



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A RELAÇÃO AFETIVA DO PROFESSOR COM SEUS ALUNOS
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:**

Implicações para uma concepção integrada do sujeito que ensina

JÉSSICA PEREIRA GOMES

**BRASÍLIA – DF
JUNHO DE 2015**

JÉSSICA PEREIRA GOMES

**A RELAÇÃO AFETIVA DO PROFESSOR COM SEUS ALUNOS
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:**

Implicações para uma concepção integrada do sujeito que ensina

Trabalho de Final de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castilho Dourado Freire.

**BRASÍLIA – DF
JUNHO DE 2015**

JÉSSICA PEREIRA GOMES

**A RELAÇÃO AFETIVA DO PROFESSOR COM SEUS ALUNOS
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:**

Implicações para uma concepção integrada do sujeito que ensina

Trabalho de Final de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castilho Dourado Freire.

Comissão Examinadora:

Professora Doutora Sandra Ferraz de Castilho Dourado Freire (Orientadora)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Professora Doutora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (Examinadora)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Professora Doutora Magalis Béssem Dorneles Schneider (Examinadora)
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás

Professora Doutora Silmara Dornelas Munhoz (Suplente)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Brasília, 26 de junho de 2015.

Dedico este trabalho a pessoa que iluminou este e tantos outros caminhos: minha mãe.

AGRADECIMENTOS

A Deus por todos os dias de proteção. Por ter acalmado meu coração nos momentos de angústia. Pela força e perseverança frente as minhas metas.

Agradeço imensamente a minha família pela confiança na educação como maneira do meu crescimento e por sempre ter dado todas às condições de estar concluindo essa etapa importante da minha formação.

A minha mãe por entender minhas decisões difíceis, por todos os esforços, pelo amor, por ter me encorajado e por sempre estar comigo. Meus agradecimentos parecem pequenos comparados a sua grandeza.

A minha querida avó Josefa por todo o amor e dedicação.

A minha tia Sandra por toda generosidade e carinho.

A minha tia Glória por todo o cuidado e apoio.

Ao meu pai por todas as vezes que me ajudou.

Ao meu tio Ahilton pelo incentivo ao estudo.

A minha tia Emília por toda disposição, paciência e por fazer desse momento um dos mais valiosos na minha vida.

A Professora Doutora Sandra Ferraz de Castilho Dourado por toda a generosidade, carinho, entusiasmo, por toda riqueza e beleza de aprendizados durante minha formação e principalmente por acreditar e me mostrar meu potencial.

As crianças que fascinavam com seus gestos simples e apaixonantes.

Aos professores inspiradores da faculdade de educação por todo encantamento.

Aqueles que sentiram comigo, muito obrigada.

“Eu deixo aroma até nos meus espinhos.”

Cecília Meireles

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	x
LISTA DE QUADROS	xi
APRESENTAÇÃO	xii
PARTE 1	
MEMORIAL EDUCATIVO	14
Por aquilo que dura.....	14
PARTE 2	
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO: SABERES DAQUELES QUE PULSAM	20
1.1 Desenvolvimento da criança em alfabetização.....	20
1.2 Processo de alfabetização e letramento	25
1.3 Relações afetivas professor-aluno	28
1.4 O professor alfabetizador	33
1.5 Pesquisas sobre as relações professor-aluno na alfabetização.....	35
CAPÍTULO 2 – OBJETIVOS	37
2.1 Objetivo geral	37
2.2 Objetivos específicos.....	37
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	38
3.1 Contexto de pesquisa	39
3.2 Participantes da pesquisa	41
3.3 Procedimentos e instrumentos	43
3.4 Análise dos resultados	47
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E ANÁLISE: OLHAR COM E PARA PROFESSORA RAFAELA	48
3.1 Momento I: entrevista narrativa	48
3.2 Momento II: memorial educativo	53
3.3 Momento III: observação naturalística de sala de aula.....	55

3.4 Momento IV: observação direta das atividades de leitura e escrita.....	60
3.5 Momento V: conversa reflexiva.....	62
3.5.1 Sobre o momento de leitura	62
3.5.2 Sobre o momento de escrita	64
3.5.3 Sobre as próprias emoções e a relação de afeto estabelecida nas atividades	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
PARTE 3	
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	75
ANEXOS	76
ANEXO “A” – Carta de Encaminhamento e Projeto da Pesquisa	77
APÊNDICES	78
APÊNDICE “A” – Informações Gerais de Participantes da Pesquisa – Professor(a)	79
APÊNDICE “B” – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	81
APÊNDICE “C” – Roteiro da Conversa Reflexiva	82
APÊNDICE “D” – Roteiro da Entrevista.....	84
APÊNDICE “E” – Memorial Educativo da Professora Alfabetizadora.....	86

RESUMO

GOMES, Jéssica Pereira. **A relação afetiva do professor com seus alunos no processo de alfabetização**: implicações para uma concepção integrada do sujeito que ensina. Trabalho Final de Curso. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2015.

A presente pesquisa objetivou investigar como as relações sócioafetivas do professor com seus alunos medeiam as situações de aprendizagem em uma turma de alfabetização, priorizando a perspectiva do professor alfabetizador sobre tais processos. Para isso, se comprometeu a: (1) compreender como a relação afetiva que o professor tem com o aluno influencia sua prática; (2) caracterizar as interações sócioafetivas envolvidas no processo de aprendizagem da escrita e na aprendizagem da leitura; (3) analisar e comparar as situações de leitura e de escrita, enfatizando a qualidade das interações sócioafetivas das práticas pedagógicas e (4) refletir sobre a importância atribuída à construção de relações afetivas entre professor e aluno para o processo de aprendizagem na alfabetização. O trabalho empírico delineou-se por meio do estudo de caso de uma professora alfabetizadora de uma escola pública do Distrito Federal, do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais. A metodologia qualitativa de perspectiva social e dialógica contou com a realização de entrevistas (narrativa e reflexiva), sessões de observação em sala de aula (naturalística e direta) e elaboração de memorial educativo pela professora. Os resultados indicaram que as relações afetivas da professora alfabetizadora com seus alunos mediavam os processos pedagógicos por meio dos sentimentos, emoções e apreço que ela estabelecia com cada criança, e que a qualidade dessa relação se assentava em um complexo sistema de significados construídos a partir da sua história de vida e trajetória profissional, relações institucionais e expectativas sobre as famílias de seus alunos. As práticas de leitura e escrita se mostraram perpassadas por esse conjunto de aspectos intersubjetivos, o que implicava em formas diferenciadas de interações sócioafetivas entre professora e alunos. Por fim, a análise integrada dos posicionamentos pessoais da professora sugere que deve-se considerar a alfabetização como uma situação social de desenvolvimento importante onde a trajetória de desenvolvimento da professora deve ser compreendida em sua complexidade e integrada à trajetória de desenvolvimento de seus alunos e tem implicações na emergência dos processos culturais de leitura e escrita.

Palavras-chave: Afetividade. Professor. Alfabetização. Escrita. Leitura.

ABSTRACT

GOMES, Jéssica Pereira. **The teacher's affective relationship with her/his students in the literacy process:** Implications to an integrated view of the teacher. [A relação afetiva do professor com seus alunos no processo de alfabetização: implicações para uma concepção integrada do sujeito que ensina]. Trabalho Final de Curso. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2015.

This research aims at investigating how the socioaffective relationships of a teacher with his/her students mediate the learning situations in a literacy class, giving priority to the literacy teachers own perspective about these processes. Thus, it is committed to: (1) Understand how the affective relation a teacher has with a student impacts certain practices; (2) Characterize socioaffective interactions involved in the learning process of reading and writing; (3) Analyze and compare reading and writing situations, emphasizing pedagogic practices socioaffective interactions quality; (4) Reflect about the importance given to the socioaffective construction between teacher and student for the literacy learning process. Empirical work design focused on a study case of a second grade public school literacy teacher in Distrito Federal. It used qualitative methodology within social and dialogic perspectives. It conducted narrative and reflexive interviews; direct and naturalistic classroom observation sessions; and, the construction of an educational autobiography by the teacher. Results indicate that affective relationship between teacher and her students mediated pedagogical processes through feelings, emotions and appreciation that she established with each child. The relationship quality involved a complex meaning system construction based on teacher's own history life and professional trajectory, institutional relationships and her expectations on students families' formative roles. Reading and writing practices were perpassed by these set of intersubjective aspects, and implied diverse ways of socioaffective interactions between teacher and student. Finally, an integrated analysis of teacher personal positioning suggests that literacy should be considered as an important social development situation in which teacher's development trajectory must be understood based in its complexity and integrated to her students development trajectory, and that all of this has implications in reading and writing cultural processes emergence.

Keywords: Affectivity. Teacher. Literacy. Writing. Reading.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIA	-	Bloco Inicial de Alfabetização
CD	-	<i>Compact Disk</i>
EAPE	-	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EC	-	Escola Classe
FE	-	Faculdade de Educação
PAS	-	Programa de Avaliação Seriada
PNAIC	-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SEA	-	Sistema de Escrita Alfabética
SEDF	-	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SINPRO	-	Sindicato dos Professores
TGD	-	Transtorno Global de Desenvolvimento
UCB	-	Universidade Católica de Brasília
UnB	-	Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Diferenciação entre emoção, sentimento e afeto.....	32
Quadro 2 –	Descrição dos procedimentos empíricos.....	46
Quadro 3 –	Resumo dos procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa.....	49
Quadro 4 –	Conceitos significativos recorrentes na narrativa.....	53
Quadro 5 –	Organização da rotina da turma.....	59
Quadro 6 –	Descrição de episódios das observações naturalísticas – Visita I.....	61
Quadro 7 –	Descrição de episódios das observações naturalísticas – Visita II.....	62
Quadro 8 –	Descrição de episódios das observações naturalísticas – Visita III.....	63

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é um estudo monográfico realizado como requisito parcial para obtenção de título de licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). A monografia é denominada como “A relação afetiva do professor com seus alunos no processo de alfabetização: implicações para uma concepção integrada do sujeito que ensina”.

O documento possui três partes: memorial educativo, a monografia constituída da pesquisa realizada e perspectivas profissionais. O memorial educativo apresenta os principais momentos da trajetória da pesquisadora, assim como os professores que foram marcantes para ela. Na monografia, a pesquisa buscou por meio do estudo de caso investigar como as relações sócio-afetivas de uma professora com seus alunos mediavam as situações de aprendizagem em uma turma de alfabetização, priorizando a perspectiva da professora sobre tais processos. Para isto os principais conceitos utilizados foram: afetividade, alfabetização e desenvolvimento. E finalmente nas perspectivas profissionais a pesquisadora aponta planos para o futuro.

PARTE 1

MEMORIAL EDUCATIVO

Por aquilo que dura

Meu nome é Jéssica Pereira Gomes, nasci em Brasília no dia 06 de Julho de 1993. Sou filha única e a primeira neta na parte da minha família materna. No meu memorial discorro sobre minha trajetória escolar, dando destaque as emoções e sentimentos que vivenciei ao longo das muitas experiências que tive.

Minha relação com a escola sempre foi desafiadora. Na primeira infância o desafio era gostar e permanecer em alguma escola. Acredito que eu e minha mãe conhecemos boa parte das escolas da minha cidade, pois minha adaptação não foi fácil. Permaneci em uma escola perto da casa da minha avó e com o tempo fui me acostumando com ela. Comecei a participar das atividades com mais frequência e, na sala da professora Graça, é onde tenho minhas maiores recordações. Rememoro muito especialmente como me vestir de flor, declamar poemas nas festinhas, conversar sobre o dever de casa com os colegas enquanto brincava giragira e ler o discurso da formatura.

A minha segunda escola foi a Escola Classe (EC), como se denomina a instituição pública destinada aos anos iniciais no Distrito Federal. Da escola classe tenho boas recordações, como por exemplos: os intervalos que eu jogava queimada e brincava de pique-pegas. Recordo que minhas dificuldades estavam relacionadas à interpretação de texto e a resolução de problemas. Por isso, escondia as estrelinhas que mesmo feitas com as canetinhas brilhosas, não brilhavam, porque correspondiam às notas ruins. Nessa escola o que tenho a destacar com maior importância era a minha relação com as professoras, pois lembro que gostava da maioria das professoras que tive. Em especial, lembro-me da professora Carla. Na maioria das vezes que brincava de ser professora, eu a imitava. Fazia chaveiros para ela e ficava muito feliz quando eu a via usando, sem falar no *Compact Disk* (CD) do LS Jack que a presenteei por ter uma música que tinha seu nome.

A terceira escola foi um centro educacional do ensino fundamental, que no DF designa os anos finais, o fundamental II. Fiz a quinta série (atualmente, sexto ano) aí, mas, na sexta série, passei para uma escolar particular. A mudança se deveu à minha força de vontade, pois pedi muitas vezes a minha mãe que me colocasse naquela escola em especial. Na escola particular estudei da sétima série do Ensino Fundamental até concluir o Ensino Médio.

Gostava da professora Lu de Ciências, pois suas aulas eram dinâmicas e muito interessantes, e da Angélica de artes, que desenvolvia minha criatividade e era muito engraçada. Lembro-me de uma cena marcante. Era um dos últimos dias de aula no ensino médio e passei no corredor de educação infantil, onde a escola tinha um cheirinho diferente. Logo me perguntei: então, no ano que vem não sentirei mais o cheirinho da escola?

Foi no ensino médio que eu comecei a pensar no curso que eu queria fazer. Cada ano do ensino médio eu falava que faria um curso um diferente. Por meio das feiras de profissões e das minhas pesquisas na internet eu tinha certeza dos cursos que eu não queria fazer, mas tinha muita dúvida do curso que eu queria. No Programa de Avaliação Seriada (PAS) coloquei um curso na área da saúde, porém não passei.

Com isso, decidi fazer um cursinho pré-vestibular para tentar mais uma vez. Minhas dúvidas ainda permaneciam. Lembro que tinha um professor de química no cursinho que eu gostava muito da sua aula e pensei, por um momento, em colocar química. Porém, eu não era muito boa em química e nas ciências exatas. Também no cursinho, tinha um professor de história (Tio Reiner). Suas aulas eram fantásticas, pois parecia realmente que ele estava contando uma história com sons e movimentos. Foi então que comecei a cortar os cursos que eu não gostava e pesquisar sobre aqueles que permaneciam. No fim, dois cursos permaneceram e um deles era Pedagogia. Brincar de ser professora era uma das minhas brincadeiras favoritas, mas passar da brincadeira para a realidade seria uma mudança muito grande. Minha opção no vestibular foi Pedagogia. Ainda bem que eu passei.

Chegamos ao desafio mais recente e duradouro, a Universidade de Brasília (UnB). Passar no vestibular foi um dos maiores presentes que ganhei. Cada semestre foi um desafio novo e um medo a ser vencido. O primeiro semestre foi o maior, pois comecei a estudar longe da minha casa e à noite. Estudar no período noturno me fez amadurecer mais e eu sentia isso quando, eventualmente, tinha aulas pela manhã. Pois, à noite, eu tinha mais liberdade além da oportunidade de escutar histórias de vidas que faziam do aluno do noturno um vencedor. Creio que entrei na Faculdade de Educação (FE) de um jeito e saí de outro, bem diferente. Descobri que estudar é prazeroso, quando se estuda o que você gosta. Comecei a olhar a escola com de outra maneira, com um olhar reflexivo. Tive a oportunidade de voltar na escola classe em que havia estudado para fazer estágio com uma das professoras que eu mais havia gostado e rever a professora Carla. A escola classe tinha um valor sentimental para mim e pude ter outros sentimentos com ela, agora como estudante de Pedagogia.

Ainda por meio do estágio, também conheci outra escola que foi uma das experiências mais marcantes da minha trajetória no curso de pedagogia. O que eu mais gostei nessa escola foi observar e estar com as crianças, pois eram muito carinhosas e muito ativas. A escola como um todo foi marcante. O que mais me encantou nas crianças dessa escola era o olhar delas, pois através do olhar elas davam pistas do que estavam sentindo. Posso dizer que encontrei muitos olhares que me diziam o valor do ensino e a importância de um professor.

Tive oportunidade de participar de pesquisas de iniciação científica, na qual conheci uma escola classe no Gama. Nela pude observar sobre as emoções que a professora e os alunos demonstravam durante a aula. Notava que a professora gostava de alfabetizar e que gostava do carinho que as crianças tinham com ela. Como aluna foi importante conhecer novas professoras da pesquisa, pois elas começaram a me despertar novos caminhos.

Acredito que a menina que ficava horas e horas brincando de ser professora com seus gizos coloridos e seu quadro negro na casa da avó conheceu o curso de pedagogia e gostou do que aprendeu. Como o das crianças o meu olhar também revelava sentimentos e espero que alguns professores da faculdade de educação tenham notado por um minuto o meu olhar de muito obrigada pela transformação. Os professores me ensinaram muito mais do que conhecimentos teóricos, pois ensinaram valores. Consegui entender que escolher um curso em que você entre em uma sala de aula e é chamada de professora não pode ser apenas porque foi o curso que não foi riscado, mas como Manoel de Barros fala as coisas muito claras me noturnam.

A UnB foi marcante, foi o desafio mais emocionante e o que eu mais gostei. Desde as placas da faculdade de educação que me diziam fé e a catedral iluminada ao voltar pra casa me dizendo para eu permanecer na universidade e que havia pessoas torcendo pela minha vitória, até o valioso sorriso da minha mãe quando eu chegava em casa tarde e a família que me esperava com a luz acesa foram essenciais durante esses quatro anos. Foi com o apoio da minha família e com minha fé que pude conhecer muitos lugares, enfrentar muitos desafios e conhecer muitos olhares.

PARTE 2

INTRODUÇÃO

A presente monografia tem como tema investigativo a relação afetiva no processo de aprendizagem na alfabetização entre professor e aluno: implicações e mudanças na visão do professor sobre sua importância enquanto alfabetizador. Logo a participante da pesquisa é uma professora alfabetizadora do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no qual engloba do 1º ao 3º ano de ensino fundamental séries iniciais de uma escola pública do Distrito Federal. A alfabetização é entendida como um dos primeiros passos no ensino fundamental das séries iniciais e de extrema importância para relações sociais.

Para esta pesquisa as teorias escolhidas foram com base nos autores Henri Wallon e Lev S. Vygotsky. A pesquisa busca a reflexão da afetividade como dimensão que faz parte do processo de aprendizagem com o olhar voltado as emoções do professor. Para alcançar essa finalidade o estudo contará com instrumentos para análise de dados como entrevistas com uma professora alfabetizadora e observação em sua sala de aula. O tema é a afetividade no contexto da sala de aula, sendo que sua delimitação é a relação afetiva no processo de aprendizagem na alfabetização entre professor e aluno: implicações e mudanças na visão do professor sobre sua importância enquanto alfabetizador.

O interesse pelo tema da afetividade surgiu por meio das vivências que tive no curso de pedagogia pelo projeto 4 e por participação em grupo de pesquisa. Além de observar as práticas pedagógicas do ensino de matemática e de português, o que me chamava à atenção era a relação entre professor e aluno e como isso refletia no ensino de matemática e de português. Como aluna e estagiária a escola e os professores me geravam sentimentos bons e ruins. Quando fiz intervenções com os alunos notei que como professora novas emoções eram geradas. Na escola, como em qualquer outra instância social, o indivíduo está presente como pessoa completa, sujeito de conhecimento, sujeito de afeto (BORGES; ALMEIDA; MOZZER, 2014, p. 143).

A afetividade é um tema bastante estudado, porém o tema ganha importância quando além de olharmos para a afetividade como parte do processo de conhecimento, investigamos quais as mudanças que trazem para as práticas pedagógicas em uma turma de alfabetização. Logo o sujeito da pesquisa é o professor alfabetizador. O professor é entendido como alguém que não é apenas mediador de saberes, mas como uma pessoa que sente.

Este estudo foi mobilizado por algumas problematizações: como a relação afetiva do professor alfabetizador com seus alunos durante processo de alfabetização interfere na

aprendizagem do ponto de vista afetivo e cognitivo? Como o professor se percebe nas relações com seus alunos? Quais as implicações afetivas que ele identifica serem produtivas para o processo da alfabetização? Como o professor caracteriza a criança de seis anos que inicia o Ensino Fundamental I no BIA em suas necessidades e interesses? Que situações o desafiam emocionalmente, relativas aos processos escolares e especificamente, relativas às demandas da aprendizagem da leitura e da escrita?

Assim, a pesquisa teve por objetivo geral investigar como as relações sócio-afetivas do professor com seus alunos medeiam as situações de aprendizagem em uma turma de alfabetização, priorizando a perspectiva do professor alfabetizador sobre tais processos. Para isso, foram construídos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como a relação afetiva que o professor tem com o aluno influencia sua prática;
- Caracterizar interações sócio-afetivas envolvidas no processo de aprendizagem da escrita e na aprendizagem da leitura;
- Analisar e comparar as situações de leitura e de escrita, enfatizando a qualidade das interações sócio-afetivas das práticas pedagógicas;
- Refletir sobre a importância atribuída à construção de relações afetivas entre professor e aluno para o processo de aprendizagem na alfabetização.

Para o alcance de tais objetivos, delineou-se uma pesquisa qualitativa priorizando compreender os atores sociais, especialmente o professor. Os procedimentos empíricos utilizados foram: ficha com informações sócio-demográficas e primeiras aproximações sobre as posições da professora sobre os processos de ensino e aprendizagem de sua turma; entrevista narrativa e reflexiva; memorial educativo; observação naturalista e observação direta com filmagem.

Os capítulos foram organizados em: referencial teórico, metodologia e resultados e análises. O referencial teórico discorre sobre o processo de desenvolvimento das crianças na alfabetização e a reflexão para o professor, assim como os conceitos de afetividade, alfabetização e letramento. No capítulo de metodologia é apresentado como a pesquisa foi realizada, enfatizando a participante da pesquisa; instrumentos e procedimentos empíricos; critérios de análise. Os resultados e análises são expostos de acordo com o instrumento utilizado em cada momento da pesquisa com base nos objetivos e na revisão bibliográfica.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO: SABERES DAQUELES QUE PULSAM

O presente capítulo desenvolve alguns conceitos e estudos necessários para a compreensão de como se estabelecem as relações socioafetivas entre professor e aluno e de como o professor concebe e conduz suas práticas pedagógicas mediadas pela qualidade dessas relações, do sentimento que nutre pelos alunos e pelas expectativas dele acerca dos processos de aprendizagem. O assunto está organizado nos seguintes tópicos: (1) O desenvolvimento da criança priorizando o processo de alfabetização; (2) a relação afetiva do professor-aluno; (3) processo de alfabetização e letramento e o (4) professor alfabetizador. Para isso utilizamos como autores para embasamento teórico Henri Wallon, Lev S. Vygotsky e Ângela Branco. As pesquisas escolhidas sobre a relação professor-aluno na alfabetização priorizando o professor foram: o trabalho de conclusão de curso da Priscila Dayane de Almeida Dias (2012) e a dissertação de mestrado de Fabiana Aurora Colombo (2007).

1.1 Desenvolvimento da criança em alfabetização

Primeiramente, é importante compreender conceitos como afetividade, emoção e sentimento no processo de construção das relações na perspectiva do desenvolvimento humano. Acreditamos que, compreender como se originam esses processos, pode auxiliar na identificação dos aspectos subliminares na construção das relações do professor com seus alunos.

Com base em Wallon a relação do desenvolvimento biológico e social são totalmente interdependentes. Quando a criança nasce ela é constituída de movimentos impulsivos que são eficazes para demonstrar a sensação de desconforto. Por exemplo: a fome. A criança necessita do outro para satisfazer suas necessidades biopsíquicas e depende da interpretação e da resposta do outro, em geral, do adulto cuidador. Com o tempo, essas manifestações fisiológicas dão lugar à manifestações expressivas, que estabelecem uma troca emocional entre criança e adulto (GALVÃO, 1995).

Segundo Wallon (GALVÃO, 1995), o desenvolvimento psicológico da criança não começa cognitivamente, pois as vivências da criança, o que ele denomina atividade, estão relacionadas, primeiramente, ao desenvolvimento da sensibilidade interna. Posteriormente, com o desenvolvimento da sensibilidade externa, as atividades da criança se caracterizam pelo aspecto cognitivo. Contudo não se trata de um processo linear, ou seja, não é um processo em que a dimensão afetiva dá lugar a dimensão cognitiva. Há uma relação dialética nessa perspectiva:

As condutas cognitivas surgem das afetivas; estas se subordinarão àquelas, alternando-se em fases centrípetas, voltadas para si mesmas, e centrífugas, de interesse pelo humano ou pelo mundo físico. A elaboração do subjetivo se faz sobre o objetivo e vice-versa. (NASCIMENTO, 2004 p. 49).

As interações entre o sujeito e o ambiente são estabelecidas particularmente a cada período da vida. As pessoas, o espaço físico, a cultura e a linguagem formam o contexto do desenvolvimento. As crianças interagem mais com determinado aspecto do contexto conforme sua idade, estabelecendo novos recursos para seu desenvolvimento (GALVÃO, 1995).

O processo de desenvolvimento para Wallon é uma construção progressiva na qual cada período tem predominância afetiva ou cognitiva. Isto é, cada estágio é caracterizado por uma atividade principal com a possibilidade de haver características de outros estágios concomitantemente. “A passagem de um estágio para o outro não é uma simples ampliação, mas uma reformulação” (GALVÃO, 1995, p. 40).

Assim, o desenvolvimento é um processo marcado por conflitos e fortes mudanças, na qual a energia da criança tem focos diferentes. Ora, sua concentração está voltada para si, ora, está voltada para o outro. A isso, Wallon denomina alternância funcional, dando visibilidade à variabilidade do processo. O fator orgânico é responsável pela sequência dos estágios, porém a duração de cada um e as idades depende da formação de características individuais e do meio. No começo o biológico é predominante e vai dando espaço ao social. O meio social influencia na aquisição de condutas psicológicas superiores, como por exemplo, a inteligência simbólica (GALVÃO, 1995).

Wallon considera cinco estágios. O estágio impulsivo-emocional corresponde ao primeiro ano de vida marcado pela emoção na qual a criança está voltada para si mesma e a emoção também é o instrumento para a interação da criança com o meio, ou seja, a emoção é a ligação com o outro, refletindo sua falta de aptidão sobre a realidade exterior e sua ação direta. No estágio sensorio-motor e projetivo há uma troca da ordem emocional para a ordem

cognitiva, pois é caracterizado pelo reconhecimento sensório-motor do mundo físico na qual predomina o movimento. Esse estágio corresponde ao terceiro ano da criança e tem um fator importante, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem.

“O termo projetivo empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental projeta-se em atos motores” (GALVÃO, 1995, p. 43). Pinto (1993) menciona que ao longo dessa etapa a utilização das coisas deixa de ser apenas exploradas e momentâneas, pois se tornam significativas. A diferenciação entre o espaço subjetivo e objetivo é uma etapa da formação do eu corporal que ocorre ao longo desse estágio. “A construção do eu corporal é condição para a construção do eu psíquico, tarefa central do estágio personalista” (GALVÃO, 1995, p. 50).

O terceiro estágio é o personalismo, que corresponde dos três aos seis anos de idade. A atividade central desse estágio é a formação da personalidade e da consciência de si. A criança busca enriquecimento do seu *eu* e sua independência. A criança volta para o mundo humano. A construção dessa consciência se dá por intermédio das interações sociais, portanto, uma fase de predominância afetiva. Com isso a consciência de si abre espaço para o retorno ao mundo físico que condiz ao estágio categorial marcado pela dimensão cognitiva na qual traz progressos intelectuais, pois sua direção está voltada para o conhecimento. Já na adolescência a afetividade ganha predominância. Há uma nova definição da personalidade trazendo questões de moralidade, existencial e pessoal. Esse estágio é marcado por conflitos.

Os estágios são marcados por momentos predominantes, ora afetivo, ora cognitivo. Os momentos afetivos são caracterizados pela relação humana e pela construção do eu. Já os momentos cognitivos são caracterizados pela formação do conhecimento e da construção do real, ou seja, predominância do caráter intelectual. “A ordem para a realização do desenvolvimento, além disso, é permeada pela cultura e pelo ambiente onde a criança está inserida” (NASCIMENTO, 2004, p. 52).

Ainda que haja uma predominância da afetividade e da cognição em determinados estágios a relação que é estabelecida é de reciprocidade, pois quando o afeto deixa de ser predominância de um estágio, o que foi construído é incorporado pela cognição que passa a agir com bases diferentes. O mesmo acontece com o afeto, pois ele incorpora o conhecimento acumulado estabelecendo uma relação de integração e diferenciação. Um dos princípios básicos no processo de desenvolvimento é a integração funcional que corresponde à realização de elementos com significância particulares que passam a ser elementos com

significância comum. Cada acontecimento da integração funcional constitui a passagem de um estágio a outro.

Para Wallon e Vygotsky (TEIXEIRA, 2003), o processo de desenvolvimento humano é caracterizado pelas relações do sujeito com sua cultura e ambiente social. Esses autores revelam que os mecanismos presentes nos processos biológicos de desenvolvimento se misturam com os processos sociais e culturais para a produção das funções superiores. Para Wallon a dimensão biológica e a dimensão social são indissociáveis. Já para Vygotsky, a relação do sujeito com o mundo é mediada por sistemas simbólicos. O conceito de mediação é central na sua teoria. Para o autor a mediação se dá na interação do sujeito com o ambiente por meio de signos (a fala, escrita, números e outros) criados por uma determinada sociedade e muda o nível de desenvolvimento cultural e de transformações comportamentais. O desenvolvimento é entendido como processo de significação dos elementos e processos culturais por meio de um movimento dialético entre as a dimensão interpessoal (processo exterior) e a dimensão intrapessoal (processo interior). Portanto, a dimensão social é fundamental ao processo de desenvolvimento das funções psíquicas do ser humano. É o que denominamos de fundamento sociogenético do desenvolvimento (TEIXEIRA, 2003).

É possível destacar três aspectos essenciais na perspectiva sociogenética:

Trata-se da contextualização cultural das interações, do caráter co-construtivista dos processos de internalização, e da vantagem heurística da exploração e da pluralidade metodológicas para a descrição e interpretação da lógica das interações interpessoais nas salas de aula. (BRANCO, 1993, pp. 9-10)

Para Branco, quando pensamos na interação social como meio de investigação é necessário pensarmos no contexto histórico-cultural em seu sentido amplo e também no sentido dos significados, valores e expectativas que são criadas e negociadas em cada grupo. A contextualização das interações ganha importância para sua compreensão e reflexão das práticas pedagógicas para que estejam inseridas na realidade de cada criança. O segundo aspecto mencionado pela autora são os processos de internalização que se desenvolve por meio da co-construção de significados na ação entre a criança e o outro. A internalização é o movimento de fora pra dentro que se prolonga por todas as extensões da experiência humana. Para Vygotsky a internalização ocorre na ontogênese por dois movimentos: interações social e por intra-psíquico.

O processo de internalização é o principal mecanismo para o desenvolvimento da canalização cultural. Isto é, o aprofundamento do sujeito nos significados e valores de uma determinada cultura. Branco (1993) destaca que esse processo é bi-direcional de forma dialética por meio da participação ativa do sujeito.

O terceiro aspecto está voltado à escola, sendo que é importante direcionar o olhar para a importância atribuída à seleção de métodos para o estabelecimento de uma relação de confiança entre docente e alunos. A autora destaca que não é justo você construir a confiança e conquistar afetivamente a criança apenas para o alcance dos objetivos do professor e da instituição, pois é preciso estabelecer uma relação de confiança de verdade em que o professor e os alunos trabalhem com base no respeito às individualidades.

Seria preciso respeitar o saber da criança, seus interesses, valorizar a cultura popular integrando-a definitivamente ao currículo. Tais proposições soam bonito, mas dificilmente são incorporadas pelos professores, que parecem não possuir uma convicção internalizada desta necessidade (BRANCO, 1993, p. 13).

Quando nos referimos a Vygotsky (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005), o desenvolvimento é interpretado por meio do contexto de uma determinada cultura, pois é dependente das diferentes mediações socioculturais, afetivas e educacionais, que ocorrem, entre outros, por meio da comunicação, ou seja, a troca interpessoal.

O desenvolvimento do homem é um processo de interiorização dos modos de agir, imaginar, simbolizar, que existem na sua cultura, modos que amplificam os seus poderes. Portanto, ele desenvolve esses poderes de uma maneira que reflete os usos aos quais lhe destina a cultura a que pertence (BRUNER *apud* PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 17).

Dentre as contribuições de Vygotsky para a educação, uma delas é o fato de que a criança por meio da interação com adulto pode ultrapassar o nível de desenvolvimento em que está pela intervenção do ensino criando novas zonas de desenvolvimento proximal.

A interação social não ocorre no vazio, mas se qualifica muito em função do contexto mais geral, definido em termos socioculturais, em que está inserida: não se refere tanto às dimensões físicas ou perceptivas do contexto quanto a sua realidade social, às suas características em termos de expectativas sobre os objetivos e, portanto, também sobre os papéis, os meios, os procedimentos, as operações (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 27).

Para Vygotsky o desenvolvimento é um processo de evolução complexo, pois, assim como para Wallon, é um processo revolucionário definido por crises, mudanças e períodos transitórios, ou seja, um processo descontínuo. O desenvolvimento ultrapassa os aspectos biológicos e passa a ser compreendido pelas relações sociais, o que Vygotsky nomeia situação social do desenvolvimento. A realidade social é fator importante para o desenvolvimento na teoria de Vygotsky pois é mediante um processo de emancipação da criança que o adulto proporciona a possibilidade de estruturação de novas relações para a criança (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005)

Vygotsky considera que as diferenças dos planos de desenvolvimento do comportamento natural e cultural se transformam em um ponto de partida para a educação. É fundamental uma compreensão do desenvolvimento dialético da criança no qual o professor começa a ter o entendimento que quando uma criança entra na cultura, não toma algo apenas e não somente assimila, pois se enriquece do que está externa a ela. Portanto, o desenvolvimento nos aponta para ideia de aprendizagem como interiorização da cultura e dos instrumentos, valores e crenças.

Há dois tipos de aprendizagem, aprendizagem mecânica e aprendizagem dinâmica. A segunda é a que Vygotsky destaca para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ao falar da aprendizagem escolar o autor transfere ao conhecimento formal uma nova forma do desenvolvimento da criança. Ou seja, novas maneiras de desenvolver pensamentos sendo a escola um lugar privilegiado para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Com base em Andrada (2006), a relação dos processos de aprendizagem com o desenvolvimento pode ser expressa na zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal é entendida como uma ação conjunta na qual a criança é orientada na realização de uma atividade com a mediação do outro. Vygotsky nos deixa contribuições importantes no sentido de entender que na relação com o outro nos constituímos e esse processo acontece por meio das relações sociais. As relações são pontos importantes para o desenvolvimento, porque se tornam característicos do desenvolvimento.

1.2 Processo de alfabetização e letramento

O primeiro ponto a destacar sobre o processo de alfabetização e letramento é o conceito de aprender, pois uma vez que o verbo aprender é dito como o sinônimo de ensinar

tal processo passa a ser mais fácil, pois aprendemos o que fomos ensinados. Deste modo, o aprender passa a ter outra dimensão, ou seja, aquela que quer compreender como uma pessoa apropria-se do mundo em determinadas condições, ou seja, como essa pessoa aprende algo? O objeto do trabalho docente são os indivíduos, eles por sua vez são visto em grupos, porém sem deixar de considerar sua individualidade porque são os indivíduos que aprendem e não o grupo. Os alunos são heterogêneos com capacidades pessoais e possibilidades sociais diferentes.

A alfabetização é entendida como processo de aquisição das habilidades de escrita e da leitura, porém sua prática não é limitada a produzir, decodificar e compreender a escrita porque seu uso está associado à execução das práticas que formam sua cultura, ou seja, é uma prática social além de prática escolar em que o processo de simbolização é respeitado. A alfabetização é um processo de representação, mas é também um processo de compreensão de significados. É considerada uma pessoa alfabetizada aquela que saber utilizar a linguagem escrita para desempenhar uma prática social em que tal modalidade é necessária.

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2010, p. 18).

Para entender a alfabetização em seu caráter social é importante destacar o conceito de letramento, ou seja, o letramento evidencia os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. O letramento é entendido práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2004)

Soares (2004) defende que o ato de alfabetizar letrando ultrapassa os ideais de apenas dominar códigos por meio da leitura e da escrita. A alfabetização na perspectiva do letramento é compreendida por dominar as habilidades de leitura e escrita sendo que uso dessas habilidades seja para atender exigências sociais de um determinado contexto.

O letramento como: “Imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito.” (SOARES, 2004, p. 15) E a alfabetização como processo de desenvolvimento da

[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita,

conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 15).

Segundo os antigos métodos a criança era considerada uma tábua rasa na qual para aprender a ler e escrever precisava apenas ter habilidades perceptivas e as atividades eram realizadas com cartilhas para a memorização de sílabas e textos sem um determinado contexto, ou seja, sem sentido social. Para a criança não alfabetizada, entender e dominar a escrita alfabética é um processo complexo, pois precisa entender as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Ferreiro (DISTRITO FEDERAL, 2001) menciona que para que haja esse entendimento a criança precisa desvendar duas questões: O que é que as letras registram e como as letras criam palavras escritas.

A escrita alfabética é um sistema notacional porque para cada sistema há um conjunto de propriedades que definem como aqueles símbolos funcionam. Para que a criança entenda á um processo que Ferreiro e Teberosky mencionam como os níveis de hipóteses pré-silábicos, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Com base na psicogênese da escrita que tem como principais ideias: a criança não começa o aprendizado da escrita apenas quando entra na escola; a compreensão da escrita e da sua funcionalidade por meio de uma razão e não apenas por imitação; A criação de hipóteses feita por crianças sobre a linguagem escrita como forma de tentar escrever. Entende-se que para compreender o SEA a criança passará por esses níveis de uma maneira construtiva e progressiva, ou seja, é preciso deixar as crianças escreverem como sabem. Alcançar uma hipótese alfabética não significar dizer que ela está alfabetizada, este não é o último passo. A criança tem que dominar as convenções som-grafia da nossa língua.

O nível pré-silábico corresponde inicialmente à produção das garatujas e dos rabiscos, pois a criança ainda não compreende que a escrita é o registro dos sons sonoros. No momento em que a começa a observar as palavras ela começa a utilizar as letras, porém não estabelece relações entre a parte oral e a escrita. No nível silábico a criança entende que o que a escrita tem relação com o que ela pronuncia. Porém, ela ainda acha que as letras substituem determinadas sílabas e coloca letras a mais ou a menos do que tem na palavra, ou então letras que não correspondem aquelas palavras.

No nível silábico-alfabético a criança já começa a identificar que a escrita é composta por pedaços sonoros. Já no nível alfabético as crianças escrevem com muitos erros ortográficos, contudo já seguem o princípio sonoro da palavra colocando letras para casa som.

Quando a criança alcança o nível alfabético não significa dizer que está alfabetizado, porque ainda precisa dominar as convenções som-grafia da língua.

A escrita é dita como produto cultural, ou seja, um sistema de representação que evolui com o tempo. Todavia a escrita não é entendida como apenas como representação da língua oral. Com base em Tfouni (2006), a escrita é pensada com finalidade de expandir ideias, porém ela também funciona como instrumento de poder/dominação aqueles que têm acesso a ela. Por meio da escrita as pessoas podem interagir e trocar informações (TFOUNI, 2006).

A aprendizagem, segundo Furlanetto (2007), está relacionada ao crescimento, porque não há possibilidade de crescer sem aprender.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha (FREIRE, 1997, p. 20).

Soares (2004) nos mostra que o conceito de alfabetização está se expandindo para o conceito de letramento, pois além de aprender a ler e escrever é necessário que o sujeito faça uso da leitura e da escrita.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Os processos de alfabetização e de letramento não são independentes, pois o desenvolvimento da alfabetização é por meio de um contexto e de determinadas práticas sociais de leitura e escrita, e o letramento se desenvolve por meio de aprendizagens do fonema-grafema. Portanto os processos de alfabetização e letramento são interdependentes e simultâneos que exigem aprendizagens diferenciadas para o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. O que Soares (2004) nos mostra é o reconhecimento das múltiplas facetas desses dois processos.

1.3 Relações afetivas professor-aluno

O conceito de afetividade e de emoção é diferente e não pode ser entendido da mesma maneira. A emoção são manifestações da vida afetiva, assim como os sentimentos, embora possuam características específicas que as diferem de outras manifestações afetivas, pois são acompanhadas de alterações orgânicas, como mudanças no ritmo da respiração e aceleração de batimentos cardíacos. Já a afetividade é um conceito mais abrangente, pois é constituída de várias manifestações. Segundo Nascimento (2004, p. 57), “a afetividade é um campo funcional mais elaborado que a emoção, embora tenha nela sua origem”. Assim, a afetividade está relacionada à capacidade de ser afetado pelo mundo externo e interno por sensações agradáveis e/ou desagradáveis (NASCIMENTO, 2004).

Com base em Nascimento (2004) a emoção é o primeiro ponto de comunicação entre a criança e o meio envolvente. Para Zazzo (*apud* GALVÃO, 1995), a emoção é linguagem antes da linguagem, ou seja, é a primeira manifestação da afetividade. A emoção encontra-se na origem da consciência, pois passa do mundo orgânico para o social e do plano fisiológico para o psíquico. “Atividade eminentemente social, a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação” (GALVÃO, 1995, p. 64).

Pela perspectiva psicogenética de Wallon (GALVÃO, 1995), a emoção é contagiosa e regressiva. A questão emocional é vista como um dos objetos da ação pedagógica, pois a evolução do desenvolvimento afetivo e emocional é tão importante quanto o cognitivo, sendo assim possível de ser educável. Além do mais a emoção é vista em sem caráter social, ou seja, a sua capacidade de mobilizar o outro pelo ser modo contagioso.

A emoção é proporcional ao grau de inexperiência. Vale lembrar que o bebê para Wallon é um ser fundamentalmente emocional e sua inexperiência com o mundo físico faz com que ele estabeleça relações que geram atitudes no outro, ou seja, que depende da resposta do outro. Ao longo da vida adulta situações novas e difíceis tende a aumentar mais uma vez o tônus emocional.

Embora a emoção possibilite a primeira maneira básica de comunicação, ela é condição indispensável para o desenvolvimento da razão e do conhecimento, ou seja, da dimensão cognitiva e as bases da inteligência.

A afetividade surge como condição para toda e qualquer intervenção sobre aquela [...] Mais tarde, a temperatura afetivo-emocional da relação pedagógica representará provavelmente o elemento catalisador sem o qual a reação de síntese cognitiva não se realiza (PINTO, 1993, p. 73).

A contribuição da teoria de Wallon faz referência à necessidade do aprimoramento das trocas afetivas para um caminho evolutivo e integrador. Na relação do adulto com a criança, o adulto tende a ser contagiado pela emoção e minimizar a sua racionalidade ao invés de contagiar com sua razão. Por isso a importância do reconhecimento da afetividade com componentes mais psíquicos do que orgânicos para relações que privilegiam o desenvolvimento da inteligência (GALVÃO, 1995).

A afetividade é demonstrada em caráter inicialmente emocional por atitudes expressivas corporais, como os olhares e tom de voz. Com a formação da função simbólica a afetividade se enobrece com atitudes além da troca dos corpos, ou seja, com atividades que também podem ser consideradas cognitivas, como por exemplo, a escrita. “Formas cognitivas de demonstrar afeição surgem: o ajuste fino da tarefa às possibilidades do aprendiz, a atenção dedicada a ele” (PINTO, 1993, p. 75).

Com base na teoria walloniana a afetividade é um agrupamento de processos psíquicos que são manifestados pelas emoções e sentimentos, sendo ela considerada um domínio funcional, na qual as ações para o desenvolvimento dependem de dois fatores, o social e o orgânico. No início a afetividade é determinada pelo segundo fator, porém ao longo do desenvolvimento ela passa a ser influenciada pelo caráter social, ou seja, a ação do meio. Wallon acredita que a evolução da afetividade seja em conjunto com o desenvolvimento humano.

O desenvolvimento infantil é marcado pelas interações, tanto no contentamento das necessidades básicas, quanto na construção de relações sociais com a predominância da emoção. O diálogo ganha importância na relação afetiva do professor com o aluno para uma educação democrática que proporcione o autocontrole na relação. Com base em Freire (1997) a relação entre o professor e o aluno é tida de forma horizontal de comunicação, ressaltando a importância do diálogo para a aprendizagem significativa considerando a educação uma atividade sociopolítica na qual compõem as relações entre os sujeitos.

“O fenômeno afetivo, [...] regula e orienta as decisões que definem a forma como o sujeito lida com os acontecimentos” (VALSINER, 2005, p. 1). Deste modo, as ações do sujeito são construídas constantemente pela cultura e reorganizada pela mediação semiótica, tornando o afeto principal atividade da significação subjetiva. Valsiner (2005) apresenta esses conceitos em mútua relação como base da sua teoria dos Campos Semiótico Afetivos. A diferença entre emoção, sentimento e afeto pode ser visualizado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Diferenciação entre emoção, sentimento e afeto.

Emoção	Sentimento	Afeto
Estruturados por diferentes graus de reflexividade.	Humor, significado construído subjetivamente.	Sensação difusa e genérica, sentimentos super-generalizados.
Expressões desencadeadas pelas circunstâncias.	Emoções auto-reflexivas, provêm avaliação (positiva e negativa da situação).	Não observável, permeia a experiência e regula as emoções e sentimentos.
Não contém um objeto, não direcionada a algo ou alguém.	Existe em função do objeto (a própria pessoa), direcionado a si mesma.	Orientado para o futuro, direciona as ações imediatas.
Emoções não são conscientes (ou auto-conscientes).	Auto-consciência das emoções.	Não é auto-consciente.
Categorias das emoções básicas observáveis.	Fenômeno psicológico.	Fenômeno ontológico.
Natureza metafórica.	Introspectivo.	Natureza mediadora (da construção de signos) .
Medo, surpresa, raiva, tristeza, alegria.	Vergonha, culpa, orgulho, ciúmes, inveja, empatia.	

Fonte: Valsiner (2005), adaptado por Freire.

A emoção é uma dimensão importante na definição do sujeito, pois, o pensamento e a linguagem se revelam a partir do estado emocional de quem sente, pensa e fala. Nesse sentido,

[...] quando estudamos a aprendizagem como uma função geral fora do sujeito que aprende, estamos ignorando um momento constitutivo essencial do processo de aprendizagem, definido pelo sentido que esse processo tem para o sujeito dentro da condição singular em que se encontra inserido em sua trajetória de vida (GONZALEZ REY, 2005, p. 237).

Para González Rey (2005), a emoção retrata um dos registros com maior importância da subjetividade humana dos processos e relações do sujeito, ou seja, a constituição da história de cada sujeito com base em uma cultura e em relações pessoais.

A emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais, entrando assim no cenário da cultura. O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas (GONZALEZ REY, 2005, p. 242).

Vygotsky classifica os afetos em positivos e negativos. Os positivos são as emoções de alta energia, como o entusiasmo e os de baixa energia como a tranquilidade. Já os negativos são aquelas emoções como a raiva e a tristeza. Um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento afetivo é a qualidade do ambiente, ou seja, estímulos que alimentam o afeto e confiança para que as crianças possam criar laços com outras pessoas. “No âmbito da prática pedagógica, acredita-se que fortalecer a afetividade na relação professor e aluno favorece a auto-estima, o diálogo e a socialização” (SILVA; SCHNEIDER, 2007, p. 83).

Comparando-se as posições de Wallon e Vygotsky sobre a afetividade, percebe-se que os autores apresentam pontos comuns com relação aos aspectos essenciais do fenômeno em pauta: a) ambos assumem uma concepção desenvolvimentista sobre as manifestações emocionais: inicialmente orgânicas, vão ganhando complexidade na medida em que o indivíduo desenvolve-se na cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se e complexificando-se suas formas de manifestação; b) assumem, pois, o caráter social da afetividade; c) assumem que a relação entre a afetividade e inteligência é fundante para o processo do desenvolvimento humano. (LEITE, 2012, p. 360)

O pensamento humano é compreendido quando se conhece sua base afetiva. “O ser humano, da mesma forma que aprende a agir, a pensar e a falar, por meio do legado de sua cultura e da interação com os outros, aprende a sentir.” (SILVA e SCHNEIDER, 2007, p. 84)

Coll, Marchesi, Palacios e Cols (2004) nos lembram da auto-regulação emocional das crianças que a partir dos seis anos de idade já diferenciam a experiência emocional interior e a expressão externa das emoções, ou seja, por meio da conduta externa já conseguem omitir determinados sentimentos.

Um professor que é afetivo com seus alunos estabelece uma relação de segurança evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorece o trabalho socializado e ajuda o aluno a superar erros e a aprender com eles. Ademais, na perspectiva sociointeracionista, a criança aprende com os membros mais experientes de sua cultura. Assim sendo, se o professor for afetivo com seus alunos, a criança aprenderá a sê-lo. (SILVA e SCHNEIDER, 2007, p. 84)

Tardif (2013) menciona que uma das características do objeto de trabalho docente é a afetividade do objeto e da relação com o objeto. O objeto é entendido como o aluno. Para aquele autor, o componente emocional é presente quando se trata de seres humanos e uma parte significativa do trabalho docente é de cunho afetivo. Ele utiliza como exemplos situações de turmas que caminham bem e de outras que tem certo bloqueio; de alunos que parecem ser simpáticos e outros já nem tanto. Para o autor uma parte significativa do trabalho que o

professor realiza “Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” (TARDIF, 2013, p. 130).

1.4 O professor alfabetizador

Com base em Furlanetto (2007) considera-se o professor multifacetado, pois a docência não é realizada apenas por princípios teóricos. O professor é carregado de vivências, conflitos, valores e outros. Em sua subjetividade estão presentes as teorias, vivências, valores e crenças, ou seja, o professor toma decisões e atribuem sentidos fundamentados naquilo que ele conhece e sabe. O modo em que o professor encara suas práticas pedagógicas depende da sua individualidade.

À prática educativa em que inexistente a relação coerente entre o que educadora diz e o que ela faz é, enquanto prática educativa, um desastre (FREIRE, 1997, p. 51). Freire (1997) nos ensina que a formação do professor sejam processos permanentes considerando uma análise crítica da sua prática fundada no compromisso com a ética. Segundo Ajello (apud PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005), a característica mais explícita da atividade educacional é ser destinada para vários alunos tendo como objetivo a valorização da troca coletiva.

Para Carl Rogers (ZIMRING, 2010), o professor é um facilitador e para ele ter bons resultados precisa desenvolver algumas características importantes, são elas: autenticidade, apreço e empatia. Sendo que a autenticidade ganha maior importância para a conquista do respeito dos alunos. O professor precisa ser autêntico inicialmente consigo mesmo para mostrar aos alunos suas limitações. “É preciso se mostrar pessoa, como eles também são: com defeitos e qualidades, sentimento e desejos, alegrias e tristezas” (FAZENDEIRO, 2010, p. 35). O apreço entendido como o reconhecimento, a aceitação e a confiança, ou seja, o reconhecimento do aluno com suas próprias representações e ações, a aceitação do aluno como ser real, isto é a afeição ao aluno. A terceira característica é a empatia, ou seja, a compreensão do aluno como um todo objetivando sua aprendizagem significativa.

O conceito de apreço para Rogers (ZIMRING, 2010, p. 48) é assim definido:

Penso nela como apreciar o estudante, apreciar os seus sentimentos, as suas opiniões, a sua pessoa. É um caminho pelo estudante, mas um carinho que não é possessivo. É uma aceitação deste outro indivíduo como sendo uma

pessoa separada, que tem valor por si mesma. É uma confiança básica – a crença de que essa outra pessoa é, de algum modo, fundamentalmente digna de confiança.

Aquele autor ainda conceitua aprendizagem como uma troca para a aprendizagem significativa na qual tanto o professor quanto o aluno aprendem juntos. O ensinar passa a ser entendido como o despertar da curiosidade, ou seja, incentivar o desejo de ir mais a frente.

O autor seleciona dez princípios que regem a aprendizagem, são eles: o sujeito dispõe de uma série de aptidões naturais para aprender; para que a aprendizagem seja efetiva o assunto tem que ser pertinente ao estudante em relação a suas metas; a aprendizagem que representa uma modificação na percepção de si representa uma ação que intimida e o aluno tende a opor-se; a aprendizagem vista como uma ameaça para alguém é mais adquirida quando as ameaças externas são reduzidas; quando o estudante é desafiado o processo de aprendizagem pode ser efetivado; a aprendizagem ocorre por meio da ação em sua maioria; quando o aluno participa do processo de aprendizagem ela tende a ser mais favorecida; a aprendizagem que envolve a personalidade do aluno é mais profunda; a autonomia e criatividade são favorecidas quando autocrítica é proporcionada pelo outro; a aprendizagem mais valorizada pela perspectiva social é aquela que permite que o sujeito esteja disposto a experimentar e entender os processos de mudança.

Rogers (ZIMRING, 2010) fala sobre o conceito de compreensão empática, ou seja, quando o professor estabelece um clima de aprendizagem em que ele consegue perceber as reações dos alunos e desenvolve sua consciência sensível, este elemento aumenta as possibilidades da aprendizagem ser significativa. Para ele, é necessário que o professor crie um clima para desenvolver experiências reais para sua turma desde o início e que defina os objetivos de cada estudante da turma para a expressão livre do que cada estudante deseja fazer. A motivação para uma aprendizagem efetiva é o desejo dos estudantes em atingir seus objetivos.

O autor enfatiza que tanto as reações de ordem intelectual, quanto às reações afetivas devem ser dada a importância para cada sujeito e para cada grupo. O professor toma a iniciativa de compartilhar seus sentimentos e ideias com a turma, mas sem ser autoritário, proporcionando aos alunos a escolha de aceitar ou não. Para Rogers (ZIMRING, 2010), é importante que o professor entenda seus limites e os aceite. Na teoria de Rogers o professor deve estar atento as reações afetivas violentas e intermediar por meio da compreensão para que sua ação expresse a confiança e o respeito.

Ao professor é delegado um importante papel social: de compreender o aluno no âmbito de sua dimensão humana, na qual tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos estão presentes e se interpenetram em todas as manifestações do conhecimento. (BORGES, ALMEIDA, MOZZER, 2014, p. 144).

Com base em Vygotsky e Wallon (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005), na perspectiva das relações sociais, argumenta-se que a afetividade é um elemento essencial no processo de construção do conhecimento na relação professor-aluno em seu caráter de aprendizagem social.

Vygotsky na perspectiva histórico-cultural nos ensina que a importância do outro no processo de conhecimento vai além do trabalho intelectual que a escola proporciona, pois a criança se constitui como sujeito com valores. A partir desse pressuposto é possível notar a importância da relação professor-aluno em sala de aula, pois o professor precisa enxergar seu aluno como um todo, buscando entender suas particularidades, seu contexto social e cultural.

1.5 Pesquisas sobre as relações professor-aluno na alfabetização

Na feitura do levantamento teórico sobre o tema, foi feita uma busca em sites científicos de trabalhos empíricos que abordassem pesquisas empíricas sobre as relações socioafetivas na perspectiva do professor, em particular que enfocasse o processo de alfabetização. A número de trabalhos indexados foi inexpressivo. Portanto, as pesquisas escolhidas sobre as relações professor-aluno na alfabetização foram sob a perspectiva das crianças em que o olhar do professor também fazia parte da pesquisa.

A primeira pesquisa foi a da autora Priscila Dayane de Almeida Dias (2012). O título de seu trabalho de conclusão de curso – TCC é “A afetividade no processo de alfabetização: contribuições da teoria de Henri Wallon”. O objetivo de seu trabalho foi investigar como a dimensão afetiva presente na relação professor-aluno interferia no processo de alfabetização. Para isso, a metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo composta por observações e entrevista com uma professora na turma do 1º ano do ensino fundamental das séries iniciais de uma escola pública do estado do Paraná. Os sujeitos da pesquisa eram a professora e os alunos.

Dias (2012) observou que a afetividade se manifestava naquela sala de aula especialmente por meio da postura que a professora assumiu. Isto é, por suas orientações,

correções, tom de voz e expressões. Em seu trabalho, Dias refletiu que a interação do sujeito com o outro é mediada pela emoção, esta responsável pela socialização e construção da consciência de si na qual a qualidade das suas interações é marcada pelas mediações vivenciadas entre o professor e o aluno.

A segunda pesquisa escolhida foi a dissertação de mestrado de Fabiana Aurora Colombo (2007) denominada “Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor”. O objetivo da autora era descrever e analisar as dimensões afetivas identificadas nas decisões do professor quanto às suas atividades de ensino, no cotidiano da sala de aula, durante o processo de aquisição da escrita pelas crianças. Colombo buscou analisar os aspectos afetivos presentes nas atividades de ensino da escrita e suas contribuições para a construção do conhecimento.

Os instrumentos utilizados por Colombo foram: observação em sala de aula, entrevista com professores e alunos e autoscopia. A pesquisa foi realizada em três escolas com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, duas escolas públicas e uma particular. A autora identificou que durante as atividades de escrita as dimensões afetivas na mediação do professor estabelecia uma relação de maior qualidade com o objeto de conhecimento. Ela percebeu que as decisões assumidas pela professora eram marcadas também pela dimensão afetiva e que proporcionava o envolvimento do aluno com o objeto de conhecimento, a escrita. Colombo conta que os materiais utilizados pela professora, sua presença constante na realização das atividades, o fazer coletivo e a diversidade das atividades ajudaram para o bom desempenho do aluno. Os dados de Colombo apresentaram que a dimensão afetiva tornou-se fundamental para o bom desempenho do aluno, pois os alunos se envolviam mais nas atividades propostas.

Para este capítulo os principais conceitos levantados foram: o desenvolvimento da criança pela necessidade do outro, do seu contexto cultural e das suas interações sociais, assim como a predominância da dimensão afetiva e cognitiva; o conceito de afetividade como condição para o desenvolvimento da razão e do conhecimento manifestada por sentimentos e emoções e como ponto de diálogo para ação pedagógica; os conceitos de alfabetização e letramento priorizando seu caráter social; o olhar para o professor alfabetizador como um docente multifacetado.

CAPÍTULO 2 – OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Investigar como as relações sócio-afetivas do professor com seus alunos medeiam as situações de aprendizagem em uma turma de alfabetização, priorizando a perspectiva do professor alfabetizador sobre tais processos.

2.2 Objetivos específicos

- Compreender como a relação afetiva que o professor tem com o aluno influencia sua prática;
- Caracterizar interações sócio-afetivas envolvidas no processo de aprendizagem da escrita e na aprendizagem da leitura;
- Analisar e comparar as situações de leitura e de escrita, enfatizando a qualidade das interações sócio-afetivas das práticas pedagógicas; e
- Refletir sobre a importância atribuída à construção de relações afetivas entre professor e aluno para o processo de aprendizagem na alfabetização.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa tem o objetivo de interpretar os fenômenos do mundo pela perspectiva social. São técnicas interpretativas que descrevem e analisam componentes de um sistema de significados. Na pesquisa qualitativa o olhar do pesquisador é para o processo daquele determinado ambiente e como os atores sociais estão envolvidos nesse processo. Seus dados são descritivos por meio do contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo. O ambiente natural é fonte de dados. São dados simbólicos de um determinado contexto. Cabe ao pesquisador fazer um corte temporal-espacial do fenômeno para o desenvolvimento de sua pesquisa (NEVES, 1996 apud PEREIRA; QUEIROS, 2012). A escrita é essencial na pesquisa qualitativa, tanto na obtenção de dados por meio de observações, filmagem e outros tipos de instrumentos quanto na apresentação dos resultados. O significado que os sujeitos atribuem às coisas é valorizado na pesquisa qualitativa (GODOY, 1995).

A pesquisa social tem como campo de atuação as relações sociais fundadas por seres humanos na qual todos os sujeitos são participantes do processo, tanto o investigador quanto o investigado. Aqueles que adotam a pesquisa social qualitativa estão interessados no processo social e na visualização do contexto. As formas utilizadas na pesquisa qualitativa podem ser identificadas de diferentes maneiras, como o estudo de caso em que uma unidade é escolhida para análise. No estudo de caso um ambiente, um sujeito ou uma situação específica é escolhido para ser o objeto de estudo da pesquisa (NEVES, 1996 apud PEREIRA; QUEIROS, 2012; DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010).

Para esta pesquisa a metodologia que utilizada foi a pesquisa qualitativa de enfoque dialógico. “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). O enfoque qualitativo é priorizado, porque o projeto de pesquisa procura compreender atores sociais, neste caso, o professor por meio do qual se deseja dar visibilidade aos processos afetivos envolvidos na alfabetização de crianças. Assim, o desenho metodológico se constitui em um estudo de caso com o professor alfabetizador de uma turma de 2º. ano de uma escola pública do Distrito Federal.

O estudo de caso é um processo teórico-metodológico que envolve construção de conhecimento sobre um fenômeno de forma ampla e contextual, geralmente considerando várias perspectivas e dimensões. O estudo de caso surgiu como alternativa para a pesquisa empírica que tinha por finalidade conhecer em detalhes um fenômeno, seus processos e suas

mudanças. É mobilizado pelas questões “como?” e “por quê?” e é amplamente utilizado nas Ciências Humanas e Sociais.

Os três tipos mais comuns de análise de caso seguem os mesmos tipos da pesquisa social: (a) descritiva, quando a análise se preocupa em descrever o fenômeno e suas múltiplas relações com o seu contexto; (b) exploratória, quando se procura definir hipóteses; e (c) explanatória, quando analisa o caso na perspectiva de uma teoria. Assim, a análise compreende não só a organização das informações, classificando e relacionando diferentes aspectos das relações fenômeno-contexto, mas também subsidia posteriormente a crítica.

Para investigar a constituição das relações sócio-afetivas e o significado desse processo para o professor, a pesquisadora fez uma imersão no contexto de sala de aula durante dois meses, de março a maio de 2015. Antes da imersão na escola, foi realizada uma entrevista narrativa com a professora e uma autobiografia construída por ela à qual se denominou “memorial educativo”, além do preenchimento de um questionário inicial com dados demográficos e caracterização inicial da turma e que se realizou a investigação. Foram feitas observações naturalísticas das atividades cotidianas de sala de aula e observações diretas (filmadas) de situações específicas de leitura e de escrita conduzidas pela professora. Finalmente, foi realizada outra entrevista, desta vez, uma conversa reflexiva entre pesquisadora e professora sobre episódios selecionados das observações diretas.

3.1 Contexto de pesquisa

O contexto em que se insere nossa participante principal de pesquisa é em uma escola pública urbana de anos iniciais, denominada Escola Classe conforme o sistema de educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). A escola atende 850 alunos e está instalada em dois espaços emprestados desde o ano de 2012. Os primeiros e segundos anos estão em uma cidade do Distrito Federal e os outros anos em outra cidade do Distrito Federal, pois o espaço que pertencia a escola teve que ser demolido por estar em condições precárias. No espaço em que ficamos a escola funciona no período vespertino e atende 380 alunos. O corpo docente é composto por 32 professores. A direção é formada por uma diretora, um vice-diretor, uma supervisora, uma chefe de secretaria, duas orientadoras educacionais e uma psicóloga itinerante. 36 turmas são formadas na escola: 07 turmas de 1º ano; 06 turmas de 2º ano; 08 turmas de 3º ano; 06 turmas de 4º ano; 07 turmas de 5º ano e 02 turmas com alunos Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD).

Os princípios norteadores da prática educativa da escola priorizam a identidade cultural na perspectiva de uma formação integral do ser humano. A escola conta com projetos interdisciplinares como, semana de educação para a vida, semana cultural, recreio/recreação, festa das regiões, clubinho do livro, calendário anual e projeto saúde na escola. As metas da escola são: manter e/ou elevar os índices de alunos alfabetizados no 2º ano; implementar ações pedagógicas para a redução do índice de retenção de crianças no 3º, 4º e 5º ano; garantir aos alunos com necessidades especiais os direitos a participação em todas ações realizadas no interior da escola e mapear alunos com distorção da idade/série para traçar ações diversificadas para a garantia da aprendizagem.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal que o os governos federais, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios assumiram com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental com oito anos de idade. Com a adesão do PNAIC, os entes governamentais comprometem-se a: alfabetizar em língua portuguesa e matemática todas as crianças; realizar avaliações anuais e universais aos alunos que estiverem concluindo o 3º ano do ensino fundamental e aos estados, apoiarem os municípios.

As ações do PNAIC são integradas por programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas. Elas são apoiadas por quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; gestão, controle social e mobilização.

O Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) é uma estratégia pedagógica para os primeiros anos das séries iniciais do Ensino Fundamental adotada na rede pública do Distrito Federal. A organização escolar do BIA é por meio de ciclos de aprendizagem na qual tem a perspectiva de aprendizagem que respeite e entenda os tempos de aprendizagem, além de proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem significativa na alfabetização das crianças. As principais mudanças da organização escolar do BIA são: trabalho pedagógico que deve garantir o processo contínuo de aprendizagem de todos os estudantes; progressão continuada, ou seja, os estudantes tem direito a progredir do 1º para o 2º ano e do 2º para o 3º ano respeitando o tempo de desenvolvimento; Retenção que acontece apenas no final do ciclo, ou seja, no 3º ano; Avaliação, Currículo, Metodologia e Formação de professores na qual as ações pedagógicas são pensadas na construção do ações coletivas.

A perspectiva de aprendizagem do BIA é a construção de conhecimentos em uma relação sócio-histórico-interacionista na qual as situações sociais ganham importância no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Na abordagem sócio-interacionista o aluno é estimulado a construir o conhecimento tornando-o significativo. A concepção de alfabetização do BIA busca entender como e quando as relações no ato de aprender a ler e escrever são estabelecidas e sobre seu uso social.

O principal objetivo do BIA é garantir aos estudantes, a partir dos seis anos de idade, a aquisição da alfabetização e letramentos na perspectiva da ludicidade. A proposta pedagógica do BIA é pautada na tríade alfabetização, letramento e ludicidade. Os princípios de trabalho pedagógico do BIA são: formação continuada, reagrupamento, projeto interventivo, avaliação formativa, ensino da língua e ensino da matemática. A formação continuada do BIA busca a reflexão crítica que possibilite ao docente a construção da sua autonomia pessoal e pedagógica. Já o reagrupamento busca o trabalho que integre a instituição com um todo, ou seja, no reagrupamento há um rompimento da turma organizada por anos, pois a estratégia busca sanar as necessidades individuais dos alunos. O reagrupamento é composto por dois tipos, são eles: intraclasse (mesma turma, porém separados por suas necessidades e atividades diferentes) e interclasse (turmas diferentes com alunos de necessidades parecidas). O projeto interventivo são intervenções complementares de atendimentos individualizados que acontecem em duas modalidades, são elas: estudantes com mais de dois anos atrasados por idade/série e estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem. A avaliação formativa na qual busca ser diagnóstica para ser objeto de reflexão e ser interventiva. No ensino da língua materna o BIA tem dois eixos, o uso da língua oral e da escrita e o da importância do uso social. A alfabetização no BIA se desenvolve em quatro práticas de ação, são elas: Leitura e Interpretação; Produção de Textos; Análise Linguística e Sistematização do Código. Sua metodologia fundamenta a rotina do professor que planeja por meio de sequências didáticas. No ensino de matemática a aprendizagem deve superar o ensino de repetições e/ou mecanizações, pois a prática deve ser social e significativa ao estudante.

3.2 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa a professora e sua turma. Entretanto, a professora é o sujeito do estudo de caso, portanto, embora houvesse observação naturalística de sala de aula e observação direta das situações de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, as crianças não

foram foco das análises, mas a professora. Por isso, nesta seção, nos detemos em caracterizar a professora. Para caracterizá-la foram utilizadas informações oriundas da ficha de informações sociodemográficas e parte do memorial.

À época da pesquisa, a professora participante tinha 48 anos, casada e mãe de duas filhas. Ela morava em uma cidade do Distrito Federal. A professora tinha 28 anos de docência, sendo que 24 anos eram na SEDF. Dos vinte e quatro anos, vinte e um ela trabalhou com a alfabetização.

Estudou em escolas públicas e sempre teve o desejo de ser professora. Foi monitora em uma pré-escola durante muitos anos, sendo que sua prática era realizada no pátio da escola por falta de salas de aula. Para ingressar na escola normal, escola profissionalizante para formação inicial de professores, ela fez uma prova de admissão e ficou decepcionada por não ter passado. Com isso, começou a fazer o curso de administração, o qual não gostava, até que, para sua alegria, a diretora da escola em que havia estudado da 5ª a 8ª série pediu a revisão de sua prova da escola normal. Após a revisão, a nota foi corrigida e ela pode ser admitida para realizar o magistério.

Durante o curso de Magistério, ouve uma identificação com os professores de Psicologia, Português, Física, Didática e Educação Física. Com o término do curso, a professora começou a trabalhar em uma escola particular. Fez vestibular para Educação Física, porém não passou por ter reprovado na prova prática.

Como suas irmãs já estudavam Pedagogia na Universidade Católica de Brasília (UCB), a professora decidiu seguir os passos delas. Com isso fez habilitações em orientação educacional e séries iniciais estudava à noite e nos sábados, enquanto trabalhava na escola particular pela manhã, em um hospital à tarde. Com a conclusão do curso, a professora ingressou na secretaria de educação e começou a lecionar em uma escola na cidade que morava, no Gama. Porém ela tinha que assumir em Planaltina em uma escola rural. Logo a professora trabalhava em duas escolas, em uma era dinamizadora, no qual entrava em uma turma diferente a cada dia e a outra trabalhando com dois alunos com Síndrome de Down.

A professora participou dos cursos do Sindicato dos Professores (SINPRO), da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e realizou uma especialização em Códigos e Linguagens com Ênfase no Ensino Médio na Universidade de Brasília (UnB).

Atualmente, dá aula para uma turma de 2º ano, sendo que já é o quarto ano consecutivo que trabalha com essa idade. Já trabalhou com os outros anos, mas em sua maioria trabalhou com crianças com seis anos. A visão que a professora tem da turma desse

ano é que ela é uma turma um pouco indisciplinada com alunos que vieram de escolas particulares e de centro de educação infantil, sendo que todos os alunos moram na cidade em que se situa a escola. A turma era participativa e heterogênea. Havia crianças que já eram consideradas alfabetizadas e tinha crianças que ainda estavam desenvolvendo habilidades iniciais, como o desenvolvimento da leitura.

Apesar de todos os problemas, a professora se diz encantada pela profissão. Para a professora as principais demandas da sua turma atual são: as questões comportamentais (agressividade, sexualidade e respeito); maior participação da família na escola e quanto as aprendizagens que os alunos pré-silábicos consigam alcançar o nível alfabetizado 4, no qual a criança precisa adquirir a habilidade de associar a letra/som de uma consoante que não é acompanhada de uma vogal, como nas palavras pneu e objeto. Para o 2º ano, a professora elenca como as principais competências a serem desenvolvidas a leitura fluente, adição e subtração.

3.3 Procedimentos e instrumentos

O estudo de caso foi escolhido como modelo metodológico para esta pesquisa, porque o objeto em estudo é um fenômeno particular descrito por situações reais, no caso, as relações e processos sócio-afetivos do professor com seus alunos. O estudo de caso qualitativo é composto por características importantes: particularidade, descrição, heurística e indução. Este estudo de caso é instrumental, pois o caso ajuda a atender o que o pesquisador investiga e educativo porque a preocupação está voltada para as ações educativas (DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010).

Para o desenvolvimento da pesquisa os passos utilizados são explanados a seguir. Primeiramente, a professora preencheu uma ficha com informações sociodemográficas com as primeiras aproximações sobre suas posições sobre os processos de ensino e aprendizagem de sua turma. Logo, foi feita uma entrevista narrativa com o objetivo de compreender como a relação afetiva que o professor tem com o aluno influencia sua prática. A professora produziu um memorial educativo. A imersão da pesquisadora em sala de aula ocorreu ao longo de cinco visitas, em que se realizou observações naturalísticas para conhecer um pouco mais do olhar da professora sobre sua turma seguidas de duas sessões de observação direta. As observações diretas foram realizadas durante a realização de atividades de leitura e escrita solicitadas

previamente à professora. Os procedimentos finalizaram com uma entrevista reflexiva, conforme expresso no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Descrição dos procedimentos empíricos.

Momento	I	II	III	IV	V
Ação	Entrevista narrativa com professora.	Produção memorial educativo escrito pela professora.	Observação naturalística.	Observação direta (atividades de leitura e de escrita).	Entrevista reflexiva com professora.
Período	29/03	27/3-13/4	30/3 a 6/4	08/4 e 23/4	10/05

Fonte: Da autora.

O roteiro de entrevista narrativa organizou-se em questões de aprofundamento de informações sobre a turma e sobre determinados casos que ocorriam em sala de aula priorizando a dimensão afetiva e questões sobre a aprendizagem enquanto turma de alfabetização e a ação da professora enquanto alfabetizadora. Inicialmente foram planejadas 19 perguntas como, você acha que a qualidade da relação que você estabelece com as crianças tem alguma relação com a aprendizagem delas, como? Que sentido você vê na sua ação como alfabetizadora? Qual o papel social que você acha que tem na vida da criança? “A entrevista pode oferecer dados para comparar evidências coletadas com outras fontes a fim de ampliar a confiabilidade do estudo, além de oferecer diferentes olhares sobre o evento” (DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010, p. 7).

A entrevista busca conseguir informações sobre os atores sociais por meio da fala com intenções definidas. Por meio dela obtemos dados objetivos e subjetivos. Segundo Minayo (1999), os dados mais objetivos podem ser obtidos de outras maneiras, mas os dados subjetivos são obtidos com a contribuição dos atores sociais, pois falam de seus valores, opiniões e atitudes.

Na perspectiva da relação dialógica por meio da entrevista podemos conhecer os significados das ideias dentro das narrativas do sujeito que está sendo entrevistado tendo acesso a seus sentimentos e intenções. Para este trabalho a entrevista foi realizada individualmente e de forma semiestruturada composta de perguntas chaves que foram orientadoras para o desenvolvimento da entrevista (SASO; ALONSO, 2001).

Pensamos, que un proceso de esta naturaliza, no es sólo un momento de conversación en la que una persona – el entrevistador – consigue de outra – el entrevistado -, sino que se produce una relación en la que ambos se llegan

a comprometer con un problema que se quiere conocer, y que produce un efecto en los dos implicados (SASO; ALONSO, 2001, p. 92).

Foi solicitado à professora um memorial educativo para obtenção da autobiografia da participante da pesquisa. O objetivo do memorial educativo era conhecer mais sobre a trajetória da professora por meio de experiências vivenciadas e expostas por ela como sua história escolar, formativa e profissional, assim como suas relações interpessoais. Além de dar voz e corpo ao participante da pesquisa, o memorial oportunizou o desenvolvimento do olhar sensível do pesquisador a participante da pesquisa. “É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato” (MINAYO, 1999, p. 59). As narrativas sobre as histórias de vida possibilita que haja uma reconstrução do que já aconteceu ou do que acontece na vida do sujeito com apoio em outras fontes de informações. Sendo o produto final, no caso o memorial educativo, uma elaboração reflexiva e biográfica daquilo que se investiga.

El relato de vida cotidiana refleja cómo las personas viven, piensan y actúan en su cotidianidad. Por ello, esta técnica se centra fundamentalmente, en el debate sobre la construcción del mundo de la vida cotidiana del sujeto, ya que el mundo social tiene una peculiar estructura de sentido y relevancia para las personas que viven, piensan y actúan en él (SASO; ALONSO, 2001, p. 90).

Foram feitas cinco visitas de observações naturalistas da sala de aula e duas sessões de observações direta com filmagem de uma atividade de escrita e uma atividade de leitura tendo a professora e suas interações como foco. A imersão em sala de aula foi bem sucedida, pois a professora estava comprometida com o trabalho de pesquisa. A pesquisadora estabeleceu relação fluida com as crianças caracterizada por confiança e respeito. Como era de se esperar, os dias da realização das filmagens, houve uma agitação que não era característica das outras visitas. Entretanto, não houve mudança significativa na rotina de atividades nem na forma das interações e comunicação entre eles.

Finalmente foi realizada uma entrevista reflexiva com a professora que consistiu em uma conversa sobre episódios específicos extraídos das observações diretas. Tal procedimento se caracterizou por um clima de proximidade e confiança, de troca e construção de significados. Por isso, denominamos esse momento de *conversa reflexiva*, o qual buscou posicionamentos subjetivos e sentimentos da professora sobre determinados fatos e condutas, e privilegiou a reincidência de significados e a busca da horizontalidade que são marcadores

importantes para o ato comunicativo. Quando olhamos para a entrevista em seu caráter de interação social, percebemos que a comunicação face a face influencia na qualidade das informações. Isso ocorre porque durante a conversa há um ajuste de ações e emoções uma vez que acreditamos, como Maturana, que é a emoção que define a ação (MATURANA, 1993, *apud* SYMANSKY; ALMEIDA; PRANDINI, 2008).

Na entrevista,

[...] há algo que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando-se de um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de uma forma única, naquele momento, para aquele interlocutor. Muitas vezes esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo (SYMANSKY; ALMEIDA; PRANDINI, 2008, p. 14).

No Quadro 3, a seguir, sintetizamos a pesquisa com os procedimentos empíricos e sua relação com os objetivos e instrumentos.

Quadro 3 – Resumo dos procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa.

Objetivo	Procedimentos metodológicos	Instrumentos empíricos
Objetivo geral – Investigar como as relações sócio-afetivas do professor com seus alunos medeiam as situações de aprendizagem em uma turma de alfabetização, priorizando a perspectiva do professor alfabetizador sobre tais processos.	-	-
Objetivo específico – Compreender como a relação afetiva que o professor tem com o aluno influencia sua prática.	Questionário. Memorial. Entrevista narrativa.	Ficha de informações pessoais. Orientação ao memorial. Roteiro de entrevista.
Objetivo específico – Caracterizar interações sócio-afetivas envolvidas no processo de aprendizagem da escrita e na aprendizagem da leitura.	Observações naturalistas em sala, priorizando as diversas atividades de leitura e de escrita.	Protocolo de observação da rotina.
Objetivo específico – Analisar e comparar as situações de leitura e de escrita, enfatizando a qualidade das interações sócio-afetivas das práticas pedagógicas.	Observação com registro filmado de uma situação de leitura e uma situação de escrita, em que haja interações entre a professora e alunos.	Protocolo de observação direta das interações e roteiro para de análise de vídeo.
Objetivo específico – Refletir sobre a importância atribuída à	Entrevista reflexiva.	Roteiro de entrevista.

construção de relações afetivas entre professor e aluno para o processo de aprendizagem na alfabetização.		
---	--	--

Fonte: Da autora.

3.4 Análise dos resultados

Neste estudo as informações foram organizadas segundo o procedimento metodológico utilizado que atendia a um determinado objetivo. As narrativas da professora foram ponto chave para o desenvolvimento das análises. Enfatizamos suas afirmações e práticas pedagógicas.

Na entrevista narrativa nos norteamos pelos conceitos que eram significativos e recorrentes na narrativa da professora. Esses conceitos foram apontados por meio de um quadro. No memorial educativo buscamos marcadores psicológicos marcante na trajetória da participante da pesquisa. Já nas observações (naturalísticas e diretas) priorizamos as descrições dos episódios de leitura e escrita por suas interações e marcadores comunicativos. Por fim, a análise da entrevista reflexiva foi conduzida por situações que foram marcantes nas observações diretas e elegemos narrativas específicas que foram pilares na narrativa da professora.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E ANÁLISE: OLHAR COM E PARA PROFESSORA RAFAELA

Os resultados do estudo do Caso Rafaela estão organizados em cinco partes de acordo com cada ação empírica realizada, o qual consideramos momentos da pesquisa. São eles: entrevista narrativa, memorial educativo, observação naturalística de sala de aula, observação direta de atividades de leitura e escrita e entrevista reflexiva. Privilegiamos as narrativas, opiniões e sentimentos da professora Rafaela sobre as questões sócio-afetivas nas interações com as crianças, assim como seus posicionamentos nas situações de aprendizagem da leitura e da escrita.

3.1 Momento I: entrevista narrativa

A entrevista narrativa foi realizada com o objetivo de compreender como a relação afetiva que o professor tem com o aluno influencia sua prática. Para isso, as questões mobilizadoras da entrevista buscavam, inicialmente, informações sobre a turma na perspectiva da professora Rafaela e a percepção de sua relação com as crianças deste ano, logo, generalizando, os desafios, as demandas, suas opiniões e preferências por nível/ano escolar. Um segundo grupo de questões tematizava a aprendizagem das crianças na alfabetização, queríamos saber como elas aprendiam, como a professora Rafaela enxergava tal aprendizagem e quais suas expectativas. Outro grupo de questões objetivou dar visibilidade sobre aos sentimentos da professora Rafaela na sua relação com as crianças, com sua profissão enquanto professora e alfabetizadora, assim como os sentimentos que o atual sistema de alfabetização (Bloco Inicial de Alfabetização – BIA) e de educação lhe provoca, problematizando as condições para um trabalho de qualidade na alfabetização.

Uma análise inicial da transcrição da professora visou identificar temáticas recorrentes ao longo da entrevista, independente da questão em discussão, levando em consideração os aspectos discursivos e metacomunicativos. Dessa forma, foi feito um levantamento de frequência de palavras. Logo, foi realizada uma análise semiótica da palavra por meio da categorização dos diferentes contextos em que a palavra apareceu visando uma compreensão da ideia expressa pela professora. Nessa fase, também foi levada em conta o tom afetivo da sentença dando visibilidade ao seu posicionamento diante da questão tratada. Por fim, foram

identificados temas mais amplos, que consideramos “temas contextualizadores” capazes de categorizar os diferentes sentidos ou ideias de um mesmo conceito/palavra.

As principais palavras que apareceram na fala de Rafaela foram: família, dificuldades, aproximar, carinho, hábitos e situação complicada. Elas estavam associadas a tipo de ideias com temas que contextualizavam seu conceito, como na palavra família em que temas norteadores se referenciam a: questões da aprendizagem e desenvolvimento, assim como questões sobre a macroestrutura. Já na palavra dificuldade, Rafaela se reportava as questões de comportamentais, de aprendizagem e como pressupostos para a dificuldade da qualidade do seu trabalho. Na palavra carinho observamos que os temas que faziam parte do conceito dessa palavra eram de questões pessoais e de momentos não planejados como característica da pessoa.

A tabela a seguir destaca os conceitos significantes identificados na entrevista narrativa visando pontuar as principais ideias e temas dita pela professora Rafaela.

Quadro 4 – Conceitos significativos recorrentes na narrativa.

Palavras/conceitos mais frequentes no discurso	Tipos de ideias em que a palavra é dita	Temas que contextualiza o uso da ideia/conceito
Família (20 ocorrências)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em relação ao desenvolvimento da criança (hábitos, valores etc) 2. Relação afetiva da família com a criança (exemplo da aluna A o abandono da criança pela família) 3. Posição da família diante da escola, da educação e da alfabetização (compromisso com as ações) 4. Responsabilidade da família diante da realização da tarefa escolar e da participação na escola, entender o propósito do ensino escolar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questões da aprendizagem e desenvolvimento 2. Questões referentes a macroestrutura, papel do governo etc. 3. História de alguns casos
Dificuldades (17 ocorrências)	<ol style="list-style-type: none"> 1. De comportamento, hábitos e valores que são da criança 2. De competência de leitura e escrita (mais esta) 3. De comunicação (compreensão e expressão) 4. De interação e relacionamento 5. Empecilho para o trabalho pedagógico 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questões comportamentais 2. Questões de aprendizagem 3. Pressupostos para impedimento de um trabalho pedagógico de qualidade.
Aproximar, próximo (9 ocorrências)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relação “Então eu preciso que ele esteja do meu lado” 2. Posição da professora diante sua relação com as crianças. 3. Ação facilitadora para o convívio harmonioso 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questões de sentimentos por alunos que não geram empatia inicialmente. 2. Questões de uma relação de qualidade para a aprendizagem.

	durante o ano letivo.	
Carinho (7 ocorrências, sendo 2 na interação com a pesquisadora)	1. Característica da pessoa 2. Como parte da pessoa X como parte da relação.	1. Questões pessoais 2. Momentos não planejados
Hábitos (5 ocorrências)	1. Costumes predominantes.	1. Questões de higiene. 2. Questões comportamentais
Situação complicada (3 ocorrências)	1. Indica tabu ou situação que a deixa incomodada, desconfortável, ou insegura para falar o que pensa.	2. Questões de sexualidade 3. Questões da relação professor e família. 4. Questões de sentimentos por alunos 5. Questões referentes a desvalorização da educação.

Fonte: Da autora.

Identificamos na fala da professora Rafaela que a sua preferência era por crianças pequenas que correspondiam à alfabetização. O 2º ano era sua turma preferida, pois as crianças já haviam tido contato com a escola durante um ano, porém ainda eram pequenos. A professora Rafaela estabelecia uma troca de carinho mais frequente com as crianças pequenas e achava que a liberdade na interação afetiva era um ponto positivo, pois em seu olhar a alfabetização não tinha tanta pressão para cumprir conteúdos, pois o lócus era o desenvolvimento de habilidades.

Rafaela nos contou que suas experiências com as crianças maiores foram terríveis (palavra utilizada por ela), pois pontuou casos de agressividade dos alunos, como no momento em que foi ameaçada de morte e que no seu primeiro ano de trabalho na secretaria de educação, um aluno jogou uma cadeira em suas costas. Pela perspectiva da professora Rafaela existe um tipo de perfil do docente para cada turma, sendo que para as crianças maiores o perfil mais adequado era de um docente mais “resistente”, a palavra utilizada pela professora Rafaela foi firme e ela não se enquadrava neste perfil.

Já quando falávamos das crianças menores a professora Rafaela mudava sua maneira de falar. Escutávamos palavras como cativar, aproximar e palavras no diminutivo que demonstravam um nível de carinho maior, como jeitinho, letrinha redondinha. Em sua fala identificamos sua preocupação com a relação que estabelecia com as crianças, pois não queria se distanciar de nenhuma delas. Ela gostava delas por serem carinhosas com ela, por quererem

agradá-la e por ter uma participação ativa. Atitudes como o abraçar, o beijo, o falar “até amanhã” e de demonstrar que se interessa por eles por meio de perguntas como “está tudo bem” foram situações levantadas por ela na entrevista como comportamentos importantes que as crianças valorizam nela.

Tem uma aluninha que é muito encantadora nesse ano. O nome dela é M. Ela é muito... ela tem uma vozinha muito meiga, muito suave e fala assim tudo não naturalmente. Ela conta as histórias da casa dela, do convívio dela e o jeitinho que ela fala da família dela “O papai” “A mamãe”. Então tudo tão carinhoso, tudo tão caprichado, uma letra redondinha, apesar de não ser obrigatoriedade a criança ter uma letra redondinha, cursiva e redondinha, mas no caso dela, ela já gosta de fazer dessa maneira e o jeitinho dela falar com a gente é muito cativante (professora Rafaela).

No que se refere a alfabetização, Rafaela se manifestou dizendo que seu papel social era de colocar a criança para ver o mundo por meio da leitura e da escrita. A alfabetização como forma pela qual a professora Rafaela pode estar na posição de mostrar ou testemunhar a descoberta do mundo pelas crianças. Já com as crianças mais velhas essa etapa de descoberta possivelmente já foi vivenciada e eles já estão mais independentes do olhar do adulto e ela não tem um determinado nível de controle que na alfabetização ela tem e valoriza.

A questão dos hábitos pareceu extremamente significativa na relação da professora Rafaela com as crianças. Identificamos uma “mágoa” dela para com a família das crianças, que esteve muito presente em seu discurso. Sua insatisfação aparentemente era com a família que deixava de garantir os hábitos que a professora tinha como pessoa e os valorizava na formação das crianças. Os hábitos citados eram em relação “falar de boca cheia, riscar carteiras e falar ao mesmo tempo”. Outro motivo de insatisfação identificado foi a falta de compreensão do seu trabalho na alfabetização no contexto do BIA. Pois, no segundo ano o aluno é promovido para o ano seguinte. Segundo ela, os pais, por não precisarem se preocupar com uma possível reprovação, deixavam de cumprir o seu papel na aprendizagem da criança. Consequentemente, a participação da família na escola diminuía. Para ela a prioridade era ensinar, alfabetizar suas crianças, para a família, ela não aceitava que a única prioridade era que a criança fosse aprovada.

A professora Rafaela utilizou um jogo de palavras interessante para explicar se já tinha desejado ter outra profissão. Sua resposta foi “infelizmente, não, mas felizmente, sim”. O infelizmente se referia a desvalorização do professor pelo governo e pelas próprias famílias. Por outro lado, o “felizmente” significava que ela gostava de ensinar. Verificamos que sua

frustração enquanto professora estava relacionada ao fato de não se sentir apoiada pelo governo e pela família. No momento em que era sua vez de falar, a entrevista lhe surgiu como um meio de manifesto para expor com indignação o seu sentimento de abandono enquanto professora. Foi por meio do BIA que a professora narrou isso. Expôs sua opinião sobre os programas que não atendem a quem deveria e não cumpre, na prática, seu propósito. Para ela o programa é muito bem planejado, mas não chega à base, à ela, como professora. Sua frustração era olhar para o que estava escrito e não poder aplicar, por conta das condições que ela enfrentava em sala de aula.

O seu sentimento de abandono pode ser exemplificado pela falta de estrutura física e psicológica que ela e demais professores enfrentam. A escola a que a professora chamava de “minha escola” havia sido derrubada por estar em condições precárias e, atualmente, estava em dois prédios emprestados, um em cada cidade do DF. Assim se justifica a indignação dela pela forma como as crianças eram transportadas em ônibus cheios e velhos. “Minha expectativa é que isso mude, que a educação tenha um pouco mais de valor no nosso país, no nosso país todo, não só aqui no DF, no nosso país todo” (professora Rafaela). Sua insatisfação com a profissão é relevante para a discussão de políticas educacionais que representem ações efetivas para a base.

Identificamos que a afetividade, na ótica da professora, estava relacionada ao ser carinhoso e ao cuidado. Então eu preciso que ele esteja do meu lado (professora Rafaela ao referir-se às crianças). Ela acredita que a qualidade da relação que tem com as crianças tem relação com a aprendizagem delas, por conta da troca de carinho e de confiança que os alunos têm com ela. Até nessa dimensão, a de troca de carinho, de proximidade física e emocional, da condução da aprendizagem, a família era um ponto importante para a professora Rafaela. E, a falta de uma boa relação dela com a família parecia interferir, ou, talvez, ser projetada, na sua relação com as crianças.

No caso do tema em estudo na perspectiva da professora investigada, observamos que a construção das relações afetivas e sua relação com a prática pedagógica se dá pela identificação que a professora tem pelos aspectos do desenvolvimento da criança em determinado período. O desenvolvimento da criança na escolarização formal, no caso na alfabetização, transita do estágio do personalismo em que a predominância é afetiva, na qual a construção da consciência de si é uma das principais características desse estágio mediada pela relação humana, as interações são marcadas por trocas afetivas. Neste período a alternância funcional está situada na concentração da criança para si.

Entretanto, desse estágio do personalismo que caracteriza o início da alfabetização, o desenvolvimento transita para o estágio categorial, em que a dimensão cognitiva é predominante, a concentração das relações sociais se dá pelo interesse da criança no mundo físico, voltada para a construção do conhecimento, na qual Rafaela se vê como peça fundamental para a apresentação do mundo e construção desse conhecimento.

3.2 Momento II: memorial educativo

O memorial educativo buscou atender ao objetivo de compreender como a relação afetiva que o professor tem com o aluno influencia sua prática e conhecer mais sobre a trajetória da professora. Pedimos que a professora Rafaela contasse sobre como tinha sido sua trajetória escolar e como estava sendo sua trajetória formativa e profissional, assim como professores e alunos que tinham lhe marcaram, situações de aprendizagem marcantes e desafiadoras.

Identificamos que Rafaela reconhecia a função do outro em sua vida, pois muitas vezes citou pessoas junto a sua trajetória, como sua mãe, irmãs, diretora da escola, professores e alunos. Com a família o reconhecimento dela era feito em duas maneiras: na inserção e desenvolvimento social em situações desafiadoras e novas, como a primeira vez que foi a escola acompanhada por sua mãe e na socialização de produtos culturais, no caso a leitura e escrita, pois como ela era irmã caçula e seus irmãos já sabiam ler, ela visualizou essa situação como uma aprendizagem espontânea por meio de uma situação social de desenvolvimento, a canalização cultural.

Por meio do memorial educativo pontuamos situações marcantes na trajetória de Rafaela como a prova de admissão para cursar a escola normal, na qual ela inicialmente não tinha sido aprovada. Para ela foi uma situação marcante porque ela sempre teve o desejo de ser professora e naquele momento via que a possibilidade de realizar esse desejo não era possível. Rafaela se expressou com palavras como: desespero e tristeza. Contudo, com a ajuda de uma diretora sua prova foi reavaliada e a professora conseguiu ingressar no magistério. Nesse momento as palavras mudaram e passaram a ser alegria e realização, demonstrando um antagonismo significativo.

O segundo fator interessante era o interesse que a professora tinha pelas aulas de educação física. Em alguns momentos ela citava seus professores com carinho. Pudemos olhar para Rafaela enquanto aluna. Vejamos, logo abaixo.

Tirava notas boas, tentava me espelhar em professores que eram como reis para mim: professor L. – psicologia, professora N. – português, professor J. – física, professora R. de didática e **todos os professores de educação física que amava tanto** – M., G., C. e Z. (Escrita da professora Rafaela, grifo nosso e supressão dos nomes próprios nossa).

Logo a professora Rafaela narrou sobre sua primeira experiência em uma escola e o que mais se destacou em sua fala era a questão de reconhecer as crianças como maravilhosas, mas mesmo assim mostrar suas dificuldades enquanto docente, como a falta de incentivo e a não orientação enquanto profissional. Com isso destacamos sua pesada jornada de trabalho, pois trabalhava em dois empregos e estudava a noite.

Dando um salto em sua história, Rafaela contou sobre seu ingresso na secretaria de educação e sobre o susto que levou com a situação que enfrentaria logo de início, pois morava no Gama e teria que assumir em Planaltina, sendo que a distância entre as cidades é grande. Identificamos um posicionamento de frustração no trabalho com crianças com deficiências e com mais dificuldades de aprendizagem em suas primeiras experiências na escola pública. As indagações que surgiram com esses dois momentos era sobre a fragilidade da formação do professor, como ele era estimulado para continuar estudando? Quais as condições que eles enfrentavam para a permanência na vida acadêmica? E depois que ele entra na secretaria, quais condições ela tem?

Em seu memorial educativo destacamos as palavras utilizadas por ela para se expressar, as palavras mais utilizadas foram: alegria, quando a história parecia mudar o rumo para o lado que ela queria; feliz, por ser professora mesmo com todas as situações desafiadoras e difíceis; realização, por conseguir ser o que desejava; maravilhosos, referente aos alunos que teve. Porém temos também palavras como desespero, por ver seu desejo de ser professora ser inicialmente negado; tristeza, por não entender determinados momentos da sua história e sofridos referente aos anos em que a escola que estudava era longe.

Verificamos a constituição de um professor multifacetado em que suas práticas são dependentes de suas individualidades e da dimensão sócio afetiva de suas trajetórias de vida. A docência pelos princípios teóricos e pelas vivências e valores. É necessário que o professor seja autêntico consigo mesmo para o reconhecimento e aceitação de suas limitações como ponto de partida para sua transformação. Observamos a aprendizagem mútua de Rafaela com as crianças, sendo significativa para ambos, ou seja, a valorização da troca coletiva. O

desenvolvimento da consciência sensível como um elemento para o aumento aprendizagem reconhecendo seu aluno como um ser real.

3.3 Momento III: observação naturalística de sala de aula

A observação naturalística tinha como objetivo caracterizar interações sócio-afetivas envolvidas no processo de aprendizagem da escrita e na aprendizagem da leitura. As situações priorizadas foram as de atividades de leitura e escrita.

Quadro 5 – Organização da rotina da turma.

Rotina da Turma
Pátio (Organização da escola em turmas)
Sala de aula – Música de boa tarde
Momento de ir ao banheiro/tomar água
Atividade
Lanche
Intervalo
Hora da leitura
Atividade

Fonte: Da autora.

Observamos que chegavam alunos novos com frequência em sua turma. Ela os recebia muito bem, apresentando-os como rosas para as meninas e cravos para os meninos. No primeiro dia do aluno W, ele fez várias perguntas sobre a vida da professora Rafaela, sentiu-se a vontade para participar da aula interagindo com ela, ao que foi muito bem recebido.

No geral, a professora estabelecia contato físico com as crianças por meio do toque, abraço e carinho. Nas atividades de escrita este contato era mais frequente. Ela chegava mais perto deles e os atendia individualmente quando necessário, fazendo correções. Entretanto a professora Rafaela era muito exigente; parecia ficar mais nervosa e agitada quando notava que a atividade não estava sendo feita com a dedicação que ela esperava. Já nas atividades de leitura, Rafaela parecia ser mais compreensiva. Para estabelecer a relação com a criança nas atividades de leituras coletiva, ela era mais calma, seu tom de voz mudava e ela se aproximava daqueles que não conseguiam ler, como foi o caso do aluno A em que ela falou próxima a ele e com leveza: “vai lendo de pedacinho por pedacinho, amor”.

Em alguns momentos em que a professora Rafaela ficava nervosa por atitudes das crianças em relação às atividades, ela procurava utilizar o humor com expressões: “esqueci de trazer meu papagaio hoje”, quando tinha que repetir muitas vezes o que tinha que falar; “só se me der 10 reais”, quando os alunos pediam algo. Rafaela também utilizava a questão do suspense para que as crianças ficassem curiosas. Como ela era expressiva, na maioria das vezes conseguia alcançar tal objetivo. Fazia perguntas para as crianças demonstrando preocupação, atenção e interesse no que elas falam, como: “como foi o final de semana de vocês? Por que você faltou ontem? O que aconteceu?” As crianças ficavam empolgadas para responder. As crianças demonstravam grande carinho pela professora, alguns demonstravam mais do que outros, por meio de abraços, presentes significativos e por comemorar quando a professora chegava.

Situação 1:

Professora Rafaela: Deixei meu estojo lá em casa, [pois] sai correndo.

Aluna D: Eu te empresto o meu, tia.

Situação 2:

Professora Rafaela: Vou aqui na tia T, já volto.

Aluna D: Tá bom tia, vai com Deus.

Identificamos que a relação que Rafaela construía com cada criança era influenciada por determinados fatores, como a família, seus hábitos e o histórico de vida da criança. Como o caso da aluna P que está em momento inicial da alfabetização, requer mais atenção para a aprendizagem e realização das atividades. A professora Rafaela procura ser mais paciente em função da sua história de vida.

Interessantemente, a professora Rafaela estabelecia comunicação com as crianças em função das atividades pedagógicas. Entretanto, ao longo das observações, foram observados poucos momentos de diálogo e interação discursiva em função de outros assuntos. Por exemplo, às vezes ela conversava com determinadas crianças e de forma rápida na hora do lanche. A comunicação predominante nas aulas era em função dos conteúdos a serem trabalhados, inclusive, os valores morais eram trabalhados como conteúdos.

Logo abaixo organizamos em três tabelas as observações naturalísticas conforme os dias de visitas. Na visita I priorizamos as atividades sobre o alfabeto e sobre um determinado gênero textual. Na visita II as atividades destacadas foram as de leitura de um livro e da história contada por Rafaela, assim como as atividades sobre calendário e da páscoa. E na

visita III as atividades foram com base em um gênero textual – poesia, na qual as atividades foram de leitura e escrita.

Quadro 6 – Descrição de episódios das observações naturalísticas – Visita I.

Data	Atividade	Interação	Marcadores Comunicativos
31/03	<p>1. Atividade sobre o alfabeto: As letras tem segredos.</p> <p>2. Forca para descobrir qual era o gênero textual – Poesia.</p> <p>3. Atividade de leitura: Poesia.</p>	<p>- Na leitura do alfabeto a professora Rafaela perguntava qual o som da letra e as crianças estavam empolgadas.</p> <p>- Rafaela estabeleceu contato físico com a turma.</p> <p>- No momento da forca era uma competição entre a professora Rafaela e as crianças. A brincadeira da forca tinha como objetivo a descoberta do gênero textual que seria trabalhado. Os alunos “ganharam” e a professora sentou na cadeira e abaixou a cabeça encenando que estava morta. Dois alunos abraçaram a professora.</p> <p>- As crianças comemoraram muito quando ganharam. Eles pularam e gritando.</p> <p>- Cada criança lia uma parte da poesia. Aquelas que tinham dificuldade a professora acompanhava na mesa.</p>	<p>- A professora Rafaela perguntava como tinha sido o final de semana e eles respondem empolgados.</p> <p>- Na forca: A professora falou: Agora que eu pego vocês. E as crianças riam.</p> <p>- Na hora da leitura: A professora era carinhosa e compreensiva, pois alguns alunos não sabiam ler. As falas marcantes da professora foram: 1. Vai lendo pedacinho por pedacinho amor (Para o aluno F) 2. Olha como a aluna X foi esperta.</p> <p>- Tinha uma criança que o nariz estava sujo. A professora fala: Aluno T deixa eu te contar um segredo e chega perto do seu ouvido para pedir que ele limpe o nariz. O aluno levanta e vai limpar. A professora diz brincando: Olha como a aluna P ficou curiosa.</p> <p>- Fala da professora: Quinta chegou uma rosa (aluna nova) e hoje um cravo (aluno novo) para a nossa turma. É a forma de apresentar os alunos novos para a turma.</p> <p>- Na hora da saída alguns dão tchau e um beijo. Fala da professora: Tenho tanta vontade de beliscar o aluno E, porque ele me olha com esse jeitinho, mas não pode né? E sorri.</p>

Fonte: Da autora.

Na primeira visita observamos que Rafaela estimulava a curiosidade dos alunos para que eles prestassem mais atenção, como foi na primeira atividade em que ela falava que as letras do alfabeto tinham segredos e eles teriam que descobrir junto com ela. A atividade consistiu em narrar e escrever no quadro as letras do alfabeto, seus sons e palavras que tinham a letra. Identificamos que existiam situações que já faziam parte da rotina da turma, como a descoberta do gênero textual. Inicialmente Rafaela perguntou qual era o gênero daquele textual que estavam trabalhando, como a turma não respondeu ela utilizou a brincadeira para

isso. A participação das crianças era significativa e intensa. Eles gostavam da ideia de ser uma competição em que a professora estava de um lado e eles de outro. Porém quando eles ganharam observamos que dois alunos foram abraçar a professora como ato de solidariedade e os demais pediam que Rafaela “renascesse”. Constatamos que a leitura exigia um comportamento da professora de ser mais acolhedora e protetora, pois os alunos demonstravam um receio significativo ao ler para a turma.

Quadro 7 – Descrição de episódios das observações naturalísticas – Visita II.

Data	Atividade	Interação	Marcadores Comunicativos
01/04	<p>1.História contada do 1º de Abril;</p> <p>2.Calendário;</p> <p>3.Atividade sobre a páscoa.</p> <p>4.Leitura da História: Gente que mora dentro da gente – Jonas Ribeiro.</p>	<p>- Na história contada a professora fazia pergunta e ria com algumas respostas.</p> <p>- No momento dos comentários sobre a leitura da história a professora buscou escutar o que os alunos falavam.</p> <p>- A escolha das cores utilizadas para pintar o calendário foi feita pelos alunos. A atividade foi realizada de forma coletiva.</p> <p>- A atividade da páscoa as crianças pintaram os desenhos e houve pouca interação. Na hora de colar, a turma colou junto. A professora ficava irritada em alguns momentos, porque as crianças estavam agitadas.</p>	<p>- A professora ganhou presentes: Abraçou a aluna M e mostrou-se empolgada e feliz com o presente que mostrou para a turma.</p> <p>- A professora vai a mesa da aluna J e pergunta porque ela não veio e dá um beijo em sua testa.</p> <p>- Pergunta sobre o irmão que nasceu da aluna A e faz carinho no seu cabelo.</p> <p>- Nos comentários sobre a história a professora falou: A turma está me deixando muito triste porque ficam brigando. A escolha do livro se deu por conta disso.</p> <p>- As expressões durante a história era de carinho, mas mudava rapidamente quando algum aluno fizesse ao que a incomodasse.</p>

Fonte: Da autora.

Na segunda visita observamos mais uma vez que a professora Rafaela utilizava expressões e estimulava a curiosidade da turma para prender a atenção das crianças durante a história que estava sendo contada por Rafaela sobre o 1º de Abril. Quando a história terminou as crianças se sentiram a vontade para fazer perguntas sobre a história e Rafaela respondia. Neste dia as atividades do calendário e da páscoa eram de cunho mais artístico. No calendário as crianças tinham que pintar os dias conforme o comando da professora Rafaela. Para isso as crianças precisavam saber sobre os dias da semana, ou seja, os números e a escrita. A atividade da páscoa foi realizada em dois momentos, no qual o primeiro era a pintura dos desenhos e logo eles fizeram a atividade de maneira coletiva, na qual a professora lia os comandos e perguntava onde tal figura teria que ser colada. Neste momento Rafaela pareceu

um pouco irritada, pois várias crianças estavam errando e a turma estava ficando agitada. E finalmente no momento da leitura do livro Gente que mora dentro da gente de Jonas Ribeiro Rafaela era expressiva e carinhosa na leitura do livro. O livro falava de sentimentos e sobre a diversidade de pessoas que o leitor poderia acolher. Rafaela contou para a turma que o livro foi escolhido para que as crianças pudessem refletir sobre qual relação do livro com a turma e os conflitos que estavam acontecendo.

Quadro 8 – Descrição de episódios das observações naturalísticas – Visita III.

Data	Atividade	Interação	Marcadores Comunicativos
06/04	1. Calendário 2. Descoberta dos brinquedos de uma história, escrita das palavras e número de sílabas. 3. Atividade de leitura (Poesia: A boneca – Olavo Bilac) Primeiro a professora leu e depois a turma leu (leitura coletiva) 4. Leitura do livro: Quero ser gentil – Nana Toledo 5. Atividade de escrita (questionário sobre a poesia)	<ul style="list-style-type: none"> - No calendário houve pouca interação, apenas a de instruções para o desenvolvimento da atividade. - Na leitura da poesia a professora lia uma estrofe e fazia perguntas sobre o que tinha acontecido. Os alunos gostavam de participar e ficavam em silêncio para escutar a poesia. - Na atividade de escrita ela passava de mesa em mesa fazendo correções individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação da aluna L quando a professora terminou de ler a poesia: Acabou que ninguém brincou. - Comentários sobre a leitura do livro: O motivo de ter escolhido a história; Aonde as crianças aprendiam a ser gentil (em casa); gentilezas que fazem na sala de aula (falar boa tarde) quando você está na rua; palavras mágicas (por favor, obrigada, por nada, boa tarde, desculpa, com licença) Os alunos comentavam situações que tinha ocorrido com eles sobre a falta de gentileza. - Dentre as situações a professora falou a que tinha ocorrido no recreio, mas sem citar o nome da criança pra saber como as outras reagiram. - Mímica sobre as gentilezas. - Fala da professora: Olha a aluna G prestou a atenção, muito bem meu amor, parabéns. - Na atividade de escrita, fala da professora para um aluno: Por que a letra tá voando? Tem que ficar na linha. Quem fica comendo os sinais fica gordo.

Fonte: Da autora.

A terceira visita foi interessante porque observamos uma atividade de leitura e uma de escrita no mesmo dia. A leitura do da poesia A boneca de Olavo Bilac foi realizada inicialmente por Rafaela que fazia perguntas ao término de cada estrofe e em seguida pela turma. Porém antes da leitura a professora Rafaela explorou as palavras que estavam na poesia como boneca, bola e peteca. No final da leitura coletiva das crianças, a professora

Rafaela fazia perguntas do tipo: o que aconteceu com as duas meninas da poesia? Logo a aluna L quis responder dizendo que no final da poesia ninguém brincou. A atividade de escrita foi realizada de maneira individual na qual a professora Rafaela fazia atendimentos individuais fazendo correções. Na leitura do livro Quero ser Gentil de Nana Toledo a professora Rafaela organizou a turma no fundo da sala. Primeiro leu o livro na qual chamava a atenção das crianças pela sua expressividade e maneiras de falar. Em seguida a turma pode comentar sobre a história com perguntas norteadoras feitas por Rafaela como, quais exemplos de gentileza o livro nos mostra. A participação das crianças era ativa trazendo muitos exemplos de falta de gentileza. Neste momento Rafaela dava o *feedback* visando a reflexão da criança sobre aquela situação e pedia exemplos de gentileza.

Partimos do ponto em que o objeto do trabalho docente são os indivíduos e entendemos a alfabetização como prática social que atenda a suas determinadas exigências. A alfabetização como processo de compreensão de significados e a escrita como produto cultural. Observamos que as interações sócio-afetivas envolvidas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita estavam relacionadas a mediação na perspectiva do desenvolvimento para além do fator biológico, ou seja, o desenvolvimento natural e cultural mediado pelas interações sociais. A identificação do contexto histórico e cultural nos lembra das transformações comportamentais em uma sala de aula.

Identificamos que a situação social de desenvolvimento estabelecida na relação da professora Rafaela com as crianças buscava a confiança e o respeito pelas individualidades. O desenvolvimento por meio da cultura, mediação e comunicação pela perspectiva da co-construção mesmo que o desenvolvimento seja um processo revolucionário.

3.4 Momento IV: observação direta das atividades de leitura e escrita

Para a observação direta destacamos duas situações no qual os marcadores afetivos e a narrativa da professora Rafaela e das crianças foram priorizadas. A primeira atividade era de escrita em que priorizamos a fala da professora Rafaela e da aluna X. Já a segunda situação é uma atividade de leitura, na qual Rafaela contou uma história para as crianças e em seguida tinha um momento destinado aos comentários que foram feitos pelos alunos e pela professora.

Na atividade de escrita houve momentos em que a professora Rafaela se comunicava mais com as crianças, porém era em função daquilo que estava sendo trabalhado, no caso palavras com p e com b. Com a aluna R, a professora Rafaela estabeleceu um diálogo mais

duradouro, pois a aluna R estava com um pensamento equivocado sobre o que estava sendo trabalhado. A turma tem uma maneira de entender os sons de quando uma vogal antecede uma consoante e estar na mesma sílaba, como na palavra bombom, pois quando isso ocorre eles falam que a vogal ficou fraquinha. Para a aluna R a palavra peneira também ficaria fraquinha na parte do ei. Com isso recortamos uma parte do diálogo da aluna R com a professora Rafaela.

Professora Rafaela – Mas ai como que eu vou deixar? PEN- EIRA.

Aluna A – Tia você não tá entendendo.

Professora Rafaela – Você que não tá conseguindo... olha só, o n, o n, quando você vai separar os pedacinhos. Qual é o primeiro pedacinho dessa palavra? PE. Qual é o segundo?

Identificamos que na atividade de escrita os marcadores afetivos eram mais expressos na comunicação verbal, como a maneira de falar por ser mais paciente com uns do que com outros. Porém os marcadores afetivos não verbais também estavam presente, como no momento em que a aluna R vai falar a professora Rafaela sorri para ela e fala de uma forma mais carinhosa. A mesma situação ocorre quando o aluno Q pede para falar e é atendido.

Já na atividade de leitura, a professora Rafaela leu o livro “Fiquei Zangada” de Nana Toledo após o intervalo. A turma estava sentada no chão da sala e a professora Rafaela sentada em uma cadeira. A atividade estava dividida em dois momentos: leitura do livro e comentários. A professora Rafaela era bem expressiva quando estava contando a história e a maioria dos alunos estavam prestando a atenção nela, porém o aluno L não estava e ela chamou sua atenção algumas vezes. Identificamos que no momento em que a professora Rafaela lia a história seus marcadores afetivos eram pela comunicação verbal, como o tom e a maneira que conduziu a história e com marcadores afetivos não verbais como o sorriso e as expressões de raiva.

No momento dos comentários a professora Rafaela buscou escutar todos alunos que queriam falar, foi nesse momento em que os marcadores afetivos mais evidentes eram aqueles não verbais. A professora Rafaela dava um *feedback* comunicativo, mas o que era mais “forte” era suas expressões, como no momento em que a aluna M contou uma história sobre não ficar zangada com o irmão e a professora Rafaela riu bastante e no momento em que o aluno L pediu para falar e enquanto ele falava ela sorria para ele. O terceiro momento interessante foi em que a professora Rafaela estava chamando a atenção de um aluno e outro participou, assim

a professora Rafaela tomou outro posicionamento, antes demonstrava irritação e depois demonstrou que estava alegre.

Professora Rafaela – Porque a tia tá começando a ficar zangada... com o L.

Aluno T – Tia conta até 10.

Professora Rafaela – Olha aí o que o T falou, eita T esperto. Conta até 10 tia e respira fundo. Então vamos contar até 10 todo mundo pra passar nossa zanga.

Observamos a escrita como um produto social em que a alfabetização e o letramento estavam caminhando juntos, pois Rafaela tinha o objetivo de ensinar a escrita e a leitura para seus alunos, priorizando seus usos sociais. As histórias que a Rafaela contava para sua turma nos remete a alfabetização em seu caráter social, na qual os temas que eram abordados visavam atender as exigências da turma na dimensão comportamental. Em sua prática, era constante a estimulação da curiosidade feita por Rafaela como instrumento para deter a atenção da turma. Com isso observamos a intervenção de um sujeito para a curiosidade em que ele conheça o seu processo de significação.

3.5 Momento V: conversa reflexiva

Para podermos refletir sobre a importância atribuída à construção de relações afetivas entre professor e aluno para o processo de aprendizagem na alfabetização construímos um instrumento ao qual denominamos ‘conversa reflexiva’. Ela estava organizada em dois momentos: opiniões da professora sobre a atividade de leitura e opiniões dela sobre a atividade de escrita, ambas realizadas e observadas para esta pesquisa. Foram geradas 13 perguntas com base nas observações diretas.

3.5.1 Sobre o momento de leitura

Inicialmente, perguntamos à professora sobre o que ela achava da participação das crianças no momento da leitura e como era feito o planejamento para a leitura do livro priorizando a interação dela com a turma. Logo as perguntas estavam relacionadas a determinadas situações que tinha ocorrido na sala no dia em que ela leu o livro “Fiquei Zangada de Nana Toledo”. A professora fez perguntas para as crianças sobre quais livros eles já tinham lido. Em seguida leu a história e logo as crianças puderam fazer comentários com a

participação da professora. Com isso perguntamos a professora sobre o motivo dela ter feito aquela pergunta e o que ela esperava que eles respondessem.

Com base em participações das determinadas crianças, queríamos saber quais reações da professora na sua interação com elas e o que ela achava daqueles momentos específicos. Em seguida perguntamos se essa interação com as crianças no momento da leitura contribuía de alguma forma para a relação da professora com as crianças.

A leitura fazia parte da rotina da turma. Todos os dias depois do intervalo a professora contava uma história. Rafaela utilizava as expressões e gestos como instrumento para obter maior atenção da turma no momento da leitura e via que seu objetivo estava sendo alcançado. A professora Rafaela estava trabalhando com uma coleção que tinha como tema determinados valores. Para ela, o momento da leitura era uma atividade que dava mais liberdade às crianças, pois não era necessário o registro. Era um momento para todos se acalmarem e fazer associações por meio da história que estava sendo contada.

Rafaela via a turma como um grupo indisciplinado sendo que uma das maneiras utilizada para trabalhar a parte comportamental era a leitura de livros. Sua resposta a pergunta de que por que ela tinha perguntado sobre os livros que tinham sido lidos antes foi referente a essa questão, Rafaela queria que as crianças tivessem notado sobre os sentimentos que as histórias traziam e os próprios sentimentos como um momento de aceitação, ela utilizou os exemplos da saudade e da teimosia.

Para a professora as crianças eram muito ativas e a participação delas ocorria em vários momentos da aula, ou seja, a participação das crianças não era exclusiva no momento de leitura. Contudo, a professora Rafaela nos contou que neste dia as crianças estavam mais participativas e algumas participações foram especiais, pois crianças que na visão dela não falavam tanto neste dia falaram. Destacamos as participações de três crianças. Primeiro com a aluna A identificamos que a professora Rafaela se emocionou ao responder a pergunta, pois seus olhos encheram de lágrimas e seu tom de voz mudou. A fala da aluna A foi sobre o livro que tinha lembrado, Bateu a saudade de Nana Toledo.

A minha reação maior nesse momento foi porque ela lembra de alguém muito especial para vida dela e eu logo também lembrei de alguém que foi muito especial na minha vida e que não está mais entre a gente. Então, acho que foi um sentimento muito recíproco (professora Rafaela).

A segunda participação foi do aluno T. Conversamos sobre a situação que tinha acontecido em que a turma estava falando sobre alternativas para não ficar zangado e uma delas era contar até 10. Perguntamos a Rafaela se ela lembrava do momento em que estava ficando incomodada com a indisciplina de um aluno e o aluno T pediu que ela contasse até 10. Para a professora Rafaela a participação do aluno T foi muito interessante, principalmente por ter feito uma associação de uma situação real com a situação do livro.

A terceira participação foi da aluna L. A aluna L contou sobre uma situação que tinha acontecido com o irmão e todos riram, principalmente a professora Rafaela. A criança gostou de ter participado daquele momento e demonstrou isso por meio da sua agitação e sorriso. Para a professora Rafaela aquele momento foi de descontração em que a aluna L tenta ficar mais próxima de Rafaela e da turma, pois a aluna L enfrentava dificuldades de adaptação na escola. Rafaela se emocionou mais uma vez ao responder a pergunta sobre a aluna L e nos contou que sua relação com essa aluna estava mudando na qual via a aluna L como uma aluna inteligente e esperta.

Identificamos que para a professora Rafaela o momento da leitura tem uma contribuição significativa para sua relação com as crianças, pois a participação das crianças vai além do momento da leitura. As crianças lembram-se de certos momentos e interagem com a professora Rafaela sobre essas lembranças, pois para a professora Rafaela era importante identificar o que o livro quis ensinar.

3.5.2 Sobre o momento de escrita

No momento de escrita destacamos a interação da professora com uma aluna. A atividade que estava sendo realizada era sobre palavras com p e com b em que a professora Rafaela era escriba. Ela dava dicas sobre as palavras para as crianças descobrirem, as crianças respondiam e falavam em que parte do quadro colocar, nas palavras com p ou com b. Perguntei a Rafaela sobre o que ela tinha achado da participação da aluna X nesta atividade que ocorreu em vários momentos da aula.

Eu acho muito coerente as perguntas dela, o jeitinho dela, o carinho, a atenção. É uma criança maravilhosa. Então acho que me preocupa muito o fato de eu não ter a certeza que ela sabe o que eu falei (professora Rafaela).

Identificamos que a professora Rafaela tinha a preocupação de encontrar maneiras para que as crianças entendessem os conteúdos. Ela entendia que o processo de ensino e aprendizagem era de total responsabilidade dela e por isso deveria encontrar maneiras de ensinar a aluna X. A aluna X tentou várias vezes por meio da fala mostrar suas indagações para a professora Rafaela. Rafaela via esse momento como um direito da aluna X e como um objetivo a ser alcançado.

3.5.3 Sobre as próprias emoções e a relação de afeto estabelecida nas atividades

Mostrar um sentimento ou se emocionar as vezes, aquilo mostra pra criança que a gente apesar de adulto, a gente sente aquilo tudo que ela sente (professora Rafaela).

Rafaela nos contou que a atividade que lhe designava maior esforço era a de leitura, pois era realizada depois do intervalo e ela tinha que destinar um maior tempo para a concentração da turma, pois eles chegavam agitados. Contudo Rafaela observou que a turma estava melhorando e conseguindo se concentrar mais rápido.

Na hora de escrita, quando esquece uma letrinha ou outra eu passo o traço em baixo ele vai lá e tenta arrumar. E na hora da leitura eu não tenho como fazer isso, passar um traço em baixo do pensamento dele para que ele arrume (professora Rafaela).

Identificamos que a professora Rafaela tem uma maior preocupação em corrigir o que possivelmente estivesse errado. Por isso na leitura que exigia um maior diálogo e reflexão dela e as crianças, Rafaela sentia mais dificuldade, porque demanda um trabalho mais crítico e reflexivo. A escrita é mais normativa e suas correções podem ser mais pontuais.

Para a professora Rafaela o momento da leitura é prazeroso tanto para ela, quanto para as crianças. Ela nos contou que amava contar histórias e adorava o fato de estimular a imaginação das crianças e ser a mediadora de novas descobertas das crianças. Para expressar seus sentimentos referentes ao momento da leitura a professora Rafaela utilizava palavras como “alegria” e “amar”.

Quando nos referimos ao momento da escrita, Rafaela nos revelou que tinha um receio para ensinar a escrita, pois a maioria dos seus alunos não estavam alfabetizados. Ela se expressou com palavras como “medo” para demonstrar sua preocupação com garantir que seus alunos estivessem alfabetizados até o fim do ano letivo. Neste momento a ela fez uma

comparação de sua turma com as demais turmas de 2º ano que havia na escola. Para ela sua turma está atrasada em relação as outras. Rafaela relatou que algumas atividades que são planejadas para as turmas de 2º ano da escola não são realizadas em sua turma, pois ela faz adaptações conforme a realidade dos alunos.

A importância da construção de relações afetivas entre Rafaela e as crianças em seu processo de alfabetização e letramento nos faz refletir sobre a emoção em seu caráter social, sua capacidade de contagiar como pudemos notar nas atividades de leitura e de ser afetada pelo mundo exterior. A questão emocional como objeto da prática pedagógica e como ponte de comunicação e condição essencial para o desenvolvimento da razão e do conhecimento.

Identificamos a presença constante da emoção como expressão desencadeada por circunstâncias; do sentimento como construção subjetiva e do afeto como regulador de emoções e sentimentos. Observamos na prática e na fala de Rafaela a presença constante de afetos positivos e negativos influenciadas por seu caráter social e manifestada por emoções e sentimentos. A afetividade como maneira para um diálogo e uma comunicação de qualidade na relação do professor com o aluno. Denominamos Rafaela como uma professora cuidadora, destacando a proximidade de sua profissão com as relações parentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a investigar como as relações sócio-afetivas do professor com seus alunos mediam as situações de aprendizagem em uma turma de alfabetização, priorizando a perspectiva do professor alfabetizador sobre tais processos. Para isto o estudo de caso se incorporou como uma oportunidade de manifesto. Queríamos enxergar quem é esse “bicho professor” de que tanto todos apontam sendo a vítima ou o culpado. Quem é o professor que está sendo formado? Por que ele está ali e qual sua história? O que ele pensa sobre a escola? O que ele sente com a escola? Enxergamos Rafaela, uma professora alfabetizadora que se orgulhava de apresentar o mundo para suas crianças.

Por meio das observações, do memorial e das entrevistas compreendemos que a relação afetiva do tipo cuidadora que a professora tinha com seus alunos influenciava sua prática, como olhar para a aluna A como uma criança maravilhosa que gostava de estar ali; para o aluno T como uma criança engraçada e que lhe fazia rir em momentos inesperados, assim como olhar para a aluna L e entender que sua relação com ela exigia uma mudança, mas que antes de tudo ela estava ali para protegê-la de possíveis ofensas vinda de outros.

Caracterizamos as interações sócio-afetivas envolvidas no processo de aprendizagem da escrita e na aprendizagem da leitura. Notamos que a postura da professora era diferente nas duas situações de aprendizagem, na de escrita era rigorosa em relação a forma e as correções, porém era mais próxima de seus alunos. Na leitura ela demonstrava ser mais compreensiva e protetora daqueles que tinha receio de ler e para ela a aprendizagem da leitura era que demandava maior esforço, pois suas correções já não podiam ser tão pontuais, tinham que ser reflexiva e sua relação com as crianças necessitavam de um maior cuidado.

Tivemos como ponto de partida a alfabetização para entender as relações afetivas da professora com seus alunos, pois como os resultados nos mostram, os principais marcadores que influenciavam Rafaela a gostar de alfabetização eram a projeção de que seus alunos precisam de cuidado e que não teriam vivenciado determinadas experiências que ela os oferecia. A partir disso sua relação afetiva com as crianças era determinada inicialmente por esses fatores. Além disso, observamos por meio das análises de resultados que a relação afetiva da professora com as crianças extrapolava os limites da alfabetização, pois questões como os hábitos, valores e a família eram características importantes para Rafaela.

Os resultados nos mostraram que a relação afetiva do professor alfabetizador com seus alunos no processo de alfabetização interferia na aprendizagem por meio da comunicação e das expectativas que a professora criava para os alunos. A professora se percebia como uma pessoa que estava ali para oferecer vivências inusitadas e desenvolver habilidades essenciais para o desenvolvimento da criança durante sua vida, como a escrita e a leitura. As implicações afetivas que a professora identificava como produtivas no processo da alfabetização era a oportunidade de um diálogo em que se fala e se escuta, assim como uma harmonia na relação família-escola e a valorização da alfabetização enquanto processo. A professora elegia como preferida a turma de segundo ano, pois eles já tinham a experiência de um ano na escola, porém ainda tinham necessidades que dependiam da sua intervenção. Identificamos que as situações em que a professora se sentia desafiada emocionalmente eram de diversas dimensões, como sua relação com a família e as demandas de aprendizagem da leitura e da escrita. Para a professora o desenvolvimento da atividade de leitura é mais prazeroso, porém exigia uma reflexão maior. Já o de escrita a professora via como um momento que lhe causava maior tensão por ser um momento de normas em que os alunos tinham que atingir determinado nível de alfabetização.

As próximas pesquisas, proponho que olhem para o professor que estão falando, conheçam sua trajetória e os motivos para ele estar ali o considerando como um sujeito de afeto. Pesquisas que estudem os sujeitos das escolas públicas para compreender sobre os sentimentos que os programas educacionais, como o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) lhe causam. Assim como atividades que lhe desafiam emocionalmente e como eles se relacionam com esses desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJELLO, Anna Maria. **Professores e discussões:** formação e prática pedagógica. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANDRADA, Luana Pimenta de. **O professor na psicologia histórico-cultural:** da mediação à relação pedagógica. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BORGES, Fabrícia Teixeira; ALMEIDA, Ana Rita Silva; MOZZER, Geisa Nunes de Souza. Linguagem e afetividade: a construção subjetiva da professora em suas narrativas. **Fractal – Revista de Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 137-154, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922014000100011>>. Acesso em: 19 maio 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANCO, Angela Uchoa. Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula. **Temas em Psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 9-17, 1993. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a03.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2015.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus et cols. **Desenvolvimento psicológico e educação:** Psicologia da Educação Escolar. Trad. de Fátima 2. ed. Murad. São Paulo: Artmed, 2004. v. 1.

COLOMBO, Fabiana Aurora. **Aquisição da escrita:** a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

DEUS, Adélia Meireles; CUNHA, Djanria do Espírito Santo Lopes; MACIEL, Emanoela Moreira. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação:** uma metodologia. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf>. Acesso em: 19 maio 2015.

DIAS, Priscila Dayane de Almeida. **A afetividade no processo de alfabetização:** contribuição da teoria de Henri Wallon. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2012.

FAZENDEIRO, Samuel Rodrigues. **Motivação e afetividade nas relações de aprendizagem:** questões para pensar a Educação Física e seu ensino. Trabalho de Conclusão de Curso. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?:** uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Educação e Conhecimento)

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. mar./abr. 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicol.**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2012000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 maio 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MOTA, Janaína. **A presença do afeto no cenário pedagógico.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

NASCIMENTO, Maria Letícia P. A criança concreta, completa e contextualizada: a Psicologia de Henri Wallon. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação:** seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. In: PEREIRA, Fernando Antônio de Melo; QUEIROS, Alinne Pompeu Cunha de. A consolidação da pesquisa social qualitativa: um aporte teórico. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 134, p. 65-72, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14729/9455>>. Acesso em: 19 maio 2015.

PINTO, Heloysa Dantas de Souza. **Emoção e ação pedagógica na infância**: contribuição de Wallon. **Temas em Psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, dez. 1993. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a10.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2015.

PONTECORVO, Clotilde. A contribuição da perspectiva vygotskiana à psicologia da educação. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna M.; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. (Org.). **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SASO, Carmen Elboj; ALONSO, Jesús Gómez. El giro dialógico de las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. **Acciones e investigaciones sociales**, n. 12, p. 77-94, 2001. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206415>>. Acesso em: 19 maio 2015.

SILVA, Jamile Beatriz Carneiro; SCHNEIDER, Ernani José. Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, v. 3, n. 11, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/ciencias/artigos/aspectos_socioafetivos.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia A. R. (Orgs). **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 2. ed. Brasília: Editora Liber Livro, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 235-248, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1517-97022003000200003&pid=S1517-97022003000200003&pdf_path=ep/v29n2/a03v29n2.pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47)

VALSINER, Jaan. Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Trad resumida para o português de Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire. In: ASENDORPF, J.; RAUGH, H. (Orgs.). **Enzyklopädie der Psychologie**. Göttingen, Alemanha: Hogrefe, 2005. v. 3.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

Bibliografia consultada:

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa – Ano 1 – Unidade 3**. 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de alfabetização. 2. ed. 2010. Versão Experimental. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/public/diretrizes_pedag_2012.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2015.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

VASCONCELOS, Alexandra Alves; SILVA, Ana Carolina Guimarães; MARTINS, Joseane de Souza; SOARES, Lupércia Jeane. A presença do diálogo na relação professor-aluno. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, p. 1-12, 2005.

PARTE 3

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Gostaria que os primeiros acontecimentos estivessem relacionados a ser funcionária pública, a estabilidade financeira é um objetivo a ser alcançado. Para isso pretendo estudar para concursos na área da educação. Enquanto professora tenho vontade de alfabetizar, desejo reconhecimento e valorização na minha profissão. Peço ao tempo que seja generoso e não leve embora a minha sensibilidade para que eu possa perceber o que meus alunos falam em seus silêncios.

Quero que as crianças das cidades mais carentes tenham oportunidades reais e acredito que a educação seja um dos caminhos para a realização dessa vontade. Com isso gostaria de trabalhar para que isso aconteça.

Espero voltar a minha querida Universidade de Brasília (UnB) que tanto me encantou e me amadureceu. Pretendo conhecer outras universidades para continuidade da vida acadêmica. Tenho vontade de continuar fazendo pesquisas na educação. Desejo não parar de estudar e não perder o entusiasmo. Sei que a vida é feita de momentos bons e ruins, porém nos tropeços da minha caminhada desejo acertar alguns passos. Antes de tudo desejo sentir, acreditar e Ser.

ANEXOS

ANEXO “A” – Carta de Encaminhamento e Projeto da Pesquisa



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

Área: Psicologia da Educação - Período: 02/2012

Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

Título: A relação afetiva entre professor e aluno como parte do processo de alfabetização

Jéssica Pereira Gomes – 11/0149319

Orientadora: Prof^a. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília, 9 de março de 2015

Senhor(a) Diretor(a),

A aluna Jéssica Pereira Gomes, matrícula UnB no. 11/0149319, é aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e está atualmente na fase final de seu curso, momento da realização do trabalho monográfico de conclusão de curso, denominado no currículo do curso de “Projeto 5”, sob minha orientação, Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O programa do Projeto 5 tem por objetivo proporcionar ao nosso aluno em formação oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares como forma de enriquecer a sua experiência de formação tanto no magistério como em pesquisa.

Jéssica tem o interesse de investigara interface/constituição das relações sócio-afetivas entre professor e aluno e os processos de aprendizagem em uma turma de alfabetização, priorizando a perspectiva do professor alfabetizador sobre tais processos.

Apresentamo-nos a esta instituição no intuito de conhecer a realidade educacional e avaliar junto à direção e equipe pedagógica a possibilidade de realizarmos os procedimentos empíricos que consistem em entrevistas com a professora, aplicação de questionários e observações em sala de aula.

Desde já esclarecemos que o trabalho tem cunho investigativo focado no desenvolvimento dos processos subjetivos de uma forma positiva e construtiva, e que os procedimentos de pesquisa não oferecem nenhum risco ou prejuízo nem para a instituição nem para os sujeitos entrevistados. Coloque-me a disposição para quaisquer dúvidas pelo número 8494-5116 e por meio do endereço eletrônico sandra.ferraz@gmail.com.

Atenciosamente,

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

APÊNDICES

**APÊNDICE “A” – Informações Gerais de Participantes da Pesquisa –
Professor(a)**



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

PESQUISA: A relação afetiva entre professor alfabetizador e aluno como parte do processo de aprendizagem.

Jéssica Pereira Gomes

Orientadora: Sandra Ferraz

INFORMAÇÕES GERAIS DE PARTICIPANTES DA PESQUISA – PROFESSOR/A¹

Nome			
Endereço completo			
CEP	Cidade/Estado	Telefone	Celular
Sexo: [<input type="checkbox"/>]M [<input type="checkbox"/>]F	UF de nascimento	E-mail	
Data de Nascimento	Idade	[<input type="checkbox"/>]Casada/o [<input type="checkbox"/>]Solteira/o	Filhos
Há quantos anos em Brasília? 12. _____ anos 13. [<input type="checkbox"/>] Sempre morei em Brasília	Há quanto tempo na SEE-DF? 14. _____ anos como professora efetiva 15. _____ anos como professora temporária	Em que ano está lecionando atualmente? 16. _____ ano do EF; 17. _____ ano do EM; 18. _____ período da EI.	
Formação (técnica e/ou superior): curso, instituição e ano de conclusão.			

¹ Prezado/a professor/a: O presente instrumento objetiva alimentar um banco de dados acerca das demandas pedagógicas e do perfil dos/as professores/as que participam das experiências de formação de alunos/as de Pedagogia sob minha orientação em estágio e em monografia. Apenas as informações das questões numeradas serão tabuladas e, posteriormente, utilizadas estatisticamente. Imensamente grata pela sua participação nesse importante processo de formação de nossos/as pedagogos/as. Prof. Sandra Ferraz. Contato: sandra.ferraz@gmail.com.

Principais características da aprendizagem do/a aluno/a do ano em que você está atuando (pelo menos 3 características).

Principais competências acadêmicas que o/a aluno/a do ano em que você está atuando precisa desenvolver.

Principais demandas/desafios da sua turma atual (disciplina/comportamento; aprendizagem; relações interpessoais).

Local/Data

Assinatura

APÊNDICE “B” – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

Área: Psicologia da Educação

PESQUISA: A relação afetiva entre professor e aluno como parte do processo de alfabetização.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Meu nome é Jéssica Pereira Gomes, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB no. 110149319, sob a orientação da Profa Dra Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire. Estou realizando uma pesquisa sobre a relação afetiva entre professor e aluno no processo de alfabetização. Desta forma, a pesquisa tem como objetivo compreender, a partir da perspectiva do professor, o papel da relação afetiva no processo de aprendizagem, especificamente na alfabetização. Para isso, gostaria de solicitar sua autorização para realizar filmagens com seu (sua) filho (a). Esclareço que as informações pessoais de seu (sua) filho (a) serão preservadas, ele (a) não será identificado (a) no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ele(a). As filmagens serão utilizadas apenas para produção de conhecimento excluindo a possibilidade de fins comerciais. Qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar por meio do e-mail jessik_pereirag@hotmail.com. A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

autorizo meu (minha) filho (a) a participar deste estudo;

não autorizo meu (minha) filho (a) a participar deste estudo;

Assinatura

APÊNDICE “C” – Roteiro da Conversa Reflexiva



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

PESQUISA: A relação afetiva entre professor alfabetizador e aluno como parte do processo de aprendizagem

Jéssica Pereira Gomes

Orientadora: Sandra Ferraz

2015/1

ROTEIRO DA CONVERSA REFLEXIVA

Objetivo geral – *Investigar como as relações sócioafetivas entre professor e aluno medeiam os processos de aprendizagem em uma classe de alfabetização, priorizando a perspectiva do professor alfabetizador sobre tais processos.*

Objetivo específico – *Refletir sobre a importância atribuída à construção de relações afetivas entre professor e aluno para o processo de aprendizagem na alfabetização.*

MOMENTO I – sobre a atividade de leitura

1. O que você acha da participação das crianças na hora da leitura do livro?
2. Como é que você planeja a sua interação com as crianças quando vai ler um livro?
3. No dia da leitura do “Fiquei Zangada”, vocês foram para o fundo da sala e você começou a atividade perguntando para eles sobre os livros que já tinham lido dessa coleção. O Antony falou do livro “A flauta do Nicolau”, a Áquila e a Brenda falaram do “Bateu uma saudade” e o outro menino falou de outro livro. Aí, você leu a história. Sua leitura foi muito expressiva, dramatizando na fala o sentimento dos personagens, especialmente no início quando mostrou a menina que ficava com raiva. Leu mostrando as imagens de cada cena e quando terminou a leitura, recitaram os versos “E essa história entrou por uma porta e saiu pela outra; quem quiser que conte outra”. Depois, você começou com as perguntas, sendo a primeira: Por que vocês acham que a gente leu esse livro?” Agora, tenho umas perguntas sobre esse dia:
 - a. Por que você perguntou sobre os livros que tinham sido lidos antes? O que você esperava?
 - b. Quando a Áquila lembrou da história da saudade, qual foi sua reação? Na hora da história, quando você leu de forma bem dramática a parte da menina que ficava zangada, as crianças ficaram muito atentas, observei pela expressão do rosto e do corpo. O que você acha que esse momento de vivência da leitura significa para a criança? E para você, o que significa?
 - c. Contar a cena do Lucas e do Thiago e perguntar o que ela achou.
 - d. Quando a Laura contou o caso do irmão, que foi muito engraçado, como você viu esse momento de interação? (Você riu, depois mostrou empatia com o irmão dela etc)

- e. E o que você achou quando o Anthony falou sobre o fato de ficar zangada em sala de aula?
4. Você acha que essa interação sua com as crianças durante a atividade de leitura, e as reflexões que ocorrem sobre os temas, contribui de alguma forma para as relações que você estabelece com as crianças?
5. Nesse dia da atividade da leitura houve alguns fatos que envolveram a Laura. Como você vê a sua relação com ela? Você acha que mudou alguma coisa no seu sentimento por ela depois desse dia?
LAGRIMAS

Momento II – sobre a atividade escrita

6. No dia da atividade das palavras com p e b em que você dava dicas das palavras e as crianças respondiam. Em seguida você perguntava em que parte do quadro colocava a palavra, na parte b ou p. Depois eles fizeram atividade individual no livro. Agora farei perguntas sobre este momento.
7. No dia em que a Áquila não estava entendendo sobre a palavra peneira, ela ficou insistindo muito até entender, fazendo perguntas e indagações. O que você achou sobre a participação e indagações dela?
8. Quais situações que você acha mais trabalhosa: a de escrita, por exemplo: a atividade do livro sobre as palavras com p e b ou a de leitura do livro depois do intervalo? Por quê? E quais sentimentos estão envolvidos nessas atividades?

APÊNDICE “D” – Roteiro da Entrevista



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

PESQUISA: A relação afetiva entre professor alfabetizador e aluno como parte do processo de aprendizagem

Jéssica Pereira Gomes

Orientadora: Sandra Ferraz

2015/1

ROTEIRO DA ENTREVISTA 1

Objetivo geral – *Investigar como as relações sócioafetivas entre professor e aluno medeiam os processos de aprendizagem em uma classe de alfabetização, priorizando a perspectiva do professor alfabetizador sobre tais processos.*

Objetivo específico – *Compreender como a relação afetiva que o professor tem com o aluno influencia sua prática*

1. (A partir do questionário/ficha): Como é a sua turma deste ano?
2. Conte-me um pouquinho mais das demandas/desafios da sua turma atual (disciplina/comportamento; aprendizagem; relações interpessoais).
3. E o que você gosta e o que não gosta dessa turma? Conte um caso.
4. Você sempre trabalha com este ano? Qual é o ano que você mais gosta de trabalhar, por quê?
5. Como é a aprendizagem das crianças dessa idade? Fale sobre um deles, por exemplo.
6. O que você tem que fazer para que elas aprendam?
7. Como as expectativas suas em relação aos alunos influenciam o seu planejamento?
8. Como você sabe que as crianças aprenderam ou estão aprendendo? E que sentimentos isso lhe provoca?
9. A cada turma nova, como você constrói suas relações com eles? Na turma deste ano, por exemplo, tem alguma criança pela qual você tem um sentimento especial? O que levou a isso?
10. Tem alguma criança pela qual você tem um sentimento aversivo? Explique-me como é isso.
11. Como você aprendeu as práticas pedagógicas que você tem hoje?
12. Conte para mim como você se vê enquanto professora do ensino fundamental e como professora alfabetizadora.

13. Que sentido você vê na sua ação como alfabetizadora? Qual o papel social que você acha que tem na vida da criança?
14. Você já desejou ser outra coisa na vida?
15. Quais os sentimentos que você tem com relação à sua profissão uma vez que você está perto de se aposentar?
16. Você acha que a qualidade da relação que você estabelece com as crianças tem alguma relação com a aprendizagem delas, como?
17. De acordo com sua experiência, qual é o tipo de relação interpessoal mais favorável à aprendizagem? E o contrário, como seria?
18. No caso do BIA, em que não existe retenção do aluno nos três primeiros anos, o que deve ser feito para garantir a aprendizagem do aluno nesse período? E, como você se sente quando você percebe que uma criança é promovida sem as aprendizagens necessárias desse período?
19. Quais são as condições necessárias para que um professor alfabetizador faça um trabalho de excelência?

APÊNDICE “E” – Memorial Educativo da Professora Alfabetizadora



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

PESQUISA: A relação afetiva entre professor alfabetizador e aluno como parte do processo de aprendizagem

Jéssica Pereira Gomes

Orientadora: Sandra Ferraz

2015/1

MEMORIAL EDUCATIVO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Querida professora, você é o sujeito da nossa pesquisa, que tem por objetivo geral “Investigar como as relações sócio-afetivas entre professor e aluno medeiam os processos de aprendizagem em uma classe de alfabetização, priorizando a perspectiva do professor alfabetizador sobre tais processos.” Para conhecer um pouco da sua trajetória, gostaríamos que você escrevesse um memorial educativo. Conte como foi sua história escolar, formativa e profissional (algum professor que lhe marcou, situações de aprendizagem inesquecíveis, alunos que se destacaram e também os que lhe desafiaram etc.). Sinta-se livre para elaborar sua narrativa do jeito que quiser e usar livremente nomes de pessoas e locais. Em nosso trabalho, todos os dados de identificação serão substituídos para preservar a identidade atendendo a recomendação ética de sigilo na pesquisa social.

Desde já, agradecemos sua inestimável contribuição.

Jéssica e Sandra



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A RELAÇÃO AFETIVA DO PROFESSOR COM SEUS ALUNOS
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:**

Implicações para uma concepção integrada do sujeito que ensina

JÉSSICA PEREIRA GOMES

**BRASÍLIA – DF
JUNHO DE 2015**