

Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos

Sérgio Antônio da Silva Leite

Doutor/Unicamp
sasleite@uol.com.br

Daniela Gobbo Donadon Gazoli

Mestre/ Unicamp
danidonadon@gmail.com

RESUMO

O presente texto analisa a questão da dimensão afetiva identificada nas práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes na sala de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Baseando-se nas ideias de Wallon e Vygotsky e a partir de dados de pesquisa desenvolvida sobre o tema, procura-se demonstrar que os impactos das práticas pedagógicas nos alunos são de natureza afetiva. Além disso, constituem-se como um dos principais determinantes das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos abordados em sala de aula. No caso da EJA, os dados sugerem que a dimensão afetiva tem um grande efeito, provavelmente, devido às histórias de fracasso escolar observadas nesses sujeitos.

Palavras- chave: Aprendizagem, Afetividade, Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The present text analyzes the question of the affective dimension identified in pedagogical practices developed by teachers in the room of the Youth and Adult Education – EJA. Based on the ideas of Vygotsky and Wallon, and data from research conducted on the subject, we seek to demonstrate that the impact of teaching practices on students are affective in nature. Moreover, they constitute one of the main determinants of the relationship established between the students and the content addressed in class. In the case of adult education, data suggests that the affective dimension has great effect, probably due to the history of school failure observed in these subjects.

Keywords: Learning, Affection, Youth and Adult education.

Introdução

A questão da afetividade tem sido um tema pesquisado e analisado na última década, sendo reconhecido e se constituído como uma das principais características no trabalho pedagógico em sala de aula, incluindo a alfabetização de jovens e adultos. A partir dos anos 90, do século passado, tem tido uma presença constante na agenda de vários estudiosos, em nosso meio, com destaque para a área da Psicologia (DANTAS, 1992; OLIVEIRA, 1992; MAHONEY, 1993; PINHEIRO, 1995; ALMEIDA, 1997, 1999; ARANTES; AQUINO, 2003; VASCONCELOS, 2004; LEITE, 2006; RIBEIRO, JUTRAS, 2006; FRANCO, 2009; AMADO, 2009; RIBEIRO, 2010).

Uma das razões para esse reconhecimento tardio pode ser atribuída ao secular predomínio da chamada concepção dualista no pensamento ocidental. Segundo esta visão, razão e emoção são entendidas como dimensões humanas independentes, não existindo relações determinantes entre essas duas dimensões. Nesta perspectiva, o homem é visto como um ser que ora pensa, ora sente; além disso, historicamente, o pensamento dualista dominante sempre elegeu a razão como a dimensão superior, característica básica do homem – entendido como animal racional. A referida dimensão teria, como uma das principais funções, o controle da emoção, esta interpretada como uma dimensão sombria e perigosa para o ser humano.

As raízes dessas concepções são observadas, na Antiguidade, pela oposição entre o conhecimento inteligível e o conhecimento sensível; na Idade Média, pelo conflito entre razão e fé, com o predomínio desta sobre aquela. Na Idade Moderna, essas concepções são fortalecidas pelo dualismo cartesiano, tendo o seu ápice no final do século XIX, com o Positivismo de Augusto Comte, que ratifica a supremacia da razão na produção do conhecimento.

Os efeitos da concepção dualista, com ênfase no racionalismo, são visíveis no pensamento e nas práticas educacionais: durante séculos, o trabalho educacional foi dirigido, essencialmente, para os aspectos cognitivos dos objetos abordados, mediados, portanto, pela razão, ficando a afetividade, praticamente, marginalizada nesse processo. Como exemplo, pode-se citar a própria área da alfabetização: a grande questão dominante era a aprendizagem do código escrito com suas convenções, não se assumindo como objetivo a formação do leitor autônomo, o que implicaria, necessariamente, a inclusão da dimensão afetiva nesse processo.

A concepção dualista tem sido contestada desde o século XVII, com o filósofo Baruch de Espinosa (SPINOSA, 2009; DAMÁSIO, 2003). Mas somente com o advento de teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas centradas nos determinantes culturais é que se criaram as condições para o

fortalecimento da concepção monista, onde razão e emoção são entendidas como dimensões indissociáveis, vistas como “dois lados de uma mesma moeda”, mantendo entre si múltiplas relações de determinação; assim, não é mais possível analisá-las separadamente.

Na área da Psicologia, há dois autores frequentemente citados, cujas ideias fundamentam a maioria das pesquisas sobre o tema: L. S. Vygotsky e H. Wallon. Esses teóricos ajudaram a construir uma base teórica segundo a qual o homem é um ser único, que pensa e sente simultaneamente, estando a emoção sempre presente na relação que o homem mantém com sua cultura – portanto, razão e emoção são dimensões indissociáveis.

Para Wallon (1968, 1978, 1995), o processo de desenvolvimento humano é determinado pela contínua relação que se estabelece entre três grandes núcleos funcionais – a afetividade, a cognição e o movimento – que vão produzir o quarto núcleo que ele chamou de pessoa. As relações entre esses núcleos são explicadas pela relação dialética que existe entre os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social, o que significa assumir que as dimensões biológica e social são indissociáveis, estando dialeticamente relacionadas.

Para o autor, emoção e afetividade são conceitos diferenciados. A emoção é o vínculo inicial que se estabelece entre o sujeito (recém-nascido) e as pessoas do ambiente, constituindo as manifestações iniciais de estados subjetivos, com componentes orgânicos. Apresentam três características: a) contagiosidade - as emoções contagiam outro; b) plasticidade - as emoções são refletidas no corpo, através de sinais; c) regressividade - as emoções interferem na dimensão racional. Assim, pode-se entender o que Wallon explica sobre as emoções: cabe a elas, através do seu poder de contágio e plasticidade, sensibilizar os adultos presentes no ambiente para satisfazer as necessidades do recém-nascido.

A afetividade, por sua vez, é uma dimensão mais complexa, constituindo-se mais tardiamente, englobando as emoções (de origem biológica) e os sentimentos (de origem psicológica). Desenvolve-se à medida que o indivíduo apropria-se dos processos simbólicos da cultura, os quais vão possibilitar as formas de representação da própria dimensão afetiva. Pode-se dizer que as emoções vão se complexificando e se cognitivizando para constituir a dimensão afetiva no indivíduo. Assim, para o autor, emoção e cognição coexistem continuamente no processo de desenvolvimento, embora ele reconheça que há períodos de predomínio alternado entre as duas funções.

Vygotsky (1984, 1993, 1998), de forma semelhante, explica que o homem nasce com as funções elementares, de natureza filogenética, as quais, através da inserção do indivíduo na cultura, vão se constituir nas chamadas funções superiores, que caracterizam o ser humano. O autor

denuncia a divisão histórica entre os afetos e a cognição, apontando-a como um dos principais problemas da teoria psicológica de sua época. Para ele, as emoções deslocam-se do plano individual e biológico, para um plano superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos na/pela cultura.

Aproximando-se as posições dos dois autores – Wallon e Vygotsky – percebem-se os pontos comuns:

a) ambos assumem uma concepção desenvolvimentista sobre as manifestações da afetividade: inicialmente orgânicas, as emoções 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, constituindo a dimensão afetiva;

b) portanto, assumem o caráter social da afetividade: não se trata de uma dimensão natural mas constituída na relação com o outro. Neste sentido, pode-se supor que o tipo de relação afetiva que se estabelecerá entre o sujeito e os objetos culturais dependerá, concretamente, da história de mediação vivenciada pelo sujeito com o respectivo objeto - história que, em grande parte, é determinada pela presença do outro nas relações sociais.

A partir das bases teóricas, resumidamente apresentadas acima, é possível estabelecer uma síntese sobre o tema da afetividade:

a) a produção do conhecimento é um processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto em questão. Nessa relação, o sujeito tem uma participação ativa – é o conceito de sujeito ativo – ou seja, nessas relações o sujeito elabora ideias, hipóteses, críticas, etc. Obviamente, esse processo envolve todas as situações em que o sujeito se envolve com os objetos da cultura, em especial a escola, que tem a função básica de propiciar aos alunos o acesso ao conhecimento acumulado, considerado relevante para sua formação enquanto cidadão;

b) entretanto, toda relação sujeito-objeto, como descrito acima, é sempre mediada por agentes culturais, que podem ser pessoas físicas – adultos cuidadores, no caso das crianças; professores, no caso da escola – ou produtos culturais, como no caso de um texto produzido sobre um determinado tema. Além disto, pode-se afirmar que a maneira como essa mediação ocorrerá concretamente será um dos principais determinantes da qualidade da relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto. No caso da escola, por exemplo, sabe-se que o conjunto das condições concretas estabelecidas pelo professor é um dos principais fatores determinantes do sucesso ou do fracasso do processo de apropriação do conhecimento realizado pelo aluno;

c) o aspecto mais recente nesse processo é o reconhecimento de que as relações que se estabelecem entre sujeito-objeto-mediador também

são marcadamente afetivas; ou seja, tais relações não se limitam à esfera cognitiva, como o pensamento dualista tradicional supunha, mas as experiências de aprendizagem provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva;

d) como consequência, assume-se que a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto do conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Considerando a sala de aula, como exemplo, pode-se supor que a qualidade das relações afetivas, que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos desenvolvidos, depende, em grande medida, das práticas pedagógicas concretas desenvolvidas, as quais produzem impactos afetivos no aluno; esses impactos podem possibilitar movimentos de “aproximação” ou de “afastamento”, de natureza afetiva e subjetiva – ou seja, “relações de amor ou de ódio” nos seus extremos – entre o aluno e o respectivo conteúdo.

Do ponto de vista educacional, a partir do que foi apresentado, espera-se que a escola, através das práticas desenvolvidas em sala de aula, consiga promover o que é chamado de “aprendizagem com sucesso” - um processo em que o aluno apropria-se cognitivamente do conteúdo, mas também caracterizado por um vínculo de “aproximação”, ou seja, um vínculo marcado por impactos afetivamente positivos entre o aluno e os conteúdos abordados. Deve-se lembrar que, historicamente, o sistema educacional brasileiro tem sido fortemente caracterizado pelo fenômeno conhecido na literatura como “fracasso escolar”, representado por altos índices de reprovação e evasão observados nas escolas. Do ponto de vista afetivo, tal processo corresponde a histórias de mediação marcadas por impactos afetivamente negativos, que acabam por produzir um movimento de “afastamento” entre o aluno e os conteúdos, movimento este cujos efeitos, frequentemente, generalizam-se para a escola como um todo.

Assim, uma das tarefas atuais da pesquisa na área da afetividade é descrever e analisar práticas pedagógicas, concretamente desenvolvidas em sala de aula, que favoreçam, principalmente, o movimento de “aproximação” entre os alunos e os conteúdos escolares; isto porque a mediação não se refere a ideias abstratas, mas a situações efetivamente vivenciadas em sala de aula, que podem ser acessadas pelo olhar do pesquisador, através, obviamente, de metodologias adequadas às características do fenômeno em questão.

A questão da Afetividade na alfabetização de jovens e adultos

A área de EJA parece ser, por excelência, uma instância que exige um cuidado extremo no planejamento das condições concretas de ensino, no sentido de garantir um ambiente afetivamente favorável para os alunos,

visando ao estabelecimento de vínculos de “aproximação” com os conteúdos e práticas desenvolvidos.

Tal cuidado deve-se, inicialmente, às características da população atendida nessas classes. Tanto os jovens quanto os adultos que frequentam as salas de alfabetização da EJA apresentam um aspecto comum: quase todos são marcados por uma história de fracasso e de exclusão vivenciada em uma escola convencional, durante a infância ou adolescência. É comum o relato de alunos apontando que tal situação foi determinada por condições econômicas e sociais desfavoráveis: nos adultos é constante uma história de interrupção da vida escolar pela necessidade de a criança ajudar os pais na agricultura, situação que, geralmente, foi agravada pela grande distância entre a residência e a escola ou pela ausência de um sistema de transporte na época. Mas também é visível a discrepância existente entre a forma como a escola se organizava e o trabalho pedagógico desenvolvido, produzindo impactos afetivos negativos que acabaram gerando nos alunos um sentimento de incapacidade e baixa autoestima.

Por conta dessa realidade, o aluno da EJA, ao tentar reatar o vínculo interrompido, não pode encontrar um ambiente escolar que continue produzindo impactos afetivos negativos; ao contrário, o ambiente de sala de aula deve ser planejado de forma a garantir todas as condições possíveis no sentido de que as experiências aí vivenciadas produzam impactos afetivos positivos, o que aumentará a chance de o aluno continuar o seu processo escolar. Deve-se lembrar que são altíssimos os índices de evasão nas salas da EJA e um dos motivos, certamente, refere-se a essa inadequação acima apresentada. Assim, o fracasso do aluno na EJA significa uma história de dupla exclusão do sistema, que não foi capaz de recompor adequadamente a relação do aluno com as práticas e conteúdos escolares.

Dados acumulados de pesquisas, desenvolvidas em classes de EJA, junto a professores que desenvolvem um trabalho pedagógico considerado de excelente qualidade por seus pares (BARELLA, 2007; DONADON, 2009; BARROS, 2011), permitem identificar algumas características dessas práticas analisadas, não no sentido de propor um modelo pedagógico fechado, mas visando a contribuir com o conhecimento na área. Tais estudos possibilitam a identificação do que se poderia propor como diretrizes relevantes para um processo de alfabetização de jovens e adultos, centrado na perspectiva do letramento e da afetividade:

a) A escolha dos objetivos e conteúdos de ensino é sempre uma decisão que reflete valores e crenças do educador ou dos educadores que a realizam. No caso da alfabetização de jovens adultos, tais valores envolvem as concepções de homem, de mundo e, com relação à sociedade em que se vive, as concepções relacionadas às práticas de cidadania, em especial,

sobre o papel da leitura e da escrita em função do processo de inserção social do aluno. Grande parte dessa discussão já foi desenvolvida por vários autores com relação ao letramento (TFOUNI, 1988; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; LEITE, 2011). Mas, devem-se realçar dois aspectos: é fundamental que esses objetivos atendam às necessidades enfrentadas pelos alunos nas suas relações sociais, pois, certamente, são essas as demandas que estão motivando os alunos a retomarem seus estudos. Geralmente, tais demandas relacionam-se às situações de trabalho ou a processos subjetivos de insatisfação com a condição de analfabetismo (não domínio do código).

Um segundo aspecto a ser discutido é que o trabalho pedagógico deve utilizar uma estratégia que possibilite, ao aluno da EJA, ampliar suas habilidades com as práticas de leitura e de escrita; tal processo deve permitir que os alunos tenham condições de usufruir melhor das possibilidades sociais e culturais que a escrita permite. Neste sentido, ao desenvolver um trabalho a partir das demandas iniciais apresentadas pelos alunos, e de forma afetivamente positiva, criam-se as condições para que novas demandas sejam apresentadas pelos professores nas etapas posteriores do trabalho pedagógico. Assim, muitos jovens e adultos procuraram a EJA motivados, inicialmente, para realizar, com sucesso, o exame de habilitação para motorista, mas acabaram descobrindo a importância da leitura do jornal ou das obras da nossa literatura. Tal processo depende do planejamento por parte dos docentes envolvidos, ou seja, são processos socialmente construídos nas relações em sala de aula.

É desnecessário comentar a situação em que objetivos de ensino são assumidos de forma burocrática e conteúdos escolhidos apenas para cumprir um programa. Na EJA, a consequência geralmente é a desmotivação do aluno e a evasão prematura. Assim, reitera-se que, no caso das classes de alfabetização de jovens e adultos, objetivos e conteúdos sempre devem estar direcionados em função da sua relevância para a população atendida, sendo que os alunos podem ficar conscientes disto, através da discussão promovida pelos professores sobre a questão;

b) O início do processo pedagógico, especialmente em uma sala de alfabetização de jovens e adultos, só pode ocorrer a partir do conhecimento que os alunos apresentam sobre os conteúdos a serem desenvolvidos. Isto aumenta as possibilidades de sucesso do processo de aprendizagem do próprio aluno, com inegáveis implicações afetivas. Na prática, implica que o professor, sempre que iniciar novo tema, realize sondagens iniciais sobre o conhecimento que os alunos já apresentam sobre o assunto a ser abordado; isto, no entanto, não deve ser confundido com a realização de provas escritas. A partir desse patamar inicialmente identificado, delineiam-se os conteúdos a serem desenvolvidos, bem como a sequência a ser utilizada pelo professor.

Quando o professor decide sobre o início do processo de ensino sem esses cuidados, corre seriamente o risco de projetar o trabalho pedagógico a partir de um patamar inicial situado muito além do conhecimento atual do aluno; essa decisão cria uma situação em que aumentam as chances de ocorrência do insucesso logo no início do processo, deteriorando-se prematuramente as relações afetivas entre os alunos e os conteúdos abordados.

Tal diretriz também envolve a questão da sequência dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Cabe ao professor planejar a sequência do trabalho, a partir do conhecimento que construir sobre seus alunos, além de respeitar o seu ritmo inicial de aprendizagem – aqui entendido como o tempo necessário para os alunos se apropriarem desse conhecimento. A experiência tem demonstrado que, muitas vezes pressionado por um programa que “precisa ser cumprido naquele tempo previsto”, o professor não respeita o ritmo dos alunos, gerando uma situação de desmotivação, com consequências afetivas indesejáveis. Pode-se dizer que, na situação da EJA, tal quadro tem um efeito desmotivador potencializado;

c) A escolha das atividades de ensino a serem utilizadas em uma sala de aula de jovens e adultos envolve decisões críticas em função dos possíveis efeitos e impactos imediatos que produzem nos alunos. Trata-se de decidir se o professor vai ministrar aula expositiva, propor trabalho em grupo, realizar uma leitura em sala, um exercício escrito, etc., com inegáveis implicações afetivas. Atividades bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas aumentam as chances de sucesso no processo de aprendizagem do aluno e a consequente relação afetiva de “aproximação” entre o aluno e o respectivo conteúdo.

Há vários aspectos a serem aqui considerados. Inicialmente é necessário verificar se a atividade proposta está adequada ao objetivo imediato e se as condições oferecidas são motivadoras para o aluno. Não se deve correr o risco de utilizar atividades consagradas na educação infantil, por exemplo, imaginando que seu efeito se generalize para a situação em questão. O aluno de EJA é um adulto que tem interesses e uma capacidade de análise de situações que não deve ser menosprezada pelo professor. Neste sentido, deve-se ressaltar, como já colocado neste capítulo, a importância da utilização do texto real no processo de alfabetização, da constante relação dialógica entre professor e alunos, das atividades epilinguísticas, etc., como balizadores de uma escolha adequada das atividades de sala de aula.

Além disso, uma atividade de ensino pode ser bem escolhida, mas apresentar problemas de organização interna, como instruções imprecisas ou mesmo ausentes, intervenções inadequadas por parte do professor, material inadequado, falta de *feedback* ou correção inadequada do desempenho do aluno, etc. Quando tais problemas existem, aumentam as chances de a

atividade tornar-se desmotivadora para o aluno, produzindo, às vezes, efeitos desastrosos nas relações afetivas entre o aluno e os conteúdos envolvidos.

Finalmente, é necessário lembrar que, nas atividades de ensino, concentra-se a maior carga afetiva da relação professor/aluno: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções e correções, etc., constituem aspectos da trama de relações interpessoais, com enorme poder de impacto afetivo no aluno, seja positivo, seja negativo – daí a importância dessas decisões;

d) A escolha dos procedimentos de avaliação, tradicionalmente realizados na escola, tem sido apontada como um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso do processo de ensino-aprendizagem. Isto porque a concepção tradicional de avaliação tem como objetivo, basicamente, o ranqueamento dos alunos, “identificando os melhores e os piores”, refletindo uma concepção de homem derivada da ideologia liberal, base do sistema capitalista, que pressupõe que as diferenças nas capacidades humanas são inatas, distribuídas gaussianamente entre os homens. Neste sentido, ensino e aprendizagem são entendidos como processos independentes: ensinar é tarefa do professor e aprender é obrigação do aluno – se esta não ocorre, certamente é por alguma razão intrínseca ao aluno. Em função disso, as situações concretas de avaliação, geralmente, ocorrem através de situações marcadamente estressantes, o que, a médio e a longo prazos, leva os alunos a um movimento de afastamento afetivo em relação a essas situações.

Obviamente, este modelo tradicional, mas ainda muito presente em nossas escolas, é absolutamente incompatível com o trabalho pedagógico desenvolvido com jovens e adultos. Utilizá-lo implicaria, por princípio, expor esses alunos a uma nova experiência de exclusão. A alternativa que se coloca aponta a perspectiva da avaliação diagnóstica, proposta por Luckesi (1984): avaliar é um processo cujos resultados devem sempre ser utilizados em favor do aluno – se o professor ensina, mas o aluno apresenta dificuldades na avaliação, então as condições de ensino devem ser revistas. Com isto, resgata-se a inevitável relação que existe entre a mediação pedagógica e o desempenho demonstrado pelo aluno. Além disso, no caso da EJA, deve-se supor que um professor experiente continuamente está avaliando seus alunos, através da observação das suas produções; com isto, estará evitando, por exemplo, o uso de provas escritas, ou outras situações constrangedoras, que tantos problemas produzem na relação afetiva que se estabelece entre o aluno e os conteúdos escolares.

Alguns dados de pesquisa: práticas pedagógicas de sucesso

Nos anos de 2008 e 2009, realizamos uma pesquisa¹ que pretendia estudar os impactos afetivos produzidos pelas práticas pedagógicas do professor em alunos adultos, durante o processo de alfabetização. Tal pesquisa teve, como sujeitos, alunos em processo de escolarização na FUMEC de Campinas (Fundação Municipal para a Educação Comunitária) e sua professora. Acompanhamos e filmamos as atividades de ensino durante seis meses. Ao final das gravações, realizamos o procedimento de *autoscopia*².

Tivemos a oportunidade de acompanhar uma docente reconhecida pelos alunos, colegas de profissão e toda comunidade escolar como uma excelente profissional no trabalho pedagógico com adultos. Pretendemos descrever e analisar algumas práticas dessa professora, que aqui recebe o nome fictício de Maria, exemplificando aqueles aspectos mais significativos para os sujeitos da pesquisa, no que tange aos impactos afetivos envolvidos.

Pretendemos analisar algumas atividades pedagógicas da professora Maria em sala de aula, que contribuíram para a construção de uma relação positiva entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, no caso as práticas de leitura e escrita. Por atividade de ensino, entendemos o processo de relação entre professor e aluno que envolve, geralmente, um primeiro momento instrucional, no qual ocorre uma explicação e descrição da atividade a ser desenvolvida. O segundo momento tem o foco mais especificamente na atuação do aluno que é esperada na atividade. O terceiro momento envolve o *feedback* do professor, onde este realiza a correção, permitindo uma finalização ou fornecendo elementos para a continuidade do trabalho. É importante salientar que este é apenas um modelo teórico para análise dos aspectos envolvidos nas atividades de ensino. Na prática, os momentos não ocorrem, necessariamente, nessa ordem.

Sobre momentos de explicação coletiva

Observamos atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula, onde a professora fornecia a instrução através de uma explicação coletiva para todos os alunos. Nessas práticas, o momento central envolvia, por exemplo, a explicação da professora sobre um texto ou um conteúdo específico de ensino. A diferença, nesse caso, era que, as atividades eram direcionadas para cada aluno em seus diferentes níveis de escolarização, na mesma sala.

1 Pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida sob orientação do Dr. Sérgio Leite pela pesquisadora Daniela Donadon, autores do presente texto. Com financiamento FAPESP.

2 Segundo Leite e Colombo (2006), trata-se de um procedimento que consiste na gravação audiovisual do contexto de sala de aula, para posterior edição e exibição, em sessões individuais, nas quais os sujeitos descrevem como se sentiram durante a atividade filmada.

Quando ocorria instrução para uma atividade coletiva, tratava-se de uma proposta onde a professora buscava unir a turma multisseriada em uma atividade coletiva comum.

Entendendo que toda atividade deve ser iniciada por uma explicação que permita ao aluno ter clareza sobre os objetivos e sobre como proceder, a qualidade da instrução é fator determinante para o desenvolvimento adequado das atividades. Atividades bem planejadas e bem instruídas apresentam uma maior probabilidade de proporcionar sucesso na aprendizagem, enquanto uma explicação falha, que não garante a compreensão dos alunos sobre o que é esperado deles, pode acarretar no fracasso da atividade.

É bom quando ela explica pra gente ficá mais sabendo, a gente entende mais o que ela fala, eu acho muito bom quando ela explica assim pra gente. Tudo que ela vai fazer... (S6)

Através dos relatos foi constatada a existência de um grande cuidado, por parte da professora, com a qualidade da instrução para a realização das atividades propostas, o que deve ter sido um dos determinantes do desempenho adequado dos alunos.

Os momentos de explicação de atividades coletivas, no entanto, não eram marcados apenas pela seriedade e preocupação, da mesma forma que não eram caracterizados por uma situação de tensão. Tanto nas explicações de conteúdos, quanto nas instruções para atividades, como nas leituras propostas, sempre existia um movimento de proximidade e descontração por parte da professora, que dosava entre a seriedade, a proximidade e a cumplicidade com os alunos.

A título de exemplo, podemos citar que era comum a professora usar um texto gerador para a turma e, posteriormente, variar as atividades, destinando um tipo específico de trabalho para cada aluno, de acordo com sua fase de desenvolvimento. Nesses momentos de trabalho coletivo ela lia e discutia o texto com todos os alunos. Na situação de leitura, era frequente a professora contar as histórias, dramatizando a narrativa e interpretando os personagens: ela não apenas representava vozes variadas, mas movimentava-se ao realizar a interpretação.

Ah, do que ela tava falando, que ela tava brincando com a gente e ao mesmo tempo ela tava explicando. Eu gosto,(...) Ah, que a leitura fica mais bonita. (S3)

Percebíamos que a dramatização provocava um envolvimento com a leitura que facilitava a compreensão das informações. Durante esse tipo de leitura, a professora fazia comentários e brincava com os alunos, descrevendo situações engraçadas em um tom jocoso. Essa postura da professora promovia o interesse e propiciava prazer pela leitura desenvolvida.

Sobre atividades na lousa

A prática de convidar os alunos para irem até a lousa era muito comum nas aulas da professora Maria, sendo referida por muitos como uma das atividades preferidas, aquele momento que mais gostavam na aula. S2, por exemplo, quando indagada sobre o que mais gostava de fazer na escola, responde: *Ir na lousa.(...) É bom ir na lousa responder na lousa assim.*

Eram momentos onde os alunos resolviam atividades, problemas, desenvolviam pequenos textos ou frases escritas com o giz, na lousa. Nesses momentos, a professora posicionava-se próxima ao aluno e auxiliava-o na atividade. Outras vezes, pedia para os alunos, um de cada vez, realizarem a atividade na lousa para que ela pudesse corrigir não só a do aluno, mas também chamar a atenção de todos para a correção. Ao contrário de causar constrangimento ou desconforto por terem que se expor e, muitas vezes, serem corrigidos perante a turma toda, os alunos apreciavam muito esses momentos. S1 descreve que, a princípio, tais situações causavam-lhe ansiedade e um pouco de nervosismo, mas, com o tempo, com a sucessão dessas experiências bem sucedidas, acabou por apreciar esses momentos e sentir muito prazer ao vivenciá-los.

Nossa!!! Eu achei, que eu falei assim, que parece que fica um trator trancado na cadeira! Porque me dá um gelo também. Um medo de não fazer certo, vergonha... mas depois eu falo: aqui tá todo mundo aprendendo, aqui tá todo mundo com a mesma intenção, então se eu estiver com vergonha as outras pessoas também estão, e vão lá também e agora eu já acostumei. (...) Ah! É muito... muito gostoso [ir na lousa]. Muito importante quando a professora chama, porque é uma atenção, nossa! Eu acho que é até um elogio de tão gostoso! Eu me sinto... É simples, mas eu acho legal. Me sinto criança de novo. Você entendeu? Nossa... escrever na lousa... (S1)

Outro aspecto importante nessa atividade é que os alunos valorizavam essa correção simultânea que acontecia, durante a atividade realizada na lousa; relatavam que aprendiam muito com a correção. Sentiam, também, que se tratava de um momento onde se esforçavam mais para realizar a atividade.

Eu acho que o que eu mais gosto é quando ela manda a gente resolver na lousa. Que nem na lousa, se a gente errar ela conserta.(...) Que lá eu penso, eu tento fazer, forço a cabeça até dar certo. (...) É, eu gosto de ir pra lousa. É onde pode aprender melhor. (...)Mas aí tem gente que acostuma na lousa, tem gente que acaba nervoso tendo outras dificuldades. (S5)

Apesar do risco de constranger, a professora era capaz de estabelecer uma situação na qual tal prática promovia um efeito positivo na autoestima dos alunos, que se sentiam valorizados por serem chamados ao quadro-negro.

Observamos que se tratava de uma prática que rompia com a tradicional organização espacial da sala, em que a lousa é um espaço só do professor. Através dessa prática, alunos e professora apresentavam uma mobilidade que rompia com posturas hierárquicas: o aluno sentia-se valorizado e participante ativo no processo de construção do seu próprio conhecimento.

Sobre atividades individuais no caderno

Deixar os alunos sozinhos em suas carteiras para as atividades individuais, planejadas e previamente orientadas, era uma prática onde foi possível observar vários aspectos importantes da atuação pedagógica da professora Maria, como estimular a autonomia dos alunos, levá-los a sentirem-se capazes e propiciar a superação das dificuldades e inseguranças.

Nossa, quando ela fez a primeira... como todo texto que ela dá, por mais simples que seja, quando ela coloca lá e faz primeiro e fala 'agora vocês que têm que fazer o resto', dá um frio... mas depois a gente vai, fica quietinho ali, matutando, ponhando na mente 'como que eu vou fazer?', né? Aí a gente resolve. (S1)

91

Tal atividade parece colaborar para o desenvolvimento da autonomia do aluno na medida em que ele deve elaborar meios de resolver os problemas, como procurar informações no caderno, texto ou livro, desenvolver formas de pensamentos, pedir informações para superar um desafio, etc.

Percebia-se que estimular a reflexão e a autonomia estimulava a formação do aluno como sujeito pensante, reflexivo e atuante em seu processo de aprendizagem.

É porque assim que nem eu, que tô começando, ela explica bem, né, mas sempre não dá pra pegar tudo, sempre tem dificuldade na hora de você escrever mesmo. Pra resolver sozinho. É, mas ela tem ensinado bem. Agora eu tô melhor. Difícil uma conta que eu não resolvo. (S5)

Apesar de esta prática visar estimular a autonomia dos alunos, a professora mostrava-se sempre presente e solícita quando existia sinal de insegurança ou algum problema. Nesse caso, atuava no sentido de prover situações que permitiam a participação e a interação deles frente a conflitos, através de perguntas que estimulavam o raciocínio, a reflexão e a expressão. Agindo assim, a professora tornava-se mediadora na constituição

da autonomia desses alunos. Essa atuação rompia com a insegurança imposta por experiências anteriores e construía, aos poucos, uma condição de confiança, tendo a professora como parceira e não como figura de quem se mantém dependência. Tratava-se de uma parceria construtiva.

É. Mas só que tem umas coisas que não dá pra fazer certo e eu faço, mas eu tenho dificuldade, e às vezes já não. (...) Na maioria das vezes é... ela deixa os outros fazendo lição, assim, aí fez a lição ela vem saber se tá tudo certo ou não, depois ela... se tiver certo, assim, aí ela vai fazendo outras coisas, daí vem, resolve... corrige... (S2)

Assim, a professora conseguia organizar os trabalhos, planejando o tipo de atividade e a forma como a mesma era realizada, de forma individual ou com a participação de todos os alunos. Da mesma forma, a professora detectava as dificuldades de seus alunos e os orientava no sentido de superá-las.

Sobre textos e materiais de ensino

A professora Maria primava pela contextualização dos conteúdos, pela clareza de sua utilidade e pelo ensino baseado em textos e materiais que causassem interesse. Fator relevante observado no trabalho da professora foi a preocupação em proporcionar aos seus alunos contato com diferentes gêneros de textos e portadores textuais, sendo incessante a busca por apresentar novidades, o que é positivamente reconhecido pelos alunos.

Como eu gosto... isso! Eu acho assim, que nem, eu acho importante porque eu gosto muito de novidade, então eu presto muita atenção (...) então eu acho, sempre eu gosto de novidade, que nem, vamos supor, você entra assim num mata, você fica, sabe, adivinhando, sabe, aquela coisa? Entra numa horta, ou então num shopping e fica admirando e coisa e tal. Então a mesma coisa assim é na aula. Sempre que eu acho uma coisa diferente eu sempre acho importante. (S1)

Percebemos que os alunos, mesmo tendo suas preferências textuais, apreciavam e desejavam a variedade nos textos e materiais. Eles assumiam como importante essa variedade para chamar e prender a atenção, além de promover uma postura de interesse.

Dentre os diferentes textos, muito apreciadas eram as aulas onde a professora abordava as letras de músicas. Nessas aulas, ela primeiramente lia a letra da música, discutia as palavras desconhecidas, o significado da canção, a mensagem que ela trazia e, posteriormente, convidava os alunos a cantarem juntos. Tratava-se, sempre, de músicas conhecidas e apreciadas pelos alunos e a professora sempre os fazia cantar, o que notadamente era realizado com muito prazer. S2, por exemplo, diz: *Ah, de música.(...) Ah... porque de música eu acho que é mais legal.*

Outro tipo de texto, muito apreciado pela turma em questão, refere-se às fábulas. Diferente do que se pode imaginar, esse tipo de texto não era entendido como infantilizado devido à maneira como a professora o abordava: contava a história a partir da dramatização da narrativa e, posteriormente, pedia aos alunos para recordarem histórias de suas vidas, comparando-as com a fábula. Importante observar que a professora escolhia fábulas de forma intencional, baseada no conhecimento que tinha das histórias de vida dos seus alunos. Então, tratava-se de histórias selecionadas com o propósito de provocar a participação dos alunos, a partir do conhecimento que tinha sobre suas vidas e sua realidade. Com isto, fazia-os sentirem-se parte importante e peça fundamental no transcorrer da atividade de ensino, onde os mesmos contavam suas experiências e pontos de vista, uns para os outros e para a professora. Por exemplo, ao narrar a fábula do “Rato do mato e o rato da cidade”, a professora levou vários alunos a contarem como era sua infância no campo, na roça, e como se deu sua mudança para Campinas, a cidade grande. Eram momentos nos quais eles narravam suas experiências de vida e participavam ativamente da aula, emitindo suas opiniões a respeito da mensagem da fábula na comparação com a história de vida deles. Assim, a fábula ganhava vida e significado.

Eu gosto de história porque a gente fica mais entendendo a aula, entende mais as letras. Eu gosto quando ela conta essas historinhas porque a gente entende mais um pouquinho. (S6)

Outra prática muito comum da professora era a utilização de materiais diversos para o ensino de matemática. Era constante a prática de a professora trazer para a sala caixas de fósforo, garrafas pet, tampinhas, e outros materiais. Tratava-se de uma prática que concretizava certas abstrações da matemática em atividades fisicamente palpáveis, facilitando a visualização e a compreensão por parte dos alunos. Para S3, *Ah, melhor quando... aprender como que é as caixinhas, como que fica, ver... (...) É, fica mais fácil.*

Ainda neste sentido, a professora, frequentemente, planejava atividades com o dicionário. Não se tratava de, simplesmente, entregar o dicionário para que os alunos procurassem palavras aleatoriamente, ou uma lista de palavras para consulta. Tratava-se do uso intencional do dicionário em atividades planejadas, com objetivos definidos e instruções claras, permitindo ao aluno compreender os motivos e objetivos da atividade e a importância da mesma para o aprendizado.

Aí tem também quando ela ajuda, né? Quando ela ajuda nós, teve uma aula que ela deu pra nós, você não viu essa aula que ela deu pra nós, ela deu uma aula de... tinha o nome, né, acho que tinha só o começo do nome e você tinha que lembrar, só que o nome que ela botou na

tabela é diferente do outro que tava no dicionário, né? Ai ela deu, pra cada um, um dicionário e deu a letra pra procurar no dicionário o nome certo. Ai a gente pegou a letra "A", né, no começo. A gente ia na letra "A" e ia procurar aquela letra e botar a resposta certa. (S5)

Podemos perceber que o trabalho desta professora apresentava organização e continuidade lógica nas atividades, notando-se uma intencionalidade clara nas propostas e objetivos no uso dos materiais. Assim, os alunos sentiam-se seguros, conseguindo identificar e compreender o rumo das aulas e o que estavam desenvolvendo na atividade proposta.

Outro ponto que deve ser mencionado é sobre as instruções claras para o uso do material selecionado. O que víamos nas falas dos alunos era o reconhecimento do uso de textos e materiais bem planejados, com intenção clara; os materiais eram a base para atividades desenvolvidas com apoio devido, por parte da professora, pois não bastava oferecer textos interessantes e dicionários sem antes explicitar como os mesmos deveriam ser utilizados, além de fornecer auxílio aos educandos no momento de realização das atividades.

A motivação dos alunos, no contato com diferentes textos e materiais, demonstrava que esse trabalho era muito importante. No entanto, exigia ser bem planejado e direcionado visando às necessidades e ao grau de conhecimento dos educandos, sempre com o acompanhamento da professora, como pudemos identificar nos relatos e nos momentos de observação em sala.

Com isto, percebíamos que os diferentes materiais, como os textos (fábulas, músicas, poesias, textos de jornal, etc.), eram escolhidos e preparados cuidadosamente através de um plano de aula bem definido.

Sobre as relações entre os textos e a vida dos alunos

Era nítido, nas atividades de ensino, que a professora estabelecia, intencionalmente, uma conexão entre o texto abordado e a vida dos alunos. Nessas práticas, o momento central envolvia a narrativa dos alunos sobre sua experiência particular relacionada ao texto, de forma contextualizada, diretamente relacionada com o seu cotidiano e a realidade da comunidade em que viviam.

Neste sentido, a professora atuava segundo uma proposta voltada para a contextualização dos conteúdos de ensino, buscando estabelecer conexões entre cada conteúdo e a vida cotidiana dos alunos. Utilizava-se de atividades bem planejadas, de textos geradores baseados em temas extraídos da realidade dos alunos, promovia discussões em que os estimulava a explicitar suas opiniões e narrar o que compreendiam daquele conteúdo, com base nos conhecimentos que já possuíam. Isto significava, como disse S1, *tirar o texto*

do papel, no sentido de extrapolar o conhecimento que o papel proporciona e conectá-lo com a vida real, trazer o conhecimento para a realidade tangível dos alunos, causando interesse e aumentando os níveis de desempenho. Essa prática facilitava a aprendizagem e estimulava os alunos.

Eu gosto. Eu gosto porque a coisa anda. Que nem, você fica naquela no papel, no texto, que nem, ela dá um texto e tem essa historinha e ela muda. É muito, eu acho muito interessante. É muito difícil, mas eu acho muito interessante, por quê? Porque a gente põe na mente da gente, abre na cabeça que é assim (...). Então eu acho muito interessante, muito legal. (S1)

Ainda neste sentido, S1 destacou a importância do texto em paralelo com a história da sua vida, deixando claro que ambos têm importância, admitindo que a cultura escolar e a cultura dos alunos podem dialogar na construção de conhecimentos e que, juntas, só fazem somar benefícios para o processo de ensino-aprendizagem.

Melhor pra gravar, pra ter na cabeça... porque, que nem, vamos supor, ela fala assim: "gente, a gente conversou e tem um texto igual à vida real nossa, igual à sua que você acabou de contar, sua história, sua vida, é uma história que você contou, mas só que é uma história real". Você entendeu? Então aquela história se transforma assim, numa realidade, entendeu? Que nem, o texto que ela dá combina quase com a vida que a gente teve, que a gente tem, que a gente vai ter, você entendeu? (Indagada sobre o que é mais importante, texto ou contexto.) Os dois. Empata. Porque se não tem o texto não tem o assunto pra puxar a história da vida da gente, se não tem a história da vida da gente demora mais pra entender o que ela tá querendo explicar. Eu acho que os dois é importante. (S1)

Para S1, o que aprendia na escola colaborava para a sua inserção nas práticas reais que envolviam o uso do conhecimento. As conexões entre a realidade dos alunos e o texto permitiam um melhor entendimento, além de proporcionar uma ampliação nas possibilidades da aprendizagem, pois o que os alunos compartilhavam extrapolava os limites do conteúdo, acarretando maiores indagações sobre as questões abordadas.

É por que... tem coisas de novidade, né? Cada um teve uma novidade diferente pra falar, não é? (...) É ajuda assim, porque... é coisa que você, você vai relembando também, né? (S4)

Assim, os alunos apropriam-se dos conhecimentos de maneira funcional, pois internalizam os conteúdos escolares de forma não apartada, mas profundamente imbricada nos seus conhecimentos anteriores e com uma relação próxima com sua realidade, possibilitando seu uso social.

Sobre a prática de dar voz ao aluno em aula

De forma geral, os sujeitos afirmavam que a professora estimulava muito a fala em sala de aula. Era marcante a preocupação da professora em dar voz aos alunos, seja através de perguntas durante as atividades, seja através de perguntas sobre os conteúdos, ou invocando suas falas durante o transcorrer das aulas. Porém, isto não ocorria apenas em momentos aleatórios. A participação oral dos alunos era planejada pela professora, sendo parte constituinte das atividades de ensino.

A ênfase na oralidade acontecia em momentos de leitura em voz alta, da lousa ou do caderno, na resolução de atividades por parte dos alunos para toda a turma, na narrativa e constante chamada da professora para que os alunos comentassem os textos e relatassem experiências de suas vidas.

Os relatos demonstravam o prazer que os alunos sentiam em expressar-se em sala. As atividades eram por ela programadas de forma a prever os relatos e intervenções dos sujeitos. A escolha de textos, com temas diretamente ligados às histórias de vida dos sujeitos, não se limitava a fazê-los identificarem-se com os mesmos, mas visava levá-los a narrarem sua realidade, de forma a sentirem-se valorizados e participantes na atividade.

É gostoso. Se ela dá liberdade, é muito gostoso, a gente sente assim também, sabe, que a gente é sabida, que a gente tá aprendendo, a gente se sente alguém. Isso, eu acho. Não só eu conto, mas eles (outros alunos) também contam que eles veio da outra cidade, que também mesmo de mais pobre lá era menos corrido, que também aqui em Campinas é corrido, estado de São Paulo, essas coisas. Então se ela dá a liberdade da gente conversar, isso é muito importante, sabe? Agora se ela não dá oportunidade aí a gente não vai perguntar, não vai falar nada, né? Que nem ela fala: “é como na cidade assim, que a gente veio, que nem, vocês da onde que veio? Conta pra nós o que aconteceu de lá pra cá, se veio com serviço arrumado e coisa e tal”. Então eu acho assim muito importante, sabe? Porque ela abriu a oportunidade pra gente falar, ela deu liberdade, né? E se ela não fala assim a gente não tem liberdade... (S1)

S1 afirma que, se a professora não proporcionasse esse espaço, ela e os alunos não procurariam criá-lo, deixando claro que a mediação da professora neste sentido foi indispensável. Nota-se que os estudantes aceitavam a cobrança por parte da professora, pois essa exigência passou a ser uma forma de valorizar o aluno e a sua participação no trabalho em sala de aula; da mesma forma, não cobrar ou deixar de incentivar os alunos poderia ser interpretado pelos educandos como um desmerecimento ou limitação das possibilidades de participar.

Outro aspecto a ser considerado é que os alunos não valorizavam apenas o momento de suas falas, mas apreciavam e sentiam prazer em ouvir os outros companheiros de turma narrando suas experiências. *Os outros contando, o jeito que eles, contam... o jeito que eles falam, assim... bonito de ouvir* (S3).

Muitos alunos valorizavam a experiência dos colegas e aprendiam com elas. Mas a prática de dar voz aos seus alunos em sala, por parte da professora, não era vista apenas como uma prática de valorizar os alunos, possibilitar autoestima positiva, levá-los a se auxiliarem mutuamente na aprendizagem, torná-los parte integrante da atividade e causar interesse, por tratar-se de suas histórias reais; essa prática também era usada, pela professora, como meio de avaliação, ou seja, de diagnosticar o desenvolvimento, os avanços e as dificuldades dos alunos. Servia como base para tomada de decisão, o que poderia implicar na possibilidade de dar maior atenção a pontos de dificuldade ou superar aqueles onde já ocorreu desenvolvimento satisfatório.

Que nem ela, vai lá na lousa pra gente ler, eu acho que as vezes né, porque aquelas que a gente já consegue ler é um sinal que ela já vai vendo que a gente tá aprendendo, né... é, tem algumas que é um pouco difícil, né... (...)É, pra mim é bom. Quando eu não tô entendendo ela vai e explica, né. É bom, porque... ela explicando você já vai já, tem que ir tentando... indo embora, né? Outra vez tava muito difícil de ler... Eu acho... bom, eu penso assim, que ela percebe da gente... sabe, ficar demorando ler, aí acho que ela já percebe que a gente não tá conseguindo fazer. (S4)

97

Assim, a prática de se expressar em sala servia de diagnóstico para o próprio aluno, que, através do seu desempenho e da reação da professora, percebia seus avanços.

Podemos observar, através dos relatos, a importância da prática de dar voz aos sujeitos em sala de aula, tanto na interação professor-aluno, quanto aluno-aluno, visando a uma aprendizagem prazerosa, que valoriza os alunos, seus conhecimentos e sua visão de mundo; é possível que a ausência dessa interação pode desmotivar os alunos e até comprometer a relação destes com o aprendizado dos conteúdos. Ao contrário, a participação oral dos alunos permitiu uma relação mais próxima e interessada com os conteúdos, ocasionando um envolvimento que resultou em melhor desempenho e maior satisfação nas atividades de ensino.

Sobre o uso do caderno como meio de recordar

Era comum a professora pedir aos alunos para procurarem informações em seus cadernos. Geralmente, a professora entregava, no início da aula, textos (histórias, fábulas, músicas, poesias, etc.), Xerox (de materiais didáticos, de livros, etc.), tabelas com informações, alfabeto, tabuada, entre muitos outros, para seus alunos. Após distribuir esses materiais, pedia para que tais folhas fossem coladas no caderno. Posteriormente, muitas vezes citava esse material, pedindo aos alunos que consultassem, por exemplo, a folha contendo todas as letras do alfabeto.

É, algumas vezes eu procuro (na folha), né. (...)É bom, né. Porque a gente tem aquela folhinha desde o primeiro dia que ela falou pra gente que é muito importante a folhinha, né. E às vezes muitas letras a gente procura nela, né? Ajuda bastante. (S4)

Muitas vezes, ao ouvir perguntas dos alunos, a professora pedia para que eles procurassem a informação no caderno, afirmando que já estudaram aquele item. Sobre consultar o caderno, S3 diz: *Ao mesmo tempo tá me ajudando que eu posso acertar na hora, ao mesmo tempo tá me atrapalhando que eu não posso aprender melhor.*

Percebemos, por essa fala, que o sujeito assumia que procurar pela informação no caderno, ao invés de tê-la memorizado, significa que não estava “aprendendo melhor”; entendia “aprender melhor” como ter a resposta memorizada, o que sugere que os alunos valorizavam muito a questão da memorização. No entanto, observamos que o aluno, como não memorizava todas as informações, obviamente, acabava por pedir a ajuda da professora. Esta, ao invés de dar a resposta e criar o hábito de os alunos sempre buscarem nela a informação, pedia-lhes para consultar seus próprios cadernos, o que contribuía para uma relação mais autônoma com o conhecimento em questão, além do sentimento de independência em relação à professora.

Sobre a fonética das letras do alfabeto

Uma das práticas da professora que pudemos observar era a de vocalizar as letras do alfabeto e os seus fonemas, enfatizando a sonorização e a articulação. Nessas práticas, o momento central envolvia a professora enfatizando o som de cada letra.

Nas atividades da professora, o trabalho com o som das letras era intenso. Sempre que existia alguma dificuldade de escrita, ela se posicionava bem próxima ao aluno, focava seu olhar nele, articulava com a boca e emitia

o som da letra, pedindo que o aluno falasse o nome da letra que estava vocalizando. Em relação a isso, S4 diz: *Porque quando ela faz o som com a boca ela já tá dando o sinal da letra, forma palavra pra gente fazer.(...) Força a memória, né.*

A professora era reconhecida pelos colegas de trabalho como uma excelente alfabetizadora. Um dos aspectos mais marcantes do seu trabalho era justamente esta prática com a articulação de fonemas com os respectivos grafemas. Este aspecto era reconhecido e muito valorizado pelos alunos. Indagado sobre o que mais gostava na explicação da professora, o sujeito 5 diz:

Da explicação dela? É, da explicação dela o que mais gosto porque é o que mais ajuda um pouco é as palavras, né? As letras que... porque o jeito que ela faz do som da letra, eu acho que o importante é o som da letra, né? Pra gente aprender. (...)E tem muitas letras que a gente pensa que tem um som e é outro. Aí ela ensina bastante, aí é bom, que como fica vendo o som da letra, mais de uma palavra aí tem as frases mais ou menos... pode ser... (S5)

Interessante notar que o trabalho da professora contribuiu para uma melhor compreensão de que os sons da fala podem ser representados pelas letras, o que corresponde à descoberta de sua natureza alfabética. A professora valorizava o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização, levando os alunos a entenderem os sons da língua e as relações entre estes e as letras que os simbolizam.

Sobre atividades usadas como diagnóstico

Observamos que diferentes atividades realizadas pela professora eram entendidas pelos alunos como forma de a professora diagnosticar o desenvolvimento da turma. Nessas práticas, o momento central envolvia a participação do aluno de variadas formas, para que a professora pudesse diagnosticar suas possibilidades de desempenho com relação a determinados conteúdos, visando a uma tomada de decisão posterior.

Durante o decorrer das observações em sala de aula, foi possível perceber que a professora desenvolveu intenso trabalho diagnóstico durante todas as atividades de ensino. Seu atendimento, praticamente individual e constante, permitiu observar a existência de um mapeamento de dificuldades, que eram detectadas através de atividades planejadas de forma direcionada para esse fim, sendo clara a preocupação constante da professora em reconhecer os pontos de dificuldade de cada aluno. Na realização de tal diagnóstico, a professora atuava de forma a detectar problemas e dificuldades, visando solucioná-los, ficando latente a crença na possibilidade de o aluno aprender a partir de erros. Os alunos, igualmente, percebiam e reconheciam tal esforço

da professora. Indagado sobre o motivo de uma atividade de formar frases, S3 identificou que a intenção da professora era: *Pra ver com o que que eu tava com maior dificuldade.*

Essa avaliação diagnóstica acontecia de forma a não desvalorizar a produção e os conhecimentos dos alunos, mas transcorria como sendo um novo momento de aprendizagem. Neste sentido, a correção, sempre discutida com os alunos para solucionar seus desafios de aprendizagem, acabava por constituir-se em novo momento de descoberta e possibilidade de novas aprendizagens, ou seja, algo dinâmico e não estático. Os alunos percebiam esse processo dinâmico, valorizando a atuação da professora, que buscava avaliar o seu desenvolvimento e contribuir positivamente com ele.

Ah, eu acho que daí é, ela tá fazendo um teste na gente, né? Vai vindo se a gente tá tendo algum desenvolvimento, né? Se já sabe fazer algumas, eu acho que tá certo, né? (S4)

Era importante observar que, nessas atividades diagnósticas, os alunos eram continuamente estimulados a utilizar o conhecimento adquirido para situações diferenciadas. Nessas situações diversas, a professora verificava se os conteúdos eram incorporados ao repertório de conhecimentos do aluno, representado por novas atitudes, novas formas de resolução, usando os conhecimentos adquiridos nas novas tomadas de decisão, na perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem; as dificuldades apresentadas pelo aluno eram trabalhadas através do diálogo sobre o que ainda necessitava de desenvolvimento. Nesse trecho de transcrição de uma das sessões de *autoscopia*, é possível observar como funciona essa dinâmica.

Pesquisadora: - Ah, tá. E porque que você acha que a professora, quando vai ensinar pra vocês, ela mistura matemática e português?

S3: - Pra ver o que nós tá sabendo e o que nós não tá.

Pesquisadora: - Ah, você acha que assim ela consegue perceber?

S3: - É.

Pesquisadora: - E daí o que você acha que ela faz com isso?

S3: - Dá pra ver quem tá com dificuldade, se eu tô na matemática ou se é no português.

Pesquisadora: - Ahn... e daí quando ela descobre onde você tá com dificuldade, o que ela faz?

S3: - Ela vai lá e me ajuda. (S3)

Esse diagnóstico também se dava em situações de atividades nas quais o aluno demonstrava o conhecimento adquirido através de leituras formais ou informais, quando eram solicitados a ler ou quando conversavam com a professora. Sobre atividade de leitura na lousa, S4 diz:

S4: - Aí sente que já tá bem mais... vai mudando, né? Sinal que tá aprendendo já um pouco mais, né.

Pesquisadora: - Ah, então, você acha que quando você lê em voz alta, da lousa, você consegue perceber que você tá aprendendo?
S 4: - Isso! (S4)

Muitos progressos foram observados durante o processo analisado: as habilidades em discernir as ideias principais do texto, em montar um texto coerente com começo, meio e fim, a interiorização de conteúdos, a assimilação da ortografia das palavras, a habilidade em perceber as regras gramaticais, a habilidade em trabalhar com o dicionário, a capacidade de realizar contas, entre outras. Nesse movimento, a professora percebia qual era o desenvolvimento dos alunos em relação a pontos específicos e decidia que atividade realizar para suprir as dificuldades, detectando os progressos para seguir com o processo de aprendizagem, no ritmo de cada um.

Considerações finais

As questões aqui analisadas não esgotam, certamente, os temas do letramento e da afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos, mas apontam claramente algumas direções.

A primeira delas, sem dúvida, é que todas as condições de ensino, planejadas e desenvolvidas para as salas de jovens e adultos, devem ser radicais no sentido de visar, sempre, ao sucesso do processo de aprendizagem do aluno; isto implica numa série de cuidados – vários aqui sugeridos – uma vez que a população atendida apresenta características muito específicas. O sucesso desse processo exige o planejamento de práticas pedagógicas que produzam impactos afetivamente positivos, o que, ao longo do trabalho, reverter-se-á no envolvimento positivamente afetivo do aluno com relação aos conteúdos e, conseqüentemente, com a própria escola. Além disso, tal processo certamente produzirá sensíveis mudanças na autoestima do aluno – os sentimentos de ser capaz de aprender e enfrentar novos desafios são derivados do sucesso no processo de aprendizagem.

Isto, obviamente, implica na presença de um professor mediador que também apresente algumas características especiais: que tenha conhecimento teórico básico sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a questão da alfabetização e do letramento, incluindo também o aspecto da afetividade como parte do seu trabalho, entre outros. Além disso, como professor, deve apresentar uma postura de constante disponibilidade em sala de aula, de tal modo que o aluno jovem e adulto saiba que será sempre bem acolhido em suas iniciativas e aproximações. Em síntese, um professor que assume uma postura pedagógica sempre a favor do aluno, em todas as situações: um professor, enfim, comprometido com a construção de uma escola inclusiva.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 13(2), p. 239-249, 1997.

_____. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

AMADO, J. et al. O lugar da afetividade na relação pedagógica – contributos para a formação do professor. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 75-86, 2009.

ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. (Orgs.) **Afetividade na escola**. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo, SP: Summus Editorial Ltda, 2003.

BARELLA, L. M. De S. **Alfabetização de Jovens e Adultos na Perspectiva do Letramento**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

BARROS, F. R. **Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo, SP: Cia. Das Letras, 2003.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. (Orgs.) **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**; p. 85-98. São Paulo, SP: Summus Editorial Ltda, 1992.

DONADON, D. G.. **Educação de jovens e adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica**. 2009. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Capinas, Campinas, SP, 2009.

FRANCO, A. F. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, 13(2), p. 325-332, 2009.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LEITE, S. A. S. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. Afetividade e o processo de constituição do leitor. **Leitura: Teoria & Prática**. v. 29 (57), p. 38-50, novembro, 2011.

LEITE, S. A. S.; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs) **Pesquisa em educação**. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**, n. (61), p. 6-15, 1984.

MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em Psicologia** – Sociedade Brasileira de Psicologia: v. 1(3), p. 67-71, 1993.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. (Orgs.) **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**, p. 75-84. São Paulo, SP: Summus Editorial Ltda, 1992.

PINHEIRO, M. M. **Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1995.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia**, v. 23(1), p. 39-45, 2006.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, v. 27(3), p. 403-412, 2010.

SOARES, M. B. **Letramento – Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Ceale/Autêntica, 1998.

SPINOSA. **Ética**. São Paulo, SP: Autêntica, 2009.

TFOUNI, L. M. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

VASCONCELOS, M. S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. **Educação e Sociedade**, v. 25(87), p. 616-620, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **De l'act à la pensée**. Paris: Flammarion, 1978.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo, SP: Nova Alexandria, 1995.

Recebido em: 20/07/2012.

Aprovado em: 29/08/2012.