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro.

Clarice Lispector (1998)

Estou aqui, novamente, diante da escrita, das leituras, de horas a fio de estudos densos, mas desta vez revendo compreensões, reformulando falas, reconstruindo frases inteiras, reinterpretando minhas dúvidas e o melhor de tudo

traçando novos caminhos nas compreensões dos textos lidos, e assim volto mais uma vez para continuar escrevendo meu *Diário de Itinerância*.

Início com esse trecho de Clarice Lispector, por me ser raro. Raro no sentido do desabrochar, do abrir-me para outros tantos entendimentos, embora não se espere muito do que se escreve, pelo menos é o que ela diz e o que na verdade eu não concordo... Não concordo pelo simples fato de que a escrita, para mim, tem uma dimensão polifônica, dentro de mim ecoam inúmeras leituras, músicas, vozes que de uma forma ou de outra alteraram meus pensamentos, meu jeito de agir e de pensar, contudo, me sinto bem e me sinto acolhida na escrita de Clarice, pelo seu tom intimista e pelo silêncio que ela me causa, embora com a escrita eu espere que algo seja alterado.

No nosso primeiro dia de aula tive a grande surpresa de me deparar com alguns escritos de Eduardo Galeano (2002); como sempre a professora Laurinda nos abrindo um leque de leituras significativas. Ao realizar de forma silenciosa a leitura dos textos percebi o cuidado na escolha, nos diálogos que seriam proporcionados para nosso primeiro encontro na disciplina deste semestre. Lemos os seguintes textos: *Noite de Natal; A televisão; A função da arte 1 e 2; O parto; A arte e o tempo e Profissão de Fé*.

Gostei de todos os textos, mas algo mexeu comigo ao ler a função da arte 1 e 2 pela presença constante do outro na nossa vida, nos apontando várias maneiras de olhar o que, ainda, não tenho condições de ver por conta própria, de sentir e de cuidar, considerando que para enxergar é preciso ir além dos órgãos dos sentidos. Na função da arte 2 vi que não adianta fazer algo que não seja necessidade do outro, não adianta despejar no outro o que achamos que seja importante para ele, é necessário saber ouvir para poder mediar.

Isso me fez lembrar a dinâmica de pesquisa em que, muitas vezes, invadimos a vida do outro, preocupados apenas com o andamento das nossas atividades, das nossas teorias e do quanto à vida do outro, enquanto profissional, de qualquer área, nos interessa, mas nos interessa para escrevermos algo sobre, relatando, em alguns casos apenas os excessos de erros cometidos.

Todos os textos apresentados me remetiam à importância de um outro na nossa vida, nas nossas decisões e nos nossos cuidados, inclusive o texto do parto me fez lembrar o texto do Coordenador Pedagógico e as questões do cuidar (2006)

da autora Almeida, pela ação do médico, uma ação que fez toda diferença no nascimento do bebê.

O primeiro dia de aula trouxe mais uma vez a possibilidade do encontro com colegas de várias áreas, vindos de outras cidades, com experiências diversas e a necessidade de uma busca constante de novas aprendizagens.

Passando agora para o nosso segundo dia de aula realizamos a leitura do texto Retrato de Henri Wallon por René Zazzo (1978). Na disciplina do semestre anterior li este texto e na verdade não me senti tão tocada como desta vez. Semestre passado li sozinha e perdi a discussão em sala de aula, o que na verdade faz toda diferença, mas talvez também por ter realizado uma leitura mais cuidadosa, com um olhar mais apurado acerca da descrição de Zazzo sobre seu mestre – Wallon.

Zazzo (1978) fala de Wallon de uma forma muito respeitosa, destacando em alguns momentos que Wallon tem o gosto pelo risco como uma necessidade, que o risco induz a descobertas e que é preciso arriscar para poder avançar. Quando destaco esse trecho ele vem carregado de significados, para mim, pois Wallon como um homem tímido era também ousado, ousava escrever, dizer coisas que para tantos outros pareciam absurdos.

Gostaria muito de destacar um trechinho em que Zazzo (1978) enfatiza que quando Wallon foi participar da guerra, como médico, ele já tinha elaborado alguns princípios para sua tese e na volta ele inclui novas observações, pois ele cuidou de alguns feridos com lesões graves e outros sem lesões aparentes e que estes apresentavam problemas semelhantes aos de crianças com patologias sérias.

A necessidade que senti em destacar esse trecho vem da possibilidade de, enquanto pesquisadora, abrir espaço para o inusitado, porque em muitos casos ficamos presos a nossa compreensão de alguns achados na pesquisa sem, muitas vezes, dar espaço para o que surge de novo, pelo olhar viciado do pesquisador.

Quero finalizar meu diário de itinerância com a possibilidade de abrir outras tantas frestas em busca de novos entendimentos dos textos lidos e novas probabilidades de reconstruir as certezas, até então cristalizadas. Os diálogos profícuos em sala de aula, com certeza, abrirão leques de entendimentos e outras tantas dúvidas emergirão em busca de serem solucionadas a partir de reflexões diversas.

Diário de Itinerância de 18 de abril de 2007 – Zildene

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho que nem se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. [...] Têm horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data

João Guimarães Rosa (1996)

O texto sobre o *coordenador pedagógico e as questões do cuidar*, escrito pela professora Laurinda Ramalho de Almeida (2006), me levou para um lugar distante, com pessoas que não tenho contato pelo menos há uns quinze anos. Senti um misto de saudade e ao mesmo tempo uma alegria indizível e mais ainda uma recordação tão acesa que mais parecia ontem ou hoje e assim como diz Guimarães Rosa contar é algo muito dificultoso porque as informações acabam se mexendo dos seus lugares e nos fazendo sentir saudade.

O texto: *O Coordenador Pedagógico e as questões do cuidar* ter sido iniciado com um trechinho do *Pequeno Príncipe* me fez passear pelas lembranças da minha adolescência, quando tinha esse livro de cabeceira e toda noite lia uma página e outra e mais outra bem devagarinho que era para não terminar logo. De certa forma, me sentia acompanhada, pois também queria sair da minha *aldeia* para conhecer outras tantas aldeias e povoados maiores, com outras pessoas e um outro ritmo de vida, mas assim como o *Pequeno Príncipe* eu também tinha algumas *rosas* que estavam fincadas e precisariam de cuidados e como eu sairia? Romperia com tantas *rosas* ou cuidaria de outra forma, uma outra dimensão do cuidar de longe ou até mesmo pediria a outros olhares para acompanhar por mim enquanto chego? E assim consegui voar para mais longe, aprendendo a ampliar assim o cuidado com os outros e comigo mesma.

Assim como diz Wallon somos geneticamente sociais, Almeida complementa em seu texto que somos cuidados uns pelos outros e assim nos constituímos, internalizamos outras tantas pessoas, situações e contextos que nos torna quem somos.

Considerando essas outras tantas pessoas, situações e contextos, compreendi ao longo da leitura e na explanação em sala de aula que a ideia de *Socius* trabalhada por Wallon não é exclusivamente uma única pessoa, mas é também a cultura, a humanidade que tive contato. O outro não é necessariamente um outro concreto, mas pode ser um livro, uma música ou aqueles que do meio cultural me afetaram de alguma forma. E assim lembrei de trechos de livros, de algumas músicas, de pessoas, de contextos, de situações e de lugares que, ainda, hoje povoam meu jeito de ser, pensar e agir em determinadas situações, que ora me fazem sentir saudade e ora sinto uma imensa vontade de tocar fogo em lembranças para arrancar cada pedacinho que me restou e assim as compreensões ganham novo sentido.

Durante a discussão em sala de aula, surgiu a fala de uma das colegas do curso relativo à necessidade de cuidar das diferentes passagens, aqui ela se referia aos alunos que passavam da quarta para a quinta série do Ensino Fundamental e pensei logo em seguida: será que esse cuidar seria apenas de crianças e adolescentes ou também poderia ser ampliado para o cuidar também do adulto?

Essa reflexão veio à tona, neste momento, considerando o meu estar atualmente nesta cidade, pois a cada aula me sinto instigada a não me sentir só, e aos poucos percebi que a forma, a tonalidade de voz, o sorriso, as referências citadas, as discussões, as reflexões suscitadas e o olhar atento da professora desta disciplina me fazem compreender que o momento formativo é ímpar e com ele surgem diversas situações de aprendizagens que não me permitem estar sozinha.

Sinto como se ao escrever cada trechinho deste diário de itinerância eu estivesse cuidando um pouco mais de mim, do silêncio que teima em ser bem maior nesse momento, de cuidar da minha compreensão dos textos, de olhar para o doutorado de outra posição de quem, ainda, tem muito a aprender e que o processo de aprendizagem nem sempre é algo prazeroso é também um processo dolorido e em especial tenho cuidado de todo o percurso para a elaboração da tese.

Retomando o texto e as discussões em sala de aula, o cuidar como diz a própria Almeida (2006), implica uma opção que poderá ser de intervir ou não em respeito ao outro. Considerando que esse *cuidar* em sala de aula é diferente do cuidar familiar, pois o papel do professor é intencional, é um educar e a escola deveria estar preparada para isso, embora nem sempre saiba o que fazer e como conduzir os sentimentos que são manifestados claramente em sala de aula.

Diário de Itinerância de 25 de abril de 2007- Zildene

O vento é o mesmo; mas sua resposta é diferente em cada folha

Cecília Meireles (1983)

Iniciar o *diário de itinerância* com essa frase de Cecília Meireles, embora tão curtinha, mas também tão assertiva, me instiga e ao mesmo tempo me evoca uma vontade de buscar uma compreensão mais aprofundada dos estudos Wallonianos e o que esses estudos podem contribuir com o entendimento que tenho acerca da criança, enquanto um ser que está em desenvolvimento e como tal poderá ou não, dependendo do acompanhamento, se desenvolver mais ou menos, mas também tentando vê-la não apenas pelo que ela apresenta ser enquanto pequena, mas também o que ela poderá vir a ser quando tornar-se adulta.

De acordo com a compreensão do texto: *A criança e o adulto* (WALLON, 1941/2007), vimos que conhecer a criança é uma atividade que deve ser realizada pelo adulto e um dos questionamentos no início do texto é: o que vai prevalecer neste conhecimento é o ponto de vista da criança ou do adulto?

Quando fiz esse questionamento, lembrei da dificuldade que muitos de nós, professores, temos de contextualizar a criança em um determinado tempo e espaço próprios do seu momento, com necessidades, aprendizagens e comportamentos peculiares à determinada época.

É interessante essa reflexão porque o adulto, muitas vezes, tem a necessidade de fazer comparações da criança que está diante dele e dele mesmo quando era criança, com um diferencial, o adulto vê a criança como inapta a realizar algumas atividades que ele pode executar. Mas se a criança for considerada como um ser em crescimento, algumas diferenças e diminuições serão sanadas, a partir da compreensão das etapas que passa cada criança para se chegar à vida adulta.

Para enfatizar esta afirmação vimos no decorrer das leituras que cada fase é vivenciada por momentos diferentes, necessidades distintas e conflitos diferenciados por cada criança, não é um traçado linear em que ao chegar em um determinado nível de crescimento fechará toda e qualquer possibilidade de rever o posicionamento ou a atitude, mas é um caminho cheio de curvas e incertezas, que

nos possibilitará uma determinada compreensão em uma criança, mas que poderá não ser em outra.

Se assimilarmos as fases do desenvolvimento psicológico que passa cada criança, isto é, essa compreensão é basicamente o que falta para muitos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, considerando que, em muitos casos, alguns professores desconhecem radicalmente essas fases de desenvolvimento dificultando, assim, a forma de trabalhar e entender os processos que passam cada criança, diante dos seus próprios olhos em atividades em sala de aula.

Posso afirmar com toda convicção que, essas leituras que realizamos na disciplina e a possibilidade de escrever minhas primeiras impressões, tem me possibilitado ampliar o olhar para a compreensão de uma criança concreta em sala de aula, considerando o meio em que ela está inserida. Por esta razão acredito ser de fundamental importância considerar a criança como um ser em crescimento que ora nos dá respostas condizentes com o que ensinamos e ora nos possibilitará outras tantas respostas advindas do seu amadurecimento e da sua elaboração de outros tantos questionamentos.

Assim como diz Cecília Meireles no início deste diário *o vento é o mesmo*, assim como cada criança, em qualquer parte do mundo, mas é importante considerar que as respostas apresentadas são diferentes, é necessário considerar todo o contexto, experiências vivenciadas no seu cotidiano e a probabilidade de amadurecimento de uma forma ou de outra, assim estaremos contribuindo para a compreensão de uma criança concreta no ambiente escolar com todas as dificuldades e facilidades encontradas para ensinar e conseqüentemente aprender.

Continuando as reflexões passo agora para o texto: *Os domínios funcionais: estágios e tipos* (WALLON, 1941/2007) e na verdade gostaria de deixar registrado aqui no meu *diário de itinerância* alguns entendimentos da teoria walloniana, pois para mim tem sido muito difícil entender de uma primeira leitura, até mesmo pela falta de alguns conceitos básicos oriundos da própria Psicologia.

A ideia de que a afetividade e a cognição caminham juntas alivia um pouco a tensão que sentimos, em sala de aula, quando nos é exigido que sejamos duros e enfáticos na hora de ensinar uma criança a ler e escrever, considerando que sou alfabetizadora, senão fica aquela idéia de que a criança não aprenderá, isso faz com que percebamos a necessidade de uma maior compreensão dos estágios de

desenvolvimento da criança considerando os momentos em que um prepondera sobre o outro e o que fazer em cada situação vivenciada. E assim vou caminhando em busca de maiores esclarecimentos quanto à teoria walloniana.

Diário de Itinerância de 04 de Setembro de 2007 – Zildene

Não, não estou falando em procurar escrever bem: isso vem por si mesmo. Estou falando em procurar em si próprio a nebulosa que aos poucos se condensa, aos poucos se concretiza, aos poucos sobe à tona – até vir como um parto a primeira palavra que a exprima.

Clarice Lispector (1998)

Aqui estou mais uma vez com minhas reflexões, compreensões e dúvidas. Não quero trazer à tona em cada diário a necessidade de escrita e de revisão, pois sei que em cada entendimento exposto no papel vem em seguida a busca pelo acordo, comigo mesma, do que quis dizer em determinado momento, do que entendi da teoria e de como poderei fazer link com minha prática profissional, enquanto docente, mas o que quero nesta segunda etapa de escrita é deixar marcas de um estudo denso e propício à construção de um saber antes desconhecido.

Ao realizar, pela segunda vez nesta mesma disciplina, a leitura do texto *Psicologia Genética* (WALLON, 1973/1975), senti o quanto se faz necessário outras tantas novas reflexões, pois na primeira leitura fiquei enroscada com alguns conceitos oriundos da Psicologia e que acabaram me deixando muito mais com dúvidas do que certezas, porém me abriu um novo leque de questionamentos.

No decorrer da leitura algumas pistas, para entender o pensamento Walloniano, foram surgindo e me dando base para entender o que se passava na sala de alfabetização na cidade de Crato-Ceará, onde eu trabalhava, entrelaçando minha prática profissional com a teoria.

Depois de uma leitura mais aprofundada e cuidadosa percebi que Wallon queria garantir o intercâmbio entre o orgânico e o social e que o cérebro da criança é uma esponja, ela na verdade absorve tudo que está ao seu redor, inicialmente pela imitação e aqui entra a importância do professor em compreender esses estágios.

De acordo com a leitura percebi que a Psicologia Genética define o psiquismo na sua formação e nas suas transformações e Wallon, por sua vez, se preocupou muito mais com as transformações do indivíduo no seu meio, considerando que este meio poderá barrar ou não o desenvolvimento da criança.

Wallon trabalhou com algumas comparações do tipo: do normal ao patológico, da criança com o adulto e do atual com o primitivo. O patológico para Wallon não é apenas decorrente de materiais físicos, mas também de traumas vivenciados.

Com esta noção inicial temos também a compreensão da emoção enquanto duas noções: na primeira a emoção é vista por algumas correntes como perturbadora, que poderia trazer efeitos catastróficos; na segunda é compreendida como sendo benéfica e é exatamente neste entendimento que Wallon explicita sua teoria. A emoção tanto pode ter efeito benéfico como não, mas é necessário entender que é ela que garante o desenvolvimento da espécie humana, pois é na verdade o primeiro grau de sobrevivência.

Bom, meu diário de itinerância será enxertado na medida em que novas leituras forem sendo realizadas e assim darei continuidade às minhas reflexões, o que tem me ajudado deveras na preparação para a escrita da tese, considerando, ainda, minha preparação para entender a dinâmica de sala de aula e de relacionamentos entre professor - alunos de maneira a considerar tanto as necessidades de um quanto do outro.

Finalizo meu diário com um trecho significativo para este momento, de Clarice Lispector, da crônica *Sobre a escrita*:

Devemos modelar nossas palavras até se tornarem o mais fino invólucro dos nossos pensamentos. Sempre achei que o traço de um escultor é identificável por uma extrema simplicidade de linhas. Todas as palavras que digo - é por esconderem outras palavras.

E assim continuarei escrevendo meu diário de itinerância em busca de um estudo mais aprofundado de outras tantas palavras significativas oriundas da teoria Walloniana.

Apresentamos alguns *diários de itinerância* para darmos ênfase a este recurso de formação, aprendizagem e avaliação, proposto na disciplina já mencionada anteriormente e o quanto cada escrita, reflexão, posicionamento e análise nos aproximou da teoria walloniana, nos possibilitando um aprofundamento teórico, assim como, um rever da prática pedagógica a partir de alguns conceitos, até então desconhecidos.

Apontar a nossa paixão em ser professora alfabetizadora no contexto de uma *aldeia* enlaçada por um paredão verde chamado Chapada do Araripe, nos encaminhou a pensarmos: quais são as verdades, os sonhos, o desejo de aprender, a busca por outros tantos entendimentos, a relevância de sair de casa, o conhecer outros contextos e a ressignificação da prática docente após beber água de outras fontes.

Essas inquietações permearam todo o processo de escrita dos *diários de itinerância*, assim como o desejo de trazer para nossa localidade de origem, onde construímos nossa história pessoal e educacional, o que conseguimos avançar em termos de discussões teóricas, mediadas pela contextualização de cada pessoa envolvida na disciplina e em especial a nossa própria contextualização no cariri cearense.

Com a utilização dessa metodologia, pudemos compreender que as três dimensões da pessoa, proposta por Henri Wallon, caminham juntas - *afetividade, cognição e movimento*, mas com preponderâncias diferenciadas em qualquer nível de ensino.

No capítulo seguinte daremos continuidade a tantas descobertas, inquietações e questionamentos, pautados na teoria psicogenética walloniana e mediadas por práticas diferenciadas de alfabetizadoras no contexto do sertão paraibano.

Defender o caminho

Zildene Francisca Pereira

Assim como Kafka em todos os seus escritos darei
vida à própria vida que teima em ser menor do que se tem,
um jeito de lidar com as emoções e a escrita,
uno as árvores de Manoel de Barros,
a inquietação, introspecção e lucidez de Clarice,
à força de Cora Coralina,
às várias faces de Fernando Pessoa
e todas as buscas que se tornam encontros...
pedra,
calçamento quente,
folhas ao vento,
gelo na face,
suor no rosto,
sorriso no canto da boca,
olhos lacrimejados,
escuta atenta,
mãos que se tocam e se unem,
palavras que não fluem,
aprendizagens diversas em diferentes espaços
e corpo que sai do lugar lentamente, vagorosamente
em busca de chão
e assim escreverei minha defensoria, mas ainda em silêncio...

2 Procedimentos Metodológicos

Quem vê daqui não vê o fim
Quem vê daqui não vê inteiro
Mas é capaz de ver de longe
uma agulha no palheiro
Quem vê daqui não sente
falta de visão
[...] É uma luzinha que vai daqui
É uma ilusão que vem daí...

Dante Ozzetti e Luiz Tatit (música Visões, 2008)

Iniciar este capítulo com um trecho de uma música faz toda diferença para este momento da pesquisa, pois fomos tomadas ao longo do curso de doutorado, mais especificamente em algumas disciplinas, por leituras não apenas obrigatórias para um doutorado, com toda sua densidade, mas por outras tantas que nos remetiam a lembranças antigas, refletidas, analisadas, repensadas e discutidas a partir de um contexto micro e macro. Cada texto lido se remexia por dentro como se estivesse à procura de um maior entendimento, um entrelaçamento entre a relação teoria-prática que levasse em conta uma vida, enquanto indivíduo, alfabetizadora e pesquisadora.

A epígrafe, deste capítulo, representa, aparentemente, o que o caminho metodológico na pesquisa qualitativa nos oportuniza, porque quem a desenvolve realmente não vê o fim, nem vê o todo, mas apenas enxerga alguns traçados, linhas mais ou menos delineadas que servirão de base para uma compreensão possível de uma dada realidade ou de um assunto específico, como no caso em estudo, a relação afetividade e aprendizagem escolar.

A elaboração de novos saberes vem permeada de incertezas e inquietações, proporcionadas pelas dúvidas e questionamentos vivenciados ao longo do percurso, em leituras e pesquisas realizadas. Essa elaboração nos faz rever o estabelecido como único viés, pelo olhar viciado do pesquisador e considerar pontos obscuros que surgiram, nos encontros e desencontros, distanciamentos, aproximações e descobertas.

Retomamos nosso problema de pesquisa: O que pensam e sentem professoras alfabetizadoras sobre a relação entre afetividade e aprendizagem

escolar nas salas de aula de escolas públicas municipais da cidade de Cajazeiras, Paraíba, a partir das vozes das próprias professoras alfabetizadoras. A partir desse questionamento delineamos os seguintes objetivos: apreender como professoras pensam e sentem a afetividade na alfabetização; discutir a relação entre afetividade e aprendizagem escolar a partir de alguns elementos identificados em suas práticas para o processo ensino-aprendizagem e analisar implicações do que vivenciaram como aprendizes no processo de alfabetização.

2.1 Mapeamento das teses e dissertações sobre alfabetização e afetividade.

Neste tópico torna-se imprescindível descrevermos alguns passos até chegarmos à materialização das pesquisas bibliográficas encontradas no período de 1990 a 2008 em diversas universidades do país. Após decidirmos o foco da pesquisa iniciamos a investigação pela internet, mais especificamente nos sites de bibliotecas de algumas universidades em diversas cidades e regiões e nos decidimos então por realizar a busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Em seguida ao levantamento escolhemos os resumos a partir dos descritores: afetividade e alfabetização, afetividade na prática docente, afetividade e conhecimento, afetividade na relação professor-aluno e, por último, afetividade e aprendizagem escolar que enfocavam a temática, foco desta pesquisa.

O grande desafio dessa investigação era saber quantos trabalhos enfocavam a relação afetividade e aprendizagem no contexto da alfabetização de crianças. Após exaustivas tentativas encontramos um total de 250 trabalhos, mas ao lermos os resumos muitos foram excluídos, pois no título de algumas teses e dissertações apareciam alguns descritores sugeridos, mas ao lermos os resumos não condiziam com nossas expectativas com relação ao foco da pesquisa. Embora a temática afetividade seja alvo de muitas discussões o que percebemos a partir desse levantamento é que no contexto da alfabetização de crianças, considerando a compreensão de alfabetizadores, essas pesquisas ainda são escassas.

Após o levantamento bibliográfico de teses e dissertações vimos o quanto é importante a escrita clara e objetiva, tanto dos títulos, quanto dos resumos, o que na verdade, isso apenas intensifica nossa preocupação com a escrita. Em muitos

trabalhos os autores não deixavam claro o que foi pesquisado, o problema de pesquisa, os sujeitos que participaram, os autores trabalhados, bem como quais foram as técnicas de coleta de informações utilizadas.

Posteriormente ao momento da leitura dos resumos, realizamos a escolha daqueles que se adequavam a nossa finalidade que eram trabalhos relacionados à afetividade no contexto da alfabetização de crianças. Entramos em contato com os autores das teses e dissertações a partir da nova página do Curriculum Lattes que nos oferece logo na página inicial, após o nome dos autores pesquisados, um envelope que indica o email do autor, para que possamos entrar em contato de maneira segura e rápida e assim obtermos as pesquisas na íntegra.

Após descartarmos os resumos que não estavam claros ficamos apenas com um total de 77 pesquisas, sendo 58 dissertações de mestrado e 19 teses de doutorado em diversos contextos educacionais e apenas seis trabalhos relacionados à afetividade no contexto da alfabetização de crianças: quatro de mestrado dos respectivos pesquisadores: Elvira Cristina Martins Tassoni (2000), com o tema: *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*; Ronaldo de Oliveira Nobre Leão (2001) com o tema: *A interação professor - aluno (análise em um contexto de alfabetização)*; Maria Christine Berdusco Menezes (2006) com o tema: *Desenvolvimento cognitivo e afetivo: implicações no processo de alfabetização e letramento* e por último a pesquisa de Fabiana Aurora Colombo (2007) com o tema: *Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor*.

Nos trabalhos de doutorado encontramos apenas dois que estavam relacionados aos descritores sugeridos: Renata Teixeira Junqueira (2004) com o tema: *Deixa eu Pensar. Agora, de Verdade, Deixa eu Pensar. Um Estudo sobre as Interações Criança-Criança nos Processos de Alfabetização e Letramento* e o segundo trabalho é da pesquisadora Elvira Cristina Martins Tassoni (2008) com o tema: *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*.

Tais trabalhos estão mencionados na introdução e o mapeamento que realizamos revela que as pesquisas relacionadas ao contexto da alfabetização e a alfabetizadores de crianças ainda são escassas, por esta razão e por ter trabalhado tantos anos como professora alfabetizadora é que se torna indispensável

permanecermos com a temática para refletir como acontece a relação afetividade-aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A relação completa de Teses e Dissertações pesquisadas encontra-se no **APÊNDICE D**.

2.2 Contextualização do estudo piloto e da escolha das participantes da pesquisa.

Após o levantamento de Teses e Dissertações relacionadas à afetividade percebemos que a maioria das pesquisas foi realizada com professoras, contudo, na docência nas séries iniciais passa a fazer parte também professores do sexo masculino, é certo que em pequena quantidade, mas já fazem parte de um novo cenário educacional, por esta razão escolhemos também essa categoria para darmos voz a sua concepção de afetividade. Elegemos, então, uma professora e um professor para fazerem parte do estudo piloto da pesquisa.

Antes de irmos a campo fizemos um levantamento das prováveis escolas que teriam professores do sexo masculino lecionando no primeiro ano do Ensino Fundamental I e nos deparamos com nossa primeira e decisiva dificuldade, pois embora os professores façam parte desse novo cenário, que antes eram destinados apenas a professoras, eles ainda eram em número bem reduzidos e alguns estavam ou em creches ou nas séries seguintes como no terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental, inviabilizando a pesquisa. Antes de darmos por encerrada a busca tivemos a indicação de uma Mestranda do Programa de Psicologia da Educação, de um professor e de uma professora que lecionavam no primeiro ano do Ensino Fundamental I na mesma escola, em Guarulhos/SP.

Assim, iniciamos a busca pelos prováveis participantes da pesquisa, para comporem o estudo piloto. Fomos até Guarulhos, São Paulo, em uma escola pública municipal e nos deparamos com uma realidade até então desconhecida para a pesquisadora: o professor fugia dos estereótipos pensados para um professor de crianças – homem alto, gordo, voz altiva, conversador, animado, falava gesticulando com as mãos – e dizia falar assim por ser descendente de Italiano. Envolvia a turma em suas atividades de modo que a sala lotada não aparecia, era como se os alunos estivessem concentrados a ponto de não perceberem quase nada ao seu redor. A

professora, por sua vez, tinha voz mansa, estatura mediana, olhar atento e pareceu apreensiva com a nossa chegada à escola.

No início não ficou claro o porquê de tamanha apreensão, talvez fosse pelo desconforto próprio numa situação de entrevista, ou até mesmo pelo horário em que chegamos à escola – hora da aula – depois no decorrer da conversa percebemos que os professores não haviam sido avisados da nossa visita naquele dia, foram pegos de surpresa, mas aos poucos após a apresentação, falamos do objeto de estudo, por que o interesse pela discussão da afetividade, conversamos sobre a sala de alfabetização e os professores ficaram mais à vontade para falar do seu trabalho e concordaram fazer parte do estudo.

Ao iniciarmos a entrevista piloto vimos que algumas questões tornaram-se repetitivas, sendo assim desnecessárias e o roteiro se tornou inadequado para tratarmos à temática afetividade. No momento em que escutávamos as respostas novos questionamentos emergiam para aperfeiçoarmos o roteiro⁵ As questões, inicialmente, foram pensadas por tópicos o que nos levou a fazer a mesma pergunta mais de uma vez, dificultando, assim, o encadeamento das perguntas e conseqüentemente das respostas. De acordo com Moroz “A entrevista tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/sujeito, o que facilita um maior esclarecimento de pontos nebulosos”. (2002, p. 66).

Após o estudo piloto e a reorganização do roteiro, demos início às entrevistas, agora com professores alfabetizadores da cidade de Cajazeiras, Paraíba. Ao chegarmos à cidade onde seria realizada a pesquisa também tivemos dificuldades com relação à presença de professores do sexo masculino neste nível de ensino, pois havia apenas um trabalhando numa creche e outros em séries mais avançadas. A pesquisa com a participação masculina tornou-se inviável, partimos então para pesquisar apenas professoras.

Conforme explicitado, esta pesquisa foi desenvolvida na cidade de Cajazeiras, Paraíba, situada no alto sertão paraibano. Inicialmente teve como população alvo cinco professoras, sendo esse número ampliado posteriormente para dez alfabetizadoras que atuam em escolas da rede pública municipal da zona

⁵ Questões retiradas do roteiro de entrevista: O que prioriza na sala de aula. Desenvolvimento do trabalho com crianças. Como você situa hoje o seu processo de formação?

urbana, com idade entre 28 e 52 anos. Foram realizadas dez entrevistas semi-estruturadas.

Após a pré-análise das entrevistas sentimos necessidade de voltarmos a campo para realizarmos uma entrevista recorrente, pois nos instigou a fala de uma professora que se expressou encantada pela profissão, embora trabalhando em três períodos e já com dez anos de experiência docente em escolas públicas.

Para a escolha das participantes da pesquisa consideramos os seguintes critérios: serem alfabetizadoras em diferentes momentos da carreira docente e trabalhar em escolas públicas municipais da zona urbana. Para a escolha da cidade em que realizaríamos a pesquisa, consideramos dois critérios: por ser uma região que tem uma história de escolarização de formação de professores bem antiga e por ser perto da cidade de nascimento da pesquisadora.

A escolha da alfabetização deu-se por inquietações e questionamentos da pesquisadora com relação à fase inicial de escolaridade da criança, bem como a necessidade de ampliar a compreensão acerca da relação existente entre afetividade e aprendizagem escolar, considerando que essas questões vêm se estendendo desde a dissertação de mestrado. Os nomes que utilizamos para identificar cada participante são fictícios garantindo, assim, o anonimato.

2.3. Contextualização da cidade de Cajazeiras, Paraíba⁶ - *lócus* escolhido para nosso estudo.

Após diversas leituras relacionadas à temática afetividade, na concepção walloniana, vimos que falar de professoras alfabetizadoras, suas compreensões relativas à temática desta tese, ouvi-las em seus questionamentos e angústias sobre a docência, requer antes de tudo uma contextualização do meio em que fazem parte, pois não podemos analisar um indivíduo fora do seu contexto, por esta razão o *meio* é importante e indispensável para a realização de uma reflexão mais aprofundada. Segundo Wallon,

⁶ Embasada em Fernandes (2003). Ver Referências.

O meio é o complemento indispensável do ser vivo. Ele deve corresponder às suas necessidades e às suas aptidões sensório-motoras e mais tarde psicomotoras. Numa certa medida ele é específico, isto é, dentro do meio comum cada espécie teria o seu meio particular feito de tudo o que lhe é acessível e necessário, sendo-lhe o resto estranho. Assim, poder-se-ia falar não de um meio em geral, mas de meios fechados entre si ou encaixados uns nos outros (WALLON, 1973/1975, p. 164).

A cidade de Cajazeiras está localizada no alto sertão paraibano, distante cerca de 480 km de João Pessoa, capital. A maioria das cidades do interior nordestino tem sofrido com o empobrecimento econômico e cultural resultado de administrações nem sempre responsáveis e de longos períodos de seca e estiagem. Este empobrecimento tem causado a saída de muitos nordestinos para cidades mais desenvolvidas na Paraíba como João Pessoa e Campina Grande –, como também para os grandes centros do país como São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, entre outros. Essas pessoas tentam fugir do trabalho da agricultura numa zona de poucas chuvas e do reduzido mercado de trabalho da zona urbana.

A cidade de Cajazeiras nasceu ao beiral de uma escola, o Colégio de Padre Rolim, fundado em 1843, e que logo se tornou um pólo radiador de cultura e de conhecimento, atraindo jovens de vários estados nordestinos, formando homens que tiveram seus nomes destacados em diversos setores da vida social e cultural do país, entre eles o Padre Cícero Romão Batista, conhecido como o Padim Ciço do Juazeiro. Assim, na fundação desta cidade, já se assiste o início de sua história educacional (FERNANDES, 2003).

Em 1916, foi fundado em Cajazeiras a sua Escola Normal para formar professores, passando a se destacar das demais cidades sertanejas e passou a ser conhecida como a cidade que ensinou a Paraíba a ler.

No ano de 1970, é fundada em Cajazeiras a sua primeira escola de estudos superiores, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), encampada pela Universidade Federal da Paraíba em 1980. É criado então o Campus V da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), nascendo, assim, o Centro de Formação de Professores (CFP), destinado a desenvolver atividades de ensino fundamental e médio. A partir de 2002 o CFP passou a ser parte integrante da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba.

Cajazeiras apresenta uma estrutura educacional ilustrada pela presença de uma Universidade Federal de Campina Grande – UFCG que nos dias atuais, esse Centro conta com os cursos de Licenciatura em História, Geografia, Ciências, Letras e Pedagogia, além do Curso Técnico em Enfermagem em nível médio, contamos, ainda, com os cursos de Medicina e Enfermagem, atendendo estudantes das cidades circunvizinhas pertencentes aos estados da Paraíba, Ceará e Rio Grande do Norte. (FERNANDES, 2003)

A Cidade conta, ainda, com Faculdades particulares: uma Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cajazeiras – FAFIC, ministrando os seguintes Cursos Superiores: Letras, Geografia, História, Ciências, Pedagogia, Direito, Filosofia, Ciências Contábeis e Serviço Social. Conta, ainda, com a Faculdade Santa Maria com os cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Farmácia, Serviço Social e Administração. A Faculdade São Francisco conta com os cursos de Pedagogia, Farmácia e Administração. Existem, ainda, cursos que ocorrem de forma temporária pela Universidade do Vale do Acaraú – UVA e Faculdades Integradas de Patos – FIP, tanto na área de educação, quanto de pós-graduação em grau de especialização.

Em nível de Ensino Médio, a partir de 1994 passou a contar com uma unidade do Centro de Formação de Tecnólogos da Paraíba (CEFET-Paraíba), que além de ensino médio, oferece cursos profissionalizantes, atraindo estudantes de cidades paraibanas circunvizinhas a Cajazeiras, bem como de outros estados, a exemplo do Ceará. (FERNANDES, 2003).

Olharmos para a contextualização da cidade, meio ao qual as professoras estão inseridas, nos oportuniza uma base para entendermos algumas escolhas ou falta delas, com relação à profissão que exercem, nos possibilitando um diferencial que é compreendermos a dinâmica educacional vivenciada em vários setores da sociedade Cajazeirense.

2.4. Conhecendo as alfabetizadoras participantes da pesquisa.

A busca pela produção de informações que desse suporte a reflexão, análise e elaboração deste trabalho foi realizada junto a professoras alfabetizadoras da

cidade de Cajazeiras. Apresentaremos um breve relato da nossa primeira visita à Secretaria de Educação do Município, bem como às escolas pesquisadas e por último como chegamos às alfabetizadoras.

Ao entrarmos em contato com a Coordenadora da Ação Pedagógica e Presidente do Conselho Municipal de Educação do Município, atualmente Secretária de Educação, fomos bem recebidas, explicamos o porquê da visita, conversamos sobre o objeto de pesquisa e pedimos autorização para entrar em contato com algumas alfabetizadoras. À coordenadora por sua vez falou da importância desse tipo de pesquisa, pois oportunizava uma maior visibilidade às escolas municipais e as próprias alfabetizadoras em seus respectivos locais de trabalhos.

Visitamos, inicialmente, três escolas e fomos bem recebidas em todas, tanto pela coordenação pedagógica, quanto pelas diretoras que se encontravam presentes na hora do contato. Após o diálogo e explicitação dos objetivos da pesquisa fomos levadas até as professoras, algumas ficaram apreensivas com a possibilidade de gravar o que pensavam sobre a afetividade, umas disseram ser indiferente gravar ou não e outras gostaram da chance, pois nunca foram escutadas nas suas experiências e angústias com o trabalho de sala de aula. Partiremos agora para a descrição de cada uma das alfabetizadoras.

Ao iniciar uma conversa sobre o foco da pesquisa com a professora Iracema ela imediatamente aceitou o convite para participar, não fez nenhum comentário, nenhuma pergunta sobre o instrumento utilizado, nem mesmo disse ter dúvidas sobre o objeto da pesquisa e como seria realizada, apenas exigiu que a entrevista fosse feita no horário da aula, pois precisava sair apressada para trabalhar à tarde noutra escola.

A professora Iracema pareceu segura em suas respostas, bem como atenta às perguntas, a cada uma ela respondia cuidadosamente para não esquecer de nenhum aspecto. É uma professora que gosta de ler e nos pareceu muito engajada com a profissão. Em alguns exemplos utilizados deixava transparecer tristeza ou contentamento de acordo com cada exemplo. Quando relata que apanhou de um aluno em sala de aula, fala com tristeza e reflete as reais condições que os alunos estão submetidos até chegar à escola e nela permanecer. Porém fala do seu trabalho com orgulho apesar de tantos contratempos e dificuldades.

Iracema é solteira, tem 28 anos, trabalha há 10 anos como docente na mesma escola e três anos como alfabetizadora. Trabalha 25 h/a semanais de

manhã e 25 h/a semanais à tarde como professora noutra escola. Já exerceu a função de secretária; atualmente atua apenas em sala de aula. Coursou o Magistério, concluindo em 1996. Fez Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba e concluiu em 2003.

A segunda professora Elisa, trabalha na mesma escola que Iracema, se mostrou apreensiva, fazendo uma série de perguntas: se os questionamentos seriam escritos, se as perguntas eram relacionadas à prática de sala de aula, se não poderia ver as perguntas antes de responder, se teria retorno do material, no caso a devolutiva, se ela e a instituição seriam identificadas e o que aconteceria se ela não soubesse responder alguma pergunta.

Elisa é casada, tem 34 anos, trabalha há 14 anos como docente, 10 anos na mesma escola que atua até hoje e quatro anos como alfabetizadora. Trabalha 25 h/a semanais, de manhã como professora e à tarde como pasteleira numa lanchonete. Coursou o Magistério, fez Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, concluiu o curso em 1992.

Solange é também uma das alfabetizadoras que nos recebeu de maneira apreensiva, pois estava com dificuldades em sua sala de aula por ter um aluno com necessidades especiais e por não saber que tipo de trabalho poderia desenvolver com este aluno, mas em seguida, passado esse primeiro contato, a professora se mostrou tranquila e disposta a falar sobre sua prática docente.

Solange é casada, tem 30 anos e é professora há 14 anos, 10 anos na mesma escola que está até hoje e sete anos como alfabetizadora. Trabalha 25h/a por semana apenas no período da manhã e já trabalhou no apoio pedagógico da escola. Não exerce nenhuma função que não seja a docência. Fez o magistério em 1994 e hoje tem Graduação em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba e se formou no ano de 2007.

Realizamos uma conversa preliminar com a professora Evilene, antes de iniciarmos a entrevista e o diálogo ocorreu de maneira tranquila, considerando que a professora nos olhava nos olhos de maneira firme e sempre atenta para responder a tudo que lhe era perguntado. Fomos recebidas pela alfabetizadora de maneira amistosa parecia até que ela esperava este momento para falar da sua experiência em sala de aula e do quanto gosta da profissão, mesmo com tantos contratemplos e desvalorização.

Evilene é casada, tem 33 anos e trabalha há 15 anos como docente, seis anos nesta mesma escola que está até hoje e dois anos como alfabetizadora. Trabalha os três expedientes: de manhã na alfabetização, à tarde do sexto ao nono ano e à noite no Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nunca exerceu cargos não docentes. Trabalha 60 horas semanais apenas na escola atual. Fez Magistério e concluiu em 1990, fez a Graduação pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, tem Licenciatura em Ciências com habilitação em Química e concluiu em 1995. Atualmente faz Pós-Graduação em Filosofia da Educação numa Instituição particular e está em fase de escrita da monografia.

Ao iniciarmos uma conversa com a professora Elaine, relacionada às razões da nossa visita à escola e à necessidade de diálogo, ela se mostrou inquieta, disse estar nervosa com a situação de entrevista, pois não sabia que tipo de perguntas seriam feitas naquele momento. A insegurança parecia tamanha, pois a professora falou a maior parte do tempo de cabeça baixa, voz trêmula, estalava os dedos a todo o momento, se mantinha uma boa parte do tempo se ajustando na cadeira e/ou mexendo em papéis que estavam com ela. Embora temerosa, respondeu todas as perguntas de maneira objetiva.

Elaine é solteira tem 52 anos e trabalha há 27 anos como docente. Tem dez anos na mesma escola que atua até hoje e quatro anos na alfabetização. Trabalha apenas no período da manhã e já foi telefonista, antes de ser professora. No momento não exerce nenhuma outra função além da docência. Trabalha 20 h/a semanais nesta mesma escola. Coursou o Científico e o Magistério há vinte anos e fez a Graduação na Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba com Licenciatura em Geografia, concluiu a graduação em 1970. Coursou uma Pós-Graduação em Psicopedagogia numa Instituição particular e concluiu em 2005.

Entramos em contato com a professora Simone e esta nos recebeu prontamente, embora nos pedisse o roteiro para que pudesse levar para casa e ler com calma para no dia seguinte ser entrevistada. Parecia-nos, em alguns momentos, estar à vontade, embora percebêssemos em outros que estava apreensiva por não saber o nível das perguntas que seriam realizadas.

Simone é casada, tem 45 anos, trabalha há 18 anos como docente, seis anos nesta mesma escola, mas como alfabetizadora tem apenas um ano. Não trabalha em outros locais. Trabalhou como Administradora Escolar, mas disse não gostar. Atualmente não exerce cargos não docentes. Trabalha 25 horas semanais nesta

escola no período da manhã. No Ensino Médio cursou o Científico. Fez Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba concluindo em 1984. Após a graduação fez o Logos II que é referente ao curso pedagógico, concluindo em 2002. Cursou uma Pós-Graduação em Psicopedagogia por uma Universidade particular, concluindo em 2003.

Quando entramos em contato com a professora Érica ela nos impôs uma condição para participar da entrevista: que fosse entrevistada em sua casa por questões de tempo com o trabalho e assim fizemos.

Érica é casada, tem 39 anos, trabalha há 16 anos e dez meses como docente, cinco anos nesta mesma escola no período da manhã e dez anos como alfabetizadora. Não trabalha em outras escolas. Trabalhou como Agente Administrativo, mas atualmente não exerce nenhuma outra função além da docência. Trabalha 25 horas semanais nesta escola. No Ensino Médio cursou o Científico, concluindo em 1988. Cursou a Graduação em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, concluindo em 1992. Fez uma Pós-Graduação em Psicopedagogia por uma Instituição Particular e concluiu em 2002.

Antes de fazermos contato com a professora Soraya conversamos com a diretora da escola para explicar os motivos da visita e ela disse se sentir lisonjeada pela escolha da instituição e, principalmente, por que para eles é uma honra participar desse tipo de atividade, pois é uma forma de divulgar o trabalho que desenvolvem e de mostrar os bons profissionais que lá atuam, embora seja uma escola de bairro considerada com alto índice de violência. Segundo a diretora entrevistáramos uma das professoras mais bem preparadas que a escola tinha e que com certeza sairíamos satisfeitas com o contato. Soraya, pelo que pudemos observar na conversa com a diretora, é uma das professoras mais respeitadas na escola. Em seguida, a diretora chamou a professora para conversarmos sobre as razões da visita e prontamente ela marcou a entrevista para o dia seguinte.

Ao conversarmos com a professora Soraya e explicarmos a pesquisa ela nos pareceu tranquila e a vontade para partilhar suas experiências na docência. Sempre com um olhar atento e um sorriso de quem precisava pensar para responder com precisão, fazia silêncio para entender cada pergunta.

Soraya é solteira, tem 39 anos, trabalha há 14 anos como docente, seis anos nesta mesma escola e seis anos como alfabetizadora. Trabalha no período da

manhã. Não exerceu, nem exerce cargos não docentes. Trabalha 25 horas semanais nesta mesma escola e 14 horas semanais numa outra escola onde é professora do EJA. Coursou o Magistério, concluindo seu curso em 1990. Fez Graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar, pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, concluindo em 1996. Fez Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Fundamental numa instituição particular e concluiu o curso em 2003.

Ao entrarmos em contato com a alfabetizadora Carolina uma das suas maiores preocupações era se seu nome e o da escola seriam identificados. A professora se mostrou sempre objetiva nas suas respostas.

Carolina é solteira, tem 29 anos, trabalha há dez anos como docente, cinco anos nesta mesma escola e um ano como alfabetizadora, não trabalha em outros locais, não exerceu, nem exerce cargos não docentes. Trabalha 25 horas semanais nesta mesma escola no período da manhã. No Ensino Médio cursou o Magistério, concluindo em 1999 e fez a Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, concluindo em 2007.

Entramos em contato, por último, com a professora Daniela que, a nosso ver, não mostrou nenhum interesse, inicialmente, em participar da entrevista. Fez-nos uma série de questões voltadas para a parte burocrática do contato com ela, assim como algumas exigências antes de iniciarmos a entrevista: ler as perguntas antes, ouvir alguns trechos e o que faríamos com os dados. A apreensão parecia normal numa situação de entrevista com uma pessoa que nunca viu antes.

Daniela é solteira, tem 41 anos, trabalha há mais de dez anos como docente e nesta escola apenas dois anos e oito meses com a sala de alfabetização. Nesta escola trabalha 25 horas semanais no período da tarde e em outra escola 25 horas semanais no período da manhã. Coursou o Magistério, concluindo em 1985 e cursou a Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, concluindo em 1988. Coursou uma Pós-Graduação em Psicopedagogia por uma Universidade particular, concluindo em 2002.

Identificarmos o tempo de profissão docente e o tempo de docência na alfabetização, vivenciados pelas professoras, nos impõe entendermos que Huberman (2000) realizou uma pesquisa com professores do ensino secundário nos possibilitando uma série de questionamentos, como poderemos ver no capítulo de análise no tópico 3.3 - *Carreira docente x ciclos de vida profissional: a escolha da*

profissão, e esta pesquisa foi realizada com professoras alfabetizadoras, o que nos impõe refletir se as mesmas dúvidas, do autor, nos servem de base para entendermos as nossas próprias questões relacionadas a esta fase de escolaridade.

A *Caracterização das alfabetizadoras* encontra-se em um quadro no **APÊNDICE B**.

2.5 Contextualização das Escolas Pesquisadas

2.5.1 Escola 1 – onde trabalha a professora Érica

Fica localizada na periferia da cidade é uma escola de pequeno porte. A escola funciona os três turnos manhã com 130 alunos, tarde com 108 e à noite com 102, perfazendo um total de 340 alunos. No 1º ano têm-se na matrícula inicial 32 alunos na faixa etária de seis anos. O quadro escolar é composto por 21 professores com faixa etária a partir do 25 anos, todos moram na zona urbana da cidade e sua maioria possui nível superior (Graduação).

Na estrutura administrativa e de apoio a escola conta com sete Administradores, sete auxiliares de serviços gerais e dois porteiros. Na escola não existe biblioteca, mas os alunos têm acesso aos livros mediante empréstimo, os livros ficam guardados na secretaria e quando os alunos precisam levam para casa.

Na estrutura pedagógica o planejamento acontece mensalmente e é realizado com a presença da coordenadora pedagógica, embora no ano de 2008 por questões pessoais da coordenação, o planejamento não ocorreu como pensado inicialmente.

Na escola não existe o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE as avaliações são realizadas a critério de cada professor; as reuniões pedagógicas são mensais de acordo com o planejamento; o contato com a família é bimestral ou quando tem uma maior necessidade, os projetos trabalhados durante o ano de 2008, na escola foram: higiene e saúde.

Na escola existe o Programa Bolsa Escola do Governo Federal e é administrado pela Secretaria de Educação que realiza a triagem dos alunos e a escola faz apenas o acompanhamento enviando a frequência que poderá ser

justificada até quatro faltas, mas a partir de quinta falta é necessário apresentar um atestado médico justificando a ausência do aluno para que o Bolsa Família não seja cancelado, o que faz com que muitos pais venham à escola para questionar sobre a falta dos filhos. Na escola não existe a presença de voluntários – Amigos da Escola e os principais problemas destacados pela diretora foram: a falta de acompanhamento dos pais e a indisciplina dos alunos.

A *Caracterização das escolas pesquisadas* encontra-se em um quadro no **APÊNDICE C**.

2.5.2 Escola 2 - onde trabalha a professora Soraya

Esta escola fica localizada na periferia da cidade, considerada uma localização com alto índice de violência e drogas. É uma escola pequena que funciona nos três turnos – Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, sendo que de manhã com 140 alunos, à tarde com 118 e à noite com 14, perfazendo um total de 272 alunos matriculados no início do ano letivo. Têm-se no primeiro ano 30 alunos entre seis e sete anos, todos são de baixa renda e vivem com no mínimo um salário mínimo.

Quanto ao quadro de funcionários, a escola conta com 18 professores todos efetivos, 17 professores possuem nível superior – Graduação e apenas um professor possui o magistério; todos moram na zona urbana da cidade e têm entre 25 e 52 anos. Conta, ainda, com duas secretárias e dois porteiros. Na escola não existe biblioteca, apenas acervo bibliográfico, quando os alunos precisam realizar alguma pesquisa utilizam a sala dos professores.

Na instituição existe o Programa Bolsa Escola e funciona da mesma maneira, com os mesmos critérios em todos os estabelecimentos de ensino. Na estrutura pedagógica o planejamento acontece mensalmente, as avaliações são realizadas de forma contínua, de acordo com o desenvolvimento de cada aluno; as reuniões pedagógicas são mensais ou quando necessário; na escola não existe o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE; o contato com as famílias é bimestral ou quando ocorre uma maior necessidade; os projetos trabalhados na escola durante o

ano de 2008 foram: meio ambiente, higiene e saúde, leitura e escrita, oficina de dança, teatro e sexualidade.

Na escola não existe a presença de voluntários como Amigos da Escola, existem apenas a presença de alguma autoridade, quando convidados, para a realização de palestras. Os principais problemas enfrentados na escola são: ausência de um espaço adequado para pesquisar (biblioteca), falta espaço para recreação e práticas esportivas e indisciplina por parte de alguns alunos.

2.5.3 Escola 3 - onde trabalham as professoras Iracema e Elisa

É uma escola considerada de grande porte com um total de 631 matrículas distribuídas da seguinte forma: manhã com 349 alunos e à tarde com 282 na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os alunos iniciam sua vida escolar nesta instituição a partir dos quatro anos; o 1º ano tem 45 alunos divididos em duas salas de aula e a faixa etária é de seis anos, são todos de classe social baixa e média, moram na zona urbana e rural da cidade.

A escola conta com 27 professores sendo que 25 são efetivos e apenas dois são contratados. A maioria dos professores cursou Graduação e outros possuem Pós-Graduação (Especialização), moram na zona urbana e têm entre 29 e 45 anos.

Na escola existe biblioteca e os livros são emprestados tanto para os alunos, quanto para toda comunidade escolar. Na estrutura administrativa e apoio a instituição conta com o trabalho de 12 pessoas. Quanto à estrutura pedagógica o planejamento acontece mensalmente com a participação da coordenadora pedagógica. Na escola não existe o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE; as avaliações são realizadas semestralmente de forma qualitativa e quantitativa; as reuniões pedagógicas são mensais; os contatos com as famílias acontece semestralmente e os projetos trabalhados na escola no ano de 2008 foram: grupo de dança, fanfarra, projeto flauta, leitura e escrita.

Na instituição existe o Programa Bolsa Escola. A escola conta, ainda, com a presença de um Pastor da Igreja Evangélica, de forma voluntária, para dar aula de flauta para os alunos. A escola funciona em parceria com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI que é um dos programas do Governo

Federal que visa retirar crianças e adolescentes com idade inferior a dezesseis anos do trabalho precoce. Os principais problemas encontrados na escola são: a falta de acompanhamento dos pais, alguns só aparecem quando são chamados e outros nunca aparecem na escola e principalmente a falta de um psicólogo.

2.5.4 Escola 4 - onde trabalham as professoras Evilene e Elaine

Considerada de grande porte, fica localizada próxima à Universidade Federal, conta com um total de 901 alunos na Educação Infantil e Ensino Fundamental distribuídos nos turnos manhã com 384 alunos e à tarde com 517. Na Instituição existem duas salas de 1º ano uma com 24 alunos e a outra com 25 na faixa etária entre seis e sete anos. Os alunos são todos de classe social baixa e moram na zona urbana e rural da cidade.

A escola conta com um quadro de 24 professores, sendo que 22 deles são efetivos e apenas dois são contratados. Os professores possuem Graduação e Pós-Graduação (Especialização) e alguns, ainda, estão se graduando. Todos moram na zona urbana e tem a faixa etária entre 20 e 50 anos.

Na escola não existe biblioteca, pois não recebeu material para seu devido funcionamento, por esta razão no espaço físico que havia sido destinado à biblioteca agora funciona uma sala de aula do pré – I. Na estrutura administrativa a escola dispõe de uma diretora e uma vice, três secretárias, sendo que uma contratada e duas efetivas e dois porteiros. Quanto à estrutura pedagógica o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, da escola, ainda está em construção; as avaliações são realizadas de forma qualitativa e quantitativa; as reuniões pedagógicas são mensais; o contato com as famílias é diário, principalmente com aquelas que frequentam a escola todos os dias e os projetos trabalhados durante o ano de 2008 foram: oficina de informática e o rádio recreio.

Na escola existe o Programa Bolsa Escola do Governo Federal. A Instituição não conta com a presença de voluntários – Amigos da Escola, mas conta com a presença de pessoas que sempre estão dispostas a ajudar. O principal problema destacado foi a falta de participação dos pais na escola, pois alguns só aparecem

quando são chamados e outros nunca aparecem nem mesmo quando são convidados a comparecer.

2.5.5 Escola 5 - onde trabalha a professora Carolina

A quinta escola fica localizada em um bairro de periferia, afastado do centro da cidade, é uma instituição de porte médio e conta com um total de 430 alunos distribuídos da seguinte forma: manhã 230 alunos, tarde 120 e noite 80. Existem duas turmas de 1º ano cada uma com 15 alunos com faixa etária entre seis e sete anos. A situação sócioeconômica dos alunos é de média baixa.

A escola conta com 30 professores concursados, alguns possuem Graduação e sua maioria possui Pós-Graduação (Especialização) e têm em média 30 anos. Na escola não existe biblioteca. Na estrutura administrativa têm-se diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, uma secretária e um porteiro. Na estrutura pedagógica o planejamento ocorre mensalmente, este é o primeiro ano que tem o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE; as avaliações são realizadas bimestralmente e semestralmente; o contato com a família só acontece quando necessário. Neste ano de 2008 não houveram projetos trabalhados na escola.

Na instituição existe o Programa Bolsa Escola do Governo Federal. Na escola não existem voluntários – Amigos da Escola e os principais problemas destacados foram: a falta de material pedagógico e recursos financeiros.

2.5.6 onde trabalham as professoras Simone e Daniela

É uma escola de bairro considerada pequena e conta com um total de 258 matrículas realizadas no início do ano, distribuídas nos turnos manhã com 120 alunos e à tarde com 138. Existem duas turmas de 1º ano com 53 alunos distribuídos nas duas salas, os alunos têm entre seis e sete anos, são provenientes de um bairro carente, com baixo poder aquisitivo em que os pais não possuem

renda fixa, alguns trabalham no mercado informal e vivem praticamente dos recursos do Governo Federal.

Existem na escola 10 professores, todos são efetivos e possuem Graduação e a sua maioria possui Pós-Graduação (Especialização), nove professores moram na zona urbana e apenas uma mora na zona rural, eles têm em média 29 a 50 anos.

Na escola não existe biblioteca, apenas um cantinho da leitura. O planejamento pedagógico é realizado mensalmente; o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE ainda está em construção; as avaliações são realizadas bimestralmente; não existem reuniões pedagógicas para além do planejamento; o contato com as famílias acontece diariamente com aquelas que frequentam a escola ou quando necessário e os projetos realizados são somente aqueles trabalhados em sala de aula.

Quanto à relação da escola com a instituição de apoio existe o Programa Bolsa Família na escola, as famílias recebem pão e leite do Governo Federal, merenda escolar, material como: caderno, lápis, livro, borracha e lápis colorido. A escola conta com a participação de estagiários das faculdades particulares, mas sente falta de uma presença efetiva de estagiários da Universidade pública.

Os principais problemas destacados foram: ausência dos pais na escola, principalmente aqueles que têm filhos problemáticos, pois os outros frequentam normalmente; falta de compromisso com a frequência dos filhos à escola, especialmente na Educação Infantil; pouca preocupação com a aprendizagem dos filhos; falta de cumprimento nas tarefas que devem ser realizadas em casa.

2.5.7 Escola 7 - onde trabalha a professora Solange

É uma escola de bairro, mas fica localizada próximo ao centro e é considerada de médio porte, conta com um total de 519 matrículas no início do ano letivo distribuídas da seguinte forma: manhã com 214 alunos, tarde com 230 e à noite com 75. A situação sócioeconômica dos alunos é baixa. Na escola existe uma turma de 1º ano com 25 alunos com faixa etária entre seis e sete anos.

O quadro da escola é composto por 25 professores todos efetivos, 23 possuem Graduação e apenas dois possuem o magistério. Na escola não existe

biblioteca. Na estrutura pedagógica o planejamento ocorre mensalmente; as avaliações são contínuas de forma qualitativa e quantitativa; as reuniões pedagógicas são mensais ou quando surge algum problema; o contato com a família acontece periodicamente ou quando há necessidade; existem projetos didáticos mensais construídos em conjunto com os professores.

Na escola existe o Programa Bolsa Família e não existe a participação de voluntários – Amigos da Escola. Os principais problemas enfrentados são: falta de acompanhamento dos pais no desenvolvimento escolar dos filhos, indisciplina e a falta de alguns professores da 2ª fase.

Após caracterizarmos as escolas pesquisadas vimos que o grande desafio é fazer com que a comunidade, de forma em geral, participe da vida escolar dos seus filhos e possam auxiliar na educação escolar de forma efetiva.

2.6. Diferentes instrumentos para a produção de informações.

A produção de informações para este trabalho foi coletada por intermédio dos seguintes instrumentos: *Entrevista Semi-estruturada (APÊNDICE A)* com dez alfabetizadoras; *Observações Impressionistas*, assim a chamamos porque são observações feitas em sala de aula, a escola em geral, a relação da professora com os alunos, bem como a rotina destes na escola, porém sem uma sistematização previamente pensada e a ser seguida em todas as instituições. Utilizamos, ainda, o *registro no caderno de campo* para anotar aspectos observados durante as visitas as escolas, sentimentos diversos expressos facialmente e corporalmente durante as entrevistas, assim como escrever nossas primeiras impressões acerca das respostas das professoras.

As observações, a nosso ver, ocorrem à medida que nos dispomos a ficar frente a frente com nosso foco de pesquisa em diversas situações cotidianas. O olhar, inicialmente, é indicador de aspectos até então confortáveis para a pesquisadora, pois nos impõe alguns registros que conhecemos de perto, especialmente quando fizemos parte integrante do lado que é alvo da pesquisa, aqui no caso a professora alfabetizadora no contexto escolar.

Segundo Tran Thong citando Wallon

[...] a observação não é uma compilação de dados brutos. É uma interrogação do real, uma antecipação racional, uma expectativa apoiada por hipóteses maduramente refletidas, conscientemente formuladas e empregadas. (TRAN THONG, 2007, p. 10).

A observação nos possibilita diversos ângulos a partir do momento que nos abrimos à realidade para além das experiências vividas. A escolha do que observar poderá ser algo determinado, mas as nuances e surpresas poderão ser inevitáveis, pois segundo Wallon,

Rigorosamente falando, não existe observação que seja um decalque exato e completo da realidade. [...] A escolha é dirigida pelas relações que possam existir entre o objeto ou o acontecimento e nossa expectativa, em outras palavras, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais. Seus motivos podem ser conscientes ou intencionais, mas podem também nos escapar, pois confundem-se antes de mais nada com nossa capacidade de formulação mental. Só podem ser escolhidas as circunstâncias em si mesmas exprimíveis. E, para exprimi-las, temos de remetê-las a algo que nos seja familiar ou inteligível, ao quadro de referências que utilizamos intencionalmente ou sem saber (WALLON, 1941/2007, p. 17).

A partir da utilização desses instrumentos, para a coleta de informações, vimos que a entrevista é um diálogo com finalidades claras para uma determinada pesquisa, as questões elaboradas servem de base para orientar o pesquisador e não para uma depreciação da visão do pesquisado. Além do respeito pela cultura e valores dos participantes da pesquisa é necessário também o cumprimento de horários e local determinados para que a entrevista se realize, bem como a garantia de sigilo das informações obtidas para que se estabeleça uma relação de confiança entre entrevistador e entrevistado. Segundo Lüdke e André.

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

A entrevista foi organizada da seguinte forma: primeiro as professoras responderam um questionário de caracterização pessoal e profissional, em seguida realizamos 18 questões semi-abertas, gravadas em fita cassete, relacionadas a quatro pontos relevantes para a pesquisa: lembranças da alfabetização, processo de formação, concepções de afetividade e seu papel na prática docente. Para o registro

dos dados, além da gravação fizemos anotações no diário de campo após cada entrevista, com observações relacionadas às respostas, as expressões faciais e corporais no decorrer da fala e as inquietações das alfabetizadoras mediante a situação de entrevista.

O registro no caderno de campo nos foi um recurso rico no auxílio à busca de uma maior compreensão de algumas falas. Esses registros eram feitos logo após a saída da escola para não esquecermos os aspectos principais evidenciados no encontro com as professoras.

É imprescindível destacarmos, ainda, que utilizamos o caderno de campo para registrar sentimentos percebidos, por nós, em relação à pesquisa e a situação de entrevista. Registramos os indicadores desses sentimentos tais como: falas, olhares, inquietações, expressões faciais e corporais que permearam todo o momento da entrevista e que são fontes ricas de informações que não são captados pela gravação.

Apresentar no roteiro questões relacionadas às lembranças da alfabetização nos impõe alguns aspectos importantes: fazer com que as professoras rememorem seu processo como alunas e reflitam o que querem fazer em suas salas de aulas hoje como alfabetizadoras, visto que, em muitos casos, não levamos em consideração aspectos já vivenciados que poderão ou não interferir na nossa ação docente. A recordação de como foram alfabetizadas proporciona, muitas vezes, uma análise mais aprofundada do que é preciso e possível fazer nas atividades realizadas em sala de aula para que o processo ensino-aprendizagem seja realmente significativo.

Quanto aos questionamentos voltados para o processo de formação e concepções de afetividade na prática docente, foco desta pesquisa, foram escolhidos e redigidos de modo a trazer as professoras para uma análise da relação estabelecida entre aluna, profissional da educação, reflexão e construção de novos saberes a partir da ligação entre todos esses aspectos vivenciados no passado, no presente e como projeto para o futuro.

As participantes da pesquisa foram entrevistadas individualmente, cada uma na escola em que trabalha e apenas uma foi entrevistada em casa. Após a garantia de sigilo às informações e da autorização das professoras por escrito, as entrevistas foram gravadas. Cada entrevista durou em média meia hora a quarenta minutos, considerando a disponibilidade em compartilhar as informações necessárias à

pesquisa, apenas uma entrevista durou duas horas, pela necessidade da professora em relatar cada informação de forma minuciosa.

2.7 Procedimentos para a análise.

Antes de principiarmos a análise, todas as entrevistas foram transcritas por uma aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, Paraíba, que já havia realizado esta atividade para um projeto de pesquisa na própria universidade. Embora a aluna fosse uma pessoa experiente nas transcrições, após receber todas as entrevistas voltamos à leitura e a escuta uma a uma para reorganizarmos as informações em respeito às alfabetizadoras, para nos familiarizarmos com as falas e para relacionarmos às falas as expressões escritas destacadas no caderno de campo como aspectos principais a serem levados em consideração.

O processo de análise é o momento em que somos conduzidos pela nossa compreensão acerca do que estudamos, somos movidos, ainda, pelo conhecimento que temos sobre a temática, foco da pesquisa, tanto pelos nossos aportes teóricos, quanto pelas nossas experiências vividas de forma pessoal e/ou profissional. É de fundamental importância considerarmos esses aspectos visto que significa o cuidado que temos que ter com o rigor teórico-metodológico e com a maneira de analisarmos os dados brutos, o que temos a primeira vista (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004).

Primeiramente, uma das grandes dificuldades encontradas ao lermos o material coletado foi fugir da ideia de familiaridade com as respostas, especialmente pela pesquisadora ser também alfabetizadora e ter vivido, em sala de aula, muitas dificuldades relatadas pelas professoras. Tentamos, inicialmente, fazer o exercício de distanciamento das nossas primeiras impressões para avançarmos na reflexão, embora reconhecendo que a subjetividade da pesquisadora seria um crivo para este momento da pesquisa, e só então partimos para a descrição das falas retirando aspectos considerados relevantes para este momento de análise.

Iniciamos a análise da seguinte forma: fizemos um quadro com os tópicos contendo: depoimentos na íntegra; afetos e situações indutoras captados pela

pesquisadora; indicadores desses afetos e situações indutoras; como foi o processo de alfabetização e por último tivemos diretrizes para um processo de alfabetização, apontadas pelas alfabetizadoras. No decorrer da análise sentimos dificuldades na organização dos dados pela quantidade de informações obtidas e pelas limitações da pesquisadora iniciante em trabalhar com quadros.

Após exaustivas leituras das entrevistas e várias tentativas de expor os dados nos quadros, destacando os aspectos mais importantes nas falas, nos deparamos com um nó metodológico, o que nos fez sentir medo, cansaço e angústias por não conseguir avançar neste momento de escrita. Todas as tentativas tiveram pouco êxito, já não conseguíamos mais enxergar nada para além do que estava escrito e o cansaço se tornou bem maior. Por esta razão achamos mais adequado escrever as falas e analisá-las em forma de texto ao invés de tópicos, o que seria mais confortável para a pesquisadora e assim demos início a mais uma fase de análise.

As perspectivas destacadas referentes à relação afetividade e aprendizagem escolar foram organizadas em três blocos temáticos, definidos em função da teoria walloniana e do desenho da entrevista que são: *Lembranças da alfabetização: o papel do outro*; *Carreira docente x ciclos de vida profissional: a escolha da profissão e Afetividade e relação professor-aluno: ressignificar para melhor entender*. Cada bloco temático evidencia posicionamentos, dilemas, tristezas, contentamentos e concepções das alfabetizadoras com relação à temática pesquisada.

Durante a organização dos temas fomos tomadas por certa inquietação, pois as falas nos remetiam a mais de um tema, e tivemos que optar em qual desses temas o pensamento das alfabetizadoras não ficaria desarticulado do que manifestavam em suas falas.

Destacaremos no capítulo de análise aspectos centrais das falas de cada uma em particular para discutirmos e analisarmos os blocos temáticos, baseados nas falas e exemplos ilustrativos utilizados pelas professoras para falarem de suas experiências em sala de aula e de onde vem sua compreensão acerca da temática afetividade e aprendizagem escolar.

Além das palavras

Zildene Francisca Pereira

São feitos links: subjetividade, etnia, afetividade, religião Manoel de Barros, Guimarães

[Rosa, cinema, teatro, música, letras, construção de frases inteiras para a tese...

O pássaro canta, o vento gelado balança as flores amarelas vistas da porta com vidros.

O olho passeia nas prateleiras de livros, no painel que tem um pouco de tudo: jornal, artigo,

[fotografia de flores, poemas...

O mundo se descortinando nos links diante dos meus olhos entre leitura, escrita, caneta,

[lápiz e computador.

Um mundo inteiro num espaço tão pequeno.

Pelo vidro da porta vejo o mundo depois do muro, depois da pracinha, depois das casas

[imensas e o olho continua indo além.

Sigo o azul, além de onde a visão alcança, nos links, nas vozes, nos olhares e nas lágrimas

[que querem escorrer no rosto...

3. Análise dos dados: tecendo a trama

Se refaço hoje o percurso, como posso me dizer só e pretender ver só com meus olhos o que vejo? Os pontos de vista dos que subiram comigo a rua tornam minha evocação múltipla e profunda e alicerçam minhas visões.

Ecléa Bosi (1994)

3.1 Como entrevistadas e entrevistadora foram afetadas pela proposta e pela situação de entrevista.

Este momento, da escrita da tese, nos impõe um impasse, tantas vezes conflituoso, pois como transportar para o papel reflexões e análises de angústias, inquietações, medos, alegrias e expectativas de diferentes histórias de vida e experiências profissionais relacionadas à docência? Embora saibamos que o contexto é basicamente o mesmo: a cidade de Cajazeiras, Paraíba com um tipo de política educacional; sabemos, ainda, que as escolas e seus agentes formadores são diferenciados, tanto na preocupação de fazer uma educação diferente, a partir das suas próprias concepções acerca de escola, ensino-aprendizagem e do papel do professor, quanto o próprio resgate do que é possível ou não ser realizado hoje em sala de aula a partir das demandas individuais e das constantes mudanças.

Contudo, esse momento nos traz à tona discussões voltadas tanto para o entendimento da relação afetividade e aprendizagem escolar, quanto às diferentes formas de compreendermos o papel da professora alfabetizadora a partir das vozes e experiências, que nos permitem analisar concepções que nos servirão de guias para compreendermos a ação de cada uma.

Antes de iniciarmos a análise das informações obtidas relacionadas à compreensão da relação afetividade e aprendizagem escolar, entendemos ser necessário contextualizarmos as alfabetizadoras que fizeram parte diretamente desta pesquisa a partir do contexto do primeiro contato até a efetivação das entrevistas. Essa contextualização será explicitada considerando os registros feitos no caderno de campo após cada encontro, destacando, assim, expressões

corporais, faciais e mudanças na tonalidade da voz de cada uma das alfabetizadoras.

Para a organização do material coletado, organizamos as falas em blocos temáticos. Estes, em alguns momentos, parecem definidores da construção de saberes das professoras, pois evidenciam diversas aprendizagens da docência em vários espaços formativos. Torna-se imprescindível destacarmos que a sala de aula é um espaço complexo, com situações, atividades, relação professor-aluno, imprevistos na sua composição que fazem com que professoras recorram a diferentes situações como: recordações de outros professores, história de vida familiar e estudantil, discussões com colegas de profissão, considerando que os espaços e experiências se confluem, oportunizando uma prática refeita a partir de novas reflexões.

As professoras ao serem questionadas sobre como foram alfabetizadas; seu processo de formação e seu entendimento relativo à afetividade na prática docente nos descreveram experiências, compartilharam entendimentos sobre o assunto e nos trouxeram exemplos agradáveis e/ou desagradáveis vividos em sala de aula enquanto alunas e como professoras que nos remetiam a diversas histórias de aprendizagens da profissão.

Destacaremos aspectos centrais das falas das alfabetizadoras para discutirmos e analisarmos os blocos temáticos. Antes, partiremos para conhecermos o encontro inicial com cada uma, seus dilemas, alegrias, cansaços, expectativas e medos com relação ao momento da entrevista.

Ao nos encontrarmos com a professora Iracema e descrevermos as razões do porque estávamos na escola em que ela trabalha, fomos recebidas de maneira tranquila, falamos sobre o objeto da pesquisa e sua importante contribuição. A professora nos relatou exemplos vivenciados que a deixava triste na relação com alguns alunos durante o tempo de docência. Ao iniciarmos a entrevista a professora pareceu tranquila em suas respostas e sempre atenta para não esquecer aspectos principais de cada pergunta, aparentando ser uma professora engajada na profissão. Embora fale das contrariedades das reais condições de trabalho em que o professor é submetido verbaliza, ainda, com orgulho, pois é esse um dos sentimentos experimentados na profissão que exerce.

Entrevistamos a alfabetizadora Elisa – apreensiva e com muitos questionamentos a serem respondidos antes de iniciarmos o diálogo. A professora

nos escutava de maneira ansiosa, afastava a todo o momento a cadeira que estava sentada, retirava e colocava de novo a tampa da caneta que segurava, não olhava nos olhos, pois baixava a cabeça a todo o momento se justificando estar envergonhada por causa do sotaque, dizendo ela ser carregado; olhava o tempo inteiro para trás para uma janela que estava entreaberta e nos perguntava se passaríamos muito calor se a janela fosse fechada, assim acenderia a luz, afirmando ser por conta do barulho que alguém poderia fazer se lá aparecesse. Queria saber se as perguntas seriam realizadas por escrito e se ela não poderia lê-las antes; o que aconteceria se ela não conseguisse responder alguns questionamentos; se tinha relação com sua prática de sala de aula; se haveria identificação dela e da instituição e se teria acesso ao material, depois de concluído.

Cada pergunta vinha acompanhada com expressões de medo, angústia e inquietações. Ao indagar se seria identificada afirma ter a preocupação com o desempenho, pois se ela dissesse alguma coisa que julgássemos não ser bom ou adequado poderíamos levar os dados para a Secretaria de Educação do município. Diz ter inquietação com isso por exercer a docência de manhã, e à tarde trabalhar em outra profissão, e nem sempre ter tempo suficiente para planejar as aulas como desejaria, mas mesmo com toda apreensão marcou a entrevista para o dia seguinte.

A professora estava inquieta e disse ter pensado muito na noite anterior, antes de dormir, sobre o que poderíamos indagar, que tipo de perguntas utilizaríamos. A primeira pergunta sobre como tinha sido sua alfabetização, ela havia escrito a resposta em seu caderno, pediu permissão para ler e em seguida a sua leitura ficou calada alguns segundos. Depois ficou o tempo inteiro se justificando por não saber falar bem e por ter um sotaque carregado.

Essa justificativa vem permeada de representações quanto à cidade de São Paulo e às universidades pólos que existem neste grande centro, pois como ela mesma disse a pesquisa iria para longe e outras pessoas saberiam como ela trabalha e o que pensa com relação à afetividade. Quanto aos questionamentos tivemos que perguntar várias vezes a mesma questão até seu total entendimento. Supomos que a dificuldade na compreensão foi por causa da tensão e do medo de errar nas reflexões.

A outra professora é Solange, quando entramos em contato, ela estava apreensiva por ter um aluno com deficiência mental em sua sala e não saber lidar, pois tantas vezes ele havia se matriculado, mas nunca finalizava o ano letivo, agora

frequentava a escola todos os dias e quando faltava, por motivo de saúde, queria que a mãe avisasse. A professora pediu que levássemos um psicólogo da universidade à escola para conversar com os professores sobre como trabalhar com este tipo de aluno, pois eles se sentem sozinhos mediante a problemática – inclusão de alunos com deficiências – sem nenhuma preparação anterior.

Passado esse primeiro momento de angústia e desabafo ao iniciarmos a entrevista a professora nos pareceu tranquila, disposta a falar sobre sua prática pedagógica. A entrevista durou uma hora e meia, pois a professora disse nunca ter sido escutada em seus conflitos e certezas, não media palavras para falar da sua experiência e para citar exemplos vivenciados em sala de aula. Ao final da entrevista agradeceu por ter sido escutada e disse estar às ordens para qualquer dúvida e para qualquer diálogo referente à sala de aula.

A entrevista realizada com a professora Evilene ocorreu de forma tranquila, respondendo a tudo que questionamos de forma segura. Um dos aspectos que mais nos chamou à atenção durante a entrevista foi o modo que ela se reportava a sua profissão, principalmente porque ela trabalha manhã, tarde e noite na docência. Outro aspecto que também nos chamou à atenção foi calma com que relatava sua rotina de trabalho em sala de aula, pois embora trabalhe os três expedientes, seja casada e tenha uma filha de doze anos, que já está no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), fazendo o curso técnico em informática, em momento algum deixou transparecer dificuldades na relação professor-aluno e diz gostar da profissão.

A entrevista com a professora Evilene nos possibilitou escutar afirmações do tipo: é importante manter um bom relacionamento tanto com crianças, adolescentes e adultos, dizendo ser esta a mola mestra para a aula fluir com resultados positivos e que não tem nenhum tipo de problema na convivência com seus alunos nos diferentes graus.

Ao sairmos da entrevista e escrevermos no caderno de campo as primeiras impressões do encontro com esta alfabetizadora, vimos que ela tem um diferencial, pois trabalha os três expedientes em sala de aula – manhã com crianças, à tarde com adolescentes e a noite com adultos e ainda fala encantada com a profissão. O que a torna diferente? O que acontece em sala de aula que ela consegue trabalhar o conteúdo proposto e ainda mantê-los todo o horário da aula em sala? O que é na verdade ser um bom professor? Diante de tantos problemas na educação o que

mantém acesa a crença que ensinar ainda é possível? Tantos foram os questionamentos que nos perseguiram após ouvi-la durante a entrevista, considerando as reais possibilidades do processo ensino-aprendizagem na escola pública. Sua fala nos trouxe uma série de inquietações relacionadas à docência e com esta professora decidimos fazer a entrevista recorrente.

Entrevistamos, ainda, a professora Elaine, apreensiva e inquieta com a entrevista; disse estar nervosa por não saber o nível das perguntas que seriam feitas. Ao iniciarmos a entrevista a professora aos poucos foi se tranquilizando, as mãos tremiam e a voz perdia o volume quando chegava ao final da resposta, pois sabia que logo em seguida encaminharíamos outra. Embora utilizássemos um jeito diferenciado e tentássemos tornar a entrevista uma conversa, ainda assim, a professora dizia estar apreensiva.

Em alguns exemplos utilizados a professora se emocionava e os olhos se enchiam de lágrimas, especialmente quando relatou sobre uma experiência positiva na relação professor-aluno e pela falta de opção na escolha da profissão. Ao final da entrevista perguntou sobre o que achamos das respostas, porque não faríamos as mesmas perguntas aos alunos e disse estar à disposição para qualquer dúvida, agradeceu por ter sido escutada e disse ter sido de grande valor para quem é alfabetizadora numa cidade como Cajazeiras, Paraíba, embora estivesse apreensiva, mas esse comportamento faz parte do medo que o professor tem de se expor.

Ao principiarmos o diálogo com Simone explicamos o porquê da visita, falamos sobre o tema da pesquisa e a professora prontamente aceitou fazer parte, mas em seguida perguntou se teríamos um roteiro das perguntas que seriam realizadas para que pudesse levar para casa e olhar com calma, explicamos as razões pelas quais ela não levaria o roteiro e mesmo assim a professora aceitou participar, marcando a entrevista para o dia seguinte.

Antes de darmos início à entrevista a professora pediu para ler todas as perguntas antes de começar a gravação, parecia apreensiva, mas estava sempre com um sorriso na face demonstrando satisfação em fazer parte da pesquisa, embora se movesse várias vezes na cadeira, demonstrando sentir incômodo mediante a situação de entrevista, então pensamos que talvez o seu sorriso constante fosse do nervosismo, mas não conseguimos identificar com maior

precisão. A entrevista durou quarenta minutos e após desligar o gravador continuamos a conversa de maneira mais descontraída.

Em seguida entrevistamos a professora Érica que nos propôs uma condição para participar, pediu que a entrevista fosse realizada em sua residência por conta do seu horário de trabalho, marcamos então para o dia seguinte. Antes de começarmos as perguntas a professora disse ser breve nas respostas e que não ficássemos surpresas, pois ela fala pouco e com isso a entrevista durou duas horas e ainda afirmou que se fosse falar tudo que gostaria passaríamos uma semana só ouvindo suas experiências de trabalho na alfabetização. Após a gravação a professora sugeriu que realizássemos um momento de socialização da pesquisa e que se isso fosse possível ela gostaria de participar, pois se sentiu valorizada em sua atividade docente, considerando nossa atenção nas suas respostas.

Realizamos, ainda, a entrevista com a professora Soraya que nos pareceu se sentir à vontade; sempre que as perguntas eram lançadas a professora fazia alguns instantes de silêncio e começava a responder com clareza e prontidão, quando não entendia a pergunta pedia para que fosse feita de outra forma para que ela pudesse refletir. Tudo transcorreu tranquilamente em sua fala, mas uma vez ou outra uma estagiária que ficou responsável por sua turma, enquanto era entrevistada, aparecia na porta, interrompendo a entrevista para que a professora fosse resolver algum problema de comportamento dos alunos. Sempre que a professora saía, ao voltar sorria dizendo que a estagiária não tem prática de sala de aula e que esse era um dos maiores problemas nos estágios realizados nos cursos de formação de professores.

Nesse mesmo dia ocorreram dois episódios com o porteiro da escola e uma criança, e do porteiro com uma adolescente, que para nós foram marcantes e desagradáveis. Por um lado, nos evidencia episódios de desrespeito e despreparo por parte de pessoas adultas que trabalham no ambiente escolar, chamando-nos a atenção para os devidos cuidados que se deve ter na escolha de profissionais para trabalhar com diversas clientelas na escola, o que, em muitos casos, não é levado em consideração. Por outro lado, indica, ainda, a necessidade de a escola colocar como objetivo trabalhar o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal, de forma intencional.

Entramos em contato com outra professora, desta vez Carolina que ao explicarmos os objetivos da pesquisa perguntou se seu nome seria divulgado, se a

escola seria identificada e afirmou que embora fizesse tantos questionamentos sabia que hoje as professoras estão mais abertas para participar desse tipo de trabalho, pois se sentem menos ameaçadas e conseguem dizer o que pensam com mais clareza.

Ao iniciarmos a entrevista percebemos que a professora é bem objetiva na sua fala e a todo o momento era como se estivesse se policiando nas respostas por conta do gravador. Em um momento específico ela começa a falar com um tom de voz mais agressivo e pergunta: está sendo gravado? Você está gravando? Respondemos que sim e ela imediatamente modifica a tonalidade de voz para uma forma mais suave. A entrevista durou meia hora.

Entrevistamos em seguida a professora Daniela e tivemos uma surpresa, pois diferente das outras entrevistadas ela nos fez uma série de questões relacionadas ao consentimento da nossa presença na escola, se já havíamos pedido autorização da Secretaria de Educação, da direção e se todas essas providências já estivessem tomadas, poderia conversar sobre o assunto da pesquisa, mas antes disso não, precisava ver os papéis assinados.

Após uma conversa relacionada a alguns esclarecimentos sobre a razão da pesquisa, os objetivos e como a entrevista ocorreria, a professora, ainda, continuava apreensiva, pois queria saber o que faríamos com os dados, de que forma a gravação seria utilizada, quem escutaria a fita, se ela e a instituição seriam identificadas e se, por acaso, falasse algo que não gostasse se poderia regravar e apagar a fala anterior, se ao término da gravação poderia ouvir algumas respostas para saber se falou alguma palavra ou frase errada.

Essa agitação acompanhou a professora durante toda a entrevista, fazendo com que as respostas fossem bem articuladas, com uma voz impostada e com a preocupação do que poderia dizer ou não. A professora parecia se preparar para escrever, embora em alguns momentos deixasse transparecer estar mais tranquila no decorrer das reflexões e ao escutar todas as perguntas que seriam tratadas.

E assim a entrevista foi uma conversa permeada de inquietações que nos levariam a pensar o quanto essa situação poderia ser ameaçadora e equiparada a uma posição de avaliação, embora esse não fosse nosso intuito. Este momento se tornou tenso para algumas alfabetizadoras e para outras foi exatamente um diálogo e partilha das suas atividades diárias em sala de aula; vimos que a entrevista pode ser entendida de diferentes formas. Mas, diante do comportamento da professora

Daniela não tínhamos como fugir da situação de receio vivido por ela, pois a ansiedade fazia com que tivesse medo de se expor diante das colegas de trabalho, bem como, de se colocar diante de pessoas que não fazem parte da dinâmica da escola.

Essa apreensão e inquietação, demonstradas pela professora, fez com que a situação de entrevista, inicialmente, se tornasse mais tensa, diferentemente do que ocorreu com as demais professoras e nos trouxesse uma expectativa de finalização, mas no decorrer da sua fala Daniela demonstrou estar mais tranquila e nos passava uma ideia de reconforto mediante a presença da pesquisadora, pois percebeu que nossa visita à escola não era para avaliar seu trabalho ou dizer o que estava certo ou não nas atividades realizadas em sala de aula e sim para pedir sua contribuição para as reflexões realizadas acerca da compreensão da afetividade na prática docente de alfabetizadoras.

Durante a realização das entrevistas observamos a postura das professoras, relacionadas ao nível de tensão, apreensão, ansiedade e/ou relaxamento evidenciados no seu comportamento a partir de alguns sinais perceptíveis: retirar e colocar a tampa da caneta várias vezes, falar de cabeça baixa, usar de tonalidades agressivas e ou suaves de acordo com o esquecimento ou não do gravador, estalar os dedos enquanto escuta a pergunta, fazer inúmeros questionamentos antes de iniciar a gravação, morder os lábios enquanto a pergunta era feita, olhar para trás várias vezes como se quisesse saber se tem mais alguém escutando e externalizar a inquietação que sentia ao imaginar que as suas respostas pudessem ser ouvidas e lidas por pessoas influentes na área de educação da cidade.

Essas observações nos possibilitaram um diálogo sobre diversos outros assuntos antes de iniciarmos a gravação, pois o nível de tensão de algumas professoras nos parecia imenso e com essa conversa, aparentemente, descontraída fazia com que as alfabetizadoras se sentissem mais à vontade e não prendessem a respiração por alguns segundos consecutivos.

Os sentimentos de medo, a sensação de constrangimento, o receio de falar algo que não desejariam, a ansiedade mediante as perguntas, a respiração acelerada, a voz trêmula, o corpo curvado, mas também o olhar atento, o silêncio na hora de ouvir, o sorriso, a prontidão na hora de marcar a entrevista, essas são algumas situações que mereceram atenção na hora do contato inicial com as professoras, pois são circunstâncias que de uma forma ou de outra acabam nos

contagiando, viabilizando ou não um contato harmonioso da pesquisadora com as alfabetizadoras, e esse foi uma das nossas maiores preocupações.

Após essa breve explanação do nosso contato inicial com as professoras e conhecermos um pouco as inquietações que permearam a situação de entrevista em uma pesquisa voltada para a sala de aula, destacaremos em cada tema aspectos relevantes mencionados nas falas durante os questionamentos.

Esclarecemos que esta descrição se tornou possível porque, tanto ao agendar a entrevista, quanto durante a mesma e, posteriormente na análise dos depoimentos, nos guiamos por uma pauta: sentimentos e emoções expressos pela alfabetizadora entrevistada, sentimentos e emoções captadas pela pesquisadora, situações indutoras e indicadores para as afirmações da pesquisadora (ALMEIDA, 2008).

3.2 Lembranças da alfabetização: o papel do outro.

Que faz ai o ler, Lendo, fica-se a saber quase
tudo, Eu também leio, Algo portanto saberás, Agora já
não estou tão certa,
Terás então de ler doutra maneira.
Como, não ser a mesma para todos,
cada um inventa a sua,
a que lhe for própria,
há quem leve a vida inteira a ler
sem nunca Ter conseguido
ir mais além da leitura [...]

José Saramago (2005)

Desmembramos a mesma epígrafe para iniciar a análise das informações obtidas que serão trabalhados neste capítulo em cada bloco temático. Cada trecho destacado nos impõe uma mesma reflexão: a leitura exaustiva das entrevistas enquanto uma forma de nos familiarizarmos com as falas, identificarmos sentimentos e expressões de emoções diversas, com as sensações sentidas pelas professoras ao se depararem com a situação de entrevista e uma releitura, fundamental, quando as informações nos pareciam familiares.

Esse momento nos coloca frente a frente com nossos próprios questionamentos e angústias relacionadas ao trabalho com a alfabetização de crianças, e por esta razão nos percebemos diante de um 'abismo' – abismo este que nos traz a imagem de um lugar aparentemente conhecido pelas ideias e práticas e que, vez por outra, aparecem e tentam ganhar espaço nas nossas reflexões e análises. A partir da leitura como diz na epígrafe, saberemos 'quase' tudo, e quando não sabemos torna-se imprescindível buscarmos outra maneira de ler, pois nossas experiências, sentimentos e contextos, embora parecidos, em alguns aspectos, são diferentes do vivido e sentido pelas alfabetizadoras desta pesquisa.

Neste tema *Lembranças da alfabetização: o papel do outro* pudemos observar a valorização de alguns aspectos destacados nas falas das alfabetizadoras como: terem sido alfabetizadas em casa pela mãe, pelo avô, pela tia e por uma vizinha que já era professora; ter sido alfabetizada na escola, uma instituição formal; por fazer parte de uma família de professores; sentimento de orgulho por chegar à escola sabendo ler e escrever; superação nas dificuldades de socialização ao chegar à escola; orgulho por perceber a valorização dos pais com relação à educação sistematizada e expressão de raiva por ter sido alfabetizada de forma mecânica.

Este primeiro tema agrupa aspectos referentes a lembranças da alfabetização vivenciados por cada uma das professoras, como foram alfabetizadas, por quem, que metodologia era valorizada na época e quais as marcas que este processo deixou. Seis professoras relataram pontos semelhantes em suas narrativas quando dizem que foram alfabetizadas em casa pela mãe, pelo bisavô, pela tia, por uma vizinha, considerando que a casa é, em muitos casos, o *lócus* de aconchego e a família desempenha o papel da socialização primária, sendo mais tarde ampliada, e assim afirmam:

[...] Eu já cheguei na escola alfabetizada. Minha mãe me alfabetizou em casa, sabe? (Eliene)

[...] Eu fui alfabetizada pela minha mãe. Em casa, normal, quando eu fui pra escola eu já sabia ler. (Elisângela)

[...] Eu comecei a ser alfabetizada em casa, minha mãe ela dava aula de reforço. Então ela colocava eu e meus dois irmãos também juntos com os alunos que ela tinha. (Solange)

[...] Bem, eu entrei na escola com nove anos de idade. Quando eu entrei, assim, eu já... praticamente foi minha mãe que me alfabetizou. (Carolina)

[...] Primeiro eu fui alfabetizada em casa, quem me alfabetizou foi meu bisavô quando eu tinha 3, 4 anos, quando eu fui pra escola facilitou, porque como já era alfabetizada... (Iracema)

[...] minha alfabetização foi em casa, assim, não na minha casa, na casa de uma professora alfabetizadora que era vizinha de minha mãe... (Érica)

As histórias de vida das professoras, no contexto da alfabetização, enquanto alunas, nortearam nossas primeiras indagações a respeito de onde vinham as práticas pedagógicas desenvolvidas, por elas, ao longo de sua profissão em várias salas de aula de escolas públicas municipais. De acordo com as falas, explicitadas anteriormente, pudemos perceber o valor atribuído tanto às aprendizagens adquiridas no ambiente familiar, quanto fora dele e o quanto essas experiências foram decisivas para a docência.

Ao indagarmos cada professora, em particular, nos deparamos com sentimentos diversos de satisfação bem parecidos, especialmente quando enfatizaram terem sido alfabetizadas em contextos familiares e do importante papel desempenhado pela família quando possibilitavam o encontro das crianças com a leitura e a escrita, fazendo-as sair do obscurecimento que a falta do ler e do escrever causa a partir da culpa sentida, das cobranças externas em diversos espaços e do sentimento de fracasso.

O contexto familiar vivenciado de modo prazeroso trouxe para o processo ensino-aprendizagem uma experiência agradável em que as alfabetizadoras lembram com satisfação. Essa discussão nos remete ao entendimento de que o processo de novas aprendizagens nos traz sempre um estado de *imperícia*, pois nos impõe certa inaptidão, inicial, para lidarmos com o novo. Para Wallon (1973/1975, p. 125) “[...] Sempre que queremos aprender um movimento novo ou ensiná-lo, temos de nos debater com a nossa imperícia ou com a dos nossos alunos”. Segundo o autor este momento nos é familiar, considerando que já o conhecemos por nossas próprias experiências sejam elas vivenciadas enquanto alunos, ou como professores, acompanhando alunos em situações diversas em sala de aula, mas o que podemos destacar, ainda, é que tanto em uma situação, quanto na outra são experiências diferentes, na ocupação de espaços também diferenciados.

Podemos assinalar nessa inaptidão, inicial, a existência de novas aprendizagens e a forte pressão para a mudança, exigidas em vários contextos da nossa vida cotidiana. Essas mudanças ocorridas na sociedade cobram-nos uma

transformação constante, visto que essas exigências nos apontam sinais de exaustão e necessidade de revermos nossa postura enquanto educadores. Essa reflexão é realizada pelas alfabetizadoras a partir do momento que destacam em suas narrativas o que viveram de bom e de ruim no seu processo educativo, sendo necessário reavivar na memória aspectos que podem, ainda, ser ressignificados.

São inúmeros os desafios vivenciados a partir desse acelerado tempo de mudanças. Temos o excessivo valor ao individualismo, o que nos leva, em muitos casos, para a falta de sentido ou para descartarmos rapidamente o que conquistamos e não queremos mais. Entretanto, ainda é possível resgatarmos hoje, na escola, duas dimensões que são indissociáveis, mas que tem sido vivenciadas de maneira em que uma se sobrepõe a outra: a formação da pessoa enquanto ser individual e enquanto ser social. Embora saibamos da indissociabilidade dessas duas dimensões nos sentimos presos aos desafios que nos são cobrados diariamente na instituição escolar quando nos culpabilizam de todos os males que ocorrem na sociedade.

A instituição escolar é marcada por uma complementariedade das diversas outras instituições: família, igreja, partido político, todas elas tem como foco a socialização, mas cada uma com suas especificidades. Quando uma deixa de cumprir sua função todas as outras são afetadas. Com isto não podemos esquecer que para Wallon (1973/1975) a escola é um *meio funcional*, pois tem como função a transmissão e transformação do acervo cultural da humanidade.

A referência que fazemos ao contexto familiar, pontuado pelas professoras nos traz, em muitos casos, aconchego, conhecimento do outro, cuidado com seu tempo, espaço e a certeza de um maior acolhimento. Quando a criança vai à escola, pela primeira vez, se depara com outro lugar, pessoas nunca antes vistas, a partilha de experiências com crianças da mesma idade e de idades diferenciadas, assim como a presença de uma professora que tem uma função determinada neste ambiente. Este momento poderá trazer indisposição e falta de experiência para a realização de certas habilidades esperadas para este momento da vida escolar, o que aqui defendemos ser a *imperícia* para o momento de novas aprendizagens, especialmente se a criança não for compreendida no seu desenvolvimento. Segundo Wallon,

A imperícia é a imperfeição habitual dos movimentos. Dizemos que alguém é inábil quando não consegue executar o que gostaria de

fazer ou aquilo que gostaria de lhe ver fazer. Todos os fatores que intervêm na execução de um movimento podem, portanto, pela sua insuficiência, tornar-se uma causa de imperícia (WALLON, 1973/1975, p. 126).

Apoiarmo-nos, inicialmente, nas lembranças da alfabetização das professoras nos possibilitou uma análise referente às interações interpessoais vividas por cada uma em seu contexto, tendo como base o histórico familiar de incentivo aos estudos como uma das formas de sair do anonimato e do silenciamento, tantas vezes, vividos por aqueles que não dominam os códigos sistematizados da leitura e da escrita, tão cobrados socialmente.

Essa busca por informações, aparentemente, antigas é que nos oportunizou termos uma base para entendermos o entrelaçamento dos diversos personagens que povoam nossa escolha na maneira de repassar o conteúdo; apreender como se dá a relação professor-aluno em sala e aula; a concepção que se tem da alfabetização; do ler; do escrever e da compreensão da afetividade enquanto mola propulsora para o processo ensino-aprendizagem.

Cada relato vinha carregado de pessoas, lugares, recordações que nos remetiam a dois espaços não dicotômicos – o espaço pessoal e o coletivo – que se confluíam ao longo das narrativas, formando um único espaço vivido em diferentes contextos. Mediante essa configuração é que podemos ter clareza de que não é possível pensarmos a criança, ou o adulto sem considerarmos o meio em que estão inseridos. Para Wallon,

Mesmo no estado normal, um adulto pode ter momentos, em que se sente mais deliberadamente ele mesmo e outros em que se sente sujeito a um destino menos pessoal e mais submetido às influências, vontades, fantasias dos outros ou às necessidades que fazem recair sobre ele as situações em que ele está empenhado perante os outros homens (WALLON, 1973/1975, p. 158).

Ao escutar as narrativas das alfabetizadoras na hora da entrevista, nos veio à mente um texto de Queirós (1997) quando relata seu processo de aprendizagem e os diversos personagens que povoaram sua caminhada no mundo do saber sistematizado: a mãe com seus três cadernos – um de receitas, outro de bordados e o terceiro de poesias; o pai junto ao rádio ouvindo as notícias diárias; a irmã que levava flores para a imagem de Sant’Ana na praça; o irmão mais velho que lia e fazia as atividades escolares com um sentimento de cansaço; a avó que lia a folha Mariana; Maria Turum, empregada doméstica, que conhecia tudo na cozinha, mas

não sabia ler nem escrever; o avô que escrevia nas paredes da casa e D. Maria Campos, sua primeira professora.

Ao unir todos esses personagens que fizeram parte diretamente da sua vida, Queirós (1997) percebeu que o processo de aprendizagem é contínuo, não existe um tempo predeterminado para este fim, ou até mesmo um lugar, não existem regras que poderão determinar o tipo de atividade e o fim desse procedimento de ensino, pois apenas os seguimentos de modelos não nos oportunizam, necessariamente, o sucesso. O processo de aprendizagem significativa, de acordo com o autor, não poderia ser entendido como uma subtração, mas como uma soma e nada poderia ser deixado para trás, pois cada momento lhe propiciava um novo aprendizado e diz: “[...] Eu sonhava rio, vento, direção e barco sem querer partir. E, se partir, deixar bilhete sobre o norte buscado. Se sufocado em desejos, eu vivia cheio de medo de minhas vontades virarem verdades” (QUEIROZ, 1997, p. 26).

Assim como Queirós relata seu processo de aprendizagem a partir de diferentes contextos e da satisfação que sentiu ao chegar a outro ambiente alfabetizador, diferente daquele que conhecia, a professora Elisa fala também do quanto foi importante sair da zona rural para estudar na cidade e retrata um sentimento de orgulho por avançar na vida através dos estudos, e afirma:

Eu venho da zona rural, sabe? Eu acho que eu me considero uma vitoriosa, que eu venho da zona rural que é tudo muito mais difícil. [...] eu era uma criança extremamente submissa, passiva e super assustada, assustadíssima. A ponto de em algum momento que a professora alterasse a voz para reclamar a outra criança eu já começava a chorar. Mas eu me senti privilegiada assim, que apesar de ser uma criança muito tímida, assustada, tudo era novo pra mim. Por que eu me sentia privilegiada? Porque eu era a única da turma que já era alfabetizada. Eu já cheguei na escola alfabetizada. Minha mãe me alfabetizou em casa, sabe? Aí apesar de ter, eu tive, assim, essas dificuldades de, a socialização, sabe? Eu não conseguia me entrosar com as outras crianças, eu tinha essa dificuldade. Mas tinha esse porém ao meu favor, que eu já era alfabetizada, a única da turma.(Elisa).

A mudança de contexto para Elisa lhe proporcionava um novo caminho a ser percorrido, um novo horizonte se descortinava aos seus olhos, contudo, trazia-lhes novos acontecimentos, conhecimentos e conflitos. Conflitos estes permeados de sentimentos agradáveis e desagradáveis vivenciados na escola, como estudante, um deles citados com ênfase quando diz que tinha dificuldades para se socializar com as outras crianças e seu mérito era ter chegado à escola alfabetizada.

A fala seguinte da professora Elisa nos traz uma informação sentida e vivida também por Queirós quando ao chegar à escola precisa reaprender, ou fingir que não sabe para iniciar o processo de alfabetização. Elisa afirma ter sido alfabetizada pelo método tradicional quando expõe:

Apesar de estar alfabetizada eu tive que acompanhar tudo, sabe? O conteúdo, assim, a metodologia que a professora... apesar de eu estar alfabetizada, ela foi alfabetizar as outras crianças e eu tinha que acompanhar. Num tinha uma tarefa diferenciada pra mim que eu já estava alfabetizada eu fazia as mesmas tarefinhas do ba-be-bi-bo-bu-bão, essas coisa de.[...]. (Elisa)

Para Elisa, ter sido alfabetizada em casa, pela sua mãe, lhe proporcionou um conhecimento diferenciado daquelas crianças que já moravam na zona urbana, mas ao chegar à escola e se deparar com as mesmas atividades, que, provavelmente, era o que fazia em casa lhe causava estranhamento e inquietações, pois a professora não utilizava um método que pudesse lhe fazer avançar nas atividades, considerando ser ela um tipo de aluna que já trazia conhecimentos sistematizados da leitura e da escrita. Para Tardif e Raymond,

[...] A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida. (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 216).

Durante sua fala fomos tomadas por um sentimento de incompletude e inquietação na educação de crianças e reafirmamos a possibilidade de que nem sempre o professor está preparado para receber, no início da escolarização, crianças que já trazem consigo certa preparação com relação à leitura e a escrita; esquecem que o mais importante no processo de aprendizagem é levar em consideração o que os alunos trazem consigo dos seus mais diferentes espaços.

Esse foi um elemento norteador para esta reflexão, pois ao mesmo tempo em que se espera deste ambiente alfabetizador um espaço de construção de novos saberes, de ampliação do que os alunos trazem do seu contexto familiar, nos deparamos, ainda, com a forte presença da sequência do que se deve saber e aprender na sala de aula como pré-requisito para a aprendizagem em determinado ano de escolaridade.

Esse aspecto destacado por Elisa nos chamou atenção por algumas razões: a existência de inúmeras atividades desenvolvidas em sala de aula em que, dependendo da compreensão de professores acerca do processo ensino-

aprendizagem não levam em conta saberes e experiências oriundas de outros espaços não escolares; em alguns casos, professores não se dão conta de que alunos já alfabetizados ao chegarem à escola anseiam por um ensino diferenciado que possa dar continuidade ao que já sabem, a ponto de se sentirem desestimulados quando isso não acontece; outro aspecto importante é o despreparo, muitas vezes, do próprio professor em trabalhar com saberes diferenciados, por exemplo: professores recebem alunos de mais ou menos seis, sete e oito anos de idade na alfabetização, desconsiderando neste momento aqueles que estão fora de faixa etária neste nível de ensino, e supõem um tipo de conhecimento mais ou menos parecido e, em muitos casos, desconsideram as influências sociais diferenciadas vivenciadas cada um no seu contexto. Podemos destacar, ainda, a quantidade de alunos que são matriculados em uma única turma, sobrecarregando o professor, especialmente nas escolas da zona urbana.

Reportando-nos, mais uma vez, às experiências de Queirós em que o autor aproveitava pedaços de jornais para criar suas próprias histórias e havia vivido um mundo de aprendizagens com liberdade, nesse sentido a escola lhe parecia um espaço nebuloso, que envolvia os alunos numa dimensão de medo como se este lugar fosse apenas de autorizações e em suas palavras relata com tristeza a sua chegada neste ambiente quando diz:

Passei a duvidar da escola. Parecia-me um lugar só para autorizações. Se a escola não autorizasse, eu não poderia saber. O medo desse lugar passou a reinar em minha cabeça. Comecei a dar razão ao meu irmão, já capaz de dirigir o caminhão assentado em um travesseiro de paina. Mas logo me veio uma idéia: quando entrar para a escola, eu faço de conta que esqueci tudo e começo a aprender de novo. ‘uma mentirinha é um santo remédio para botar um ponto final em conversa fiada’, me ensinou meu avô, coisa que comecei a praticar para encurtar perguntas e me livrar de incômodos. Havia pessoas que gostavam de indagar muito mais do que deviam. (QUEIRÓS, 1997, p. 30).

Embora Queirós duvidasse, inicialmente, da escola, percebeu que a aprendizagem é vivenciada em muitos espaços formativos, e em diversos grupos: família, igreja, ONGs, grupos diferenciados de amigos, a comunidade que fazemos parte, cada uma com sua especificidade. Mas Queirós destaca a importância que teve em sua trajetória a escola e particularmente a professora Dona Maria Campos, pois esta lhe oportunizou aprender muito além do que as paredes de casa escritas pelo seu avô poderiam ensinar e diz que a professora “[...] ensinava serem muitos os

lugares da escrita e da leitura. De suas histórias lidas no fim da aula, eu ainda guardo o cheiro do livro”. (QUEIRÓS, 1997, p. 33)

Dessa forma, poderemos identificar em sua fala e nas reflexões elencadas pela professora Elisa que, considerar a maneira de ensinar na escola; as vivências fora dela; as diversas modalidades de aprendizagens da leitura e da escrita, em seus diferentes contextos, nos enriquecem as narrativas, a forma de enxergarmos o mundo com suas contradições e questionamentos.

Além da participação da família no processo de formação das alfabetizadoras, poderemos enfatizar, ainda, que as demais professoras, diferente das anteriores relataram ter sido alfabetizadas na escola, uma instituição formal com fins determinados. Três professoras relataram:

A minha alfabetização foi em escola pública, num método bem tradicional. É aquele que a professora só ensinava a matéria. (Elaine)

[...] eu fui bem alfabetizada na escola, na escola. (Soraya)

Eu fui alfabetizada na escola, na escola, aos sete anos de idade. Eu comecei a estudar, e... era assim, na sala tinha várias, vários alunos com idades diferentes, o nível de idade era diferente, e... eu fui alfabetizada nesse método tradicional. (Simone)

As alfabetizadoras Soraya e Simone falam terem sido alfabetizadas, na escola, com expressões de orgulho, demonstram sentir um sentimento agradável de satisfação com o processo, mesmo que enfatizem ter sido no modelo tradicional, o que para Soraya é um método que não pode ser descartado. Já a professora Simone nos apresenta sinais corporais de contentamento em sua fala, embora ressalte que o ritmo impresso a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças da sua época era experimentado de forma mecânica quando diz:

[...] na minha época a alfabetização era feita naquele... no método tradicional, a gente ainda tem aquela cartilha do A B C, quando a gente seguia aquelas é... aquele ritmos do ba, be bi bo bu, da de di do du, a gente não tinha muito assim, é... como se fosse liberdade de se expressar, era a professora que dizia e a gente fazia, não tinha a questão de você questionar com a professora, era mais aquela coisa mais rígida, mais severa vamos dizer assim, como se ela dissesse e a gente obedecesse. Aí então eu fui alfabetizada nesse método. (Soraya).

As falas de Soraya e Simone refletem uma análise voltada para a compreensão do método tradicional, utilizado para alfabetizar crianças, como um caminho necessário para que houvesse aprendizagem, embora também esclareçam

a necessidade de mesclar as atividades desenvolvidas em sala com um pouco de dinamismo fazendo com que o aluno aprendesse de maneira mais leve. Mas, para a professora Elaine esse método não foi eficiente, relata com uma voz trêmula e voz entrecortada quando nos diz que os estudos da disciplina

Português era o ler e o escrever e a Matemática as operações que é aquele método bem antigo, aquele método que a professora era bem carrasca que é do tempo da tabuada era mais uma decoreba antigamente. (Elaine).

Segundo Tardif e Raymond,

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidade desejáveis que quer encarnar ou evitar como professor ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida [...]. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 216)

Inúmeras são às vezes em que para falarmos de experiências vivenciadas nos reportamos ao vivido com a expressão de que no nosso tempo tudo era bem melhor e mais fácil de ser contornado e esquecemos que o momento de construção e reconstrução das aprendizagens é o atual, é o presente, mas existe aí uma intersecção entre o passado, o presente e o futuro, o que a memória guardou e os nossos projetos. Para Tardif e Raymond

A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a *posteriori*, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida (TARDIF, RAYMOND; 2000, p. 216).

É, portanto, a partir da consideração da história de vida estudantil que pudemos identificar na fala de Elaine uma insatisfação e um sentimento desagradável voltado para a compreensão desse método de ensino como uma das formas que dificultou seu processo de aprendizagem. Percebemos, ainda, que a forte influência dessa maneira de trabalhar, na sua concepção, poderia ter sido ampliada para que pudesse ser efetivada uma melhor construção do saber prático dos professores da época.

Diferente das demais professoras, Daniela principia sua fala fazendo uma comparação do seu processo de alfabetização com a maneira que seus alunos são

alfabetizados hoje. Seu depoimento vem permeado de sentimentos desagradáveis como raiva, angústia e insatisfação por ter sido alfabetizada de forma mecânica e esses sentimentos tornam-se visíveis pela alteração de expressões faciais e corporais do tipo: modificava o tom da voz alterando o volume com uma fala entrecortada, franzia a testa com intensidade e se movimentava o tempo inteiro na cadeira enquanto era entrevistada, falava sempre de forma enfática e sem interrupções como explica em sua fala:

Meu processo de alfabetização foi distinto do que nós fizemos agora com os nossos alunos. Foi mais de memorização de códigos para chegar à leitura, um tanto mecânico, mas que, por isso mesmo acredito que tenha sido assim... é... desfavorável para as séries seguintes, entendeu? Eu compreendo que o processo de alfabetização que eu vivenciei tenha até dificultado, as séries seguintes, porque talvez, ele não tenha mobilizado um trabalho pra, se chegar às competências leitoras e escritoras com maior facilidade. (Daniela).

Quando Daniela diz ter sido alfabetizada de forma mecânica e talvez essa maneira tenha dificultado as séries seguintes, isso demonstra clareza com relação ao seu papel enquanto alfabetizadora. De acordo com sua fala é imprescindível que a criança, em fase de alfabetização, participe de diversas situações em que se façam presentes a diversidade de materiais escritos e possa entender a escrita para além dos muros escolares. Daniela, embora critique a forma mecânica na qual foi alfabetizada, enfatiza a importância do cuidado e do aconchego a partir da consideração de diversos contextos de aprendizagens.

As reflexões de Daniela nos possibilitam uma maior aproximação com a teoria walloniana, de modo a considerar o aluno de forma integral: *afetividade, cognição e ato motor*, considerando, ainda, que este entendimento vem carregado de conflitos em sala de aula, especialmente porque nós professores nem sempre estamos preparados, teoricamente, para compreendermos essa ligação proposta por Daniela que é fazer com que o aluno perceba que a leitura e a escrita perpassam os muros escolares.

Esse entendimento vem de um momento anterior à escola, são saberes provenientes da convivência familiar, com amigos, com a comunidade em geral, os alunos aprendem a valorizar determinados comportamentos e ideias oriundos do seu contexto, e dessa forma interpretam o seu estar e permanecer numa instituição

de ensino com fins determinados, o que nem sempre vem ao encontro do que o professor espera. De acordo com Casassus,

[...] Uma escola é uma organização de um sistema de relações que se estruturam em torno da aprendizagem e a aprendizagem é função das emoções. A educação também resulta das relações que acontecem com as interações entre professores e alunos e as relações são, por definição, emocionais (CASASSUS, 2009, p. 203).

Para Wallon é imprescindível considerarmos o contexto em que o aluno está inserido, o que na verdade diríamos que este tipo de compreensão faz toda diferença na hora de trabalharmos diversos conteúdos exigidos na escola, mediarmos à relação professor-aluno e a construção do saber sistematizado, pois este direcionamento recai sobre a nossa concepção de escola, aluno, contexto, relação professor-aluno-conhecimento.

Ao enfatizarmos a construção do conhecimento da leitura e da escrita a partir da realização de trabalhos que levem em conta diversos materiais e da relação que o aluno manterá com essa diversidade é necessário considerarmos, ainda, as reais possibilidades de o aluno estar e permanecer na escola, dadas as inúmeras situações contrárias às desejadas pelos professores: falta de acompanhamento dos pais, falta de exposição a eventos relacionados à leitura e à escrita, dificuldades financeiras e tantas outras condições que nem sempre beneficiam a preparação do aluno para ser alfabetizado nos moldes esperados. Para Wallon (1973/1975), o professor poderá tirar proveito da sociabilidade em sala de aula a partir do momento em que este desenvolva nos alunos o espírito de cooperação, especialmente nas relações entre os indivíduos.

Após essa comparação da sua alfabetização com o processo dos seus alunos, a professora Daniela faz uma crítica à falta de trabalhos realizados em sala de aula que levem em consideração a diversidade textual como mencionado, especialmente considerando aquelas crianças que não são submetidas a diversos tipos de textos em casa, antes de irem à escola e faz o seguinte comentário:

Eu tive a minha alfabetização na escola, não foi em casa. Porque alfabetização, ela é facilitada quando a gente tem a nosso favor, no nosso convívio a questão do envolvimento com a diversidade textual que eu não tive. Então, eu acho até que isso é um ponto negativo. Quanto mais se possibilitar a diversidade textual mesmo em casa, na escola, eu vejo assim que a aquisição da leitura ela acontece melhor e o uso dela em termo sociais ele é enriquecido. (Daniela).

A fala de Daniela nos remete, a todo instante, para a compreensão da valorização da diversidade textual como uma maneira de facilitar o processo ensino-aprendizagem, tanto no espaço de sala de aula, quanto fora dele. A professora rememora não ter sido submetida a tais variedades atribuindo uma lembrança dolorosa que a faz refletir hoje sua condição de alfabetizadora e a diferença na forma de trabalhar com as crianças.

Sua fala vem carregada de angústia com relação ao distanciamento existente entre a vida do aluno no seu contexto familiar, comunitário e a escola, um meio diferenciado do habitual cotidiano. Essa preocupação evidencia a necessidade de aproximação e respeito aos bens culturais trazidos pelos alunos do seu espaço físico, favorecendo não apenas uma aprendizagem da leitura e da escrita de maneira descontextualizada e mecânica, mas acima de tudo a compreensão de que a vida na escola está interligada e é uma extensão da vida fora dela.

A narrativa feita por Daniela nos impõe uma reflexão relacionada ao tempo vivido, às experiências de longa data, as situações de lembranças que povoam seu discurso. A inquietação na cadeira, a fala entrecortada, o olhar aparentemente distante como se buscasse na memória uma forma de recordar sem angústia, nos evidencia o quanto as lembranças mexem com o indivíduo. O tempo é compreendido a partir da intensidade, do sentido e do significado que é dado pela professora ao relatar lembranças da sua alfabetização.

O que podemos compreender, inicialmente, mediante as reflexões suscitadas por Daniela é que o tempo e o buscar na memória aspectos importantes que possam ilustrar sua fala vêm carregados de uma intensidade que lhe é particular, faz parte da resignificação do vivido a partir de outro olhar, um olhar de quem quer compreender o tipo de experiência vivenciada enquanto aluna e o que reorganizar a partir de então para efetivar uma ação diferenciada, hoje, enquanto alfabetizadora.

Ao contar suas experiências, enquanto aluna, o passado, o presente e o futuro se misturam, não em termos de datas, mas na correlação feita a partir do desejado e planejado para que o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita ocorra com outro delineamento e não aquele experienciado por ela mesma.

Para Tardif e Raymond (2000) as experiências que foram armazenadas na memória de professores não são estanques, nem mesmo contemporâneas umas das outras, mas estão relacionadas a dimensões temporais em que viveram os professores, considerando sua história de vida familiar, pessoal, profissional,

situações agradáveis e/ou desagradáveis num determinado momento da sua formação enquanto aluno e/ou educador. Tardif e Raymond fazem alusão à necessidade de compreendermos o tempo dos saberes dos professores afirmando que

[...] as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ele retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216)

Os marcadores afetivos de como foi alfabetizada são para Daniela expressos de forma repulsiva, evidencia o momento de refletir experiências e consequências do vivido para não reproduzir, hoje, em salas de aulas de escolas municipais, o que para ela interferiu na ampliação das diversas aprendizagens. Já para a professora Elisa esses mesmos marcadores são de preferências, pois ao interpretar a maneira como foi alfabetizada a professora destaca comportamentos que não quer reproduzir, embora deixe claro a alegria do aprendizado em um contexto diferente do que tinha antes na zona rural. Segundo Wallon o professor deve

[...] em colaboração com os seus alunos, conhecendo-os, se não nas particularidades da sua vida individual, pelo menos segundo as classificações entre as quais é possível distribuir as existências individuais, deve examinar com elas o meio onde os encaminharão as suas diferentes profissões. Deve desta maneira, ser uma perpétua remodelação de idéias: deve modificar as suas próprias idéias pelo contacto permanente com uma realidade que é móvel, feita da existência de todos e que deve tender para o interesse de todos (WALLON, 1973/1975, p. 224).

Poderemos enfatizar aspectos imprescindíveis neste primeiro bloco temático que nos chamam à atenção para a discussão da relação afetividade e aprendizagem escolar mediada pelo o reviver experiências, situações agradáveis e/ou desagradáveis no início da escolaridade enquanto alunas, o partilhar as informações que, em muitos casos, ficaram guardadas no silenciamento de uma informação, aparentemente, sem importância e o ressignificar, reconstruir fatos para uma reinterpretção do espaço físico, vivências, diálogos e falta deles, buscados na memória, enquanto marcadores fundamentais para dar sentido e significado à trajetória profissional.

Partiremos agora para a análise do segundo bloco temático, considerando que todos eles estão interligados e fazem parte da história de vida pessoal e profissional de escolhas, e falta delas, de cada uma das alfabetizadoras aqui mencionadas.

3.3 Carreira docente x ciclos de vida profissional: a escolha da profissão.

[...] ficam pegadas à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa [...]

José Saramago (2005)

Nesta temática são agrupados diversos elementos referentes aos cursos de formação, desde o inicial até aqueles oferecidos por órgãos institucionais, bem como a pós-graduação que as alfabetizadoras fizeram em instituições públicas e privadas na cidade de Cajazeiras, Paraíba. Analisaremos, ainda, falas relacionadas à compreensão de cada professora acerca da sua formação e a importância atribuída por cada uma à docência.

Pudemos destacar mediante as narrativas que o processo de formação começou em casa ensinando os irmãos, colegas e depois no magistério; participação nos cursos oferecidos na área de educação; a docência como algo natural; dificuldades encontradas no início da carreira; preocupação com o planejamento e com sua execução; dificuldades em relacionar teoria e prática; desvalorização salarial; acúmulo de empregos; falta de tempo para estudar; algumas escolheram ser professoras e outras não; construção de conceitos relativos ao ensino; troca de experiências com colegas de profissão; despreparo no início da docência; aprendizagem e apoio no início da docência; apenas o magistério e a graduação não preparam o professor; cidade inclinada para a formação de professores; escolha da profissão e a relação com os cursos realizados; curiosidade na busca por novos conhecimentos; formação ineficiente; crítica aos cursos de formação de professores e incentivo por parte de outros colegas de profissão.

Para compreendermos os ciclos de vida, na profissão docente, faz-se necessário entendermos alguns questionamentos que estão imbuídos de significados atribuídos por cada profissional em fase de *exploração* que segundo Huberman (2000, p. 37) “(...) consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão experimentando um ou mais papéis”. Se essa fase de *exploração* for vivenciada de modo positivo essa opção provisória passará para a fase seguinte que é a *estabilização*, e segundo o mesmo autor é um momento de “[...] compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou especialização [...]” (HUBERMAN, 2000, p. 37).

Destacaremos alguns questionamentos explicitados por Huberman (2000)⁷, que nos inquietaram com relação à profissão docente e nos fizeram refletir cada fala, considerando um olhar analítico acerca da relação entre esses questionamentos e as reais condições das professoras estarem e permanecerem na profissão.

A pesquisa realizada por Huberman (2000) foi com uma população de professores do ensino secundário e esta tem um diferencial a ser considerado que foi realizada com professoras alfabetizadoras e, ainda, assim nos questionamos se essas mesmas dúvidas suscitadas pelo autor nos servem de base para tentarmos responder as nossas próprias inquietações relacionadas à aprendizagem da docência no contexto da alfabetização.

As questões elaboradas por Huberman (2000) nos incitam pensarmos se realmente existem tantos questionamentos relacionados à docência e se estas reflexões fazem parte, indistintamente, da vida dos professores, independente do momento histórico, do contexto particular de cada um, da idade, e do tempo dedicado à profissão. Outro aspecto é se esses questionamentos podem ser desdobrados a ponto de ponderarmos o contexto de cada profissional, suas experiências particulares, assim como suas disposições para estarem e permanecerem na docência.

⁷ “Será que há ‘fases’ ou ‘estádios’ no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises? [...]”

Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? [...]

As pessoas tornam-se mais ou menos ‘competentes’ com os anos? [...]

[...] Se fosse preciso fazer uma nova opção profissional, as pessoas continuariam a escolher o ensino? [...]

O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade? [...]” Huberman (2000, p. 35-36).

Sabemos que existem inúmeras questões que nos acompanham desde o momento da escolha ou a falta dela, com relação à profissão docente, este é um processo no qual estão envolvidos questões de ordem pessoal, psicológica e social. Pessoal – no sentido de suas decisões, considerando seu contexto, suas disposições e necessidades; psicológica – pelos inúmeros questionamentos e por querer estar ou não na profissão, a mudança de valores e expectativas às cobranças; e social – por fatores externos como, por exemplo: alterações políticas, crises de diversas ordens, acidentes, etc (HUBERMAN, 2000).

Essas são algumas reflexões que nos acompanharão ao longo das análises, nos permitindo ampliar o olhar acerca das dificuldades e contentamentos encontrados durante o estar e permanecer na profissão docente.

As informações obtidas a partir das falas das professoras nos levam ao seguinte entendimento: embora estas já tenham alguns anos de docência ainda falam da alfabetização como se fosse um novo recomeço na profissão. Este nível de ensino representa, para as professoras, uma preocupação com o que fazer para que as crianças leiam, escrevam e tenham noções simples de matemática, ao final do ano, mesmo que seja de forma elementar. Ser professora é a essência do processo, mas a cada novo recomeço é também uma nova fase de aprendizagens da profissão.

Podemos citar uma experiência particular relacionada à docência e a aprendizagem da profissão, pois somos alfabetizadoras há mais de dez anos, vivenciamos os processos de aprendizagem da leitura, da escrita de diferentes alunos em contextos diversificados, participamos de fases distintas tanto práticas, quanto nas discussões teóricas de como ensinar uma criança na fase inicial de escolarização, mas no ensino superior somos professoras apenas há dois anos. Embora ser professora seja a essência do processo, os contextos são diferentes, as demandas e exigências são outras e as aprendizagens também. Requer abertura para o novo e um olhar acurado para esta nova fase na profissão.

Estas preocupações, relacionadas ao que fazer para ensinar ao aluno, vem carregadas de sentimentos diversos que oscilam entre a angústia e a raiva quando não conseguem perceber sinais de avanço na aprendizagem e alegria, contentamento, satisfação e realização quando percebem que os alunos estão, mesmo que lentamente, aprendendo algumas noções da função da alfabetização. As professoras se sentem inseguras para tal atividade e se sentem sozinhas nessa

empreitada, o que nos leva à compreensão de que algumas professoras embora tenham anos de experiência docente, na alfabetização todas se consideram, ainda, em fase inicial de aprendizagens da profissão.

Destacaremos, a seguir, em ordem de vozes recorrentes os principais problemas enfrentados pelas professoras ao longo de sua carreira docente. Problemas esses que são vivenciados diuturnamente no entorno da escola, bem como no próprio ambiente escolar. Segundo Elisa ela hoje vê seu processo de formação mais voltado à preocupação de que tipo de professor está sendo formado para atuar em sala de aula. Esta é uma preocupação que não é apenas dela, mas também dos órgãos institucionais e afirma:

Ó, esse lado eu acho assim, que a educação já progrediu muito, sabe? Que está vindo mais a preocupação com o qual o tipo de professor que está na sala de aula. Qual a preparação que esse professor tem e que essa preocupação que nós temos que participar de cursos. (Elisa).

Ao iniciar sua fala acerca da formação Elisa enfatiza a discussão voltada para as mudanças na educação: uma delas é a necessidade de um maior acompanhamento dos professores em exercício através de cursos, pois essa preocupação, segundo sua reflexão, tem sido o foco principal das discussões em sua cidade. Mas, isso não quer dizer que exista uma melhoria na valorização salarial do professor, ele continua ganhando a mesma quantia, o que aumenta são algumas atribuições de horário de estudos, o que nem sempre é viável pelo fator tempo tão destacado em sua fala.

No mesmo momento em que Elisa diz: “cursos existem sabe, mas depende muito do professor”, enfatiza, ainda, uma análise voltada para a contradição existente entre esse querer do professor, o fator tempo e a necessidade de exercer outras profissões para complementar a renda familiar.

Essa exigência vivenciada por Elisa nos evidencia uma busca desenfreada por respostas aos inúmeros questionamentos relacionados à profissão e ao que ela consegue realizar em sala de aula, considerando seus limites. Vimos no decorrer de sua fala que as cobranças e expectativas com relação à aprendizagem da docência são inúmeras, causando, muitas vezes, um intenso cansaço e descrédito por nem sempre dar conta do que desejava alcançar.

Existe nesta fala uma contradição, que mais parece uma construção de compreensões a partir de um conflito vivenciado por ela mesma, enquanto docente,

pois em alguns momentos diz ser de responsabilidade do professor que ele consiga atingir seus objetivos e em outros pontua aspectos relevantes para uma análise da docência voltada para diversos fatores que não fazem parte apenas de decisões pontuais de cada pessoa e assim acrescenta:

Tem a questão assim, existe o curso preparatório, aí vem aquela parte: o professor tem tempo de se preparar? Que o professor depois que... eu tiro por mim eu trabalho de manhã, aí à tarde eu já vou fazer meus pastéis, aí à noite é que eu vou pra esse curso. Aí como é que vai estar minha cabeça? Vai estar cansada? Como é que eu vou absorver todos aqueles ensinamentos? Será que vai ficar alguma coisa pra eu passar para os meus alunos? Será que eu vou ter tempo de estudar? Será que eu vou ter dinheiro pra comprar os livros? É assim, é muito... É contraditório eu acho, assim, tem o curso, mas aí o professor tem tempo de se preparar? (Elisa).

Durante a entrevista, acompanhamos as expressões faciais como: olhos lacrimejados, fala entrecortada, o franzir da testa o tempo inteiro e com muita força como se quisesse segurar o choro; corporalmente demonstrava sentir uma inquietação que a fazia mudar a todo o momento de posição na cadeira, levantando e sentando por vezes, apertando os dedos, o que demonstrava em alguns casos, insatisfação com os resultados da profissão. Elisa elabora sua análise voltada para o entendimento do que dá ou não certo no trabalho docente a partir de algumas exigências feitas durante sua formação.

Reis et. al (2006) realizou um estudo epidemiológico com 808 professores da rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista na Bahia, em que foram encontrados reclamações de cansaço mental e nervosismo. Estas reclamações estão relacionadas a diversos fatores como: idade, ser mãe, ter filhos, escolaridade média, anos de trabalho, carga horária, dentre outros.

Esses fatores afetam à saúde de professores acarretando o mal estar docente. Nessa pesquisa entraria a discussão da *síndrome de Burnout* que

[...] corresponde à resposta emocional a situações de estresse crônico em razão de relações intensas – em situações de trabalho com outras pessoas, ou de profissionais que apresentam grandes expectativas com relação a seu desenvolvimento profissional [...] (REIS et al, 2006, p. 232).

Toda essa carga emocional de cobranças e expectativas vivenciadas por professores, em diversas regiões do país e diferentes níveis de ensino, vem compor um quadro exaustivo de pressão para a mudança, mudança esta que está

relacionada à sua forma de pensar, se comportar, agir e se formar para desempenhar um papel profissional diferenciado na sociedade. Para Alonso

As pressões são muitas e elas vêm de vários fatores: de um lado, dos pais, que, por não compreenderem exatamente o que está acontecendo, exigem do professor respostas que ele não está preparado para dar; de outro, da sociedade, que o responsabiliza por todos os males sociais, exigindo do professor e da escola soluções para os inúmeros problemas sociais. E assim o professor acaba se tornando o 'bode expiatório' de todo o insucesso e incapacidade escolares. Por outro lado, isso tudo acaba gerando no professor um sentimento de culpa que irá constituir-se em um elemento a mais para que ele perca a sua identidade. (ALONSO, 2003, p. 11, grifo do autor).

A partir dessa fala inúmeras inquietações tomam conta das nossas reflexões como, por exemplo: não está o sistema criando nos professores uma sensação de imperícia, dicotomizando o professor, esquecendo que ele é afetividade, cognição e motricidade? Fazendo dele o bode expiatório está provocando uma sensação de mal estar que poderá ser repassado para os alunos.

Podemos ressaltar, mediante essa discussão, que muitos professores se sentem sozinhos no trabalho que desenvolvem na escola, essa é também uma das reflexões suscitadas nas falas das alfabetizadoras. Existem inúmeras cobranças dos pais e da sociedade em geral, cobranças exacerbadas vêm também da própria gestão que, em muitos casos, para mostrar que sua escola é diferente das demais cobra dos professores o que às vezes não faz parte da sua função.

Por um lado, existe a necessidade de estimular no aluno a criticidade, a participação, a autonomia, a fala, a reflexão diante dos conteúdos estudados e por outro lado, a escola se depara com a disciplina, a submissão, a hierarquia, o controle, as normas e as regras que, em parte, inviabiliza a autonomia do professor, fazendo com que este se sinta incapaz de realizar um trabalho condizente com o esperado e/ou até mesmo alimentando um poder autoritário que o faz agir de modo a diminuir os alunos na sua condição de aprendizes.

Neste sentido, é possível pensarmos nas relações estabelecidas em sala de aula a partir das diferentes cobranças tanto exteriores – pais, comunidade em geral e a gestão da escola, quanto interiores – dos próprios professores, o que causa, muitas vezes, um mal estar nas interações vividas na instituição escolar. Segundo Casassus,

[...] por mais surpreendente que possa parecer, os objetivos da escola antiemocional são emocionais. Procura-se criar a submissão à autoridade por meio de elementos como o medo (castigos), a vergonha (a exposição humilhante de 'erros'), a culpa (juízos) ou a estigmatização (rotulação segundo raça, origem sociocultural ou gênero). Contrariamente ao que desejariam as autoridades das escolas antiemocionais essas práticas são as fontes geradoras de comportamentos não desejados nos alunos, tais como o desenvolvimento de tensões, raiva, simulação e violência. (CASASSUS, 2009, p. 202).

O comportamento inadequado do aluno vem acompanhado, em muitos casos, de uma resposta aquilo que ele recebe em sala de aula. Não queremos com esta afirmação culpar os professores de todos os males que acontecem no ambiente escolar, mas também não queremos isentá-los da responsabilidade que têm ao desenvolverem atividades distantes da vida do aluno, fazendo com que se sintam excluídos deste lugar que todos dizem ser seu.

Essa reflexão do mal estar docente nos coloca de frente com a análise realizada por Elisa quando deixa escapar a angústia e a culpa que sente por nem sempre conseguir atingir seus objetivos como professora; é como se a todo o momento quisesse se punir e se justificar por nem sempre ter condições para realizar as atividades, e preparar suas aulas como gostaria, e assim podemos observar em sua fala quando diz:

É, as condições... Porque se eu fosse só professora seria mais fácil, eu teria mais tempo. Que nesses cursos que oferece, tem os textos que a gente deve ler, fazer todo aquele resumo dos textos pra socializar no dia do encontro, mas tem conteúdo que eu nem vejo por causa da questão do tempo... Não é assim, eu me esforço, sabe? Eu acho que até eu me sinto culpada assim... tem gente que diz: Querer é poder. Mas onde tem esse meu querer, que eu não posso? Que eu faço o possível, sabe? Pra organizar o tempo, ter o tempo de estudar, mas na maioria das vezes num dá não. E eu me sinto angustiada, sabe? Dá até assim uma frustração às vezes. Será que é minha culpa? Principalmente quando chega no final do ano quando o aluno não foi alfabetizado, sabe? Aquele aluno que passou o ano todim comigo. Aí por que ele não progrediu? Que ele não consegue alcançar? Foi minha culpa? Eu me questiono muito. (Elisa).

As pressões oriundas dos diversos segmentos sociais, assim como a própria cobrança da professora, poderá acarretar um desânimo que a fará desistir da profissão ou até mesmo desempenhar seu papel sem tanto afinco. Isso nos possibilita pensarmos nas reais condições de trabalho vivenciados por professores em diferentes instituições sejam elas públicas ou privadas,

acarretando exaustão emocional e conseqüentemente um sentimento de fracasso e incapacidade de prosseguir por não conseguir responder às demandas.

Após sua explanação acerca das reais possibilidades de se realizar um trabalho condizente com o esperado e a percepção de um sentimento de angústia vivenciado e sentido, pela professora, fomos chamadas, neste momento, à atenção por um dos aspectos que permeou sua fala e que podemos destacar na sua história de vida profissional. Elisa foi ser docente pela necessidade de trabalhar e pelo salário, embora diga que depois de um tempo passou a gostar da profissão. Sua fala é esclarecedora quando afirma

Não tive ninguém que me incentivasse, não teve. Assim, uma pessoa pra eu citar que me incentivou, acho que foi mais pela necessidade [...] quando você tem a vocação, você tem o dom, aí você fez porque você gosta e não foi pelo salário tudo se torna mais fácil, não é? Mas eu acho que minha vocação foi surgindo assim, aos poucos. Pra eu citar um nome de pessoas que me incentivaram acho que não tem não. Foi pela necessidade mesmo de trabalho. (Elisa).

Ao trazer em sua reflexão a necessidade de trabalho e de salário a professora Elisa demonstra sentir vergonha pela falta de opção no exercício da docência, mas, ainda assim, diz que a escolha em permanecer veio com o passar do tempo, embora sinta muitas dificuldades para permanecer em sala de aula e exercer outra profissão bem diferenciada no outro expediente.

Essa ponderação, feita por Elisa, quando afirma permanecer na profissão e que o tempo ajudou para que isso ocorresse, nos faz pensar no quanto algumas pessoas escolhem determinada profissão por questões de sobrevivência e com o passar dos tempos descobrem que neste lugar é possível aprender sempre e a cada nova experiência. Assim, ressignificam, diariamente, a permanência e a exaltação por fazerem parte de um certo grupo de profissionais da educação que, querendo ou não, ainda, fazem a diferença numa sociedade que inclui e exclui pessoas de acordo com seu nível de escolaridade. Conforme Huberman,

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem [...] (HUBERMAN, 2000, p. 38).

A fala de Soraya, em seguida, desmistifica um pouco a escolha de a profissão estar atrelada a um dom, mas é enfatizado em sua narrativa as dificuldades encontradas por morar sozinha, numa cidade diferente da sua e a necessidade de trabalhar. O que identificamos aqui é que o gosto pela profissão veio com o tempo que a exerce, o que também não é um fator determinante, pois muitos são os casos em que ocorre o inverso: pessoas escolhem a profissão docente e se desencantam na prática, vivendo fases de *exploração* e de *estabilização*, conforme vimos na discussão do ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000). Para Soraya o que mais a ajudou a ser a alfabetizadora que é hoje foi

[...] a questão mesmo de gostar. Eu gostei. Não, eu nunca tive alguém assim que me incentivasse, há é bom, num sei o que... não! Eu entrei comecei a ensinar e comecei a gostar... de ser trabalhoso é, demais. Tem hora que você diz assim, homem eu vou deixar isso pra lá, vou desistir. Mas, uma coisa está ligada a outra, está ligada a sua necessidade de trabalhar e também você vai tomando gosto pela coisa foi isso que aconteceu comigo. Não é, eu morando longe de casa, tinha que trabalhar, então, eu comecei a trabalhar alfabetizando. Eu gostei de alfabetizar é uma das classes que eu mais gosto nessas séries iniciais...(Soraya).

Contrapondo-nos ao pensamento da professora Elisa, ao falar da escolha da profissão, enfatizamos a discussão da vocação x profissão. Embora este seja, ainda hoje, um ponto discutido que causa estranhamento e mal estar entre professores iniciantes e aqueles mais experientes.

Torna-se imprescindível refletirmos a visão do senso comum quando se afirma ser o professor um vocacionado para ensinar. Muitos professores *acreditam* que permanecem na profissão, independente das dificuldades encontradas ao longo da carreira docente porque tem vocação. Pensam e defendem o posicionamento de que não saberiam exercer outra profissão que não fosse o ensino sistematizado e, em muitos casos, não aceitam nem mesmo pensar nas diferenças entre a vocação e profissão e o que cada uma traz implícito.

Esta compreensão remete-nos a discussão da concepção de magistério enquanto uma ligação entre vocação e sacerdócio, como se o professor fosse um guardião da ordem e do repasse de valores religiosos. A mulher, por sua vez, cuidaria do ensino primário, pois possuiria um dom e/ou uma aptidão para tal atividade. Existia uma corrente de pensamento que defendia a existência de

diferenças naturais entre homens e mulheres e a estas caberia socializar as crianças como parte de suas funções maternas, uma extensão da casa.

Nessa discussão da vocação x profissão, temos alguns pontos a serem mencionados, o que nos traria uma visão diferenciada para cada concepção. Na vocação o/a professor/a seria o guardião/ã da ordem e aquele/a capaz de repassar normas e valores.

Se considerarmos o modelo de família que tínhamos e temos hoje essas normas e valores estabelecidos anteriormente já não fazem mais tanto sentido e seria uma forma de expulsarmos mais rapidamente as crianças e adolescentes da escola. O professor, por sua vez, precisou modificar suas práticas pedagógicas e ampliar sua compreensão acerca do seu papel, especialmente, pela complexidade em que a escola está submetida: alunos que são filhos de mães solteiras, de duas mães, dois pais, vivendo apenas com avós e outros tantos sendo criados apenas por irmãos mais velhos. Alunos que vivem em situação de risco, de fome, de drogas, da marginalidade, da violência doméstica e da convivência com famílias totalmente desestruturadas. Este é na verdade o modelo de família que temos hoje na contemporaneidade e que merece atenção especial.

Nesse sentido podemos pontuar pelo menos dois discursos envolvidos nesse quadro: o primeiro está relacionado ao que fazer e que tipo de trabalho deverá ser desenvolvido com essa camada da sociedade – nos discursos oficiais e, no segundo, temos a emergência da prática em sala de aula. Esta vai de encontro aos diversos mecanismos de ajustes entre o que é pedido para se fazer oficialmente e o que é possível ser realizado, mediante as condições físicas, emocionais e financeiras do próprio professor envolvido diretamente nesse contexto de mudanças.

Nesse entendimento, o que vimos mediante algumas falas de alfabetizadoras é que a preocupação central seria com a realização de um bom trabalho, independente do salário que se recebe ao final do mês como bem nos diz Iracema “[...] pra mim o melhor ver... é o meu incentivo, é ver as crianças lendo. Nem tanto financeiro, nem tanto é o meu pessoal é ver as crianças lendo. É o meu incentivo realmente”.

Ao longo da entrevista, a professora nos olha o tempo inteiro balançando a cabeça de forma afirmativa como se nos pedisse a confirmação do que ela nos impõe a pensar naquele momento. Quando percebe que não confirmamos nem negamos sua afirmação ela diz que até podemos pensar diferente e isso faz todo

sentido, mas é assim que ela pensa até mesmo para permanecer na profissão, gostando do que faz, se não fosse a vocação que tem para ensinar já teria abandonado a docência por inúmeras razões, principalmente financeira. Segundo Freire,

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais (FREIRE, 1993, p. 09-10).

A discussão da profissão traz implícito outra concepção de professor, de ensino, de aprendizagem e conseqüentemente uma busca de valorização a partir de formação, salário, melhores condições de trabalho e da percepção da docência enquanto uma profissão com função determinada.

Ainda que essas diferenças sejam foco de muitos desentendimentos entre os próprios professores é também alvo de reflexão e análise política sobre que papel é realmente desempenhado nas diferentes instâncias de ensino seja do pré-escolar à universidade. Uma análise que merece atenção é que implicações temos ao assumirmos sermos vocacionados para ensinar e/ou profissionais da educação, considerando que não existe neutralidade de pensamentos e ações em nenhum dos posicionamentos assumidos.

Podemos destacar mediante essa discussão, da escolha da profissão, as experiências vivenciadas pelas professoras Evilene e Iracema, que nos parecem evidenciar uma compreensão voltada para a docência como algo natural, uma escolha feita sem levar em consideração os diversos fatores envolvidos até que a permanência ou desistência em determinada profissão seja verdadeiramente efetivada. As professoras destacam que seu início na carreira docente foi por opção e assim afirmam:

Na realidade eu não sei assim, eu não sei se posso dizer se eu tive um incentivo, porque desde os meus cinco anos era o meu sonho. Sempre morei nesse bairro, eu cheguei nesse bairro com quatro anos, vai fazer trinta anos que eu moro nesse bairro. E na época

estavam construindo aqui a Universidade e eu falava: Eu vou estudar aqui na Universidade, eu vou ser professora. Eu andava ali pela construção com minha mãe. Na realidade eu não sei se teve assim, uma pessoa que me incentivou, porque eu sempre quis. (Evilene)

Não houveram pessoas que me incentivassem diretamente, porque agora foi uma coisa tão natural pra mim. Minha mãe quando eu entrei no magistério, ela perguntou: Tu vai pro magistério mesmo? Eu disse: Vou. Era uma coisa comum pra mim, eu não tinha dificuldade. Pra mim não existia dificuldade, nunca tive dificuldade em assimilar, todo o processo de ensinar, de passar os conhecimentos, era passar os conhecimentos para os outros, eu nunca tive esse problema. Agora as pessoas que me incentivaram não tem assim diretamente, porque já era normal de mim. Claro que sempre apareceu uma pessoa... Não, ó, dá certo mesmo você ser, mas nunca especificamente, apesar de como eu lhe disse minha mãe fazia era esconder minhas coisas pra eu não estudar (risos). Que eu estudava demais. Ainda hoje ela faz isso. (Iracema)

Embora as professoras Evilene e Iracema destaquem a escolha da profissão docente como algo naturalizado, podemos incitar a seguinte discussão: a cidade de Cajazeiras, Paraíba tem uma história de ensino e de formação de professores que nasceu juntamente com a cidade e todos a conhecem como *a cidade que ensinou a Paraíba a ler*. Considerando essa frase, a cidade tinha como seu foco principal a educação. Ano passado o Centro de Formação de Professores da UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras, Paraíba, completou 30 anos de história. Esse é um dado importante para pensarmos, ainda, a escolha da profissão docente, considerada natural em algumas reflexões. Para Tardif e Raymond

Quando os professores atribuem o seu saber ensinar à sua própria ‘personalidade’ ou à sua ‘arte’ parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente ‘natural’ ou ‘inata’, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e por sua socialização. Além disso, essa naturalização e essa personalização do saber profissional são tão fortes que resultam em práticas frequentemente reprodutoras dos papéis e das rotinas institucionalizadas da escola (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 223, grifo do autor).

Ao considerarmos a fala das professoras e a história educacional da cidade, percebemos que existe aí uma lógica política voltada para a formação daquelas pessoas que por diversas razões não conseguiram sair do interior para a capital, o que na verdade desmistifica um pouco a noção de escolha naturalizada destacada pelas alfabetizadoras. Na fala de Elaine podemos compreender melhor essa

discussão quando nos aponta algumas razões na escolha da docência, o que a faz refletir as reais condições de estar e permanecer na profissão quando se gosta e quando se escolheu fazer parte dela e diz:

[...] eu não achava que eu ia ser professora, eu achava assim, que eu pensava outra coisa... Porque na época a gente tem sonhos. [...] Meu sonho era fazer Psicologia ou Serviço Social. Aí é o tipo da coisa, os pais da gente, muitas vezes... a gente não faz o que a gente quer por causa da família. [...] o que eu não realizei, eu fiz por onde um irmão meu realizasse os sonhos dele, que o sonho dele era Educação Física e eu fiz tudo pra poder ele ir pra João Pessoa e realizar o sonho dele. A pessoa não realizar assim, a pessoa não querer, não fazer o que quer [...] (Elaine)

Esta narrativa nos coloca de frente com um empecilho que não é apenas o familiar, mas é também, e principalmente, uma condição oferecida pela própria estrutura educacional de diversas cidades do interior. Essa reflexão nos impõe uma análise voltada para as condições locais da cidade e da região como um todo, especificamente considerando a implantação de cursos de licenciaturas onde as demandas são diferenciadas, mas os modelos acabam sendo homogeneizadores. Em geral temos o Ensino Médio, Curso Normal e Graduação em diversas Licenciaturas e assim podemos destacar as que existem aqui em Cajazeiras, Paraíba no campus da Universidade Federal de Campina Grande: Licenciaturas em Pedagogia, Letras, História, Geografia, Ciências com habilitação em Química, Física e Biologia.

Atualmente este quadro tem sido modificado com a chegada de Faculdades particulares voltadas para a área da saúde e a implantação do curso de Medicina na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, mudando, assim, a realidade educacional da cidade de Cajazeiras e cidades circunvizinhas, modificando, ainda, a escolha da profissão de muitas pessoas que tinham a docência como uma das poucas saídas para trabalhar fora de casa.

O que constatamos, aqui, é que diante dos questionamentos relacionados à escolha da profissão e a pergunta sobre o que mais ajudou as professoras a serem melhores como alfabetizadoras a fizeram resgatar histórias de vida que, para elas, são relevantes do ponto de vista do aprendizado da docência e assim destacam que aprenderam a desempenhar melhor seu papel a partir de vários aspectos como: a prática de sala de aula; a ajuda que vem da mãe; o fato de gostar da profissão; tentar fazer o melhor na função que desempenham.

É importante deixarmos mais evidente que com o decorrer dos anos é como se a prática docente fosse aos poucos sendo consolidada, a partir da confiança adquirida e o sentimento de estar a cada dia aprendendo o próprio jeito de estar e permanecer em sala de aula, considerando as peculiaridades existentes em cada turma, especialmente quando se trata da flexibilidade do(a) professor(a) mediante os fracassos, erros e acertos vivenciados na profissão. As alfabetizadoras destacam:

O que mais me ajudou a ser a professora alfabetizadora que sou hoje é a prática, você vai aprendendo no dia-a-dia. Além dos estudos que você deve ter não é? A fundamentação teórica que eu acho que eu tenho pouca, mas o pouco que eu tenho eu procuro aplicar. Eu acho que você aprende no dia-a-dia... é na prática, você vai aprendendo. Você tem que conciliar a prática e a fundamentação teórica. (Elisa)

[...] essa história de que muitas vezes a gente se depara que a teoria é muito bonita e às vezes a prática não é condizente com ela. Então a gente pegou o conhecimento que tinha e foi colocar na prática. E muitas vezes a gente se encontrava numa situação que, o que a gente tinha visto de teoria na faculdade, estava sendo (risos), diferente do resultado lá em sala de aula, dentro da escola. E com isso a gente buscava os professores da universidade, e eles orientavam, e às vezes até algum elemento que faziam com esse desenvolvimento da sala de aula se desse de forma diferente, eles não sabiam dar as respostas pra gente. Então foi na prática mesmo que a gente foi adquirindo a visão, o conhecimento, que caminhos seguir e assim incentivo para ser professora [...] (Érica)

Do ponto de vista da aprendizagem da docência ser pautada e direcionada pela prática, como bem nos expõe Elisa em sua análise, torna-se imprescindível destacarmos que apesar dos novos desafios para a prática docente serem inúmeros existe, ainda, a mesma discussão sobre a dicotomia teoria-prática e sua aplicabilidade, sempre tão discutida nas formações e que nos acompanha em quase todas as discussões teóricas. Essa é uma reflexão que deve ser questionada a partir de alternativas para a formação desses profissionais, considerando-os não apenas como práticos, mas como atores sociais capazes de produzir saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Nesta perspectiva podemos afirmar que, grande parte do que se precisa saber para o exercício da docência será elaborado na própria prática de sala de aula; na convivência com os pares como bem nos diz Elisa quando fala de suas angústias e de como aprende a profissão, diuturnamente, considerando que este aprendizado, segundo a professora, não acontece no momento da formação inicial.

A formação do professor será sempre um processo de aprendizagens diversas e diferenciadas, com nuances e contornos que definirão, na prática, o que fazer quando os imprevistos ocorrerem. Mas isso não quer dizer que a teoria não seja importante. Segundo Elisa o diferencial é conciliar a teoria e a prática como fundamentos indispensáveis para se desenvolver um bom trabalho, condizente com o que se espera da profissão. Essa é uma reflexão, ainda, incipiente na fala da professora, considerando que para ela a teoria é para ser aplicada em sala de aula.

Continuando a discussão, relacionada à escolha da profissão, torna-se imprescindível apresentarmos a compreensão das demais professoras acerca do que as ajudou a ser uma melhor alfabetizadora. Evilene, embora em alguns momentos defenda a ideia de que é professora por escolha e por ter o dom para ensinar, enfatiza, nesta fala, que aprende diariamente a ser uma boa alfabetizadora com a sua mãe, a partir da participação desta na organização de materiais didáticos e de novas atividades. Esta fala nos possibilita entendermos a valorização das aprendizagens oriundas do meio familiar e do quanto fazem diferença quando as professoras estão na ativa. Evilene diz

[...] o que me ajudou muito foi a minha mãe. E ajuda ainda porque minha mãe ela é assim, é como se fosse a minha base, é que me dá força pra tudo. (Evilene)

A escolha da profissão, pontuada por Evilene, expressa em sua narrativa e ao mesmo tempo identificada em algumas lacunas de vozes, mas preenchidas de emoções diferenciadas do tipo: voz entrecortada; olhar saudoso e cabeça baixa como se em alguns momentos buscasse na memória algo que resgatasse o desejo de sua mãe em ser professora, nos faz pensar no entrelaçamento entre sua história de vida profissional e também da sua mãe. Mediante o diálogo e após encerrar a gravação da entrevista, a professora reafirma o desejo da sua mãe com relação à docência, mas nos diz que por falta de condições esse sonho teve que ser inviabilizado.

As demais alfabetizadoras destacam que aprendem a ser melhor na profissão que exercem a partir da dedicação ao trabalho docente e por acompanhar o momento em que os alunos demonstram ter aprendido o conteúdo, bem como pela necessidade de trabalhar e assim enfatizam:

[...] na verdade nem é questão de ser alfabetizadora, eu sempre me dediquei ao máximo a qualquer série que eu fizesse. [...] buscar que

eles aprendam [...] eu tenho de querer que as crianças cresçam que aprendam, em qualquer série que esteja [...] (Carolina)

[...] é porque eu sempre busquei [...] eu me realizo em sala de aula, eu gosto do que eu faço [...] (Simone)

Primeiro é o contato com os alunos, eu gosto demais, eu me sinto muito realizada quando eu vejo que eles estão começando a ler, eu fico muito feliz quando eles vão juntado as letrinhas, ler, perguntar o que tem no texto, começar a ler. [...] acho que sempre a gente tem que estar se aperfeiçoando. Principalmente em técnicas, [...] novas brincadeiras significativas pra aprendizagem, porque não é só brincar por brincar... (Iracema)

Esses aspectos destacados pelas professoras acima citadas estão ligados mais intimamente a questões pessoais que têm significado para cada uma em particular. Por esta razão se tornar melhor na profissão é também uma forma de se espelhar em realidades distintas para além da sala de aula.

Já as demais professoras destacam pontos essenciais vivenciados no convívio com colegas de profissão e nos cursos de formação oferecidos no município, assim como o incentivo por parte de professores da universidade, o que, para elas, ajuda no desempenho, melhorando, desta forma, a atuação em salas de aulas de escolas públicas. As professoras enfatizam que a maior ajuda para serem melhores na profissão foi

[...] Além do convívio com outras professoras, tem essa formação continuada, tem contribuído muito para o professor caminhar melhor, ter, fazer uma boa aprendizagem e entender melhor a comunidade escolar. (Elaine)

[...] os horários destinados à leitura, a estudo. Foi o que mais me ajudou. Porque você às vezes em casa sozinha, você não tem tanto aquela motivação [...] (Solange)

Assim, a facilidade de alfabetizar é exatamente dos cursos de formação continuada. Não é por exemplo do curso de graduação, mas é de modo mais específico da formação continuada [...] (Daniela)

[...] acho que foram os incentivos dos professores que eu tive na universidade, a medida que eu ia assim, me dando bem, me desenvolvendo, refletindo melhor sobre os conteúdos que vinham sendo repassados na universidade, acho que fez com que eu gostasse. E, acho que isso me ajudou muito, a trilhar esse caminho que estou percorrendo até hoje. (Érica)

O que nos é evidenciado mediante as falas é que as alfabetizadoras não foram preparadas para alfabetizar, nos cursos de graduação, neste caso,

aprenderam a ser alfabetizadoras na prática e na convivência com outras colegas de profissão, bem como nos cursos de formação continuada oferecidos por instituições públicas e privadas. De acordo com as falas as professoras enfatizam que é na prática que aprendem a profissão. Elisa em seu depoimento nos deixa claro que a prática é que fará toda diferença na atuação do professor, pois a partir do momento que ele tem um melhor manejo de sala de aula ele saberá conduzir as atividades propostas e diz:

[...] Que num adianta assim, você vem com a bagagem toda. Com fundamentação teórica enorme aí se depara diante de uma turma numerosa sem prática nenhuma, eu acho que você se perde totalmente. (Elisa)

A professora Solange reafirma o posicionamento de Elisa dizendo

Hoje eu vi que eu não fui pra sala de aula muito preparada, porque eu não tinha... mulher, assim, eu vi, parece que não entrou em mim a mínima noção do processo de leitura, de como se dava o processo de leitura na criança. Eu me afligia, quando eu estava ensinado no primeiro ano da alfabetização, quando as crianças estavam no processo silábico, que eu não entendia, eu pra mim as crianças não estavam aprendendo. Assim, mas eu acho que estou bem melhor do que quando eu comecei. Eu senti muita dificuldade, porque eu acho que o Magistério só como a Universidade não prepara a gente. É muito diferente de quando você está estudando de quando você já está trabalhando mesmo, atuando, ensinando. É muito diferente. Porque os alunos eles têm, sei lá uma capacidade de lhe surpreender, que eles aparecem com umas dificuldades com coisas que eu ficava louca no começo, quando meus alunos escreviam galinha com 'h', porque eu não sabia de onde eles tiravam aquele 'h', mas eles diziam: Tia, num é ga, ga, ga de galinha num é aga? Que é ga. Aí você tem que ter todo um entendimento teórico pra poder entender, não é? (Solange)

Essa compreensão, apresentada por Solange, nos evidencia um momento de conflito vivenciado na construção de conceitos e no entendimento da relação teoria-prática, tão discutidos na formação inicial. Assim, podemos enfatizar que a professora não é apenas uma simples consumidora e transmissora de conhecimentos elaborados e adquiridos ao longo das diversas formações que teve, mas é também sujeito do próprio processo de aprendizagem, juntamente com os diferentes atores que dão sentido à fundamentação teórica adquirida e juntos são capazes de ressignificar à prática docente a partir do entendimento do papel do professor.

Se nosso intuito neste bloco temático é desvendar as nuances afetivas da escolha da profissão, a partir das diversas modalidades de aprendizagens, sejam

elas em espaços formais e/ou não, nada mais esclarecedor do que utilizar as falas das próprias alfabetizadoras quando ensaiam falar sobre seus dramas, tristezas, alegrias e crenças relacionadas à formação docente. Mas, antes de utilizarmos as falas, torna-se imprescindível e oportuno, como forma de compreendermos suas narrativas, destacarmos que o *meio* é um conceito fundamental na discussão da teoria walloniana e assim destacarmos a diferenciação entre *meio* e *grupo*.

Meios e grupos são noções conexas, que por vezes podem coincidir, mas que são distintas. O meio não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias onde se desenrolam existências individuais. Ele comporta evidentemente condições físicas e naturais, mas que são transformadas pela técnica e pelos costumes do grupo humano correspondente. A maneira como o indivíduo pode satisfazer as suas necessidades mais fundamentais depende dele e também certos refinamentos dos costumes que podem fazer coexistir nos mesmos lugares as pessoas de diferentes meios. (WALLON, 1973/1975, p. 165-166).

Na teoria walloniana nos deparamos com os *meios locais* que são: urbano e rural. Nestes existem diferenças, especialmente considerando as facilidades, dificuldades e especificidades de comunicação e convivência. Podemos citar como exemplo o *meio rural*, pois embora em algumas comunidades as casas sejam, ainda, afastadas umas das outras, existe, em alguns casos, a cumplicidade da vizinhança e o apadrinhamento em diversas situações, favorecendo, de certa forma, a convivência entre as pessoas desta localidade. Contextualizando o meio rural de hoje é bem diferente do momento histórico vivido por Wallon. Em termos de Brasil temos muitos meios rurais, bem como muitos meios urbanos.

Outro tipo de *meio local* é o *urbano*. Embora as casas e/ou apartamentos sejam construídos vizinhos existe uma dinâmica que nem sempre é viável à comunicação e a convivência mais próxima, por diversas razões: tempo, rodízio de pessoas quando moram de aluguel e a própria organização social – cada um cuidando da sua vida e dos seus interesses particulares. Mas, estes dois exemplos não são definidores desses *meios*, existem também diferenças e peculiaridades que demarcam esses espaços.

Os *meios funcionais* destacados por Wallon (1973/1975) são os *profissionais* –, estes não são definidos por trabalhadores de um mesmo local ou que frequentam um mesmo espaço. A *escola* –, ao mesmo tempo que é um *meio funcional* é também um *meio local* e a *família* – que é ao mesmo tempo um *meio funcional* e também um *grupo*, pois “Ao contrário de outros grupos mais ou menos facultativos, a

família é um grupo natural e necessário”. (WALLON, 1973/1975, p. 168). As Falas das duas alfabetizadoras seguintes são esclarecedoras, no sentido de vivenciarem aprendizagens diversas em diferentes espaços formativos, antes mesmo de obterem a formação no magistério e assim afirmam:

Bem, eu comecei a trabalhar numa escola, quando eu tinha eu acho que era uns dezesseis anos, eu comecei a trabalhar numa escola assim, não era um emprego mesmo, era mais assim um passatempo. Eu fui trabalhar numa escola, aí eu ajudava, eu era monitora, assim, ajudava os professores numa escolinha privada. Aí foi isso aí que incentivou a seguir a profissão, porque nisso... eu ainda estava no ensino fundamental. Então o que me incentivou foi já trabalhar em escola, então me levou a escolher ser professora. (Carolina)

[...] ainda hoje eu penso como foi que eu entrei na carreira docente, porque assim, vizinho a minha casa... eu não fazia nem o pedagógico ainda, fazia a oitava série, aí vizinho a minha casa tinha uma escola particular, uma escola infantil, então, como eu estudava de manhã, passava a tarde sem fazer nada, aí comecei a conhecer as meninas da escola, e lá elas copiavam muito caderno, fazia muita tarefa de criança no caderno, não fazia rodada, nem xerocada, aí como precisava de uma pessoa pra ajudar, eram trinta e tantos cadernos, fazia todo dia, fazia e carimbava, aí eu comecei a ajudar... aí todo dia eu ia pra essa escola, ajudar, levava pra casa, e daí eu comecei (...). Após os dois anos eu nesse trabalho de copiar de fazer, que eu ganhava alguma coisa por isso e pra mim era uma compensação boa. E, eu comecei a ir pra o jardim I brincar com criança, ajudava a professora. Aí a partir daí eu comecei a ficar com a sala mesmo. Foi como ajudante. Em sala de aula, uma ajudante em tarefa mesmo. Foi daí que eu já aperfeiçoei também a caligrafia, fui obrigada (risos). (Soraya).

Podemos considerar na fala das alfabetizadoras Carolina e Soraya que a entrada na profissão foi, inicialmente, pela necessidade em ajudar professores, em salas de aulas de escolas particulares e mais tarde houve a identificação com a profissão. Identificação esta que veio também carregada de conflitos e questionamentos.

O desafio vivido por essas duas alfabetizadoras, ao iniciarem na carreira docente, nos faz refletir um espaço formativo que vem sem grandes pretensões que é o ser ‘ajudante’ de professora. Nas cidades do interior, ainda, hoje é possível encontrarmos algumas escolinhas pequenas em termos de estrutura física e também de clientela, que aceitam pessoas sem formação pedagógica para dar aula, pagam um salário inferior, enfocando a necessidade de se obter experiência profissional diferenciada para quando surgir um concurso público as candidatas a

professora estarem aptas a ensinar, pois já teriam como comprovar através do curriculum suas experiências docentes.

Outro aspecto que podemos considerar, na entrada na profissão, e que nos traz uma imagem social da docência é a participação de pessoas adultas ensinando crianças em escolinhas de reforço, umas que já são professoras e outras tantas que não têm formação pedagógica, mas pela dificuldade em arrumar um emprego buscam este espaço e, muitas vezes, para complementar a renda familiar.

Algumas crianças passam a gostar da escola; de dar aulas; de tirar dúvidas de colegas em sala de aula a partir da vivência nesse espaço informal, no qual pessoas assumem um papel de repassar conteúdos sistematizados e de esclarecerem questionamentos, paralelamente ao que é trabalhado nas escolas públicas e privadas. A professora Solange narra sua história de vida estudantil e a opção por ser professora, a partir de experiências vivenciadas em sua casa, considerando ser a docência o foco na escolha da profissão e diz

Eu entrei no Magistério eu tinha, deixa eu ver... Acho que eu tinha quatorze. Aí eu fiz os três anos de Magistério... Foi bom, eu me identifiquei. Eu me identifiquei assim, porque quando eu era pequena, como eu convivia muito com esse ambiente de escola, porque minha mãe dava aula de reforço, aí eu convivia muito. Na minha família quase todos são professores, tira-se uma, duas que não são, até mesmo quem não atua fez cursos pra professor, aí às vezes não atua. Quase todos: tias, primas. Quase todos são professores na minha família, não é? Aí, acabei vivendo nesse ambiente de educação em casa... Depois quando eu comecei a rever todo o meu processo, quando eu comecei a ensinar eu digo como eu estava despreparada pra ir pra uma sala de aula, porque até então eu só conhecia a realidade da escola onde eu estudava, que era uma escola particular. (Solange)

A reflexão realizada pela professora nos inquieta pela possibilidade de enxergarmos o contexto da cidade e das famílias como constituintes de um estar e permanecer na profissão, a partir do que é possível, saindo da noção de naturalização da docência como um dom ou como uma pré-destinação passada de pais e/ou familiares para aqueles que vêm em seguida. Diferentemente do posicionamento defendido pela professora Evilene, desde o início da entrevista até o seu encerramento quando diz:

[...] eu sempre quis ser professora desde os meus cinco anos. [...] nas minhas brincadeiras eu brincava sendo professora... no meu estudo eu já encaminhava pra isso. (Evilene)

Neste eixo temático, nos propomos estabelecer um diálogo voltado para a compreensão da escolha da profissão e a relação com os ciclos de vida profissional propostos por Huberman (2000). Neste sentido, pudemos observar que as professoras em diferentes fases da profissão docente destacam aspectos relacionados à vivência e experiência no seu contexto particular, trazendo, assim, peculiaridades na maneira de encarar a profissão e de nela permanecer; particularidades na forma de ensinar e de construir conceitos.

Essas particularidades nos impõem, ainda, o entendimento de que as professoras, embora trabalhem há muitos anos como docentes, ainda se sentem aprendizes de alfabetizadoras e assim podemos observar nos próprios dados com relação ao tempo de docência pois temos: duas professoras com dez anos; quatro com 14 anos; duas com 15 anos e duas professoras com 27 anos de docência. Quanto ao tempo de docência na alfabetização temos: quatro professoras com quatro anos; duas com duas anos; duas com sete anos e duas professoras com três anos. O tempo exercido na docência acaba não sendo definidor de aprendizagens da profissão, pois a docência no contexto da alfabetização aparece, ainda, na fala das professoras, como uma incógnita a ser desvendada a cada dia, a partir de um conhecimento específico que é próprio desta fase de escolarização.

Ao finalizarmos este eixo temático e pontuarmos a próxima discussão que está voltada para a afetividade e relação professor-aluno, torna-se imperativo chamarmos a atenção para as escolhas da profissão, vivenciada por cada alfabetizadora, ponderando que todas elas destacam os vínculos afetivos e o quanto afetaram e foram afetadas por pessoas da própria residência onde moram; da cidade; do local de trabalho; das aprendizagens diversas em diferentes espaços formativos e da relação estabelecida com a docência na própria prática alfabetizadora.

3.4 Afetividade e relação professor-aluno: ressignificar para melhor entender.

A não ser, que,
A não ser que esses tais rios
não tenham duas margens,
mas muitas, que cada

pessoa que lê seja, ela, a sua
própria margem [...]

José Saramago (2005)

Partimos da premissa, nesse bloco temático, que um bom relacionamento seja ele vivido em espaço formal e/ou informal é o que faz toda diferença no processo ensino-aprendizagem. A palavra processo, sempre tão utilizada em todos os capítulos, nos dá a noção de movimento, algo que não é estanque, mas que está constantemente em evolução, nos possibilita idas e vindas na reconstrução e entendimento de conceitos.

A teoria walloniana é nosso principal referente teórico na discussão da *integração: afetivo, cognitivo e motor*, considerando à criança nas suas várias dimensões, pois sua teoria nos possibilita pensarmos a prática pedagógica a partir da relação professor-aluno e de percebermos a escola como um dos *meios* fundamentais para que o aluno se desenvolva.

A compreensão das professoras relacionadas à temática *Afetividade* nos vem permeada de significações pessoais e construções diárias de conceitos, de novos entendimentos acerca da própria prática docente, bem como a dinâmica de aprendizagens diversas em diferentes espaços formativos e assim enfatizamos a maneira que cada alfabetizadora compreende a afetividade, algumas com uma elaboração mais fundamentada e outras, ainda, na visão do senso comum, podemos destacar, nas falas, que a afetividade está relacionada: à necessidade de uma relação mais próxima com o aluno; cuidar do outro; carência pessoal por parte de alunos; dar carinho, beijar, abraçar e impor limites; mostrar ao aluno que ele é importante e merece ser respeitado; falta de limites dificulta a afetividade; afetividade como excesso de proteção; ter boa relação na sala de aula; ser afetivo é ser professora-mãe, é conquistar os alunos; não confundir carinho com ser boba; cumplicidade entre aluno e professor.

Quanto à discussão da *Relação professor-aluno* as alfabetizadoras ressaltaram: a necessidade de atenção que o professor deve ter com as dificuldades dos alunos; preocupação com crianças fora da faixa etária e para além da sala de aula; construção de conceitos quanto à compreensão do que seja ensinar e alfabetizar; chamar à atenção dos alunos; satisfação quando estes aprendem;

tristeza quando não aprendem; desrespeito em sala de aula; falta de acompanhamento dos pais; desestrutura familiar; impotência mediante os problemas familiares; utilização do termo tia e professora; sentimento de culpa quando o aluno não aprende.

É nesse contexto da relação professor-aluno que podemos realçar, a partir da fala das duas alfabetizadoras, o quanto demonstram insatisfação ao serem chamadas de 'tias', em sala de aula. Essa insatisfação vem permeada de implicações quanto à utilização do termo e da percepção do que é ser 'tia' e/ou 'professora' no contexto escolar em que estamos inseridas. Segundo Freire (1993, p. 11) não aceitar ser chamada de tia nos coloca de frente com pelo menos dois entendimentos: “[...] De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação [...]”.

Elisa elucida o seguinte posicionamento

Alguns me chamam de tia outros de professora. Mas eu prefiro a professora porque eu acho que eles respeitam mais a Professora do que a Tia. Eu não gosto desse termo 'Tia' não. Eu não sei se é certo ou errado, mas pra mim o certo é ou o nome da Professora ou só professora, agora tia, eu acho que tia é parente, professor é professor. Eu acho que quando eles chamam de professor eles respeitam mais, sabe? Eu acho que Tia eles confundem, acha que é a tia de casa. Eu não gosto desse termo 'tia'. (Elisa)

[...] criaram um... 'tia'. É muito familiar, ele se sente muito à vontade, muito em casa. É bonitinho todo mundo te chamando de tia, mas é muito familiar. Às vezes os alunos, principalmente os maiores se sentem muito à vontade na escola porque já estão estudando há muito tempo. Eu sempre digo: afetividade, aqui, confunde carinho com ser bobinha. Na escola eu sempre digo: a pessoa não é carinhosa porque é boba não [...] (Solange)

Deparamo-nos, diariamente, com a utilização do termo 'tia', especialmente nas instâncias da Educação Básica, o que vem permeada de implicações quanto ao papel que é assumido em sala de aula e o que ganhamos e/ou perdemos mediante a aceitação desses papéis nas diversas e diferentes relações estabelecidas na escola em geral.

Hoje, a afetividade é alvo de muitas discussões e reflexões em sala de aula, considerando a relação professor-aluno, as práticas pedagógicas e tantos outros assuntos em diversos contextos, mas o que pudemos perceber mediante as narrativas das professoras aqui entrevistadas é que embora a afetividade tenha

ganhado espaço nas reflexões diárias, em diferentes escolas, e nos cursos de formação de professores, esta é, ainda, uma temática em elaboração e entendimento.

O que vemos, ainda, é que as alfabetizadoras dizem ser algo importante, dizem pensar sobre o assunto diuturnamente, querem fazer diferente nas suas atividades pedagógicas e defendem o posicionamento de uma relação afetiva entre professor e alunos, mas, ainda assim, não sabem o que fazer, nem mesmo como conduzir uma sala superlotada considerando a afetividade como mola propulsora do processo ensino-aprendizagem. O entendimento, ainda, fica aquém do esperado, especialmente, se fizermos uma relação com o aumento do número de pesquisas relacionada a essa temática na atualidade.

A partir da compreensão das alfabetizadoras referente à afetividade e à relação professor-aluno estabelecida em sala de aula, vimos o quanto o conceito *afetividade* é ambíguo, faz com que as professoras, durante a entrevista, parem, escutem a pergunta mais de uma vez, reflitam e em alguns momentos tentem organizar as ideias para expor o que entendem sobre esta relação. Ora enfatizam a necessidade de o professor beijar, abraçar e acolher o aluno independente de qualquer situação, ora explicitam suas narrativas baseadas no impor limites, no cumprimento de regras para que seja possível uma alfabetização diferenciada e, ainda assim, se culpam, por vezes, quando percebem que seu trabalho não surtiu o efeito esperado.

O sentimento de raiva, de descrédito, de cansaço, do cumprimento ou não das normas estabelecidas, mas também de alegria, de encantamento, de satisfação, que permeiam a relação professor-aluno, são inerentes ao nosso comportamento cotidiano e nos acompanham em todas as fases da nossa vida, sejam elas experienciadas na comunidade em que estamos inseridas; na escola; em casa e no ambiente de trabalho.

As reações corporais sentidas e demonstradas pela emoção não nos deixam esconder ou até mesmo esquecer alguns acontecimentos que marcaram nosso comportamento, tanto de forma agradável, quanto desagradável e que nos fizeram ter atitudes inesperadas. As diferentes emoções nos possibilitam vivenciarmos situações que podem modificar inteiramente nossas disposições para ensinarmos e aprendermos. Podemos pensar que, independente, do grau de intensidade dessas

emoções e sentimentos que fazem parte do nosso comportamento diuturnamente poderão interferir na aprendizagem de forma positiva ou não. Segundo Wallon,

Inversamente, 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 objetivas pela emoção. Na criança é lento o progresso das suas reacções puramente ocasionais, pessoais, emocionais, até alcançar uma representação mais estável das coisas; e são contínuos ou refluxos (WALLON, 1941/1995, p. 144).

Considerando esta afirmação, podemos destacar que, nem sempre é possível para o adulto professor ter este distanciamento emocional vivido e sentido a partir de alguma situação agradável ou não em sala de aula. Hoje se torna mais frequente experiências de falta de respeito; de descrédito na educação; de cobranças exacerbadas; de desestrutura familiar; de falta de sentido para aprender conteúdos sistematizados que causam ao professor certo desconforto em sua profissão.

Existem casos em que as reacções às emoções desagradáveis são mais controladas e contínuas, no comportamento do adulto, fazendo com que este saiba dar direcionamento ao problema existente, tanto de comportamento, quanto no processo de aprendizagem. Já no comportamento do aluno-criança vimos que é mais uma ida e volta da razão para a emoção e vice-versa, nem sempre às reacções são controladas, fazendo com que a criança se volte para o professor e deposite neste a raiva ou o contentamento por alguma situação vivenciada.

Embora desejemos diferenciar, em sala de aula, o tipo de comportamento que devemos ter com os alunos, nem sempre é possível deixarmos para trás situações da nossa vida particular fora dos muros da escola, pois querendo ou não somos afetados e afetamos os outros com nossas experiências e entendimentos de tais situações. Não nos desenvolvemos de modo fragmentado, o que nos leva a nos questionar a diferenciação existente quando cobramos da criança que ao chegar à sala de aula tenha um tipo de comportamento silencioso e quieto para que possa aprender o conteúdo previsto para tal dia da semana, sem nem mesmo sabermos o porquê de tal inquietação.

Elisa, no decorrer da entrevista, destaca experiências negativas, vivenciadas na docência, que dificultam a aprendizagem em sala de aula e enfatiza a desestrutura familiar como uma das situações mais frequentes, desencadeadora de

comportamentos inadequados e que acaba por repercutir nas relações estabelecidas em sala de aula. Segundo a professora existem muitas experiências que poderiam ser aqui destacadas, mas a principal é a

[...] a falta de respeito com a gente, sabe? Crianças que fala palavrão, que é a convivência, não é? Em casa. Do mesmo jeito que eles se comportam em casa acha que deve se comportar do mesmo jeito na escola. (Elisa)

Mas as experiências marcantes não são apenas as negativas, as alfabetizadoras destacam com ênfase as positivas que trouxeram e trazem, ainda hoje, uma sensação de bem estar na profissão, como se fosse um reconhecimento do seu trabalho. De acordo com as falas podemos perceber que o destaque dado às experiências positivas ganham mais espaço no trabalho docente para que as alfabetizadoras consigam permanecer na profissão durante tantos anos e assim afirmam

[...] de positivo eu tento tirar ao máximo, sabe? O negativo eu tento esquecer. E o positivo assim [...]. Tem aquelas carinhosas, sabe? Que precisam de afeto, de carinho [...] eu vejo assim você ser responsável por aquela turma. Elas depositam toda a confiança na gente. Às vezes, na maioria das vezes vai chamar “Tia” ou “Professora”, chama ‘Mãe’. Eu acho assim que a maioria tem a gente assim, como um modelo, tenta imitar a gente. Eu acho são esses os pontos positivos. (Elisa)

Positiva tem várias todos os dias, porque eu tenho um relacionamento muito bom com os meus alunos. (Evelene)

Ai, positivo foi porque até então não tinha trabalhado com alunos já adolescentes, não é? Muitos deles acho que tinham até perto da minha idade. Foi que ficou essa relação de amizade. [...] eu recebia cartão deles. Teve um que fez um cartaz pra mim, eu até me emocionei [...] pedindo obrigado, porque a partir do momento que ele entrou na sala ele aprendeu a ler [...] (Solange)

Após a reorganização das informações obtidas e compreendermos as falas das professoras, a partir da consideração das suas experiências pessoais, das vivências no seu meio cultural e das suas reais condições para permanecer na profissão é que nos percebemos envolvidas em uma construção de conceitos que são reorganizados a partir do momento em que buscar um maior entendimento, acerca de como afeto e sou afetado pelo outro, é condição fundamental para a reconstrução e reorganização da prática pedagógica, assim como a relação professor-aluno ganha um suporte maior: a apreensão do que seja a *afetividade*.

A compreensão da afetividade como constituinte do nosso estar no mundo vem carregada de momentos de conflitos, especialmente quando as alfabetizadoras tentam entender que as experiências positivas são maiores e mais significativas do que mesmo as experiências negativas. Esses momentos fazem com que as professoras fiquem aprisionadas a noção do senso comum e defendam, por vezes, um pensamento voltado para a maleabilidade das relações estabelecidas no convívio em sala de aula e utilizam esta justificativa para explicar a sua permanência na profissão, especialmente considerando todos os problemas existentes.

Ao indagarmos sobre o que é ser uma professora afetiva e se elas se consideram, todas responderam que sim, se consideram por diversas razões: não se preocupam apenas em transmitir conhecimentos elaborados; se preocupam com a formação da criança de modo integral; acompanhamento para além da sala de aula; gostam de saber se os alunos estão bem nas suas comunidades; gostam de beijar, abraçar, colocar o aluno no colo; dar amor; carinho; atenção e ter um bom convívio. Destacam, principalmente, que o professor deve impor limites para que a aprendizagem seja realmente efetivada. Podemos acompanhar esta compreensão na fala seguinte:

[...] eu me considero uma pessoa afetuosa, porque... eu vou tentar explicar... eu acho assim que num ambiente onde a gente se relaciona bem eu acho que tudo se desenvolve melhor. Então se eu me dou bem com você, se a gente tem uma conversa agradável, se a gente sabe como agradar o outro, eu acho que a recíproca pode ser verdadeira. Porque ninguém é obrigado a gostar da gente. Eu penso assim. Mas uma atitude, uma palavra, um pensamento, eu acho que desvenda muita coisa, que quebra muitas amarras, eu acho que facilita. Uma palavra bem usada, bem aplicada no momento adequado, eu acho que faz com que muita coisa funcione melhor [...] (Érica)

É interessante pontuarmos que segundo Érica ser uma professora afetiva é acima de tudo ter um bom relacionamento com os alunos, ter proximidade, conduzir e organizar a vida escolar de acordo com as cumplicidades estabelecidas. Aqui, as alfabetizadoras enfatizam a necessidade de um convívio harmonioso, respeitoso entre professor e alunos e acima de tudo que haja um diálogo aberto e franco para que as amarras da aprendizagem escolar sejam ressignificadas.

Nessa perspectiva, podemos considerar que, a criança, ao chegar à escola, tem apenas os cuidados da família, seus modos de pensar, comportar e agir mediante diferentes situações cotidianas, pois esta é fruto do meio ao qual está

inserida e não existe aqui uma separação do social e o individual. A criança ao chegar à escola terá acesso a outros tipos de materiais; sua socialização será expandida e terá novas possibilidades de ampliar situações que favorecerão seu crescimento e aprendizagem, pois a teoria walloniana nos permite compreender que o homem é próprio da sua espécie e vai se constituindo na relação com o social. Para Wallon,

Desde a infância não há, por assim dizer, reacção motora ou intelectual que não implique um objecto moldado pelas técnicas industriais, pelos costumes, pelos hábitos mentais do meio. A actividade da criança só pode revelar-se no momento oportuno e por meio dos instrumentos que lhe fornecem tanto os utensílios materiais como a linguagem usada à sua volta. Ela é moldada por eles e é desta prática, que habitualmente precede a reflexão, que se libertará o fundo de noções sobre as quais se edifica a sua representação das coisas. (WALLON, 1973/1975, p. 11)

Um bom relacionamento em sala de aula faz com que as tensões, a agitação, o cansaço diário e os fracassos, quando não conseguimos fazer com que o aluno aprenda a ler e escrever, sejam minimizados a partir do entendimento das diferentes situações que envolvem todo o processo, nos possibilitando uma reconstrução da prática pedagógica a partir da compreensão do todo – aluno, professor, contexto, experiências, conteúdos a serem repassados e acima de tudo o respeito às diferenças de ritmo, considerando que a criança será adaptada ao ambiente que faz parte.

Enquanto a professora Érica destaca que um bom relacionamento fará diferença em sala de aula, especialmente quando se considera ser uma professora afetiva; Soraya afirma:

Eu me considero uma professora afetiva... tem momento não, porque você sabe, você já trabalhou com alfabetização, tem momento que você tem que ser dura, tem que ser muito firme assim no que você determina com eles [...] (Soraya)

A fala da professora Soraya ao mesmo tempo em que nos remete à cumplicidade existente e necessária em sala de aula, nos faz pensar que existe, nessa reflexão, uma cobrança voltada para o tipo de tratamento que é dado ao aluno quando o professor tem que ser enfático e impor limites. Enquanto a professora falava, durante a entrevista, nos demonstrava, por vezes, sentir certo constrangimento por ter que falar com mais rigidez com os alunos, era como se a todo o momento nos pedisse para reafirmar suas afirmações, mas, ainda assim, nos

olhava firme dentro dos olhos nos dizendo ser afetiva e demonstrando clareza no que explanava, especialmente por sentir na pele as cobranças relacionadas à relação professor-aluno. Segundo Freire,

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar [...] (FREIRE, 1993, p. 09-10).

Diante do exposto, podemos supor que essas compreensões, pontuadas pelas alfabetizadoras estão intimamente relacionadas à vida escolar de cada uma como alunas, pois a partir das suas experiências pessoais é que conseguem realizar a prática pedagógica de forma diferenciada do que conheciam. Podemos acompanhar na fala de Carolina quando destaca que

[...] a afetividade é primordial pra criança crescer. Porque eu, assim, eu também faço essa comparação comigo. Com as pessoas, com os professores que eu tive, que eram afetivo comigo, eu me sai muito bem. Já aquele professor durão, que era mais exigente, mais assim, grosso, que nunca lhe incentivava, já eu tive mais dificuldade. Então as experiências que eu tenho no magistério a nível médio, e na universidade no curso de Pedagogia, os professores que eram afetivos, eu aprendi bastante. (Carolina)

Da mesma maneira que o incentivo e o diálogo franco podem diminuir as dificuldades de aprendizagem, a falta desses aspectos poderá contribuir para um suposto fracasso e desistência do aluno. Observamos mediante a fala de Carolina, durante a entrevista, a tristeza com que enfatizava aqueles professores mais rudes, que não incentivavam os alunos a buscar mais conhecimentos, e nos demonstrava inquietação por ter que relatar uma experiência negativa que poderia ter feito com que ela desistisse de estudar.

Conhecer as reais condições de trabalho, de socialização, de condições financeiras e estruturais em que estão submetidas às alfabetizadoras, nos possibilita um olhar ampliado acerca da compreensão do espaço de sala de aula ser considerado um lugar sem vida, cheio de regras a serem cumpridas, em que, em muitos casos, apenas procuramos um culpado para responsabilizá-lo pelo fracasso e desistência de alunos que saem da sala de alfabetização, atualmente 1º ano do Ensino Fundamental I, sem saber ler nem escrever.

O próprio professor hoje é visto como um dos principais responsáveis pela desestrutura na aprendizagem dos alunos. O professor, por sua vez, passa a ser o bode expiatório de todos os males que acontecem na escola contemporânea, especialmente por ser a peça fundamental para desencadear situações agradáveis e/ou desagradáveis, tanto na relação dele com os alunos, aluno-aluno, quanto na própria relação do aluno com o objeto de conhecimento.

Um dos aspectos primordiais para que a relação estabelecida em sala de aula seja vivenciada de modo respeitoso é fazer com que o professor tenha clareza do seu trabalho e compreenda as fases de desenvolvimento em que passa a criança, antes de entrar na escola e depois que lá permanece, pois só assim suas atividades serão facilitadas pelo entendimento teórico do comportamento infantil, que repercutirão na sua prática docente.

Outro aspecto que deverá ser levado em consideração quando defendemos que os professores conheçam teoricamente as fases de desenvolvimento em que passam as crianças, é o contexto em que cada uma está inserida, especialmente porque o que vai determinar se uma criança está em uma fase ou em outra não é única e exclusivamente a idade cronológica, mas também o incentivo e as experiências vivenciadas no meio ao qual fazem parte. Conforme Wallon,

Não há, portanto, hiato inicial entre o social e o individual, ainda que exista naturalmente toda uma série de conflitos entre o que se costuma designar por falta de jeito ou inaptidão da criança e as necessidades de acção imposta pelo meio, estando estas faltas de jeito ou estas inaptidões muitas vezes ligadas a sistemas de actividades cuja estrutura psicológica ou instintiva deve ser modificada pelas estruturas da vida técnica ou social. (WALLON, 1973/1975, p. 11)

No momento em que a criança entra na escola, por volta dos seis, sete anos, considerando nosso contexto, sua educação deixa de ser função exclusivamente da família, ela passa a fazer parte de diferentes grupos, a partir do seu interesse pessoal e afinidades como, por exemplo: poderá fazer parte de rodas de leituras diversas, gostar de um determinado grupo apenas para brincar na hora do recreio e conversar.

Além dessa escolha pessoal, relacionada à convivência com diferentes grupos, é imprescindível que o professor privilegie atividades que possam envolvê-las de diferentes formas, pois este é o momento em que a criança passa a descobrir a escrita e a leitura, é o momento em que segundo Wallon,

[...] torna-se então capaz de reconhecer num elemento, por exemplo numa letra do alfabeto, uma unidade que pode combinar com outras em conjuntos variados: a mesma letra pode entrar em diferentes sílabas, em diferentes palavras. Da mesma maneira, em aritmética, a criança é capaz de fazer uma soma, não sob a simples forma perceptiva que lhe fez sentir um conjunto, uma constelação mais do que uma unidades, mas é capaz de conceber que uma unidade pode ser aumentada ou diminuída a um conjunto e que, aumentando-a ou retirando-a desse conjunto, o modifica. (WALLON, 1973/1975, p. 213)

Outro aspecto que podemos destacar, na relação professor-aluno, e que poderá, se bem conduzido, facilitar a aprendizagem escolar é a consideração da socialização vivenciada a partir de diferentes situações em sala de aula. A partir do momento em que há essa cumplicidade, defendida pela professora Daniela, durante toda sua entrevista, o aluno se sentirá acolhido na escola e terá confiança no/a professor/a, acarretando, assim, uma aprendizagem de modo a considerar os conflitos existentes até que a criança compreenda que ler e escrever não são apenas fases para se juntar palavras, mas que essa junção modifica tanto o que elas querem dizer, quanto à compreensão daquele que ler. Para Freire a leitura do mundo implica a leitura do próprio espaço e para que esta prática seja possível é necessário considerarmos a

[...] sociabilidade, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, do medo, da coragem, do amor, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscitividade nos leva à necessidade de fazer uma 'leitura' do corpo como se fosse um texto, nas inter-relações que compõem o seu todo. (FREIRE, 1993, p. 72)

A fim de entendermos o poder contagiante da emoção, vimos que ela será mantida pelos seus próprios efeitos. Se levarmos essa percepção para a sala de aula é possível pontuarmos que para que ocorra, de fato, a aprendizagem, faz-se necessário que esta emoção seja racionalizada, especialmente considerando alguns aspectos do tipo: a observação do professor com relação a seus alunos é de fundamental importância para que as necessidades de ambos sejam levadas em consideração; tomar distanciamento da emoção do aluno é primordial para que o próprio professor consiga auxiliá-lo na ultrapassagem de uma fase para a outra. Não queremos dizer com esta afirmação que o professor tem que se mostrar superior aos seus alunos a ponto de haver um distanciamento maior do que o necessário, essa preocupação é evidenciada na fala de Daniela quando diz que professor afetivo

[...] é manter-se para com os alunos um relacionamento é... moderado é... de proximidade, até porque os nossos alunos eles têm uma certa cumplicidade com a gente nessa fase de alfabetização, eles nos contam segredos, eles nos contam novidades, e existe uma certa cumplicidade, isso nos dá um tanto de alegria. Então, ser um professor afetivo pra mim hoje é compactuar com essa cumplicidade que os nossos alunos têm. (Daniela)

A leitura do corpo como se fosse um texto, defendida por Freire (1993), nos evidencia e nos proporciona uma reflexão voltada para a manutenção ou transformação da sala de aula, a partir da observação do professor, pois este tem o poder de racionalizar as emoções dos alunos, reconhecendo os diversos sentimentos que povoam tanto a relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conhecimento, quanto à possibilidade de fazê-los entender a dinâmica de situações pedagógicas vivenciadas neste espaço, desde que ele mesmo tenha clareza do seu papel.

É importante, ainda, considerarmos que essas demandas são diferentes em cada fase de desenvolvimento vivida pela criança, não são momentos estanques, pois ao estar em uma etapa a próxima já estará sendo preludiada, este é um momento contínuo. Podemos pontuar que as relações estabelecidas em sala de aula evoluem de acordo com as idades e necessidades dos alunos, por exemplo: uma criança menor necessita de uma maior proximidade e aqui a afetividade é epidérmica, já uma criança na fase categorial a necessidade maior é no plano intelectual. Isso não quer dizer que não exista a afetividade, mas que esta tem sua forma no cognitivo. Para Wallon,

[...] O desenvolvimento psíquico da criança faz-se por fases que não são a perfeita continuação uma das outras. Entre elas existe subordinação, mas não identidade de orientação funcional. As actividades mais primitivas são progressivamente dominadas pelas actividades mais recentes e aí se integram mais ou menos completamente (WALLON, 1973/1975, p. 12).

Essa releitura do corpo como um todo nos possibilita um olhar cuidadoso das nossas necessidades enquanto educadoras numa educação formal, das necessidades dos nossos alunos, enquanto aprendizes de um saber sistematizado, assim como da junção dos nossos saberes para que a aprendizagem seja verdadeiramente efetivada e assim chegarmos à compreensão do que seja ensinar.

Ao escutarmos as alfabetizadoras relatarem seu estilo de aula, o que mais agrada e desagrade os alunos nas atividades, a descrição dos fatos ocorridos em

sala, os sentimentos experimentados tanto pelos professores, quanto pelos alunos no processo de alfabetização de crianças, nos impõe um único pensamento, inicialmente: as professoras se sentiram à vontade para falar desse espaço, aparentemente restrito, que é a sala de aula, das metodologias utilizadas, do repasse de conteúdos, como ocorre a alfabetização de seus alunos e se sentiram à vontade, ainda, para experimentar conceituar o que é ensinar, embora de forma cautelosa por dizerem ser, ainda, um pensamento inicial e assim podemos acompanhar quando afirmam

[...] não é aquele processo mecânico que o professor só transmite conhecimento, não é? Ensinar é muito amplo. Por exemplo, um aluno, uma criança pode lhe ensinar... Ensinar é assim, de uma maneira global, ensinar tudo. Tanto no aspecto de educação como no dia-a-dia você pode estar ensinando, não é só na sala de aula que se aprende. Eu acho que é isso. (Elisa)

[...] seria conduzir positivamente num processo sistemático as crianças para o mundo da leitura e da escrita. Considerando que estes favoreça na sua vida social a resolução de situações problemas no dia-a-dia. [...] o aluno não aprende em desacordo com a realidade. Nós não preparamos o aluno pra depois ele viver lá fora, nós estamos num trabalho conjunto, enquanto nós estamos ministrando aula, desenvolvendo atividades com estes alunos, eles estão numa vida social. Então não há uma separação. O trabalho de alfabetização permite a gente ver isso, que a gente não está preparando o aluno para a vida, a gente está com este aluno vivenciando os seus momentos aqui, então não tem um antes enquanto eu estou alfabetizando e um depois lá fora na vida dele. É um trabalho concomitante. Nesta visão, eu acredito que o nosso trabalho, ele é enriquecido, porque os alunos trazem as experiências, os conhecimentos prévios que favorecem o processo de aprendizagem. (Daniela)

Ao ouvirmos as professoras Elisa e Daniela, podemos arriscar na afirmação de que as alfabetizadoras estão construindo seus próprios conceitos a partir da observação da prática docente e de como os alunos avançam na aprendizagem dos conteúdos. Elisa, por sua vez, nos informa uma visão ampliada, embora, ainda, conflituosa, por nos perguntar várias vezes se essa seria a forma correta de pensar, acerca do que seja ensinar. Esta compreensão vem, de certa forma, ao encontro da teoria walloniana quando nos possibilita pensarmos a criança como um ser integral e a consideração do seu meio como primordial para que ela aprenda de maneira satisfatória.

A professora Iracema deixou claro, em sua fala, que não possui um único jeito e metodologia para ensinar crianças a ler e escrever, pois tanto valoriza o método

tradicional, no qual está imbuído a exposição de letras separadas na lousa, como bem nos relata a professora quando fala das atividades realizadas em sala para que a criança possa fixar o que estudou durante aquele horário de aula, quanto o entendimento do que seja o construtivismo que, segundo a professora, também não tem clareza do que seja esse método, mas, ainda assim, utiliza jogos, brincadeiras e uma forma mais descontraída de estudar o conteúdo.

Para Wallon (1973/1975) existem predisposições que favorecerão o crescimento da criança, cada pessoa se desenvolverá a partir do encontro entre quem ela é e o potencial orgânico que se desenvolve a partir do estímulo do meio. Podemos citar um exemplo de uma criança de um ano e três meses, chamado Abraão, este por sua vez aprendeu a andar, reconhecer as pessoas pelo nome, falar algumas palavras, atender as ordens estabelecidas em casa dentre outros aspectos. Esta criança, através do estímulo dado pelo meio ao qual faz parte, tornou-se alvo de muitas críticas quando dizem que ele tem sido muito estimulado e que ele está à frente da sua idade, com respostas rápidas a momentos que não deveriam, ainda, existir na sua percepção.

Estas construções de conceitos, elaboradas pelas alfabetizadoras, nos apresenta movimentos reflexivos que fazem com que a prática docente seja a todo o momento ressignificada. A professora Daniela nos evidencia a construção de conceitos nos mostrando um caminho diferenciado do que temos escutado de vários professores em diferentes instâncias educacionais quando afirmam ser a escola um lugar privilegiado para preparar o aluno para a vida. A própria vida, como bem nos afirma a alfabetizadora, acontece paralelamente e conjuntamente ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola. A vida do aluno em sala de aula e fora dela é diferente, mas não há uma substituição de uma e de outra, mas uma ampliação daquilo que o aluno já sabe.

O processo ensino-aprendizagem como o próprio nome diz é na verdade a peça chave do trabalho do professor é uma unidade e não dá para compreendermos separadamente, pois não existe um momento onde um acontece, pára e em seguida o outro inicia. Para as professoras Iracema e Soraya a palavra ensinar remete a momentos distintos; Iracema assume a postura de mediadora entre a criança e o objeto de conhecimento. Já a professora Soraya entende o ensino de forma ampliada, não apenas o ensinar conteúdos, mas também uma forma de viver

diferente daquela que os alunos já conhecem, pois vivenciam em seus lares e afirmam que

[...] não existe o nome ensinar. Que a gente aprende por si só, cada um quando você quer realmente aprender você aprende, claro que tem que ter uma orientação, que é o eu faço, eu oriento como é que eles tão aprendendo. (Iracema)

[...] ensinar é ensinar de tudo um pouco... Eu tenho que ensinar o meu aluno boas maneiras, (...) que tem uma hora pra conversar; pra brincar; pra estudar; fazer a tarefa, isso aí a gente tem que ensinar tudo a ele, que ele tem limite. (Soraya)

Podemos destacar alguns aspectos importantes que devem ser considerados pelo professor, por exemplo: este deve se preparar para ministrar sua aula com segurança, pois, dessa forma, estará contribuindo para atender aos conflitos cognitivos. Isso implica no conhecimento específico de sua disciplina ou área de conhecimento; o professor deverá conhecer os níveis de desenvolvimento da criança; conhecer o meio ao qual está inserida, sua forma de falar, se comportar e agir mediante determinadas situações, para só então entender as razões de alguns tipos de comportamento. Segundo Casassus,

[...] a necessidade de ter conhecimentos sólidos das matérias a ensinar é inseparável da necessidade de ter à mão a possibilidade de se relacionar afetivamente e a capacidade de regular e normatizar as relações na sala de aula. Quando essas duas áreas estão em equilíbrio, estão dadas as condições favoráveis para que haja compreensão emocional entre as pessoas envolvidas (CASASSUS, 2009, p. 215-216).

O entendimento da relação entre conhecimentos sólidos das matérias a serem ensinadas e a necessidade de um bom relacionamento interpessoal entre os diferentes sujeitos envolvidos na escola, nos impõe pensarmos que esse bom relacionamento nos possibilita uma aprendizagem diferenciada, especialmente quando se cria laços de confiança, respeito e limites. Esses limites poderão ser entendidos na forma de construção de regras em que todos participem da sua elaboração e que haja respeito entre as diversas experiências compartilhadas em sala de aula.

Existem alguns aspectos que poderemos considerar como empecilho para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória, um deles é o entendimento do fracasso do aluno a partir de diferentes justificativas. Algumas professoras falam do fracasso do aluno, por chegar ao final do ano sem saber ler nem escrever, com uma

carga de culpa que põe em evidência sua própria competência profissional. As professoras não se conformam com o fato de o aluno passar o ano inteiro frequentando a escola assiduamente e, muitas vezes, não passar de ano.

Esse sentimento de culpa, incapacidade e frustração nos confirmam, em parte, a visão propagadora das ideologias do fracasso escolar através da patologização da criança que frequenta a escola. Em muitos casos ela é vista apenas como aquela que vive em lares desestruturados, está com fome e tantas vezes é justificada como alguém que não quer nada. Nós, em muitos casos, esquecemos que a própria organização do espaço escolar é excludente, por exemplo: temos que seguir os pré-requisitos para se estar totalmente alfabetizado; a escola é o lugar de se aprender conteúdos; da normatização; da regra; do silêncio e do pouco movimento. Esquecemos que muitos alunos têm a escola como à tábua de salvação, não apenas no sentido de conseguir um bom emprego mais tarde, mas também de ter acesso a livros, a novos conhecimentos, à socialização, a um espaço ampliado para brincar, para merendar e várias crianças da mesma idade para compartilhar segredos e vivências.

Antes de iniciarmos a entrevista, com a professora Soraya, uma criança de mais ou menos 10 anos nos perguntou o que fazíamos na escola, explicamos as razões da nossa visita e ela perguntou: “posso também dá entrevista? É pra televisão? É pra rádio boca quente? É que eu venho pra escola todo dia pra correr no pátio porque na minha casa só tem dois cômodo, mora eu, minha mãe, meu padrasto e quatro irmão e na rua tem muita droga e a polícia me leva”. Mediante essa fala e o início da entrevista com a professora, ficamos inquietas com a explanação da criança e sua liberdade de expressão, falando de um assunto sempre tão discutido e ao mesmo tempo, ainda, é tão presente nas escolas públicas. O que podemos pensar dessa fala e como podemos, por vezes, dizer que crianças como esta não querem nada no ambiente escolar, na verdade o que é querer algo na escola, esse fato nos inquietou a entrevista inteira.

Casassus (2009) quando coordenou uma pesquisa internacional latino americana para identificar fatores que incidem na aprendizagem dos alunos chegou a uma conclusão que o surpreendeu, pois

[...] o que permitia a melhor aprendizagem das crianças se encontrava no plano emocional. Encontrava-se no plano relacional, no tipo de relações, no tipo de interações entre pessoa. Essa descoberta permitiu consolidar a noção de que uma escola é

fundamentalmente uma comunidade de relações e de interações orientadas para a aprendizagem, onde a aprendizagem depende principalmente do tipo de relações que se estabelecem na escola e na classe (CASASSUS, 2009, p. 204).

Conforme podemos ver nesse aspecto citado por Casassus (2009), com relação à aprendizagem das crianças, a discussão do fator emocional está mais uma vez relacionado ao que as alfabetizadoras pontuam como primordial para que se estabeleça uma relação harmoniosa em sala de aula. Segundo Elisa ao falar do seu dia de trabalho nos diz que

[...] todo momento entrou a afetividade. Mulher, eu acho que todo o tempo, que se eu não tiver assim, gostando, eu acho que fica tudo mais árduo assim, tudo mais difícil [...]. (Elisa)

Para a alfabetizadora Evilene a afetividade faz parte diretamente de todos os momentos do seu dia de trabalho, especialmente porque, segundo a professora ela consegue separar sua vida na escola e fora dela e afirma

[...] na minha opinião sem afetividade os alunos não aprendem. (Evilene)

A compreensão apresentada por Evilene acerca do que seja um professor afetivo nos faz pensar que ela tem uma carga de leitura teórica voltada para o entendimento da afetividade enquanto constituinte da pessoa, mas no decorrer da entrevista percebemos que essa elaboração foi construída ao longo da sua prática docente e da observação na mudança de comportamento tanto dela como professora, como dos alunos.

A relação entre dar amor, atenção, carinho deve estar relacionada ao limite que o aluno deve ter neste espaço de sala de aula com função determinada e a compreensão que a própria professora tem que ter do que seja ensinar; aprender; socialização em sala, assim como que tipo de relacionamento deve ser estabelecido no ambiente escolar. Segundo Solange e Evilene o professor afetivo

[...] é aquele professor que se preocupa com o aluno, ele dá atenção, dá amor, mas também ele repreende. Que eu acho que o professor afetivo, o povo botaram, tiveram a ilusão de que professor tem que ser bonzinho a toda hora, a todo momento. Ai, ele tem que falar baixo. Não. Ele tem que dar amor, ter atenção com o aluno, se preocupar, mas também tem que ter disciplina na sala, eu acho. Que não deixar correr frouxo não. (Solange)

[...] um professor afetivo tem um bom relacionamento com seus alunos e que acima de tudo respeita o aluno como pessoa, sabe? E que tem carinho pelo aluno. Não aquela coisa assim, que tem aquele

asco, aquele nojo de estar perto de seus alunos assim, que em primeiro lugar da afetividade está o respeito. O professor respeitar o aluno como pessoa [...] (Evilene)

Já a professora Elaine nos apresenta, em sua fala, o descontentamento que sentiu e sente ainda hoje ao fazer um paralelo entre o modelo de escola que tínhamos voltada para o controle, o repasse de conteúdos, a preocupação com o cognitivo, e as escolas contemporâneas, que além de se preocupar com todos esses aspectos que fazem parte da função da escola se preocupa também com os cuidados que devemos ter com nosso corpo, com o tipo de comportamento, com as relações afetivas e afirma

Um professor afetivo é o que trabalha o humano, se fizer um paralelo das escolas de antigamente, a escola que eu estudei, com a escola de agora, é completamente diferente. Porque o professor ele só dedicava na parte de alfabetizar aquele aluno. Mas o humano assim, não levava em conta. Não procurava ensinar o aluno pra ser um cidadão, nem orientava assim, muita coisa que a gente, nós assim, precisávamos no dia-a-dia os professores assim, não orientavam. É tanto que eu tenho até um trauma, eu dizia: Ah, na escola, o pessoal aqui nem conversava muito, nem os pais da gente, sobre, por exemplo, problema de ter cuidado com os dentes. Aí eu perdi meus dentes tão cedo, aí eu estava dizendo às meninas: Ave, mulher, eu fico revoltadinha, porque ali os pais da gente, os professores assim, era pra ter orientado. Tem muita coisa que a gente se prejudica por isso. E hoje as escolas elas têm essa grande preocupação assim, nessa parte assim, do humano. (Elaine)

A estas formas de pensamento, defesa de posicionamentos com relação à temática desta pesquisa e mediante as narrativas das alfabetizadoras, o entendimento acerca da afetividade vem, em alguns casos, carregados de representações a partir da identificação de pelo menos três posturas: a primeira está relacionada ao senso comum que é beijar, abraçar, dar amor, usar tonalidades agradáveis, ser bonzinho; a segunda postura vem da consideração de que ser afetivo é ficar próximo do aluno, mas também impor limites e entender que a escola tem uma rotina para que se possa garantir o conhecimento, assim como cumprir as determinações exigidas para uma sala de alfabetização; e por último temos o entendimento da afetividade a partir do escopo walloniano. Algumas professoras revelam uma compreensão teórica quando percebem a criança como um ser integral, considerando os aspectos *afetivo*, *cognitivo* e *motor* para que esta se sinta capaz de aprender o que a escola como um todo tem a ensinar.

Outra particularidade que podemos pontuar é que a maneira que as professoras constroem suas próprias concepções, acerca da afetividade, nos permite pensar que essas construções são guias para a ação, pois ao defenderem seus posicionamentos com relação ao que seja um professor afetivo, as professoras defendem, ainda, suas crenças, suas experiências como estudantes, como professoras e o acompanhamento que têm em sala de aula quando percebem que seus alunos avançam na leitura e na escrita. Ao serem questionadas se a afetividade facilita a aprendizagem escolar respondem enfaticamente que sempre facilita e que somente através da afetividade é que o aluno conseguirá aprender.

Para a professora Evilene a afetividade facilita a aprendizagem a partir do momento em que haja respeito tanto da parte dos professores, quanto dos alunos e que seja imposto limites para que estes percebam que na escola e mais especificamente na sala de aula existem regras a serem cumpridas. Para a alfabetizadora, a partir do momento em que o professor tem consciência do seu papel que não é apenas agradar o aluno e deixá-lo fazer o que quer é que o entendimento da afetividade passa a ser primordial e mais esclarecedor, pois deixar o aluno muito à vontade não é afetividade

[...] é desmantelo, afetividade é como eu falei pra você: você respeitar seu aluno pra que você também possa ser respeitado.
(Evilene)

Para a alfabetizadora Simone o entendimento da afetividade enquanto facilitadora da aprendizagem escolar passa pelo impor limites, ter regras de convivência e de respeito em sala de aula, para que os alunos possam se desenvolver tendo clareza do papel do professor e do seu próprio papel enquanto aluno. Segundo Simone a afetividade facilita quando

[...] ela é aplicada de forma correta [...] com regras, com limites, porque às vezes confunde o afeto, afetividade com... e quer passar a perninha em você, se você bombear ele passa mesmo [...]
(Simone).

Para a professora Daniela a afetividade facilita a aprendizagem escolar a partir do momento em que o professor passa a absorver os problemas existentes em sala de aula com certo limite. A afetividade em sua compreensão trás aspectos positivos para o processo, mas nos impõe também a possibilidade de pensarmos como um suporte para facilitar o trabalho do professor. De acordo com Daniela a afetividade é conquistada diariamente e esta não é efetivada logo no início do

semestre, pois o professor e os alunos ainda estão se conhecendo e por esta razão não é possível se manter laços afetivos com a turma, mas seria

[...] um modo de conviver diplomaticamente com a sua turma. [...] eu acredito que a afetividade, se ela ultrapassa o limite ela pode dificultar o trabalho do professor no relacionamento em sala de aula [...]. (Daniela)

As professoras Solange, Carolina, Elaine e Soraya defendem que a afetividade na relação professora aluno facilita o processo ensino-aprendizagem, a partir do momento em que esta relação for construída à base do respeito, do carinho, da confiança de ambos, da conquista por parte do professor para que este aluno seja envolvido nas atividades de modo a se sentir seguro, pois somente, dessa forma, haverá oportunidades de aprendizagens diversas, especialmente se o aluno perceber que a professora não é boazinha, mas que ela respeita, incentiva e contribui para que ele cresça de modo integral.

Já a professora Iracema nos apresenta uma compreensão de como a afetividade facilita a aprendizagem escolar a partir da comparação da professora com uma mãe. Em seguida responde:

[...] Como eu já lhe disse não é? A professora-mãe. Facilita porque eles gostam de você. Quando o aluno gosta do professor se torna mais fácil, mesmo o conteúdo sendo difícil o aluno aprende. (Iracema).

Para Wallon, a criança ao ingressar no *infantário* terá possibilidade de estar com outras crianças da mesma idade, sem que haja a distinção entre aqueles que são mais velhos e os mais novos é o momento em que ela poderá estar

[...] inserida numa pequena colectividade de crianças mais ou menos semelhantes a ela. Evidentemente que as relações que terá com elas serão ainda somente relações rudimentares. E a disciplina numa escola maternal não é a que deverá existir mais tarde na escola primária. Para que a criança se sinta feliz, é necessário que exista ainda relações de ordem pessoal, directa, quase de natureza maternal com as educadoras. É a razão por que prefiro a denominação de escola maternal à de jardim infantil. Esta denominação mostra bem de que género de cuidados precisa ainda a criança. (WALLON, 1973/1975, p. 212)

A professora Iracema, mesmo sem conhecer a teoria walloniana defende o mesmo posicionamento ao fazer alusão à professora-mãe, defendendo o pensamento de que as crianças, nesta fase de escolarização, precisam, ainda, de cuidados maternos, especialmente se a professora quiser ganhar a confiança da

criança. Mas, podemos destacar que na escola maternal, defendida por Wallon, as crianças têm em média de três, cinco anos e na sala de alfabetização do nosso contexto educacional as crianças já têm mais ou menos entre sete, oito anos, considerando crianças da zona urbana, o que nos evidencia outro tipo de comportamento e novas compreensões acerca da escola, assim como os cuidados também devem ser distintos, pois as necessidades são diferentes para crianças nesta faixa etária. Iracema defende que ser um professor afetivo é ser uma professora-mãe, pois

[...] Mãe é aquela que acolhe você, mas também sabe a hora certa de lhe chamar atenção [...] nós professores nem pode ser também nem tão rígida e nem tão maleável, nós temos que equilibrar. Porque eles não têm essa noção de regras [...] (Iracema)

A entrada da criança na escola maternal possibilita ampliar os cuidados que até então eram realizados apenas pelos familiares, e preparar a

[...] emancipação da criança, que vive ainda enquadrada na sua vida familiar onde mal sabe distinguir a sua personalidade do lugar que nela ocupa e onde a representação que faz de si própria tem algo de global, confuso e de exclusivo. (WALLON, 1973/1975, p. 212).

Ao perguntarmos as professoras o que elas sentem quando percebem que seu aluno aprendeu tivemos imediatamente uma surpresa na reação e na tonalidade de voz, pois o que nos parecia tenso, o momento da entrevista inicialmente, tornou-se um momento festivo. Só em falar do avanço vivido pelo aluno durante o ano letivo, as professoras nos falaram de sentimentos de satisfação; alegria; contentamento; do quanto é gratificante acompanhar esse movimento na aprendizagem da leitura e da escrita; de quando o aluno vai para a série seguinte e do quanto as alfabetizadoras se sentem responsáveis. A professora Carolina disse sentir-se realizada quando percebe que seu aluno aprendeu e Simone fala do contentamento por perceber que seus objetivos foram alcançados. As falas das professoras seguintes são definidoras deste momento quando afirmam

Quando percebo que ele aprendeu... não vou mentir não. Me sinto muito feliz, contente. Eu me realizo, eu me sinto realizada, eu não mentir. Porque você sente que teve muito de você ali, não é? Teve dele também, mas você também faz parte de todo aquele processo de aprendizagem do aluno. [...] Quando os meninos não passam de ano, que são reprovados, é horrível, porque é como se você também tivesse fracassado, não é só eles não. Você fez alguma coisa também que não agradou, que ele não aprendeu, alguma coisa houve. Que ninguém também não fica reprovado sozinho, não é? (Solange)

Ave Maria! Isso é uma alegria enorme pra mim quando eu vejo que o aluno aprendeu. Me sinto muito assim, realizada. Eu digo assim: finalmente eu estou atingindo o objetivo do planejar, o objetivo da aula, o objetivo da alfabetização mesmo, que é o aprender, ao começar praticamente do nada até chegar à aprendizagem. É muito recompensador eu acho. (Soraya)

Buscamos, neste bloco temático, elucidar o entendimento das alfabetizadoras, participantes desta pesquisa, com relação à temática afetividade. Suas narrativas nos estabelecem uma relação direta com a vida cotidiana, suas experiências como estudantes, como professoras, suas crenças, suas dificuldades e facilidades para alfabetizar alunos das camadas populares e assim compreendermos a importante convivência com diferentes indivíduos da sociedade de Cajazeiras.

Compreender o que seja a afetividade, na relação professor – aluno, no processo ensino - aprendizagem e como é possível ressignificar a prática pedagógica a partir desse entendimento foi o foco principal desse bloco temático. A próxima discussão está voltada para a coleta de informações através da entrevista recorrente com a alfabetizadora Evilene. A professora nos evidencia suas questões com relação à docência, seu encantamento com a educação, embora tenha clareza das reais dificuldades em que passa um professor.

3.4.1 Expectativas quanto ao trabalho docente: sonhos possíveis.

[...] e que seja sua, e apenas sua, a margem que será sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar [...]

José Saramago (2005)

A escrita e a leitura nos possibilitam ampliar horizontes de compreensões, de novos entendimentos, de ressignificação do que sabíamos, de reelaboração de um saber historicamente formulado e repassado, de nos depararmos com nossas crenças, experiências, diálogos com diferentes indivíduos e contextos. A margem a que deveremos chegar ao atravessarmos o rio nos impõe a necessidade de um

olhar ampliado acerca das nossas certezas até então cristalizadas, do encontro com uma diversidade de pedras em que deveremos ter coragem para ultrapassá-las e daquelas que nos emperram quando pensamos estar tudo resolvido.

Neste momento nos deparamos com inúmeras pedras ao longo do caminho da análise, pois nos deparamos com situações, falas, crenças, experiências e relatos que mais pareciam momentos conhecidos, embora vividos por indivíduos diferentes em contextos também distintos.

Retomar o diálogo com a alfabetizadora Evilene, a partir da entrevista recorrente, nos possibilitou ampliar o olhar para as informações obtidas no primeiro contato. Inicialmente, nos deparamos com a percepção do quanto à docência tem um peso fundamental em sua vida; o contato com os alunos através de uma relação de respeito, harmonia, diálogo e escuta sensível aos seus dramas e a percepção da docência como uma escolha fundamental.

A preparação da aula, a partir do planejamento, também vem permeada de aspectos determinantes para que esta ocorra de forma prazerosa, em que a professora consiga repassar para os alunos o que é exigido em cada disciplina, não se preocupando apenas com a cronologia dos fatos, pois a capacidade cognitiva da criança está voltada, inicialmente, para o concreto e é desta maneira que compreenderá cada situação que fez com que uma época se transformasse, assim ela será capaz de entender que as mudanças ocorreram através da ação do homem. Segundo Wallon,

[...] Quanto à criança, aquilo que pode, em primeiro lugar, ligá-la a história é a acção do homem e aquilo que lhe é devido nas transformações que a vida sofreu. Deste modo pode tornar-se-lhe acessível a noção de época. Não é uma sequência de épocas que a criança é capaz de imaginar, mas sim os esforços e os acontecimentos humanos que foram necessários para transformar uma época noutra. (WALLON, 1973/1975, p. 366).

Para a professora Evilene, trazer, para a sala de aula, experiências vivenciadas pelos próprios alunos no seu contexto particular, faz com que percebam as mudanças existentes no tipo de comportamento da sua época, das necessidades para aprender determinado conteúdo e quais são as demandas atuais e para ter um bom relacionamento com os diferentes colegas, bem como com a professora da turma. Essa compreensão faz com que os alunos tenham a percepção de espaço, tempo e lugar para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória.

Mais uma vez nos deparamos, no decorrer da entrevista, com uma professora dedicada a sua profissão, preocupada com o relacionamento com os alunos e com os demais colegas de trabalho. Quando realizamos a primeira entrevista a professora Evilene trabalhava os três expedientes em sala de aula – com crianças no turno da manhã, adolescentes à tarde e com adultos à noite – e, ainda assim, falava da docência de forma encantada, pois acreditava que a vida poderia ser melhor a partir da educação.

O/a professor/a que tem consciência do seu papel será capaz de mediar a vida do aluno para além dos muros da escola, pois a vida não pára enquanto o aluno passa quatro horas num ambiente onde ele tem que aprender um ensino sistematizado, tantas vezes longe da sua realidade, mas a sua vida continua. Em muitos casos existem crianças que vão à escola preocupados com o que vão comer quando chegar em casa e/ou até mesmo que tipo de ajuda poderá levar para casa para contribuir com os gastos. Essa é uma preocupação de muitas de nossas crianças da escola pública que nos deparamos diuturnamente. Wallon questiona:

Qual o papel do professor? Este papel parece-me essencial. [...] Um professor que tem verdadeiramente consciência das responsabilidades que lhe são confiadas, deve tomar partido das coisas da sua época. Deve tomar decisões, não cegamente, mas fazendo o inquérito que a sua educação e a sua instrução lhe permitem fazer. Deve tomar decisões, não só no seu gabinete de trabalho e não só pela análise das situações económicas ou sociais da sua época e do seu país; deve tomar decisões solidariamente com os seus alunos informando-se de quais são as suas condições de vida. Não deve ser o mestre que lhes vem dizer: ignoro como vivem na vossa família. Ignoro qual é a vossa condição social. Ignoro o que sereis amanhã. Não acredito no futuro senão através dos vossos êxitos na escola (WALLON, 1973/1975, p. 223-224).

Termos consciência do inacabamento do processo educativo é uma das nossas maiores metas, pois para um professor que defende seu posicionamento acerca da realidade em que o aluno, e ele próprio estão envolvidos, faz com que a aula flua de modo a oferecer aos alunos não apenas um ensino sistematizado com regras e normas a serem cumpridas cegamente, mas que os faça entender qual é a situação vivenciada no contexto da educação pública, considerando as reais condições de estarem e permanecerem na escola.

Ao chegarmos à instituição escolar para realizarmos a entrevista recorrente, tivemos uma surpresa, pois a professora tinha assumido a gestão da escola. Inicialmente, fomos tomadas pela inquietação de darmos continuidade ou não a

entrevista, mas em seguida vimos o quanto seria fundamental ouvi-la noutra posicionamento. O que poderia ser diferente, em sua narrativa, considerando que a escola como um todo poderia trazer-lhe insatisfação e cansaço, foi na verdade uma ampliação das atividades que já realizava em sala de aula, com o mesmo entusiasmo e percepção de que a educação poderá melhorar ainda mais se cada profissional der a sua parcela de contribuição.

Inicialmente, retomamos o diálogo a partir da nossa primeira inquietação relacionada ao encantamento da professora com a profissão, considerando que a alfabetizadora trabalhava os três expedientes em sala de aula, tendo mais de cem alunos e, ainda assim, permanecia com um discurso voltado para a valorização da educação e da docência como o ponto chave para se construir uma vida digna. Evilene afirma

[...] eu tenho certeza que o que faz eu ter todo esse encantamento pela educação é porque eu faço exatamente o que eu gosto e o que eu me propus a fazer na minha vida, então com a determinação que eu tenho eu poderia ter escolhido qualquer outra profissão, vendo pelo ponto de vista de que eu gosto muito de estudar, gosto muito de estar me preparando em tudo, mas a minha opção foi ser professora, trabalhar com a educação, então eu creio que todo esse meu encantamento é por conta disso é porque eu faço exatamente o que eu gosto e faço da melhor maneira possível. Não é uma coisa forçada, não é uma coisa que eu vou trabalhar por obrigação, mas eu vou trabalhar com a educação porque eu gosto, me sinto bem. (Evilene)

Ouvi-la mais uma vez, relatando a escolha da profissão docente como sua primeira e única opção, nos faz entender a alegria por estar na instituição escolar há tantos anos, o contentamento por fazer parte da vida dos alunos e por se preocupar quando faltam à aula, quando estão silenciosos a ponto de não entender o que se passa para além dos muros da escola e/ou quando estão agressivos a ponto de fazer com que a aula não flua com naturalidade.

O olhar da professora Evilene, enquanto relatava sua escolha docente, enchia de emoção quem escutava, pois esta falava de corpo inteiro, sorria e relatava seu entusiasmo por fazer diferença na vida de tantas crianças e adolescentes que chegam à escola sem acreditar nela. Concordamos com Freire quando diz que “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente da permanência do hoje”. (1993, p. 143)

Quando falamos em trajetória profissional vimos que ter escolhido a docência faz toda diferença para a professora Evilene, especialmente considerando todos os problemas encontrados na educação de crianças: falta de participação dos pais, alguns não vêm sentido na escola, violência entre os alunos e destes com professores, a cobrança da escola é bem maior do que alguns alunos podem retribuir tornando-a, em alguns casos, um lugar excludente.

A situação em que nos deparamos diariamente é que vivemos numa constante “[...] adaptação à norma e o que sentimos. Aprendemos que ser um bom aluno é se comportar de tal ou qual maneira, independente de como me sinto”. (CASASSUS, 2009, p. 198). A escola, por sua vez, está pautada nas interações estabelecidas e pelas necessidades dos alunos e professores. Necessidades estas de ensino-aprendizagem que faça sentido para ambos e que responda as demandas exigidas.

Embora saibamos que existem inúmeras dificuldades e problemas nas relações estabelecidas na escola, para a professora esses problemas, ainda, não afetaram sua sala de aula, ainda que reconheça suas causas não sentiu seus efeitos por ter um bom relacionamento com seus alunos. Segundo Evilene ensinar é possível porque

[...] parece até uma grande mentira, mas todos esses problemas assim não afetaram assim a minha sala de aula, esses problemas assim de violência, de problemas com aluno, eu não tenho, até agora graças a Deus eu nunca tive nenhum problemas com alunos porque eu uso uma tática bem simples assim: primeiro eu faço meu aluno meu amigo, depois eu faço ele meu aluno. [...] ele sabe que antes de eu ser a professora dele eu sou amiga dele, eu me preocupo com ele, eu me preocupo com o problema pessoal que ele possa ter, problema de saúde, então ele pode sentir em mim uma amiga e hoje estou na direção da escola e continuo com a mesma visão. [...] Como é que a gente consegue isso? Fazendo o aluno se apaixonar também pela escola, também pela educação. (Evilene)

Fazer o aluno se apaixonar pela escola, implica em trazer a realidade em que ele está inserido para dentro deste espaço considerado sem vida e, conseqüentemente, fazê-lo se sentir responsável pela organização, limpeza, socialização e pela aprendizagem dos conteúdos sistematizados.

Existe, nesta fala, o ideal de aluno, aquele que gostaríamos de ter presente na escola todos os dias do ano letivo, mas o que podemos perceber é que a sala da professora Evilene e a maneira com que relata a educação não é uma realidade homogênea encontrada nas diferentes instituições. Deparamo-nos, diariamente, com

professores que assumem essa profissão por falta de escolha, pela necessidade de trabalho, considerando a demanda da cidade em que vivem e encontram alunos que não vêem sentido neste ambiente, mas por determinações legais frequentam a escola para prestar contas e para receber auxílio financeiro para sua família.

O que dizer mediante essa realidade. Para Evilene a participação efetiva do aluno na escola é que o fará sair do obscurecimento que a falta do ler e do escrever causa na vida do indivíduo. A escola, como bem sabemos, é a instituição designada à socialização da cultura e a partilha dos conhecimentos.

O que percebemos é que o entendimento da função da escola e o papel do professor tem se perdido, em muitos casos, quando nos prendemos a noção de que o professor é antes de tudo amigo do aluno, esta é uma das falas definidoras da professora Evilene ao relatar seu bom relacionamento com os alunos. O professor antes de ser amigo do aluno ele é professor e se ele desempenhar bem o seu papel haverá um vínculo de amizade nesse exercício profissional.

De acordo com a fala de Evilene ocupar hoje o cargo de gestora da escola em que trabalha há mais de seis anos implica em uma ampliação das atividades que já desenvolvia em sua sala de aula, o que facilita o desenvolvimento, pois os alunos acreditam e apostam na sua forma de trabalhar e se sentem respeitados enquanto alunos. Conforme Casassus,

[...] Quando os alunos se sentem respeitados – diferentemente da espiral negativa que acontece na escola antiemocional -, inicia-se uma espiral nutritiva: eles se sentem aceitos, o que os deixa relaxados e, com isso, se sentem confiantes. Quando os alunos estão confiantes, sentem-se seguros e isso reduz o medo, o que lhes permite ser mais como são na sua originalidade e poder se abrir para a participação em classe sem temor de cometer erros. (CASASSUS, 2009, p. 209).

Essa cumplicidade vivida em sala de aula, por parte do professor e alunos, tão destacada na fala da professora Evilene, nos traz a compreensão de que a relação de ensino-aprendizagem acontece nesse clima agradável em que alunos e professores aprendem a partir da interação existente neste ambiente, mas é preciso considerar que o professor desempenha o seu papel e o aluno o seu. Ponderando que, ensinamos e aprendemos juntos, mas de maneira diferente

A alfabetizadora, ao longo da entrevista, citou algumas atividades desenvolvidas na escola que fizeram com que os alunos participassem de forma efetiva e assim podemos citar quatro atividades dentre elas: a noite do pijama que

serviu de prêmio para aqueles que participaram do desfile cívico. Este dia foi vivenciado de modo festivo, envolvendo toda a comunidade escolar, houve cadastramento; ornamentação da escola; filme; desfile do pijama mais bonito – tanto masculino, quanto feminino; socialização entre diferentes adolescentes através de jogos, brincadeiras, culminando com um café da manhã coletivo.

Essa maneira que a direção da escola, juntamente com os demais professores encontraram para premiar os alunos, foi de certa forma, um incentivo para que no ano seguinte aqueles que não participaram do desfile cívico possam também participar. O entendimento desse encontro coletivo e da participação de todos em diferentes atividades, partilha do mesmo espaço, brincadeiras, jogos, assistir filmes, todos juntos, faz com que a concorrência entre os alunos sejam minimizadas e haja cooperação uns com os outros, possibilitando um encontro que poderá ser de aprendizagens diversas no espaço conhecido que é a própria escola, mas com finalidades ampliadas.

De acordo com Wallon (1973/1975) é importante que o professor consiga aproveitar estes momentos para criar um espírito de solidariedade, de cooperação entre os alunos, mas o que vemos, muitas vezes, é que existe, ainda, uma concorrência acirrada entre alunos, incentivada até mesmo pelos próprios professores, no intuito de fazer com que os alunos que se saíram bem, seja em qualquer tipo de atividade consiga incentivar os outros, mas o que vimos é que

[...] é mau tirar proveito desta idade para desenvolver nela o espírito de concorrência e de antagonismo colectivo. Não se faz senão suscitar um mau espírito de grupo e as premissas dum sentimento que não é sentimento de solidariedade, mas sentimento de dominação mais deplorável, a mais cega, a mais nefasta. Pode-se ver assim despertar um estado de espírito muito próximo do racismo ou do fascismo, onde o grupo que se quer ver superior tem para com os outros só sentimentos de descrédito e de hostilidade. (WALLON, 1973/1975, p. 216).

Realizaram o dia D da escola que foi a concretização de um mutirão de limpeza, feita apenas com os alunos do turno da tarde, pois segundo Evilene quando o aluno participa diretamente das atividades da escola ele se sente responsável pela limpeza e pelos resultados obtidos. Organizaram, ainda, as Olimpíadas e a preparação para a Provinha Brasil. Aqueles professores que participaram de paralisações do sindicato foram convidados a ministrar aula para estes alunos, para

repor as aulas que ficaram pendentes e, assim, ajudavam os alunos nas suas dificuldades de conteúdos.

Essa forma que encontraram para repor aulas e ajudar os alunos nas avaliações da Provinha Brasil, fez com que houvesse um maior entrosamento entre direção da escola e o corpo docente. Alguns alunos do oitavo ano se preparavam para a seleção do Ensino Médio na Universidade Federal de Campina Grande/UFCG e para a Escola Técnica e tiveram suporte nas disciplinas de matemática e português, ministrados por professores da própria escola.

Mediante o diálogo com a professora Evilene, questionamos o que seria, em sua opinião, uma boa professora. Em sua fala defende que é aquela que faz o que gosta, é ser amiga dos alunos e repassar os conteúdos da melhor forma possível, trazer para a sala de aula experiências vividas na comunidade a qual pertencem e fazer com que os alunos participem das aulas se sentindo parte integrante do momento de aprendizagem. Para Evilene é importante que o professor consiga deixar o aluno à vontade, em sala de aula, não no sentido de fazer o que quer, mas dele perceber o momento de estudar, de descontração para que possa também gostar de estar na escola e afirma:

[...] ser professora pra mim é tudo, eu não saberia ser outra coisa na minha vida, mesmo que eu tivesse oportunidade, que eu pudesse... eu não gostaria, não existe outra coisa no mundo que eu gostasse de ser além de ser professora, eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa, nem que eu fosse ficar rica, nem uma coisa assim eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa que seja trabalhando longe de uma escola, então não faz parte dos meus pensamentos, de forma alguma. (Evilene)

Evilene relata sua escolha pela docência de maneira enfática, fala da educação de forma encantada e com um olhar de satisfação pela atividade que desenvolve juntamente com os alunos, em sala de aula. Evilene fala, ainda, da importância que tem um diálogo aberto e franco com os alunos para que estes se sintam valorizados e respeitados.

Mais do que qualquer outra profissão a docência é para Evilene um trabalho que engrandece o ser humano, favorece uma aprendizagem voltada para as condições de vida das pessoas que estão envolvidas neste processo, especialmente se o professor tiver clareza do seu papel enquanto mediador do ensino. Sendo assim, está submetido a diversos tipos de sentimentos que povoam o seu estar na profissão diariamente. Assim vimos conforme Casassus que,

[...] a prática docente é uma prática tanto cognitiva como emocional. [...] os professores estão sempre sob a influência das emoções. Quando dão aulas, eles sentem simultaneamente uma mistura de emoções, muitas vezes contraditórias. Por exemplo, estão entusiasmados, aborrecidos, tristes, angustiados e tudo isso ao mesmo tempo. (CASASSUS, 2009, p. 206).

No trabalho que tem desenvolvido na gestão da escola um aspecto fundamental e que a professora destaca com ênfase é o cuidado que se deve ter quando falta um professor, pois os alunos não vão para casa antes de finalizar o horário escolar. Vimos em sua fala à valorização que é dada à sala de leitura e a sala de computação, pois diz que nestes ambientes os alunos são convidados a construir seus saberes de modo a realizar algo que em casa não é tão comum.

Ao ser questionada acerca de como percebe seu trabalho hoje na direção da escola, a alfabetizadora pontua aspectos da sua compreensão do que seja professor, aluno, educação, escola, e afirma que suas atividades foram ampliadas, que não perdeu o contato com a sala de aula, pois sempre que falta um professor assume a disciplina para que os alunos não fiquem à toa na escola e diz

Pode até parecer uma mentira, mas eu não vejo que seja diferente da sala de aula não, pra mim foi só uma extensão [...] A única coisa que eu não estou tendo que fazer é entre aspas: preparar aula, registrar a matéria no diário e fazer a chamada, mas todas as outras coisas eu já fazia porque eu nunca fui uma professora assim distante da direção da escola [...] Eu só pude estender aquilo que eu fazia na sala de aula [...] todos aqueles projetos que eu realizava só naquele meu mundo ali da sala de aula, então foi possível agora eu realizar em conjunto com a escola toda. [...] Assim eu não diferencio muito não, porque eu ainda continuo indo pra sala de aula, quando falta um professor eu vou pra sala de aula, eu continuo orientando os meninos quando eu vejo que a turma está muito trabalhosa [...] (Evilene).

Talvez, sua narrativa, sempre encantada com a docência, não consiga responder a todas as inquietações que povoam esta profissão, especialmente pela sua complexidade, mas certamente nos inquietou a ponto de buscamos um maior entendimento das relações estabelecidas em sala de aula de modo a consideramos alguns aspectos que acontecem com frequência em diversas salas de nossas escolas, como por exemplo: o desejo que, muitos professores têm de ver seu aluno submisso a sua autoridade, causando medo, constrangimento, humilhação, culpa ou até mesmo estigmas de alguém que não consegue aprender. Essa expectativa causa, muitas vezes, comportamentos inadequados e violências de variados tipos e

enquanto educadores somos também responsáveis por este momento de tensão e desequilíbrio no desejo de aprender de diversos alunos das camadas populares.

Entendemos que a integração *afetivo, cognitivo e motor*, à base da discussão da teoria walloniana só será possível se consideramos a integração *organismo-meio*.

Por esta e tantas outras razões é que a

[...] formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ser uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar. (WALLON, 1973/1975, p. 366).

Existem inúmeros desafios, para nós educadores, mas a fala da alfabetizadora Evilene nos aponta alguns caminhos para enfrentá-los: respeito pelo aluno, seu ritmo, sua vida para além da escola; o diálogo como propagador de um bom relacionamento em sala de aula; uma educação voltada para a vida como um todo e não apenas presa aos conteúdos sistematizados; a relevância de escolher a profissão não apenas por falta de opção, mas por acreditar que poderá contribuir de forma significativa com a melhoria de vida de pessoas da sua comunidade e a importância da *afetividade* como uma grande catalizadora do processo ensino-aprendizagem.

Se estes aspectos forem considerados de modo efetivo a sala de aula se tornará, na fala da alfabetizadora Evilene um lugar agradável de permanecer durante algumas horas do dia em busca de ressignificar os saberes até então aprendidos.

Encontros de mundos
(exposição da língua portuguesa na Estação da Luz São Paulo-SP e exposição
de Guimarães Rosa)

Zildene Francisca Pereira

Deparei-me com uma quantidade infinita de letras, palavras, frases, histórias, povos e línguas.

Moços, jovens, velhos e crianças com olhares atentos, sufoco de euforia...

Carecia silêncio nesse espaço íntimo, nesse encontro do que foi, do que é e do que ainda

[pode ser a língua, com suas formas, cores, traçados,
cheiro e nuances.

Cheiro de terra, de chuva, de areia molhada, de bichos, de plantação, de colheita, de poeira,

[de mundos, de sotaques, tal como o encanto
terrivelmente encantado de mulheres e homens...

A vida da gente exposta na parede, no chão, no teto, em tijolos, palavras ao avesso,
[espelhadas, água e magia espalhada em todas as partes
do local apropriado para ser visto esse mundo imenso de
palavras juntas...

...E como de uma janela do sertão vi o mundo passar, sem fim...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra é tão forte que atravessa a barreira do som.
Cada palavra é uma idéia.
[...] Quanto mais palavras eu conheço, mais sou capaz de pensar o meu sentimento.

Clarice Lispector (1995)

Chegamos ao final da pesquisa no intuito de responder a questão norteadora que foi proposta: *O que pensam e sentem professoras alfabetizadoras sobre a relação entre afetividade e aprendizagem escolar nas salas de aula de escolas públicas municipais da cidade de Cajazeiras, Paraíba*. Vislumbramos que ainda há um longo caminho que conduz a outras tantas pesquisas para aprofundar questões que vieram à tona.

As informações obtidas, mediante a utilização da entrevista semiestruturada, nos possibilitaram chegar a algumas prováveis considerações que nos favorecem pontuar, inicialmente, a riqueza encontrada nas narrativas das alfabetizadoras, participantes desta pesquisa, com relação ao entendimento do que seja a afetividade e aprendizagem escolar no contexto da alfabetização.

Cada fala vinha carregada de sentimentos e emoções diferenciadas, partilhadas a partir das reflexões e lembranças de vivências particulares – na residência onde moram, na comunidade que fazem parte, na escola em que trabalham, na relação com diferentes indivíduos e especialmente no contexto educacional experienciado na própria dinâmica da cidade.

Este é um dos momentos mais angustiantes na escrita da tese, pois como concluir algo que permanecerá, ainda, em processo de reflexão e análise, considerando que as inquietações foram apenas iniciadas e, mais ainda, como transportar para o papel, em poucas palavras o que significou este momento da pesquisa e o que conseguimos captar nas falas, expressões corporais e faciais das alfabetizadoras, suas angústias, tristezas, medos, mas também, contentamentos, alegrias, expectativas, facilidades e dificuldades encontradas durante a profissão

docente e suas sugestões para que a educação seja modificada a partir da contribuição de cada educador.

As alfabetizadoras nos mostraram, ao longo das entrevistas, uma preocupação voltada para a realização de um trabalho diferente do que vivenciaram como alunas, a partir das suas próprias concepções do que seja escola, ensino-aprendizagem, afetividade, relação professor-aluno e o papel do professor nesta fase de escolaridade, considerando o contexto, as necessidades dos alunos e suas próprias e o que fazer mediante um contexto de mudança que vivemos atualmente.

Para Wallon (1973/1975), a educação deverá atender às necessidades e interesses dos alunos e o planejamento é um forte aliado do professor, especialmente considerando a promoção de atividades que provoquem o aprendizado. Sabemos que os desafios impostos em sala de aula, se enfrentados adequadamente, estimulam a ação do aluno e sua vontade de ir além do esperado. Desafios não no sentido de incitar a disputa, mas a cooperação e a suposição de que é possível superar e realizar tal atividade, pois a não superação poderá acarretar uma situação desagradável e um sentimento de fracasso.

As entrevistas possibilitaram às alfabetizadoras falarem sobre sua própria alfabetização como alunas, incitando uma rememoração de fatos, experiências e sentimentos diferenciados em que compartilharam momentos agradáveis e desagradáveis durante a sua escolaridade, os quais, compondo diferentes histórias de aprendizagens da docência mostraram o quanto esses fatos, experiências e sentimentos foram decisivos para o exercício da profissão.

A referência feita ao contexto familiar, como uma escola para aprenderem a ser professoras, como bem nos pontuaram, as alfabetizadoras, vêm carregadas de sentimentos de aconchego; percepção de que o outro precisa, ainda, de cuidados; conhecimento do outro, valorização da escola como um lugar para aprender novos conhecimentos e sair do obscurecimento e silenciamento que a falta do ler e do escrever causa no indivíduo. Revelaram a percepção de que o professor ao ensinar alunos a ler e escrever oportuniza condições de desenvolvimento da criança e este, por sua vez, se sentirá também responsável pelo seu processo de aprendizagem, considerando que ambos, afetam e são afetados uns pelos outros e pela própria dinâmica da sala de aula. Embora tenhamos consciência desse papel nas interações humanas, somos, ainda, movidos pela compreensão de que o espaço alfabetizador, que é a sala de aula, está marcado pela cobrança de uma sequência do que se deve

saber como pré-requisito para que a alfabetização ocorra de acordo com o esperado.

Esse dado nos possibilitou ampliar nosso olhar para as necessidades daqueles alunos que chegam à escola já alfabetizados, a espera de expandir aquilo que trazem do seu meio, especialmente se levarmos em conta que a continuidade e ampliação dos saberes são fortes aliados para que a criança se desenvolva de modo prazeroso, assim como as relações estabelecidas na mediação entre professor-aluno-conhecimento.

As narrativas das alfabetizadoras são decisivas quando pontuam a angústia que sentiam quando percebiam, ainda criança, o distanciamento entre a vida do aluno no seu contexto familiar, comunitário e a escola. Hoje tentam fazer diferente na prática docente, porque percebem a necessidade de fazer com que os alunos se sintam parte integrante da instituição escolar, a partir da partilha dos bens culturais trazidos pelos alunos, ampliando o contexto de leitura e escrita de forma contextualizada.

Seguindo esta linha de raciocínio podemos pontuar que as professoras, embora tenham alguns anos de docência se sentem, ainda, em processo de aprendizagem da profissão, especialmente quando se trata de serem chamadas de alfabetizadoras. Esse fato continua sendo um dos aspectos primordiais que tiram a tranquilidade, pois como desempenhar um bom papel mediante todos os problemas encontrados na educação contemporânea e todas as cobranças que são feitas aos professores como se fossem o centro de todas os fracassos ocorridos na escola e no processo ensino-aprendizagem.

O tempo de docência, exercido pelas professoras em diferentes níveis de escolaridade, acaba não sendo definidor de aprendizagens da alfabetização, pois trabalhar neste nível de ensino implica em desvendar incógnitas que dificultam ou obscurecem o entendimento de qual seria o conhecimento específico para se ensinar crianças a ler e escrever, por esta razão, embora tenham alguns anos como professoras de 1º ao 4º ano, ainda se sentem em fase inicial da docência.

Este nível de escolaridade representa para as professoras uma preocupação com o que fazer para que as crianças cheguem ao final do ano com noções, mesmo que preliminares, da leitura, da escrita e da matemática. A essência da profissão é ser professor, mas cada recomeço em salas de aulas diferentes é também um novo aprendizado da docência.

Este recomeço implica na oscilação de diferentes sentimentos, ora as professoras se sentem angustiadas e com raiva por não encontrarem uma técnica que favoreça o ensino e conseqüentemente a aprendizagem da leitura e da escrita; ora se sentem satisfeitas quando percebem que seus alunos avançaram, mesmo que de forma elementar no que foi repassado. As professoras se sentem inseguras e sozinhas nessa empreitada educacional, pois não foram preparadas para alfabetizar nos cursos de graduação, nem mesmo para enfrentar uma sala superlotada e tiveram que aprender a ser alfabetizadoras na prática e na convivência com outros colegas de profissão.

Neste sentido, é importante destacarmos a importância que as alfabetizadoras dão à formação continuada, todas falam do seu processo de aprendizagem e das interações vividas com colegas de profissão de diferentes escolas do município como um aspecto valioso de crescimento pessoal e profissional. Apenas uma professora destaca o fator falta de tempo para estudar, considerando que exerce duas profissões bem diferentes – professora e pasteleira e dar conta de todo material para estudar e socializar no dia do encontro chega a ser, por vezes, inviável.

Essas cobranças de desenvolver um bom trabalho, condizente com as necessidades dos alunos e o desejo de mudança do próprio professor compõem um quadro de mal estar docente voltado para as pressões e expectativas da sociedade que cobra do professor mudanças que nem sempre estão ligadas às suas possibilidades, inviabilizando, por vezes, a sua permanência na docência.

As falas das alfabetizadoras nos possibilitaram direcionar nosso olhar para a tão discutida relação teoria-prática. Essa é uma reflexão que vem impregnada de sugestões das próprias professoras, apresentando alternativas que possam minimizar esse fosso, especialmente deixando de enxergá-las apenas como consumidoras de teorias alheias e distantes da sua realidade, pois a sala de aula traz imprevistos que só poderão ser pensados e reorganizados a partir da própria prática.

Nessa pesquisa pudemos, a partir do referencial teórico walloniano, ampliar a possibilidade de pensarmos a afetividade para além da compreensão do senso comum e olharmos para a relação professor-aluno, assim como para o processo ensino-aprendizagem mediado pela intervenção docente como uma forte aliada da alfabetização.

Dessa forma, foi possível percebermos que o entendimento do que seja a afetividade e a relação com a aprendizagem escolar está pautada em diferentes compreensões. Podemos destacar pelo menos três posturas identificadas nas falas das alfabetizadoras: a primeira está baseada no entendimento de que a afetividade vem permeada de abraços, beijos, utilização de tonalidades agradáveis, dar amor, carinho e ser bonzinho; a segunda está relacionada ao professor ficar mais próximo do aluno, mas também impor limites para que este entenda a dinâmica da escola que é diferente da casa onde residimos e a terceira postura está relacionada ao entendimento da afetividade a partir da compreensão walloniana que é a consideração da criança como um ser integral, considerando os aspectos: afetivo, cognitivo e motor.

Ainda que esta terceira postura tenha sido evidenciada nas falas das alfabetizadoras, ela vem permeada de significações pessoais e construções diárias do que seja a afetividade na relação entre professor-aluno para que o processo ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória.

Embora a afetividade seja alvo de muitas discussões em diferentes contextos educacionais, o que pudemos perceber, a partir dos dados empíricos, é que as alfabetizadoras, participantes desta pesquisa, valorizam o componente afetividade, afirmam ser de importância fundamental considerá-la em sala de aula e nas relações estabelecidas na relação pedagógica, mas não têm tanta clareza do que é, como trabalhar essa dimensão em uma sala superlotada, considerando a afetividade como catalisadora da aprendizagem escolar. Defendem um posicionamento, baseado, ainda, nas considerações do senso comum e nas vivências pessoais de sala de aula a partir da observação do que tem dado certo ou não na profissão docente.

Quando nos reportamos a essas diferentes aprendizagens da docência, a construção de conceitos e a busca por entender o que seja efetivamente a relação afetividade e aprendizagem escolar, as alfabetizadoras nos impõem algumas críticas e sugestões de como poderia haver essa preparação nos cursos de formação de professores os quais citaremos algumas.

Os estagiários dos cursos de formação de professores sentem muita dificuldade ao se depararem com uma sala de aula superlotada e em bairros afastados do centro, pela falta de preparação nos cursos, pois os alunos somente são incluídos na escola quando o curso está praticamente no final, quando já estão na fase do estágio supervisionado. Outro aspecto que poderemos citar como crítica

vinda das alfabetizadoras é que existe, ainda, um grande distanciamento entre teoria-prática, questão sempre discutida nos cursos de formação de professores.

Poderíamos citar inúmeros desafios para que a prática docente ocorra de acordo com nossas necessidades e expectativas, mas citaremos aqui algumas sugestões das próprias alfabetizadoras com relação ao que fazer para melhorar a prática docente: saber conciliar o que é repassado nos cursos de formação de professores com a realidade da escola em que estamos inseridos, pois as escolas não são iguais, existem peculiaridades e especificidades que as tornam singulares.

Um dos aspectos mais destacados como expectativas e sugestões para que o trabalho na alfabetização ocorra de forma satisfatória é que o professor estude muito, se prepare teoricamente para as séries iniciais e saia da noção de que para ensinar crianças é muito fácil e o professor que termina o ensino superior não pode perder tempo nas séries iniciais pela noção de regressão e perda de tempo. Existem, ainda, segundo as alfabetizadoras algumas palavras de ordem que as fazem permanecer numa sala de alfabetização e se perceberem como boas alfabetizadoras. Essas palavras servem também de base para aqueles que estão iniciando na docência como alfabetizadores: coragem, paciência, criatividade, persistência e utilização de técnicas diferenciadas para favorecer o contato da criança com o mundo da leitura e da escrita. Mas percebem também que ser estimulado e orientado são aspectos fundamentais que favorecem sua autoestima para que consiga permanecer em sala de aula considerando todas as dificuldades já apresentadas.

Concluir não é uma tarefa fácil, especialmente porque quando pensamos ter chegado a alguma finalização, percebemos que nossas inquietações e dúvidas ficaram mais acentuadas. Por esta razão temos apenas sínteses provisórias construídas até o momento, mas que poderão ser ampliadas ao longo de muitas outras discussões, reflexões e análises.

Oxalá outras pesquisas sobre a relação alfabetização – afetividade sejam realizadas, para tornar menos árdua e mais produtiva a difícil, porém, gratificante função alfabetizadora.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. **Formar Professores para uma Nova Escola**. In: QUELUZ, Ana Gracinda ; ALONSO, Myrtes (Org.). O Trabalho Docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, (Org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **O coordenador pedagógico e a questão do cuidar**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2006. p. 41-60.

_____. **Ser professor um diálogo com Henri Wallon**. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Sugestão de quadro para organização de dados de pesquisa, obtidos por meio de relatos orais ou escritos, referentes ao estudo de emoções e sentimentos, no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Pontifícia Católica de São Paulo, 2008. [inédito].

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.

ARANHA, Maria Salete Fábio. A interação social e o desenvolvimento humano. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-28, 1993.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade - lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Ione. Educar o afeto invocado. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COLOMBO, Fabiana Aurora. **Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor**. Dissertação (Mestrado em Educação)-UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2007.

CONTE DE ALMEIDA, Sandra Francesca. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em Psicologia**, v. 1, n 1. São Paulo, 1993.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon In: LA TAYLLE, Yves. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia**, v. 1, n. 3. São Paulo, 1993.

DOURADO, Ione Collado Pacheco. **Relações Sociais: estudo a partir da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia em Educação)- Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Ir-remediável campo de sonhos de futuro: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino**. Tese (Doutorado)-. São Carlos: UFSCar, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Professora Sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 13 ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto. Alegre: L&PM, 2002.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto Editora, Portugal, 2000.

JESUS, Regina de Fátima. Sobre alguns caminhos trilhados...ou mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELLOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JUNQUEIRA, Renata Teixeira. **Deixa eu pensar. Agora, de verdade, deixa eu pensar. Um estudo sobre as interações criança-criança nos processos de alfabetização e letramento**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

KAFKA, Franz. **Carta ao Pai**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LEÃO, Ronaldo de Oliveira Nobre. **A interação professor - aluno (análise em um contexto de alfabetização)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Letras e Linguística. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2001

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e práticas pedagógicas. In: _____. **Afetividade e práticas pedagógicas**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LIMONGELLI, Ana Martha de Almeida. A constituição da pessoa: dimensão motora. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. 28. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P.U., 1986.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **Henri Wallon – Psicologia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, (Org.). **Psicologia e Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2003.

_____. A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon: afetividade e processo ensino-aprendizagem. **Mente & cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia, Perspectivas para um novo milênio, São Paulo, n. 6, Ediouro, Segmento-Duetto, 2006.

_____. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo, Edições Loyola, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Mar Absoluto/Retrato Natural**. 2.ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1983.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Desenvolvimento cognitivo e afetivo**: implicações no processo de alfabetização e letramento. Dissertação (Mestrado em Educação)-. Universidade Estadual de Maringá, 2006.

MERANI, Alberto L. **Psicologia e Pedagogia**: as idéias pedagógicas de Henri Wallon. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de Pesquisa iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **Construtivismo e alfabetização**: um casamento que não deu certo. ENSAIO: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro. Fundação Cesgranrio, v. 10, n. 35, p. 161-200, abr/jun, 2002.

OZZETTI, Dante; TATIT, Luiz. Visões. In: DANTE & CEUMAR. **Achou**. Label/Gravadora, Brasil, 2006. 1 CD.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.

_____. **Passagem das Horas**. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. **Poesia completa de Alberto Caeiro. O livro do desassossego.** São Paulo: Companhia das Letras. (Edição de Bolso), 2005.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004.
CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional.** Brasília, DF: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Foram muitos, os professores. In: ABRAMOVICH. **Fanny. Meu professor inesquecível.** São Paulo: Editora Gente, 1997

ROSA, Guimarães João. **Grande Sertão Veredas.** São Paulo: Ática, 1996.

REIS, Eduardo J. F. Borges et al. Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. Campinas, 2006.

SARAMAGO, José. **A Caverna.** 7. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização.** Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

_____. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas.** 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TRAN THONG. In, WALLON, Henri. **A criança Turbulenta**: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Tradução de Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 1925/2007.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1973/1975.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1941/1995.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1941/2007.

ZAZZO, René. **Retrato de Henri Wallon. Psicologia e Marxismo**. Lisboa: Editorial, 1978.

_____. Wallon, psicólogo da infância. In: WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1941/1995.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

1. FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

NOME:.....

IDADE:.....

SEXO: Feminino () Masculino ()

CASADO(A): () SOLTEIRO(A): () DIVORCIADO(A): ()

LOCAL DE TRABALHO:.....

.....

TEMPO DE DOCÊNCIA:.....

TEMPO DE DOCÊNCIA NESTA ESCOLA:.....

TEMPO DE DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO:.....

OUTROS LOCAIS NOS QUAIS TRABALHA:.....

.....

.....

TURNOS EM QUE TRABALHA: manhã () tarde () noite ()

CARGOS NÃO DOCENTES QUE JÁ EXERCEU:.....

.....

CARGOS NÃO DOCENTES QUE EXERCE:.....

.....

CARGA HORÁRIA SEMANAL NESTA ESCOLA:.....

CARGA HORÁRIA SEMANAL EM OUTRA(S) ESCOLA(S):.....

NIVEL DE ESCOLARIDADE: () Ensino Médio, () Graduação, () Pós-Graduação

FORMAÇÃO ANTERIOR À GRADUAÇÃO:.....

ANO DE CONCLUSÃO:.....

GRADUAÇÃO:.....

ANO DE CONCLUSÃO:.....

INSTITUIÇÃO ONDE SE GRADUOU: () Estadual, () Federal, () Particular

PÓS-GRADUAÇÃO:.....

ANO DE CONCLUSÃO:.....

INSTITUIÇÃO ONDE CURSOU A PÓS-GRADUAÇÃO: () Estadual, () Federal,
() Particular

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como você foi alfabetizado(a)?
2. Como você vê seu processo de formação?
3. Você pode descrever seu início na carreira docente?
4. O que mais te ajudou a ser professor(a) alfabetizador(a) que é hoje? E o que precisaria ainda?
5. Você pode me relatar alguma experiência positiva e negativa na relação professor-aluno?
6. Você é professor(a). O que seria pra você ensinar? E o que é alfabetizar?
7. Descreva um dia típico de trabalho.
8. O que você sentiu nos diferentes momentos do seu dia de trabalho?
9. O que é pra você um professor afetivo?
10. Você se considera um professor(a) afetivo(a)? Por quê?
11. Quais características de sua aula você acha que os alunos gostam mais? Por quê? E quais características eles gostam menos? Por quê?
12. Você é professor(a) alfabetizador(a) há quanto tempo? O que você diria a um professor que está iniciando agora?
13. Digamos que você está iniciando agora na profissão docente, enquanto alfabetizador(a) o que você gostaria de escutar de um professor mais experiente?
14. Como você percebe que seu aluno está interessado na aula?

15. Como você percebe que ele aprendeu? Quando você percebe que seu aluno aprendeu o que você sente?
16. Você tem informações sobre como os pais dos seus alunos vêem seu trabalho? Cite alguns exemplos.
17. Você tem conhecimento da vida dos seus ex-alunos?
18. Quando a afetividade facilita o processo ensino-aprendizagem? E quando dificulta?

APÊNDICE B
Caracterização das alfabetizadoras

Alfabetizadoras	Idade	Formação acadêmica	Trajetória profissional	Tempo de docência	Tempo de docência na alfabetização	Tempo de docência na escola pesquisada	Período em que trabalha
Iracema	É solteira, tem 28 anos.	Magistério, concluindo em 1996. Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande/PB, concluiu e 2003.	Já exerceu a função de secretária, atualmente atua apenas em sala de aula.	Trabalha há 10 anos como docente	03 anos como alfabetizadora.	10 anos na mesma escola.	Trabalha 25 h/a semanais de manhã e 25 h/a semanais a tarde como professora noutra escola.
Solange	É casada, em 30 anos.	Segundo grau magistério em 1994. Graduação em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande/PB e se formou no ano de 2007.	Já trabalhou no apoio pedagógico da escola. Não exerce nenhuma função que não seja a docência.	É professora há 14 anos.	07 anos como alfabetizadora.	10 anos na mesma escola.	Trabalha 25h/a por semana. Trabalha apenas no período da manhã.
Elisa	É casada, tem 34 anos.	Magistério. Fez Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande/PB, concluiu o curso em 1992.	Trabalha de manhã como professora e a tarde como pasteleira numa lanchonete.	É professora há 14 anos como 10 anos.	04 anos como alfabetizadora.	10 anos na mesma escola que atua até hoje.	Trabalha 25 h/a semanais. Trabalha de manhã como professora e a tarde como pasteleira numa lanchonete.
Evilene	É casada, tem 33 anos.	Magistério e concluiu em 1990, fez a Graduação pela Universidade Federal de Campina Grande/PB, tem	Trabalha os três expedientes: de manhã na alfabetização, a tarde do sexto ao nono ano e a noite	Trabalha há 15 anos como docente.	02 anos como alfabetizadora.	06 anos nesta mesma escola.	Trabalha 60 horas semanais apenas na escola atual.

		Licenciatura em Ciências com habilitação em Química e concluiu em 1995. Atualmente faz Pós-Graduação em Filosofia da Educação por uma Instituição particular.	no EJA. Nunca exerceu cargos não docentes.				
Elaine	É solteira, tem 52 anos.	Cursou o Científico e o Magistério há vinte anos e fez a Graduação na Universidade Federal de Campina Grande/PB com Licenciatura em Geografia, concluiu a graduação em 1970. Cursou uma Pós-Graduação em Psico-Pedagogia numa Instituição particular e concluiu em 2005.	Trabalha apenas no período da manhã e já foi telefonista, antes de ser professora. No momento não exerce nenhuma outra função além de professora.	Trabalha há 27 anos como docente.	04 anos na alfabetização.	Trabalha há 10 anos na mesma escola que atua até hoje.	Trabalha 20 h/a semanais nesta mesma escola.
Soraya	É solteira, tem 39 anos.	Cursou o pedagógico, concluindo seu curso em 1990. Fez Graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar, pela Universidade Federal de Campina Grande/PB, concluindo em 1996. Fez Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Fundamental	Trabalha no período da manhã. Não exerceu, nem exerce cargos não docentes.	Trabalha há 14 anos como docente,	06 anos como alfabetizadora.	06 anos nesta mesma escola.	Trabalha 25 horas semanais nesta mesma escola e 14 horas semanais numa outra escola onde é professora do EJA.

		numa instituição particular e concluiu o curso em 2003.					
Carolina	É solteira, tem 29 anos.	No Ensino Médio cursou o Magistério, concluindo em 1999 e fez a Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande/PB, concluindo em 2007.	Não exerceu, nem exerce cargos não docentes.	Trabalha há 10 anos como docente.	01 ano como alfabetizadora.	05 anos nesta mesma escola.	Trabalha 25 horas semanais nesta mesma escola no período da manhã.
Érica	É casada, tem 39 anos	No Ensino Médio cursou o Científico, concluindo em 1988. Cursou a Graduação em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade Federal de Campina Grande/PB, concluindo em 1992. Fez uma Pós-Graduação em Psicopedagogia por uma Instituição Particular e concluiu em 2002.	Não trabalha em outras escolas. Trabalhou como Agente Administrativo, mas atualmente não exerce nenhuma outra função além da docência.	Trabalha há 16 anos e dez meses como docente.	10 anos como alfabetizadora.	05 anos nesta mesma escola.	Trabalha 25 horas semanais nesta escola.
Simone	É casada, tem 45 anos.	No Ensino Médio cursou o Científico. Fez Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande/PB concluindo em 1984. Após a graduação fez	Não trabalha em outros locais. Trabalhou como Administradora Escolar. Atualmente não exerce cargos não docentes.	Trabalha há 18 anos como docente.	01 ano como alfabetizadora.	06 anos nesta mesma escola.	Trabalha 25 horas semanais nesta escola no período da manhã.

		o Logos II que é referente ao curso pedagógico, concluindo em 2002. Cursou uma Pós-Graduação em Psicopedagogia por uma Universidade particular, concluindo em 2003.					
Daniela	É solteira, tem 41 anos.	Cursou o Pedagógico, concluindo em 1985 e cursou a Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande/PB, concluindo em 1988. Cursou uma Pós-Graduação em Psicopedagogia por uma Universidade particular, concluindo em 2002.	Trabalha os dois expedientes em sala de aula em escolas diferentes.	Trabalha há mais de dez anos como docente.	08 anos com a sala de alfabetização.	02 anos nesta mesma escola.	Nesta escola trabalha 25 horas semanais no período da tarde e em outra escola 25 horas semanais no período da manhã.

APÊNDICE C Caracterização das Escolas Pesquisadas	
ESCOLA	DESCRIÇÃO
Escola 1 – onde trabalha a professora Érica	<p><u>Quantidade de professores:</u> Manhã – 05 professores Tarde – 11 professores Noite – 05 professores</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ A maioria do professores tem nível superior. ◆ Os professores moram na zona urbana da cidade. ◆ Os professore têm a faixa etária a partir dos 25 anos. <p><u>Situação sócio econômica dos alunos:</u> são todos de baixa renda.</p> <p><u>A escola funciona nos turnos (matrícula inicial):</u> Manhã – 130 alunos Tarde – 108 alunos Noite – 102 alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Quantidade de alunos no 1º ano: 32 alunos (matrícula inicial). ◆ Faixa etária dos alunos do 1º ano: 06 anos <p><u>Biblioteca:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Não existe biblioteca na escola, mas os alunos têm acesso aos livros mediante empréstimo, os livros ficam guardados na secretaria e quando os alunos precisam levam pra ler em casa. <p><u>Principais problemas encontrados na escola:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Falta de acompanhamento dos pais e indisciplina. (apenas aqueles pais que sempre freqüentam a escola é que tem contato com os professores e com a direção da escola). <p><u>Estrutura Pedagógica:</u></p>

<p>Escola 1 – onde trabalha a professora Érica</p>	<ul style="list-style-type: none">◆ O planejamento da escola acontece mensalmente com a coordenadora pedagógica, embora este ano por questões pessoais da coordenadora o planejamento não aconteceu como foi pensado inicialmente.◆ Na escola não existe o PDE.◆ As avaliações dos alunos são realizadas a critério de cada professor.◆ As reuniões pedagógicas são mensais (só quando acontece o planejamento).◆ O contato com a família é bimestral ou quando tem uma maior necessidade.◆ Projetos trabalhados na escola: higiene e saúde. <p><u>Estrutura Administrativa e apoio.</u></p> <ul style="list-style-type: none">◆ Secretaria: 07 ADM;◆ Auxiliar de serviços gerais: 07;◆ Porteiros: 02. <p><u>Relação da escola com o sistema de apoio.</u></p> <ul style="list-style-type: none">◆ Existe o Bolsa Escola na Instituição, mas ela é administrada pela Secretaria de Educação é lá que se faz a triagem dos alunos e a escola faz o acompanhamento enviando a frequência ao órgão responsável. Quando o aluno tem até quatro faltas não tem problema, mas a partir da quinta falta é necessário que os pais apresentem um atestado médico para que o Bolsa Família não seja cancelado.◆ Não existe a presença de Amigos da Escola na Instituição.
-----------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Caracterização das Escolas Pesquisadas	
ESCOLA	DESCRIÇÃO
Escola 2 - onde trabalha a professora Soraya	<p><u>Quantidade de professores:</u> Manhã – 06 professores Tarde – 11 professores Noite – 01 professores</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Todos os professores são efetivos. ✦ 17 professores possuem nível superior e apenas 01 professor possui o magistério (Ensino Médio). ✦ Os professores moram na zona urbana da cidade. ✦ Os professores têm a faixa etária entre 25 a 52 anos. ✦ Na escola existem alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. <p><u>Situação sócio econômica dos alunos:</u> são todos de baixa renda, vivem com no máximo um salário mínimo.</p> <p><u>A escola funciona nos turnos (matrícula inicial):</u> Manhã – 140 alunos Tarde – 118 alunos Noite – 14 alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Quantidade de alunos no 1º ano: 30 alunos. ✦ Faixa etária dos alunos do 1º ano: 06 e 07 anos <p><u>Biblioteca:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Não existe biblioteca na escola, apenas acervo bibliográfico. Quando os alunos precisam realizar alguma pesquisa utilizam a sala dos professores para a pesquisa bibliográfica. <p><u>Principais problemas encontrados na escola:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Ausência de um espaço adequado para pesquisar (biblioteca); ✦ Falta espaço maior para a recreação e prática esportiva;

<p>Escola 2 - onde trabalha a professora Soraya</p>	<ul style="list-style-type: none">✦ Falta de disciplina por parte de alguns alunos. <p><u>Estrutura Pedagógica:</u></p> <ul style="list-style-type: none">✦ O planejamento da escola acontece mensalmente.✦ Na escola não existe o PDE.✦ As avaliações são realizadas de forma contínua de acordo com o desenvolvimento de cada aluno.✦ As reuniões pedagógicas são mensais ou sempre que necessário.✦ O contato com a família é bimestral ou quando tem uma maior necessidade.✦ Projetos trabalhados na escola: meio ambiente, higiene e saúde, leitura e escrita, oficina de dança e teatro e sexualidade. <p><u>Estrutura Administrativa e apoio.</u></p> <ul style="list-style-type: none">✦ Secretaria: 02;✦ Porteiros: 02. <p><u>Relação da escola com o sistema de apoio.</u></p> <ul style="list-style-type: none">✦ Existe o Bolsa Escola na Instituição, mas ela é administrada pela Secretaria de Educação é lá que se faz a triagem dos alunos e a escola faz o acompanhamento enviando a frequência ao órgão responsável. Quando o aluno tem até quatro faltas não tem problema, mas a partir da quinta falta é necessário que os pais apresentem um atestado médico para que o Bolsa Família não seja cancelado.✦ Na escola não existe a presença dos Amigos da Escola, apenas os professores apóiam na realização de eventos e contamos com a presença de alguma autoridade quando convidados para alguma palestra.
------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Caracterização das Escolas Pesquisadas	
ESCOLA	DESCRIÇÃO
Escola 3 - onde trabalham as professoras Iracema e Elisa	<p><u>Quantidade de professores:</u> Manhã – 12 professores Tarde – 15 professores</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Na escola contamos com 25 professores efetivos e apenas 02 professores contratados. ◆ A maioria dos professores possuem Graduação e Pós-Graduação. ◆ Os professores moram na zona urbana da cidade. ◆ Os professores têm a faixa etária entre 29 a 45 anos. ◆ Na escola existem alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental <p><u>Situação sócio econômica dos alunos:</u> são todos de classe social baixas e média, moram na zona urbana e rural, os alunos têm idade a partir dos 04 anos.</p> <p><u>A escola funciona nos turnos (matrícula inicial):</u> Manhã – 349 alunos Tarde – 282 alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Quantidade de alunos no 1º ano: 45 alunos divididos em duas salas. ◆ Faixa etária dos alunos do 1º ano: 06 anos <p><u>Biblioteca:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Existe biblioteca na escola e os livros são emprestados para os alunos e para a comunidade escolar. <p><u>Principais problemas encontrados na escola:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Falta a presença dos pais na escola, alguns só aparecem quando são chamados ou nem mesmo assim aparecem. ◆ Falta um psicólogo. <p><u>Estrutura Pedagógica:</u></p>

<p>Escola 3 - onde trabalham as professoras Iracema e Elisa</p>	<ul style="list-style-type: none">◆ O planejamento da escola acontece mensalmente com a coordenadora pedagógica.◆ Na escola não existe o PDE.◆ As avaliações são realizadas de semestralmente de forma qualitativa e quantitativa.◆ As reuniões pedagógicas são mensais.◆ O contato com a família acontece semestralmente.◆ Projetos trabalhados na escola: grupo de dança, fanfarra, projeto flauta (que é dado por um pastor), leitura e escrita. <p><u>Estrutura Administrativa e apoio.</u></p> <ul style="list-style-type: none">◆ Na estrutura administrativa contamos com o trabalho de 12 pessoas. <p><u>Relação da escola com o sistema de apoio.</u></p> <ul style="list-style-type: none">◆ Existe o Bolsa Escola na Instituição, mas ela é administrada pela Secretaria de Educação é lá que se faz a triagem dos alunos e a escola faz o acompanhamento enviando a frequência ao órgão responsável. Quando o aluno tem até quatro faltas não tem problema, mas a partir da quinta falta é necessário que os pais apresentem um atestado médico para que o Bolsa Família não seja cancelado.◆ Na escola contamos com a presença de um pastor que dá aula de flauta para os alunos. <p>Na escola funciona o Programa PETI e os professores trabalham em parceria Escola X PETI.</p>
------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Caracterização das Escolas Pesquisadas	
ESCOLA	DESCRIÇÃO
<p>Escola 4 - onde trabalham as professoras Evilene e Elaine</p>	<p><u>Quantidade de professores:</u> Manhã – 10 professores Tarde – 14 professores</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Na escola contamos com 22 professores efetivos e apenas 02 professores contratados. ◆ Os professores possuem Graduação, Pós-Graduação e alguns estão ainda se graduando. ◆ Os professores moram na zona urbana da cidade. ◆ Os professores têm a faixa etária entre 20 a 50 anos. ◆ Na escola existem alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental ◆ <u>Situação sócio econômica dos alunos:</u> são todos de classe social baixas, moram na zona urbana e rural. <p><u>A escola funciona nos turnos (matrícula inicial):</u> Manhã – 384 alunos Tarde – 517 alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Quantidade de alunos no 1º ano: 49 alunos divididos em duas salas (uma sala com 24 e a outra com 25). ◆ Faixa etária dos alunos do 1º ano: 06 e 07 anos <p><u>Biblioteca:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ A biblioteca está desativada, ela não recebeu material para seu devido funcionamento, por esta razão agora é uma sala de aula do pré I. <p><u>Principais problemas encontrados na escola:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Falta à presença dos pais na escola, alguns só aparecem quando são chamados ou não aparecem. <p><u>Estrutura Pedagógica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ O planejamento da escola acontece mensalmente com a coordenadora pedagógica. ◆ Na escola existe o PDE, mas ainda está em construção.

<p>Escola 4 - onde trabalham as professoras Evilene e Elaine</p>	<ul style="list-style-type: none">◆ As avaliações são realizadas de forma qualitativa e quantitativa.◆ As reuniões pedagógicas são mensais.◆ O contato com a família é diário com aquelas que freqüentam a escola.◆ Projetos trabalhados na escola: oficina de informática e o rádio recreio. <p><u>Estrutura Administrativa e apoio.</u></p> <ul style="list-style-type: none">◆ Secretaria: manhã – 01, tarde – 03 (01 contratada e 02 efetivos). E porteiro – 02. <p><u>Relação da escola com o sistema de apoio.</u></p> <ul style="list-style-type: none">◆ Existe o Bolsa Escola na Instituição, mas ela é administrada pela Secretaria de Educação é lá que se faz a triagem dos alunos e a escola faz o acompanhamento enviando a freqüência ao órgão responsável. Quando o aluno tem até quatro faltas não tem problema, mas a partir da quinta falta é necessário que os pais apresentem um atestado médico para que o Bolsa Família não seja cancelado.◆ Na escola não existe diretamente os amigo da escola, mas sempre contamos com pessoas que nos ajudam sempre.
-------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Caracterização das Escolas Pesquisadas	
ESCOLA	DESCRIÇÃO
<p>Escola 5 - onde trabalha professora Carolina</p>	<p><u>Quantidade de professores:</u> Manhã – 10 professores Tarde – 10 professores Noite – 10 professores</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Na escola todos os professores são concursados. ✦ Os professores possuem Graduação e sua maioria possui Especialização. ✦ Os professores moram na zona rural. ✦ Os professores têm a faixa etária de 30 anos. <p><u>Situação sócio econômica dos alunos:</u> classe média baixa.</p> <p><u>A escola funciona nos turnos (matrícula inicial):</u> Manhã – 230 alunos Tarde – 120 alunos Noite – 80 alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Quantidade de alunos no 1º ano: duas turmas com 15 alunos cada uma. ✦ Faixa etária dos alunos do 1º ano: 06 e 07 anos <p><u>Biblioteca:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Não existe biblioteca na escola. <p><u>Principais problemas encontrados na escola:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Falta material pedagógico e recursos financeiros. <p><u>Estrutura Pedagógica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ O planejamento da escola acontece mensalmente; ✦ Este é o primeiro ano que terá o PDE;

<p>Escola 5 - onde trabalha professora Carolina</p>	<ul style="list-style-type: none">✦ As avaliações são realizadas bimestralmente e mensalmente;✦ O contato com a família só acontece quando necessário;✦ Não houveram projetos trabalhados na escola este ano. <p><u>Estrutura Administrativa e apoio.</u></p> <ul style="list-style-type: none">✦ Secretaria – 01;✦ Porteiro – 01. <p><u>Relação da escola com o sistema de apoio.</u></p> <ul style="list-style-type: none">✦ Existe o Bolsa Escola na Instituição, mas ela é administrada pela Secretaria de Educação é lá que se faz a triagem dos alunos e a escola faz o acompanhamento enviando a frequência ao órgão responsável. Quando o aluno tem até quatro faltas não tem problema, mas a partir da quinta falta é necessário que os pais apresentem um atestado médico para que o Bolsa Família não seja cancelado.✦ Na escola não existe amigos da escola.
------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Caracterização das Escolas Pesquisadas	
ESCOLA	DESCRIÇÃO
Escola 6 - onde trabalham as professoras Simone e Daniela	<p><u>Quantidade de professores:</u> Manhã – 05 professores Tarde – 05 professores</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Na escola todos os professores são efetivos. ◆ Os professores possuem Graduação e sua maioria possui Especialização. ◆ Os professores moram na zona urbana, apenas um mora na zona rural. ◆ Os professores têm a faixa etária de 29 a 50 anos. <p><u>Situação sócio econômica dos alunos:</u> os alunos são provenientes de um bairro carente, com baixo poder aquisitivo, em que os pais não possuem renda fixa, alguns trabalham no mercado informal e vivem dos recursos do Governo Federal.</p> <p><u>A escola funciona nos turnos (matrícula inicial):</u> Manhã – 120 alunos Tarde – 138 alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Quantidade de alunos no 1º ano: duas turmas (53 alunos). ◆ Faixa etária dos alunos do 1º ano: 06 e 07 anos <p><u>Biblioteca:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Não existe biblioteca na escola, apenas um cantinho da leitura. <p><u>Principais problemas encontrados na escola:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Ausência dos pais na escola (aqueles que têm filhos mais problemáticos, pois os outros freqüentam normalmente); ◆ Falta de compromisso com a freqüência dos filhos à escola, principalmente na Educação Infantil; ◆ Pouca preocupação com a aprendizagem dos filhos;

<p>Escola 6 - onde trabalham as professoras Simone e Daniela</p>	<ul style="list-style-type: none">◆ Falta de atenção e cumprimento das tarefas de casa. <p><u>Estrutura Pedagógica:</u></p> <ul style="list-style-type: none">◆ O planejamento da escola acontece mensalmente;◆ O PDE está em construção;◆ As avaliações são realizadas bimestralmente;◆ Não existem reuniões pedagógicas para além do planejamento;◆ O contato com a família acontece diariamente com aqueles que freqüentam a escola ou quando necessário;◆ Os projetos realizados são somente aqueles trabalhados em sala de aula. <p><u>Estrutura Administrativa e apoio.</u></p> <ul style="list-style-type: none">◆ Porteiro – 01. <p><u>Relação da escola com o sistema de apoio.</u></p> <ul style="list-style-type: none">◆ Existe o Bolsa Escola na Instituição, mas ela é administrada pela Secretaria de Educação é lá que se faz a triagem dos alunos e a escola faz o acompanhamento enviando a freqüência ao órgão responsável. Quando o aluno tem até quatro faltas não tem problema, mas a partir da quinta falta é necessário que os pais apresentem um atestado médico para que o Bolsa Família não seja cancelado.◆ As famílias recebem pão e leite do Governo Federal, merenda, material: caderno, lápis, livro, borracha e lápis colorido.◆ Na escola contamos com a participação de estagiárias das faculdades particulares: São Francisco, Santa Maria e do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, nunca contamos com estagiárias da UFCG.
-------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Caracterização das Escolas Pesquisadas	
ESCOLA	DESCRIÇÃO
Escola 7 - onde trabalha professora Solange	<p><u>Quantidade de professores:</u> Manhã – 07 professores Tarde – 12 professores Noite – 06 professores</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Na escola todos os professores são efetivos. ✦ Os professores possuem Graduação e apenas dois possuem o pedagógico. ✦ Os professores moram na zona rural. <p><u>Situação sócio econômica dos alunos:</u> classe baixa.</p> <p><u>A escola funciona nos turnos (matrícula inicial):</u> Manhã – 214 alunos Tarde – 230 alunos Noite – 75 alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Quantidade de alunos no 1º ano: 25 alunos. ✦ Faixa etária dos alunos do 1º ano: 06 e 07 anos <p><u>Biblioteca:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Não existe biblioteca na escola. <p><u>Principais problemas encontrados na escola:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Falta acompanhamento de alguns pais do desenvolvimento escolar dos filhos; ✦ Indisciplina; ✦ Falas de alguns professores da 2ª fase. <p><u>Estrutura Pedagógica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ O planejamento da escola acontece mensalmente;

<p>Escola 7 - onde trabalha a professora Solange</p>	<ul style="list-style-type: none">◆ As avaliações são contínuas: qualitativa e quantitativa;◆ As reuniões pedagógicas são mensais ou quando surge algum problema;◆ O contato com a família acontece periodicamente ou quando surge a necessidade;◆ Existem projetos didáticos mensais, construídos em conjunto com os professores. <p><u>Estrutura Administrativa e apoio.</u></p> <ul style="list-style-type: none">◆ Pessoal de apoio – 06◆ Secretaria – 04; <p><u>Relação da escola com o sistema de apoio.</u></p> <ul style="list-style-type: none">◆ Existe o Bolsa Escola na Instituição, mas ela é administrada pela Secretaria de Educação é lá que se faz a triagem dos alunos e a escola faz o acompanhamento enviando a frequência ao órgão responsável. Quando o aluno tem até quatro faltas não tem problema, mas a partir da quinta falta é necessário que os pais apresentem um atestado médico para que o Bolsa Família não seja cancelado.◆ Na escola não existe amigos da escola.
-------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

APÊNDICE D

Teses e Dissertações

No.	Pesquisadores	Trabalho	Defesa	Principais autores trabalhados	Técnicas utilizadas	Sujeitos pesquisados	Universidade	Programa	Temas trabalhados
01	Jamily Vasconcelos Caribe	Mestrado	2006	Não indica	Não indica	Docentes de Língua Inglesa	Universidade do Estado da Bahia	Educação e contemporaneidade	Sinto e penso, logo existo: a afetividade no processo de formação e na prática docente de Língua Inglesa: o exemplo de uma escola de idiomas da cidade do Salvador
02	Ana Maria Gimenes Corrêa Calil	Mestrado	2005	Wallon	Entrevista semi-estruturada e observação	01 professora de 3ª série e 01 de 4ª série do Ensino Fundamental Público Estadual	PUC/SP	Psicologia da Educação	Afetividade na docência: sentimentos de professoras no dia-a-dia da sala de aula
03	Daniela Tereza Santos Serra	Mestrado	2005	Não indica	Não indica	Professores e alunos envolvidos na Educação praticada no	PUC/MG	Educação	Afetividade, aprendizagem e educação on line

						ciberespaço			
04	Sueli Barros da Ressurreição	Mestrado	2005	Materialismo Histórico de Karl Marx e abordagem histórica sobre a afetividade	Não indica	25 professores da rede pública do Ensino Médio	Universidade Federal da Bahia	Educação	Coração de professor: os (des) encanto do trabalho sob uma visão sócio-histórica e lúdica
05	Valdinéia Rodrigues	Mestrado	2005	Vygotski e Wallon	Questionário , Grupos Focais e observação participante	60 docentes de Educação Infantil da rede municipal	Centro Universitário Moura Lacerda	Educação	A afetividade no discurso das professoras de Educação Infantil
06	Cíntia Apelaniz	Mestrado	2003	Não indica	Entrevistas e observações	04 professoras de Educação Infantil	PUC/Rio Grande do Sul	Educação	O Conhecimento do Ser Professor de Educação Infantil: a afetividade e a ludicidade no ato de educar pela pesquisa
07	Gilson de Almeida Pereira	Mestrado	2002	Não indica	Não indica	Professores e alunos (não indica a quantidade)	PUC/Rio Grande do Sul	Educação	Limites e afetividade: a representação do professor e sua prática pedagógica no cotidiano escolar
08	Ione Collado	Mestrado	2000	Wallon	Questionário	01 professora de	PUC/SP	Psicologia da	Concepção de Afetividade

	Pacheco Dourado				e entrevista semi-estruturada	8ª série		Educação	Segundo uma Professora de Oitava Série
09	Sávio Silveira de Queiroz	Doutorado	2000	Não indica	Método clínico com perguntas de exploração, justificação e controle a partir da observação	03 estudantes que apresentavam dificuldade na aprendizagem ou reinteração de comportamentos inadequado	USP	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento humano	Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget - um estudo com o Jogo da Senha
10	Terezinha de Fátima Pinheiro	Doutorado	2003	Não indica	Questionário e entrevista semi-estruturada	Não indica	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação	Sentimento de realidade, afetividade e cognição no ensino de ciências
11	Angélica do Rócio de Carvalho Silva	Doutorado	2005	Wallon e Princípios da Bioenergética	Questionário, seleção e aplicação de exercícios da Bioenergética	Alunos e professores de um curso de Medicina Veterinária (não indica a quantidade)	PUC/SP	Psicologia da Educação	Sentimentos e emoções: um estudo com professores e alunos de medicina veterinária
12	Raimundo Nonato de	Doutorado	2005	Vygotski e Backtin	Questionário	Professores e alunos (não indica)	Universidade Metodista de	Educação	A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos

	Oliveira Falabelo				e entrevista	a quantidade)	Piracicaba		processos de leitura e escrita na Educação de jovens e adultos
13	Célia Maria Onofre Silva	Doutorado	2006	Não indica	Não indica	Crianças de 05 e 06 anos e 08 e 09 anos (não indica a quantidade)	UFC	Educação	Cognição-afetividade e interatividade criança-professor-computador na transição da educação infantil ao ensino fundamental
14	Greice Kelly de Oliveira	Doutorado	2006	Wallon	Entrevista	Não indica	PUC/SP	Psicologia da Educação	Afetividade e prática pedagógica: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de educação física
15	Cacilda Lages Oliveira	Mestrado	2006	Não indica	Não indica	Alunos de 2ª série de uma escola particular (não indica a quantidade)	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Educação Tecnológica	Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica
16	Waldir Uller	Mestrado	2006	Piaget	Observação direta, entrevista, questionário e autoscopia	Não indica	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Educação	Afetividade e cognição no Ensino Médio: a desconstrução do Racionalismo Pedagógico

17	Thatiana Figueira Gazzel	Mestrado	2005	Análise de Teses e Dissertações de São Paulo	Não indica	Pesquisa de Teses e Dissertações referente a afetividade	PUC/Campinas	Psicologia	Afetividade na escola: análise da produção de teses e dissertações do Estado de São Paulo
18	Natacha Scheffer	Mestrado	2003	Freud e Wallon	Entrevista	Professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental (não indica a quantidade)	PUC/Rio Grande do Sul	Educação	Afetividade e Cognição: a importância das relações subjetivas que se estabelecem entre professor e aluno
19	Celeida Belchior Garcia Cintra Pinto	Mestrado	2001	Piaget	Não indica	Três turmas de 5ª série de uma escola particular	Universidade Católica de Brasília	Educação	O processo de construção do conhecimento na quinta série do ensino fundamental: as inter-relações cognitivas e afetivas professor-aluno e as implicações para a gestão escolar
20	Izabel Augusta Hanzin Pires	Mestrado	2000	Não indica	Aplicação da técnica Projetiva do desenho da casa-árvore-pessoa	20 crianças – 10 femininas e 10 masculinas de 5ª série do 1º grau de uma escola pública municipal	Universidade Federal de Pernambuco	Psicologia	Auto-estima e desempenho em matemática: uma contribuição ao debate acerca das relações entre cognição e afetividade

21	Lucimar Canônico de Santi	Mestrado	2004	Não indica	Não indica	Não indica	PUC/Sp	Não indica	A afetividade de uma professora na interação com seus alunos em um curso de inglês on-line
22	Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza	Mestrado	2004	Wallon, Tardif, Libâneo e Nóvoa	Não indica	Não indica	PUC/SP	Psicologia da Educação	Gestão escolar e afetividade: investigando um momento de transição
23	Edna Tamarozzi	Mestrado	2004	Não indica	Cartas produzidas pelos participantes do curso de formação	Participantes de um curso de formadores leigos – Programa de Alfabetização Solidária (não indica a quantidade)	PUC/SP	Psicologia da Educação	Cartas de Moçambique: uma Experiência de Afetividade no Processo de Formação de Professores
24	Suzana Inês Molon	Doutorado	2000	Não indica	Não indica	Não indica	PUC/SP	Não indica	Sujeito, subjetividade e emoções na perspectiva dos professores da Pós-graduação em Psicologia Social vinculados a ABRAPSO
25	Elvira Cristina	Mestrado	2000	Wallon e Vygotski	Interações vídeo	03 classes de alunos de 06 anos	Unicamp	Não indica	Afetividade e produção escrita: a mediação do

	Martins Tassoni				gravadas, autoscopia e entrevista	e 01 professora			professor em sala de aula
26	Carla Luciano Codoni Hisatugo	Mestrado	2003	Não indica	Técnica de Zulliger, escala de Rosemberg e escala de vinculação afetiva do adulto	43 iniciantes e 22 recém formados pelo curso técnico de mecânica	PUC/Rio Grande do Sul	Psicologia	Auto-Estima e Afetividade de Adolescentes Participantes do Projeto Pesca
27	Deborah Costa Esquarcio	Mestrado	2002	Philipp Lersch, Enrique Rojas e Garcia Rubio	Não indica	05 pessoas (não indica quem são)	Universidade Federal de Minas Gerais	Psicologia	A transformação da expressão do afeto no mundo contemporâneo: um estudo fenomenológico da vivência amorosa
28	Magda Bercht	Doutorado	2001	Não indica	Não indica	Não indica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Computação	Em Direção a Agentes Pedagógicos com Dimensões Afetivas
29	Fausto Eduardo Menon Pinto	Mestrado	2004	Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento	Responder uma situação conflitiva	60 alunos de duas escolas de Campinas/SP	Unicamp	Educação	Por detrás dos seus olhos: a afetividade na organização do raciocínio humano

30	Jacilene Mesquita Viana	Mestrado	2003	Não indica	Atividade didática na forma de um mini-projeto	Alunos de uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental – Escola Pública Municipal	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação	Emoção, inteligência e aprendizagem: a busca de caminhos possíveis para o desenvolvimento de altas habilidades em sala de aula
31	Lindomar Coutinho da Silva	Mestrado	2002	Piaget, Wallon, Vygotski, Rogers, Goleman, Damásio e Ledoux	Formulários, observação direta e entrevista	Alunos, professores, diretores e pessoal de apoio do Ensino Fundamental – Escola Pública Municipal	Universidade Federal da Bahia	Educação	Emoções e sentimento na escola: um estudo em uma certa dimensão do domínio afetivo
32	Maria da Guia Rodrigues Rasia	Mestrado	2000	Não indica	Não indica	Não indica	Universidade Federal da Paraíba	Educação	A influência da afetividade na relação professor-aluno: um estudo em duas escolas de Campina Grande
33	Rejane Fatturi Duarte	Mestrado	2003	Não indica	Entrevista semi-estruturada, depoimentos escrito e reuniões	Um grupo de professores do I Ciclo que atuam com crianças de até 09 anos	PUC/Rio Grande do Sul	Educação	Afeto e Aprendizagem um olhar sobre a relação professor-aluno e sua contribuição para a aprendizagem

34	Carolina Nunes Mendes	Mestrado	2004	Wallon	Relatos auto-biográficos	11 memórias de professoras do PEC Formação Universitária	PUC/SP	Psicologia da Educação	O Registro das Memórias das Professoras Participantes do PEC formação Universitária: Em Foco: Emoções e Sentimentos
35	Patrícia Vasconcelos Pires Ferreira	Mestrado	2004	Vygotski, Piaget, Freud, Bruner, Damásio, Cordié, Sara Paim e Alicia Fernandes	Entrevista	Professores e alunos (não indica a quantidade)	Universidade Federal de Pernambuco	Psicologia Cognitiva	Abordagem Psicológica do Problema de Aprendizagem escolar: o que nos ensina a criança que não aprende
36	Maria Helena Federice Lousada	Mestrado	2003	Não indica	Histórias narradas	Não indica	Universidade Regional de Blumenau	Educação	As implicações da afetividade na escola
37	Fabiana Rinaldi Salgueiro	Mestrado	2004	Rubem Alves	Não indica	Não indica	PUC/Paraná	Educação	Epistemologia do afeto: a contribuição de rubem alves para o pensamento educacional brasileiro
38	Adriana Ranelli Weigel	Mestrado	2004	Não indica	Não indica	Alunos de um curso de Língua Inglesa	USP	Educação	Afetividade e aquisição de línguas estrangeiras: um estudo sobre as emoções e sentimentos no processo de aprendizagem de Língua

									Inglesa
39	Lea Anastassaki	Mestrado	2003	Não indica	Não indica	17 professores e 70 alunos da 5ª série do Ensino Fundamental	Universidade Estácio de Sá	Educação	A dimensão afetiva na relação pedagógica e na construção da subjetividade
40	Mirian Boal Teixeira	Doutorado	2002	Não indica	Não indica	Professores (não indica a quantidade)	PUC/SP	Psicologia da Educação	Dar voz e vez à afetividade do professor num processo de formação continuada
41	Maria Aparecida de Sousa	Mestrado	2004	Wallon, Vygotski e Moscovici	Não indica	Formador de professores (não indica a quantidade)	PUC/Campinas	Educação	Afetividade: perspectiva dos formadores de professores de matemática
42	Maria Lúcia da Costa Guedes Wurm	Mestrado	2001	Não indica	Não indica	Não indica	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Interdisciplinar Linguística Aplicada	Afeto e construção em sala de aula
43	Selma Aparecida	Mestrado	2004	Wallon	Não indica	Não indica	Universidade Estadual de	Educação	A afetividade e suas implicações no processo

	Raimundini de Andrade						Maringá		ensino-aprendizagem: uma leitura fundamentada na psicogenética de Henri Wallon
44	Dinael Corrêa de Campos	Doutorado	2003	Não indica	Questionário	20 participantes egressos do curso de Psicologia	PUC/ Campinas	Psicologia	Recém-formados em psicologia na atualidade e seus vínculos afetivos
45	Ronaldo de Oliveira Nobre Leão	Mestrado	2001	Não indica	Não indica	Não indica	Universidade Federal de Alagoas	Letras e Linguística	A interação professor - aluno (análise em um contexto de alfabetização)
46	Lucas Pereira da Silva	Mestrado	2005	Não indica	Relatos auto-biográficos	Alfabetizadores (não indica a quantidade)	Universidade Federal de Alagoas	Educação	A afetividade como mediação no processo de constituição dos alfabetizadores de jovens e adultos
47	Maria Christine Berdusco Menezes	Mestrado	2006	Wallon	Não indica	Não indica	Universidade Estadual de Maringá	Educação	Desenvolvimento cognitivo e afetivo: implicações no processo de alfabetização e letramento
48	Lívia Fernanda Nery da Silva	Mestrado	2005	Wallon, Abramovay, Sposito e Peralva	Questionário , entrevistas e	Não indica	Fundação Universidade	Educação	A afetividade entre docentes e discentes no enfrentamento das práticas

	Viana				observação participante		Federal do Piauí		de violência na escola
49	Fabiana Aurora Colombo	Mestrado	2007	Wallon e Vygotski	Entrevista, observações vídeo-gravadas e sessões de autoscopia	Professores e alunos (não indica a quantidade)	Universidade Estadual de campinas - Faculdade de Educação	Educação, conhecimento, linguagem e arte	Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor
50	Regiane Rodrigues de Moraes	Mestrado	2008	Wallon	Redação realizada na aula de Língua Portuguesa	32 alunos de 8ª série do Ensino Fundamental	PUC/SP	Psicologia da Educação	A escola vivida por adolescentes: situações agradáveis e desagradáveis
51	Luciana Scharpf	Mestrado	2008	Não indica	Grupos Focais	08 adolescentes – 04 meninos e 04 meninas	PUC/SP	Psicologia a Educação	Afetividade em sala de aula: um estudo com adolescentes da rede pública de ensino
52	Lais Helena Malaco	Doutorado	2004	Vygotski e Wallon	Observação e entrevista	Estagiários de Educação Física (não indica a quantidade)	PUC/SP	Psicologia Social	A Formação de Educadores e a Afetividade dos Estagiários de Educação Física em Relação à Prática Docente

53	Renata Teixeira Junqueira	Doutorado	2004	Vygotski	Questionário e filmagem	Crianças do I Ciclo do Ensino Fundamental, professora (não indica a quantidade)	PUC/SP	Psicologia da Educação	Deixa eu Pensar. Agora, de Verdade, Deixa eu Pensar. Um Estudo sobre as Interações Criança-Criança nos Processos de Alfabetização e Letramento
54	Jaqueline Oliveira Silva Ribeiro	Mestrado	2004	Não indica	Entrevista	Professores de matemática do Ensino Fundamental (não indica a quantidade)	PUC/SP	Psicologia da Educação	Formação Centrada na Escola: Sentimentos Envolvidos na Relação Formador – Formandos
55	Virgínia Torres Schall de Matos Pinto	Doutorado	1996	Vygotski e Piaget	Não indica	Não indica	PUC/RJ	Educação	Saúde e Afetividade na Infância - o que as Crianças revelam e a sua Importância na Escola
56	Diva Spezia Ranghetti	Mestrado	1999	Não indica	Não indica	História de vida da própria pesquisadora	PUC/SP	Educação – Currículo	O conceito de afetividade numa educação interdisciplinar
57	Berenice Correa Machado	Mestrado	2007	Vygotski	Observação e registros	Sujeitos com Síndrome de Dawn (não indica a quantidade)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	Interações em Ambientes Virtuais de Aprendizagem envolvendo sujeitos com Síndrome de Down: constituição social das

									dimensões afetivas
58	Cícero Costa Quarto	Mestrado	2006	Não indica	Não indica	Não indica	Universidade Federal do Maranhão	Engenharia de Eletricidade	Inferindo Fatores Sócio-Afetivos em Ambientes de Ensino-Aprendizagem Colaborativos Assistidos por Computado
59	Ana Cristina da Silveira chaves	Mestrado	2004	Não indica	Não indica	Alunos e professores de nível avançado de um Centro Interescolar de Línguas (não indica a quantidade)	Universidade de Brasília	Linguística Aplicada	O ser afetivo na sala de aula
60	Adriana Franco Neme Siqueira	Mestrado	2006	Vygotski, Luria e Wallon	Filmagens e observações	Alunos de uma 1ª série – Escola pública (não indica a quantidade)	Centro Universitário Moura Lacerda	Educação	A apropriação da escrita e a relação professor-aluno: entrelaçando aspectos cognitivos e afetivos
61	Ana Rita Silva Almeida	Mestrado	1994	Wallon	Entrevista	06 professoras da pré-escola	PUC/SP	Psicologia da Educação	A emoção na percepção do professor pré-escolar; um estudo com base na obra de Henri Wallon

62	Ana Sofia Aparício Pereda	Mestrado	2006	Não indica	Não indica	Não indica	USP	Educação	Aspectos afetivos na aprendizagem da Estatística: atitudes e suas formas de avaliação
63	José Francisco Custódio Filho	Doutorado	2007	Não indica	Questionário e entrevista	Alunas de Graduação e alunos do Ensino Médio (não indica a quantidade)	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação Científica e Tecnológica	Explicando explicações na educação científica: domínio cognitivo, status afetivo e sentimento de entendimento
64	Cássia Cristina da Silva Almeida Nunes	Mestrado	2007	Vygotski	Não indica	01 professora e 35 alunos da 2ª série do Ensino Fundamental	Centro Universitário Moura Lacerda	Educação	Relação entre afetividade e aprendizagem na interação professor-aluno no ensino fundamental
65	Maria Thereza Costa Coelho Souza	Doutorado	1990	Não indica	Não indica	30 crianças divididas igualmente por idades (09, 10 e 11 anos metade de cada sexo)	USP	Psicologia Escolar e do desenvolvimento humano	Versoes de um conto de fadas em crianças de 9 a 11 anos: aspectos afetivos e cognitivos
66	Adriana Rocha Figueiredo Franco	Mestrado	1998	Não indica	História de vida, observação e	Professoras da APAE (não indica a quantidade)	Universidade Estadual de Campinas	Educação	O encontro afetivo em sala de aula: um estudo com PROFESSORAS de alunos

					questionário				com deficiência mental
67	Cláudia Estima Sardo	Doutorado	2007	Não indica	Não indica	Alunos da 3ª idade (não indica a quantidade)	Universidade Estadual de Campinas	Estudos da Linguagem	A afetividade como argumento para o aprendizado de línguas estrangeiras na terceira idade
68	Aparecida de Fátima Ferraz Querido	Mestrado	2007	Wallon e Vygotski	Entrevista reflexiva	01 professor e 01 professora	PUC/SP	Psicologia da Educação	Afetividade e formação em educação física: um estudo com professores formadores
69	Clarete Erbs	Mestrado	2007	Elenor Kunz e Paulo Freire	Não indica	Pesquisa teórica	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação Física	As relações afetivas nas aulas de Educação Física escolar: espaço de encontros e reencontros
70	Celi Rodrigues Chaves Domingues	Mestrado	2001	Piaget, Vygotski, Warschauer e Santa Rosa	Registro em vídeo	Crianças de 04 anos (não indica a quantidade)	USP	Educação	Rodas de Ciências na Educação Infantil: um aprendizado lúdico e prazeroso
71	Marcos Vieira Silva	Doutorado	2000	Ignácio Martin Baró, Silvia Lane e Enrique Pichón –	Gravação em vídeo	02 grupos comunitários que foram objeto de	PUC/SP	Psicologia Social	Processo Grupal, Afetividade, Identidade e Poder em Trabalhos

				Rivière		Programa de Extensão Universitária e Estágio Curricular			Comunitários: paradoxos e articulações
72	Tânia Leão Tagliari Munhoz	Mestrado	2007	Wallon	Questionários abertos	Alunos de 8ª série do Ensino Fundamental (não indica a quantidade)	PUC/SP	Psicologia da Educação	Sentimentos e emoções, no contexto escolar: um estudo com professores e bons alunos de 8ª série
73	Ana Lúcia de Sant'ana Ferrari	Mestrado	2007	Wallon	Entrevista	04 ex alunos da Graduação em Educação Física	PUC/SP	Psicologia da Educação	Meu professor inesquecível: um estudo sobre as características da atuação do professor de Educação Física
74	Regina Célia Almeida Rego Prandini	Mestrado	2000	Wallon	Observação e entrevista reflexiva	Professores de Arte e Coordenadores (não indica a quantidade)	PUC/SP	Psicologia da Educação	Professor de Arte: ensino de Arte na escola para quê?
75	Cristiane Groppo	Mestrado	2007	Wallon	Entrevistas, documentos e observação	05 professores coordenadores	PUC/SP	Psicologia da Educação	De professor para professor-coordenador: sentimentos e emoções envolvidos na mudança

76	Elvira Cristina Martins Tassoni	Doutorado	2008	Wallon e Vygotski	Observações e autoscopia	08 professores e 51 alunos das quatro séries: Ensino Infantil, Ciclo II, Ciclo IV e 3º ano do Ensino Médio	Unicamp	Educação	A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização
77	Marilene Garcia	Doutorado	2008	Henri Wallon e Lev. S. Vygotsky.	Entrevista individual e entrevista recorrente.	Duas profissionais que trabalham em escolas com indicações de bom desempenho, duas profissionais que trabalham em escolas com indicações de baixo desempenho.	PUC/SP	Doutorado em Educação: Psicologia da Educação	Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos: e a escola, como fica ?