



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – PORTUGUÊS**

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA BRITO

**A RELAÇÃO AFETIVA ENTRE PROFESSOR E ALUNOS, MEDIADA PELOS
RECURSOS DO AGIR DOCENTE**

CAMPINA GRANDE - PB

2019

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA BRITO

**A RELAÇÃO AFETIVA ENTRE PROFESSOR E ALUNOS, MEDIADA PELOS
RECURSOS DO AGIR DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso em Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras-Português.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tatiana Fernandes Sant'ana (UEPB)

CAMPINA GRANDE

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B862r Brito, Maria de Fatima da Silva.
A relação afetiva entre professor e alunos, mediada pelos recursos do agir docente [manuscrito] / Maria de Fatima da Silva Brito. - 2019.
27 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Fernandes Santana, Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."
1. Linguística aplicada. 2. Mediação professor-aluno. 3. Afetividade. 4. Semântica do agir. I. Título
21. ed. CDD 418

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA BRITO

**A RELAÇÃO AFETIVA ENTRE PROFESSOR E ALUNOS, MEDIADA PELOS
RECURSOS DO AGIR DOCENTE**

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso em Letras-Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras.

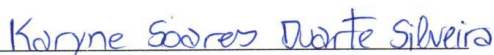
Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovada em: 19 / 06 / 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Tatiana Fernandes Sant'ana (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.ª. Ms. Karyne Soares Duarte Silveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.ª. Ms. Alessandra Magda de Miranda
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A todos os professores que enxergam com os
olhos do coração, dedico.

Os professores investem muito, emocionalmente falando, em seu trabalho: trata-se de um trabalho emocional “consumidor” de uma boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações professor/ alunos (TARDIF; LESSARD, 2014, p.159).

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	09
2. FORMAÇÃO, AFETIVIDADE, MEDIAÇÃO E AGIR DOCENTE.....	10
2.1 As mudanças na formação docente.....	10
2.2 A emoção e a afetividade na construção da interação em sala de aula.....	11
2.3 A mediação como facilitadora no ensino-aprendizagem.....	13
2.4 O trabalho e o agir docente.....	14
3. APARATOS METODOLÓGICOS.....	15
4. OS RECURSOS PARA O AGIR E SUA RELAÇÃO COM A AFETIVIDADE.....	16
4.1 As ferramentas (coletivas).....	17
4.2 As capacidades (individuais).....	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
REFERÊNCIAS.....	23
APÊNDICE	26

A RELAÇÃO AFETIVA ENTRE PROFESSOR E ALUNOS, MEDIADA PELOS RECURSOS DO AGIR DOCENTE

Maria de Fátima da Silva Brito¹
Tatiana Fernandes Sant'ana²

RESUMO

O presente estudo, de base qualitativo-interpretativa (MINAYO, 2007), encontra-se voltado à investigação da afetividade (HILLAL, 1985) do professor e a mediação (VYGOTSKY, 2000) com seu aluno, revelada em um relato de experiência de estagiários do curso de Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba. Para isso, a pesquisa apoia-se em um contexto investigativo baseado na Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 1986) e visa: investigar a afetividade entre professor e alunos no contexto de sala de aula e a influência dessa mediação no ensino-aprendizagem. Esse objetivo geral está subdividido em: analisar a postura afetiva de duas professoras, que atuam em uma mesma escola, ao fazerem uso de ferramentas didáticas em sala de aula, na educação básica; e compreender como o uso das capacidades docentes pode auxiliar na mediação com os alunos. Para tanto, o construto teórico está centrado no Interacionismo Sociodiscursivo, sobretudo, nos recursos do agir docente, propostos pela Semântica do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004) e nas contribuições: de Morales (1999), Tardif (2011) e Tardif e Lessard (2014), que refletem sobre a construção da relação professor-aluno; de Hillal (1985), que aborda a afetividade como base dos relacionamentos em sala de aula; de Land (2017), que retrata as emoções nas relações interpessoais; e de Vygotsky (2000), que ressalta o papel da mediação na construção do conhecimento. A análise do corpus apresentou os seguintes resultados: a princípio, as duas docentes fizeram boas escolhas das ferramentas coletivas utilizadas em sala, valorizando a oralidade e os recursos audiovisuais, no entanto, uma delas priorizou a discussão das apresentações, estimulando a participação dos discentes, estreitando suas relações afetivas, enquanto que a outra se restringiu a seguir o planejamento previamente elaborado, aplicando atividades aleatórias para casa, gerando repulsa e descaso dos alunos; e no plano das capacidades individuais, uma optou por um método diferenciado por turma, por reconhecer que cada uma tinha um perfil particular, já a outra preparou a mesma aula para todas as salas, sem se preocupar em estabelecer uma mediação entre os aprendizes ou mesmo uma relação mais afetiva com eles. Em linhas gerais, pode-se dizer que o trabalho docente precisa estabelecer uma constante mediação com os aprendizes, pois, não se trata apenas de considerar o aluno como único, mas de estabelecer relações, estimular interesses coletivos, contribuindo para que, de fato, a afetividade seja uma motivação na busca pelo aprendizado.

Palavras- chave: Linguística aplicada. Mediação professor-aluno. Afetividade. Semântica do agir.

¹ Aluna da graduação do curso de Licenciatura em Letras-Português, pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus I. Email: ftimasilva65@gmail.com.

² Professora titular da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e orientadora da referida pesquisa. Email: tatianasanta@gmail.com.

ABSTRACT

The present study, of qualitative-interpretative basis (MINAYO, 2007), is focused on the investigation of affection (HILLAL, 1985) of the teacher in face of mediation (VYGOTSKY, 2000) with his/her student, revealed on experience reports of interns from the course of Portuguese, of the State University of Paraíba. For this, the research leans on an investigative context based on Applied Linguistics (CAVALCANTI, 1986) and aims to investigate the affection between teacher and students in the classroom context and the influence of this mediation to the teaching-learning. This general objective is subdivided into: to analyze the affective posture of two teachers who work at the same school, when making use of didactic tools in classroom, in basic education; and to understand how the use of teaching capacities may help in the mediation with students. For this, the theoretical construct is centered on the Sociodiscursive Interactionism, mainly on the resources of the teaching action, proposed by Action Semantics (BRONCKART; MACHADO, 2004) and on the contributions of Morales (1999) and Tardif and Lessard (2014) that reflect about the construction of the teacher-student relationship; Hillal (1985), who approaches affection as the basis of classroom relationships; Land (2007) that pictures emotions in the interpersonal relations; and Vygotsky (2000), who emphasizes the role of mediation in the building of knowledge. The *corpus's* analysis presented the following results: at first, both teachers made good choices of the collective tools used in class, valuing orality and audiovisual resources; however, one of them prioritized the discussion of presentations, stimulating student's participation, narrowing their affective relationships, while the other teacher limited herself to follow the schedule previously elaborated, applying random homework activities, generating disgust and disregard in the students; and, in the plane of individual capacities, teacher A chose a differentiated method *per* group, for recognizing that each one had a particular profile, while teacher B planned the same lesson for all groups, not worrying in establishing a mediation between the learners or even a more affective relationship with them. In general, it is possible to say that teaching needs to establish a constant mediation with the learners because it is not the case of only considering the student as unique, but of establishing relationships, stimulating collective interests, contributing, in fact, for affection to be a motivation in the search for learning.

Keywords: Applied linguistics. Teacher-student mediation. Affection. Action semantics.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Linguística Aplicada (LA) é uma área de pesquisa que permite ao estudioso adentrar mais profundamente no estudo dos processos de ensino e aprendizagem, bem como da formação docente. Por seu caráter multidisciplinar (CAVALCANTI, 1986), a LA permite ao indivíduo pesquisar de forma crítica, possibilitando que o pesquisador aponte problemas de linguagem no mundo e lance propostas que contribuam para possíveis avanços ou mudanças no âmbito educacional e profissional (ALMEIDA FILHO, 2010).

No que se refere à formação docente, percebe-se que esse tem sido um assunto muito explorado nas pesquisas acadêmicas, pois a ideia do professor como um dos alicerces da educação de um país tem se tornado cada vez mais forte. No entanto, lecionar não é tão fácil! Vasconcelos (2007) afirma que para compreender o docente como ser concreto, deve-se refletir sobre seu mundo de atuação, sua realidade educacional e os desafios enfrentados cotidianamente.

Quando alguém deseja tornar-se professor, vincula duas instâncias - o *eu*, que caracteriza o que ele é e deseja alcançar no seu íntimo, e o *mundo*, que envolve tudo ao seu redor (MARQUES, 2006). O mundo profissional docente está centrado no meio escolar, mais particularmente, nos alunos, que são a parte principal de seu trabalho (TARDIF; LESSARD 2014). Hillal (1985) acredita que, por ser uma profissão que tem por objetivo formar indivíduos em todos os aspectos, é imprescindível que haja uma interação, estabelecida, sobretudo, pela mediação (VYGOTSKY, 2000) e pela relação afetiva entre eles (TARDIF e LESSARD, 2014; MORALES, 1999; HILLAL, 1985; LAND, 2017). E é nesse cenário que a presente pesquisa se situa.

A afetividade surgiu como tema ao cursar o componente curricular Estágio Supervisionado I, no curso de Letras-Português/UEPB/Campus I, na cidade de Campina Grande-PB, e observar professores da educação básica ministrando aulas de Língua Portuguesa, em escolas públicas. Aos poucos, foi-se percebendo que a pouca ou a ausência de mediação entre professor e alunos interfere no andamento das aulas e, por extensão, no ensino-aprendizado. De posse de um relato de experiência, que consiste em uma das partes de um relatório de estágio supervisionado, escrito por uma dupla de estagiárias, no referido curso, ficou ainda evidente que os recursos para o agir (BRONCKART; MACHADO, 2004) do professor eram determinantes nesse processo.

Nesse contexto de investigação, emergem algumas perguntas cruciais: Como se constrói a mediação entre professor e aluno em sala de aula? Como a afetividade pode contribuir nesse processo de ensino-aprendizagem? Como as ferramentas e as capacidades utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa podem ser ou não ser determinantes nessa relação?

Para responder a tais questões, será proposto: Investigar a afetividade entre professor e alunos no contexto de sala de aula e a influência dessa mediação no ensino-aprendizagem. Esse objetivo geral pode ser subdividido em: Analisar a postura afetiva de duas professoras, que atuam em uma mesma escola, ao fazerem uso de ferramentas didáticas em sala de aula, na educação básica; e compreender como o uso das capacidades docentes pode auxiliar na mediação com os alunos.

Para isso, este artigo está organizado da seguinte forma: a) quatro subseções de fundamentação teórica, a primeira voltada para uma breve contextualização acerca das mudanças na formação docente no decorrer dos anos, a segunda sobre emoção e afetividade na interação em sala de aula, a terceira referente à mediação na construção do conhecimento e a quarta em relação ao trabalho e ao agir docente; b) uma seção de aparatos metodológicos, que envolve tipo, contexto, instrumento e colaboradoras da pesquisa; c) duas seções referentes à análise do corpus, a primeira voltada às ferramentas coletivas de trabalho do professor e a

segunda, às capacidades individuais desse profissional; d) por último, um tópico de considerações finais, seguido das referências bibliográficas e apêndice.

2. FORMAÇÃO, AFETIVIDADE, MEDIAÇÃO E AGIR DOCENTE

Com o propósito de contemplar os objetivos dessa pesquisa, esse capítulo teórico está voltado a evidenciar às mudanças no processo de formação docente (TARDIF, 2011; TARDIF; LESSARD, 2014); à importância da emoção e da afetividade (LAND, 2017; MORALES, 1999; HILLAL, 1985) nas relações em sala de aula; à mediação como facilitadora no ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 2000); e ao trabalho e agir docentes (BRONCKART; MACHADO, 2004), em especial, aos planos dos recursos para o agir, categorias de análise.

2.1 As mudanças na formação docente

Muito se discute sobre novas estratégias que contribuem para a formação efetiva de profissionais, como é o caso de Marques (2006):

O homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo. [...] formação significa ruptura com o imediato e natural, suspensão das posturas e comportamentos de rotina, para o ascenso à generalidade determinante das particularidades em que transcorre o existir a elas atento. Tempo de intensidades, a formação implica manter-se aberto ao outro (MARQUES, 2006, p.43).

Dessa forma, percebe-se que a formação, seja ela qual for, é essencial para determinar o tipo de profissional que está se formando. Assim, na graduação, disciplinas específicas, como as de estágio supervisionado, têm mantido e aprimorado os cursos, já que esse momento da prática é considerado muitas vezes o contato inicial do estagiário com seu futuro ambiente de trabalho. E, especificamente, nos cursos de licenciatura, autores como Pimenta e Lima (2009) consideram esse período como um vasto campo de conhecimentos, no qual se permite inferir as impressões iniciais do que seria a docência, uma vez que, quase sempre, essa é a primeira vez em que um estagiário se percebe como professor.

Nesse âmbito, Sant'ana (2016), dentre outros, defende o estágio, tanto como um amplo campo de reflexão acerca da realidade profissional, como um fértil espaço de pesquisa para refletir sobre práticas pedagógicas. García (1999) lembra que, por a sociedade estar em constante mudança, o processo de formação docente também o está e é preciso adaptar-se a essa metamorfose. Dentro dessa perspectiva, a docência é uma profissão que deve estar sempre se modificando para melhor atender aos novos alunos advindos de uma nova sociedade que a cada dia se modifica, e o professor, por sua vez, precisa estar aberto a essas mudanças, de modo a acompanhar o ritmo da escola e do alunado, para exercer um trabalho satisfatório.

Dentre os modelos teóricos do trabalho, anteriores à filosofia marxista, há a determinação de que a relação do trabalhador com seu objeto ser puramente restrita à transformação desse e que o contato entre ambos não interfere direta ou indiretamente no sujeito, enquanto ser humano (TARDIF e LESSARD, 2014). As visões normativas e moralizantes que sobrepõem aos profissionais, determinando o que eles devem ou não fazer, restringem a docência a uma imagem moralizante e ao ofício de ensinar.

Apesar de lento e com raízes profundas no conservadorismo, mesmo que ainda se mantenha a figura do mestre e do detentor do saber, mudanças têm acontecido no processo de formação, defende Tardif (2011). Há algumas décadas, ficou determinado que, para ser

professor, o indivíduo precisava ter no mínimo o diploma de graduação e levar em consideração o sistema escolar que direciona tanto o educador quanto o aluno às referidas funções. Mesmo com tais exigências, observava-se a necessidade de uma melhor formação profissional para atender à demanda de um público novo, de uma nova geração de pessoas, reitera o autor (2011).

Aos poucos, essa nova necessidade de reestruturação na prática passou a considerar que a docência é uma área de relações interpessoais, tendo como instrumento de execução do ofício o “objeto humano”. Esse fato, segundo Tardif e Lessard (2014), causa alterações não apenas no objeto, mas transforma a natureza do trabalho e do próprio profissional, pois se institui uma relação não apenas entre sujeito-objeto, mas entre sujeito-sujeito. Embutida nessa concepção está a de o professor considerar estabelecer uma relação afetiva com o sujeito-outro, aluno, ao menos uma vez por semana, buscando um leque de opções para incentivar o aprendizado (TARDIF e LESSARD, 2014). E é pensando nessa relação afetiva, que se irá refletir um pouco acerca do que Land (2017), Morales (1999) e Hillal (1985) discutem no tópico que segue.

2.2 A emoção e a afetividade na construção da interação em sala de aula

As emoções, segundo Reddy (2001, p.64, *apud* LAND, 2017, p. 28), “são modos de pensamento que são externos às palavras”, já a afetividade, para Dantas (1990), é um processo psíquico que acompanha outros sentimentos e emoções. Dessa forma, emoção e afetividade estão intimamente relacionadas.

À luz dos recursos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Land (2017, p. 23) afirma que as emoções podem interferir no poder de agir de uma pessoa, para mais ou para menos. Essa resposta fisiológica, com uma frequência aumentada ou diminuída no agir, vai depender da emoção vivenciada.

Inspirado em Land (2017), pode-se considerar o trabalho docente como um gerador de emoções, pois é na vivência em sala de aula, nas relações estabelecidas entre aprendiz e docente, que o tipo de emoção será gerado, implicando num resultado no agir profissional. Essa autora ainda aborda que as emoções são formas de pensamento, que estão profundamente ligadas à elaboração de tudo o que vai ser produzido durante o contato com o outro.

Logo, as relações construídas a partir das emoções são complexas e ao mesmo tempo dinâmicas, intimamente relacionadas ao assunto que esteja sendo abordado. Quando se está tomada por esse sentimento, a comunicação com o outro é modificada de acordo com os estímulos produzidos, defende a autora. Além disso, também é a partir das emoções que se constroem os mais variados vínculos afetivos, inclusive dentro da sala de aula, já que o trabalho docente envolve empatia e abnegação (LAND, 2017).

Segundo essa autora (2017), a empatia, por um lado, vem sempre acompanhada pela objetivação e compreende-se a individualidade de si e do outro. A abnegação, por outro, possibilita a renúncia de si, visa a uma doação, a um modo de transformar o outro. Assim, quando se pensa em sala de aula, considera-se que há uma forte possibilidade de se construir a emoção e, conseqüentemente, o poder do agir na relação afetiva entre professor e aluno.

Ao discutir sobre a docência, mesmo não citando diretamente a relação afetiva, Tardif e Lessard (2014, p.141) afirmam que ser professor é desafiador, pois “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”. Ampliando essa ideia, Castro (2015, p.11) destaca que: “Como professores, psicólogos, pesquisadores, temos a responsabilidade de acolher, cuidar e buscar alternativas para melhorar a vida daqueles que acreditam que somos capazes de orientá-los de modo mais seguro de antes das incertezas e das crises”. Portanto, ao estabelecer vínculos afetivos com os alunos, o docente demonstra

que está empenhado em desenvolver seu trabalho de maneira que se possa assegurar, desenvolver e ampliar as competências e habilidades do indivíduo.

Nessa busca por essa afetividade em sala de aula, há uma troca de conhecimentos e experiências, na qual o docente, embora ainda esteja na posição de transmitir conhecimento, também aprende muito com o aluno, inconscientemente. Nessa linha de raciocínio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) asseguram que:

O estabelecimento de condições adequadas para a interação não pode estar pautado somente em questões cognitivas. Os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer. A afetividade, o grau de aceitação ou rejeição, a competitividade e o ritmo de produção estabelecidos em um grupo interferem diretamente na produção do trabalho. A participação de um aluno muitas vezes varia em função do grupo em que está inserido (BRASIL, 1997, p. 64).

Documentos oficiais, como o citado, mostram a importância dessa interação com o outro e dos aspectos emocionais e afetivos na construção do conhecimento. E tais aspectos afetam diretamente no trabalho que será realizado em sala de aula, por isso, Morales (1999) propõe haver um controle emocional em sala de aula, tendo em vista que, nem os alunos devem ser vistos como objetos, nem o envolvimento entre eles e o professor pode ser tão próximo, a ponto de perder de vista a função social de cada um.

Pensando nisso, o autor (1999) defende a necessidade de haver uma motivação, manifestada de três formas: a *comunicação pessoal*, a cordialidade, o respeito, o reforço à autoconfiança do aluno etc.; a *orientação*, a criação de estratégias de facilitação do aprendizado por parte do docente; e a eficaz *relação didática*, a união entre os dois tipos anteriores, voltada tanto para o professor quanto para o aluno. O autor define essas três formas da seguinte maneira: “Não vamos à sala de aula para fazer os alunos rirem (o que ocasionalmente vem bem a calhar) tampouco para ser carinhosos, a fim de que eles se sintam bem, e sim para ajudá-los em sua tarefa de aprender” (MORALES, 1999, p. 51).

De acordo com essa citação, percebe-se a necessidade de estabelecer um equilíbrio na construção do vínculo entre esse par, pois, para o aluno, o professor, ao aplicar o conteúdo, demonstra preocupação com o estudante, fazendo-o sentir-se importante e, sobretudo, criando vínculos afetivos (MORALES, 1999).

Criar vínculos afetivos com o outro não é fácil, nem o ensino deve ser encarado como estático, mas deve-se pensar nessa interação como oportunidade para construção tanto da relação entre os envolvidos como na aprendizagem. Dessa forma, a afetividade pode influenciar nas relações interpessoais e estabelecer o equilíbrio dentro da sala de aula.

Para corroborar com essas ideias, Hillal (1985, p.18) assevera a importância da afetividade, ao frisar que ela “[...] é o suporte da inteligência, da vontade, da atividade, enfim da personalidade”, pois, “há muitos alunos cuja inteligência foi bloqueada por motivos afetivos”, por essa razão, a “afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida e de todos os seus acontecimentos”. Ao bloquear os sentimentos do aluno, o professor cria entre eles uma barreira que pode comprometer a comunicação, bem como a absorção do conhecimento. De certa forma, tudo o que afeta o ser humano é expresso por meio dos sentimentos, das emoções, e esses, por extensão, estão ligados à cognição e geram estímulos que podem ou não favorecer o aprendizado.

Ainda de acordo com Hillal (1985), estudos na área da psicanálise revelam os efeitos da falta de afetividade em sua sala de aula e apontam que não importa a idade do aluno, mas o que ele sente poderá influenciar profundamente seu futuro desenvolvimento. Por isso, é importante esse profissional pensar estratégias que proporcionem momentos mais dinâmicos,

que possam despertar a interação com o aprendiz, estabelecendo um ambiente em que esse se sinta confortável e motivado para aprender.

A partir dessas ideias, nota-se a relevância da afetividade e das emoções nas relações construídas em sala de aula entre o professor, o aluno e o coletivo. Desta forma, não se pode deixar de ressaltar também a importância da mediação, como um processo fundamental no desenvolvimento do conhecimento do aluno e do professor. No próximo tópico, será abordado sobre ela e seus tipos mais recorrentes na construção do sujeito.

2.3 A mediação como facilitadora no ensino-aprendizagem

Ao discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem, Fogaça (2010) menciona que este envolve: o que aprende, o que ensina e a relação entre ambos. Para que a ligação entre eles se concretize de forma eficaz, é necessária a mediação, tão discutida por Vygotsky (2000). Para Oliveira (2006), a mediação é o que diferencia as funções psicológicas do homem dos demais animais, uma vez que, a partir dela, os indivíduos conseguem controlar suas próprias vontades, intenções e desejos.

Na linha desse pensamento, é inevitável o uso de instrumentos (que são de natureza social e coletiva) e da palavra (que também é considerada uma ferramenta individual e/ou coletiva) durante o desenvolvimento do indivíduo. Oliveira (2006) comenta que quando Vygotsky trata da questão da aprendizagem, a função da linguagem é gerar um intercâmbio de comunicação entre o homem e seus semelhantes.

Nesse sentido, Vygotsky (2000) classificou a mediação em três tipos: os artefatos materiais, os signos e o outro (ser humano). Os artefatos consistem em tudo o que relaciona o homem ao seu trabalho, o que o liga à natureza de forma a transformá-la. Os materiais são o que ao autor chama de ferramentas e/ou instrumentos (materiais e simbólicos), que podem ser pensados e aplicados de forma individual ou coletiva (FOGAÇA, 2010). Os individuais buscam responder as expectativas do docente e estão intimamente ligados à interação, ao diálogo entre aluno e professor, podendo produzir um “intercâmbio de ideias, discussões e trocas” (RANGEL, 2007, p.25). Isso permite criar relações interpessoais e, conseqüentemente, deixar os alunos mais envolvidos e mobilizados em relação ao conteúdo.

Os coletivos, por sua vez, “se expandem para a apropriação e atribuição de significação pelo indivíduo” (FOGAÇA, 2010, p.47), estão relacionados aos interesses, motivações e conhecimentos acumulados por determinado grupo, gerando confiança e fortalecimento da disposição, das escolhas e decisões em que estão inseridos. Fomentam também o princípio da autonomia, que está associado “a fatores tais como a confiança, o pensamento próprio, a independência, a segurança” (RANGEL, 2007, p. 22). Para tanto, os alunos recebem orientações do professor, a fim de que possam realizar atividades de acordo com seus interesses.

Dessa forma, a ferramenta é considerada “um elemento intermediário entre o trabalhador e o objeto de trabalho” e, com o tempo, passa a ser objeto social e coletivo (FOGAÇA, 2010, p. 47). Os signos constituem sistemas simbólicos que, com o desenvolvimento do indivíduo, abandonam as marcas externas de representação do mundo e passam a internalizar ou criar novas representações mentais do mundo real. Esse processo que Vygotsky (2000) chama de “processo de internalização”.

Vygotsky (2000) destaca ainda o outro como parte fundamental nesse processo, pois é por meio da interação/mediação que o sujeito atribui significado as suas ações, conhece o mundo social e cultural no qual está inserido e começa a construir os sentidos das coisas, reconhecendo-se como indivíduo. Assim, esse outro é considerado o catalisador, dado que, mesmo que o indivíduo não esteja na presença de outra pessoa, está diretamente posto em

contato com ferramentas que estão impregnadas com a cultura compartilhada de determinado grupo social, causando, de toda forma, um contato constante do “eu” com o “outro”.

Apropriando-se dessas contribuições de Vygotsky (2000), pode-se inferir que a mediação docente é essencial para o desenvolvimento do aluno, ao considerarmos que a aprendizagem se constrói nas interações em salas de aula. Em outras palavras, quando o docente valoriza os resultados de uma interação, conseqüentemente, pondera sobre os artefatos materiais utilizados, de forma que venham a melhor acolher o aluno.

Assim, é na mediação que ocorre o processo de interação, em que professor e aluno(s) criam vínculos afetivos, com o intuito de se desenvolverem mutuamente. À medida que o professor se reconhece como mediador, assume que o seu agir docente vai além de apenas repassar o conteúdo, como retratado a seguir.

2.4 O trabalho e o agir docente

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), através da ação da linguagem, tem se materializado em textos específicos, focado no desenvolvimento e no agir humanos. Por ser um construto teórico relativamente novo, a partir dos anos 2000, tem incorporado as Ciências do Trabalho e a Semântica do Agir, sendo esta última um dos enfoques dessa pesquisa (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Ao tratar do trabalho docente, a Semântica do Agir (ou a semântica da ação) aborda alguns conceitos considerados essenciais, tais como a distinção entre *agir*, *atividade*, e *ação*: o *agir* caracteriza-se como mais amplo, de forma a analisar diferentes intervenções de qualquer ser humano no mundo; a *atividade* consiste em uma interpretação coletiva (de um determinado grupo); e a *ação* opta pelo aspecto individual. Além desses, também é relevante a distinção entre os termos *actante*, *agente* e *ator*: o *actante* refere-se a qualquer pessoa com envolvimento no agir; o *agente* participa de forma mais sutil da ação; e o *ator* diz respeito a um indivíduo que é a fonte, o núcleo do processo.

Dentro da Semântica do Agir, vale ressaltar a importância da linguagem no ambiente profissional, pois é ela que possibilita a comunicação entre os indivíduos, sendo dividida em três modalidades: *a linguagem como trabalho*, *a linguagem no trabalho* e *a linguagem sobre o trabalho* (NOUROUDINE, 2002). A primeira é considerada mais complexa, pois o trabalho é composto por variadas dimensões sejam elas de ordem econômica, cultural, social, dentre outras. Dentro dessa perspectiva, a linguagem abrange como aspectos estratégicos a comunicação entre si e o outro (a fala entre eles), direcionado para a realização do trabalho e para um objetivo, sendo expressa dentro da atividade por meio do individual e/ou coletivo, mediante uma visão real de tempo e lugar.

Já *a linguagem no trabalho* se constitui por meio das situações no local do trabalho em que se desdobra a atividade. Para tanto, a situação pode ser bastante ampla, de modo a não priorizar apenas um elemento, mas integrar o ambiente, as condições de realização das atividades ou mesmo as coerções provenientes das ações. Esta modalidade pode ainda veicular assuntos de natureza diversa, que vão desde conversas sobre a vida pessoal, até comentários sobre um jogo de futebol.

E *a linguagem sobre o trabalho*, apesar de ser diferente das duas últimas, não implica que sejam definitivamente estanques, pois essa é interpretativa, possibilitando ao indivíduo, seja ele protagonista ou pesquisador, avaliar determinadas situações ou problemas que ocorreram no local do trabalho.

Ainda dentro dessa perspectiva, encontramos as dimensões do agir, representadas por ações, tanto de ordem coletiva, como individual (BRONCKART; MACHADO, 2004), através dos planos. *O plano motivacional* engloba *determinantes externos*, de origem coletiva, é

voltado às representações sociais, à natureza material, ao mundo das regras e das prescrições; e *os motivos*, de origem individual, envolvem as razões já interiorizadas por determinado sujeito, que o motiva a agir subjetivamente.

O plano da intencionalidade considera não apenas o que foi realizado, mas aquilo que foi desejado, pensado e por infinitos motivos não foi possível realizá-lo. Este plano considera *as finalidades*, pensadas coletivamente, cujo enfoque é dado ao resultado final ou àquilo que se pretende atingir; e *as intenções*, centradas em uma ação individual e interiorizada, que visam aos objetivos para o agir. E *o plano dos recursos para o agir*, voltado tanto às *ferramentas e/ou aos instrumentos*, utilizados por um grupo coletivamente; bem como às *capacidades*, que se referem aos recursos mentais e comportamentais da pessoa, no eixo individual.

É possível então relacionar o plano dos recursos para o agir (BRONCKART; MACHADO, 2004) com os artefatos materiais, mencionados por Vygotsky (2000), visto que para esses autores os artefatos são instrumentos de mediação. Além disso, as ferramentas e/ou instrumentos são elementos mediadores que, com o tempo, aproximam o aluno a sua realidade e a seu contexto sócio-histórico. Mesmo considerando a semelhança de ideias, os autores os atribuem terminologias diferentes: Vygotsky (2000) apresenta os artefatos materiais como ferramentas e/ou instrumentos, descrevendo-os de forma material (utilizada por um grupo) ou concreta (de uso individual); enquanto Bronckart e Machado (2004), ao apresentar o plano dos recursos para o agir, subdividem os artefatos em ferramentas (no eixo coletivo) e as capacidades (no nível individual). Como categorias de análise desse estudo, será priorizada a distinção de Bronckart e Machado (2004).

Abordar tais noções que envolvem a mediação e a Semântica do Agir possibilita ter uma visão mais ampla das ações do trabalho. Dessa forma, consideram-se como categorias de análise desse estudo os recursos para agir do professor em sala de aula, determinantes para estabelecer a relação afetiva no ensino-aprendizagem.

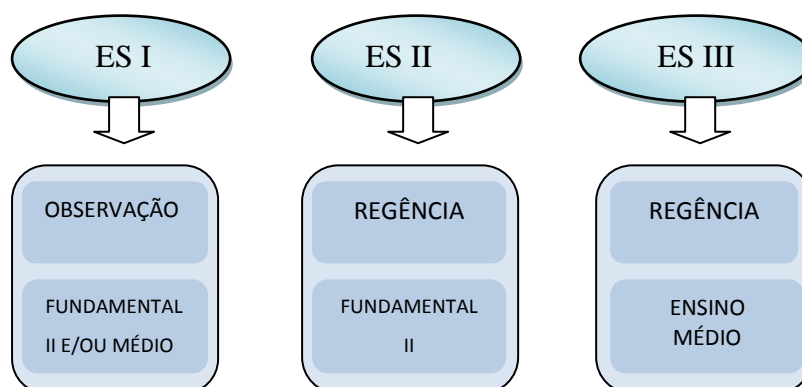
3. APARATOS METODOLÓGICOS

O presente artigo é consequência de uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativa, de caráter etnográfico, visto que é possível que o pesquisador analise os dados indutivamente. Prodanov e Freitas (2013) acreditam que é o ambiente natural a principal fonte para se obter os dados, não havendo a necessidade de números estatísticos para fundamentar os resultados obtidos, pois a comprovação desses se dará pela abordagem teórica utilizada pelo pesquisador. Minayo (2007) ainda afirma que esse tipo de pesquisa possibilita uma descrição minuciosa do objeto investigado, pois ao se encontrar no ambiente da pesquisa, o pesquisador pode ter acesso ao contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

No que tange ao contexto de pesquisa, os dados desse estudo foram extraídos de relatórios de estágios supervisionados de Letras-Português/UEPB/Campus I. De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), do ano de 2009³, o período do estágio é dividido em três partes, como mostra a figura 01 que segue:

Figura 01: Componentes Curriculares de Estágio Supervisionado no curso Letras-Português/UEPB/Campus I, publicado em 2009.

³ Apesar de haver um PPC mais recente, publicado em 2016, nos remetemos ao de 2009, pois era o que estava em uso na época em que o relatório de estágio foi produzido.



Fonte: elaboração própria

De acordo com a figura, cada um desses três componentes tem suas particularidades. No primeiro, é proposto ao licenciando observar e monitorar a prática de um profissional já experiente na educação básica, o que possibilita refletir sobre que tipo de professor o estagiário quer ser; no segundo e no terceiro, o estagiário coloca-se na posição de docente em formação, busca uma experiência supervisionada pelo orientador, na universidade, elabora sequências didáticas, mas com a particularidade de que, no estágio II, atua em turmas de ensino fundamental II e, no III, em turmas de ensino médio. Desses três componentes curriculares, é de interesse para essa pesquisa os relatórios de Estágio Supervisionado I, nos quais os alunos em formação profissional relatam, sob sua ótica, o trabalho do professor em sala de aula.

Nesse instrumento, foi delimitada como análise à parte do relato de experiências em que os estagiários refletem sobre as aulas monitoradas. Sabe-se da importância dos registros contidos nestes documentos, pois possibilitam ao sujeito através da escrita construir espaços de reflexão que envolva teoria e prática e a maneira que são abordadas e discutidas em seu campo de trabalho (SIGNORINI, 2006).

Para essa pesquisa, em especial, foi restrita a análise de um relato, produzido em 2017.⁴, visto que esse revela dados suficientes para os objetivos de pesquisa. Curiosamente, as reflexões feitas pela dupla de estagiárias (como comumente ocorre o estágio nas licenciaturas, nas universidades públicas do país) relatam práticas de duas professoras em turmas e níveis diferentes, apesar de ministrarem aulas em uma mesma escola pública, na cidade de Campina Grande-PB, na modalidade de ensino regular, sendo uma professora no ensino fundamental II e outra no médio. A vivência por parte das estagiárias ocorreu em um período de três meses, no turno diurno, em quatro turmas, duas de nonos anos (9º A e 9º B), cujos alunos variavam em uma faixa etária entre 13 e 15 anos, e em duas de terceiros anos (3º G e 3º H), com alunos variando de 16 a 18 anos, conforme dados presentes no relatório.

Para caracterizar o perfil das professoras regentes, foi solicitado o preenchimento de um breve formulário (apêndice A), em 2019, que foi enviado por endereço eletrônico, a fim de colher algumas informações sobre elas. Por meio desse, foi possível diagnosticar que a professora Marta⁵ possui 29 anos de idade, é formada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Antes de ingressar no curso, teve seu primeiro contato com a sala de aula, lecionando em turmas de fundamental I durante um ano e meio, já que tinha o magistério (Escola Normal). No segundo ano de universidade, iniciou o trabalho

⁴ A escolha pelos relatórios desse semestre se deu em razão de a pesquisadora ter desenvolvido o estágio de observação nesse período, o que facilitou o contato com os demais estagiários para disponibilizar o corpus.

⁵ Nomes fictícios para as referidas professoras.

da docência em turmas de Fundamental II e Médio (Ensino Regular e EJA), que se estendeu de 2009 até 2018, momento em que precisou se afastar para cursar o doutorado em Linguística (em curso), na mesma área de seu mestrado.

A professora Ana possui 49 anos, é graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em 2003, com especialização em Língua Portuguesa e mestrado pelo PROFLETRAS. Atua na área há 15 anos e, nesse tempo, também já lecionou tanto em escolas públicas quanto privadas.

A fim de analisar os recursos para o agir usados por essas duas professoras e, a partir deles, investigar como se dá a relação afetiva professor-aluno, o próximo tópico destina-se à análise dos dados.

4. OS RECURSOS PARA O AGIR E SUA RELAÇÃO COM A AFETIVIDADE

Diante dos estudos aqui destacados e no intuito de melhor compreender as relações afetivas estabelecidas entre professor e aluno, foram usadas para este estudo duas categorias de análise. A primeira visa a investigar ferramentas/instrumentos materiais/concretas de uso coletivo (livro didático, lousa, filme) e a segunda, as capacidades didáticas mentais/comportamentais, ambas utilizadas em sala de aula. Dentro dessa esfera, foram analisadas as contribuições das ações das duas professoras perante seus alunos, mediadas pelo olhar de uma dupla de estagiárias, na construção da aprendizagem individual e coletiva do sujeito frente às relações interpessoais.

4.1 As ferramentas (coletivas)

O uso de recursos didáticos é de grande importância para o desenvolvimento da aula. Mas não basta apenas escolher uma ferramenta para trabalhar, é necessário saber como usá-la e se ela realmente é necessária/eficaz. Acerca disso, foram selecionados alguns exemplos das ferramentas escolhidas pelas docentes A e B, no intuito de observar a diferença de abordagem de uma para outra e a relação de ambas com a afetividade. Nos dois primeiros recortes do relato de experiência sobre as aulas das professoras Marta e Ana, a dupla de estagiárias narram sobre o uso de instrumentos didáticos em sala de aula, como os seminários e a apresentação de filme:

Recorte sobre a aula da professora Marta

As duas primeiras aulas foram no 3º H, em que se deu início as apresentações dos **seminários**, combinado anteriormente, sobre o pré-modernismo, que não acompanhamos, porém foi informação cedida pela professora. O primeiro grupo apresentou a obra *Canaã de Graça Aranha*. Assim que a apresentação começou, ficamos surpresas ao notar **o domínio que os alunos tinham para falar sobre a obra e o impacto da mesma no pré-modernismo** [...] (grifo nosso)

Recorte sobre a aula da professora Ana

O tema da aula, em ambas as turmas foi bullying e a professora escolheu o **filme** *Provocação sem limite* [...] A escolha deste tema é bem feita e não foge a nossa realidade, além disso, como formador de cidadãos é dever do professor abordar esses temas em sala. Percebemos que a **atenção entre os alunos** estava voltada para o filme, do início ao fim, mesmo que o barulho das reformas atrapalhasse relativamente o entendimento do áudio. Porém, as **atividades foram entregues para serem respondidas em casa, e a correção e as reflexões a respeito do filme ficaram para as aulas posteriores**. (grifo nosso)

Com o recorte do primeiro fragmento, nota-se que a professora Marta optou por trabalhar o gênero seminário nas aulas de literatura, em suas turmas de 3º ano, o que gerou

bons resultados, pois os alunos demonstraram ter domínio do conteúdo que haviam pesquisado. Daí a importância de o professor selecionar e conduzir bem os gêneros textuais que serão utilizados em sala de aula, partindo das necessidades e interesses do alunado. Geralmente, é comum no ensino médio os professores focarem mais em gêneros escritos, pois os alunos estão se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, os gêneros orais também são importantes para estimular a criticidade e o seminário é um exemplo positivo para isso.

De acordo com Bronckart e Machado (2004), dentro do plano dos recursos para o agir, as ferramentas são de ordem coletiva. Assim, o professor, ao planejar trabalhar com determinada ferramenta, pensa na sua utilização por um grupo, no caso, sua turma. A professora Marta teve um bom retorno dos alunos, despertando surpresa até mesmo nas autoras do relato, pois eles, além de aceitarem a proposta de apresentar seminários, prepararam-se para tal e, conforme citado no fragmento, foi algo combinado com a turma, tornando-se, assim, um importante aliado na construção da relação afetiva entre todos.

Em relação ao relato sobre a professora Ana, pode-se afirmar que ela escolheu não só uma ferramenta excelente para se trabalhar em sala de aula com adolescentes, a exibição de filmes, como selecionou uma temática bastante voltada à realidade deles, o bullying. Ferramentas audiovisuais como essa servem não só tanto despertar a atenção do aluno, como para abordar os recursos didáticos citados pelos órgãos oficiais, como os PCN (1997), ao ressaltarem que ferramentas como essas podem se voltar para a produção oral e analisar aspectos linguísticos e extralinguísticos no seu discurso. Porém, talvez o fato de o debate oral sobre o filme ter ficado para a aula seguinte e a atividade ter sido entregue para ser realizada em casa, tenha gerado certo incômodo nas estagiárias. No entanto, o que provavelmente a professora Ana tenha considerado seja o fator tempo. O filme geralmente dura em média 1h e 30 min e cada aula dura entre 35 a 45 minutos, dessa forma, não seria possível abrir um debate oral ou realizar atividade escrita logo em seguida, mesmo sendo duas consecutivas.

Diante desses primeiros dados, pode-se pensar: Como as ferramentas utilizadas ajudaram na construção das relações afetivas, no ensino-aprendizagem? Como já apresentado, Morales (1999) discute que o vínculo afetivo se constrói e se molda a partir do momento em que o professor considera aplicar o conteúdo de acordo com os interesses do aprendiz. Neste sentido, ambas as professoras conseguiram selecionar ferramentas concretas que despertaram a atenção da turma, contribuindo para as relações afetivas se estreitarem e, conseqüentemente, melhorarem a comunicação entre os envolvidos.

Segundo Vygotsky (2000), essa relação se dá por meio da mediação que, por sua vez, está intimamente ligada às ferramentas e/ou aos instrumentos de trabalho. Nos recortes apresentados a seguir, as estagiárias descrevem como ocorreram as discussões nas aulas seguintes após a apresentação do seminário e exibição do filme:

Recorte sobre a aula da professora Marta

Na aula seguinte foi aberta discussão sobre a obra em que a sala inteira foi bem participativa. Notamos que ao ensinar literatura e o pré-modernismo em específico, a professora usou uma metodologia inovadora, fugindo do estereótipo que o canônico é “chato” e a literatura enfadonha, notamos também **o prazer dos alunos pelo enredo e por contar a história aos demais alunos que não leram o livro, e estes demonstrando total interesse.** (grifo nosso)

Recorte sobre a aula da professora Ana

[...] As atividades foram devolvidas de maneira aleatória, com o objetivo de que fossem debatidas as questões da aula anterior dando continuidade ao assunto do filme, bullying. Este método de **entregar as atividades corrigidas aleatoriamente com a intenção de fluir um debate, não obteve sucesso**, o que aconteceu de fato foi **a presença de piadas com algumas respostas mal elaboradas** e bullying, mais especificamente o preconceito linguístico, quando era encontrada uma palavra fora dos padrões normativos da gramática. (grifo nosso)

No relato referente à aula da professora Marta, percebe-se que após as apresentações dos seminários eram abertas as discussões sobre a obra estudada. Sabe-se que trabalhar literatura no ensino médio às vezes pode se tornar um desafio, pois os aspectos linguísticos e temporais das obras canônicas na maioria das vezes fogem à realidade atual. Entretanto, trabalhar com essa ferramenta consistiu em uma forma de ampliar os horizontes dos aprendizes, através de pesquisas e elaboração do que vai ser apresentado, estimulando a formação crítica e participativa, como consta no fragmento.

Dessa forma, quando a turma se sente motivada, tende a apresentar uma maior participação e esse agir coletivo implica em uma relação de interação, de construção do diálogo, de produção de um “intercâmbio de ideias, discussões e trocas” (RANGEL, 2007, p.25). Como então os debates em sala estão atrelados às questões afetivas? No relato sobre a aula da professora Marta, é possível reconhecer o interesse dos alunos em poder pesquisar, construir e expor suas descobertas para outros. Além disso, a interação gerou um intercâmbio de ideias, que corrobora na construção das relações entre professor, aluno e coletivo.

Ao compartilhar a história com os que não haviam lido a obra, a mediação dos alunos mostrou entusiasmo e confiança, sentimentos que denotam segurança. Segundo Land (2017), esses sentimentos fazem parte da dimensão afetiva-emocional que estão intimamente ligadas às ferramentas e/ou aos instrumentos dos trabalhos individuais e/ou coletivos realizados em sala de aula. Destarte, este artefato material escolhido pela professora A possibilita ao aluno pesquisar e adentrar no assunto, ter propriedade para discutir e interagir com o coletivo no ambiente em que estão inseridos. Segundo Rangel (2007, p.22), trabalhar dessa forma motiva o desenvolvimento da autonomia, gerando “a confiança, o pensamento próprio, a independência, a segurança”. Ouvir o indivíduo, permitindo que ele construa seu próprio conhecimento, sempre será a melhor maneira de motivá-lo, pois, no fragmento referente à aula da professora Ana, é perceptível a correção aleatória das atividades que havia solicitado na aula anterior, que foram respondidas em casa. A princípio, de acordo com o recorte citado, percebeu-se um descrédito por tal prática, tendo em vista que os discentes fizeram piadas depreciativas com a escrita uns dos outros, não obtendo sucesso.

Neste momento, não é demais lembrar que a abordagem não atingiu os objetivos desejados. Segundo Tardif e Lessard (2014, p.218), acontecimentos como esse “fazem parte da textura das interações na classe e obrigam os professores a ajustar os programas e os objetivos”. Por isso, a importância da mediação, visto que nem sempre o professor tem domínio sobre o que irá acontecer em sala de aula. Assim sendo, acredita-se que tentar estabelecer uma relação mais próxima com seus alunos, colocando-se, algumas vezes, no lugar do outro, pensando como o aprendiz agiria de acordo com aquela decisão, poderá fazer com que o professor tenha mais conhecimento sobre a turma e, de certa forma, reflita acerca do seu planejamento, objetivando melhor aproximação e resultado com o grupo.

Portanto, colocar o aluno como *ator* ou núcleo do processo de ensino aprendizagem promove novos resultados, pois muda a perspectiva ou o ponto de vista do profissional envolvido. Assim, a metodologia utilizada precisa não apenas ser pautada no concreto, nos recursos e/ou nas ferramentas materiais, mas também nas capacidades individuais dos envolvidos, como analisado a seguir.

4.2 As capacidades (individuais)

Dentro do plano dos recursos para o agir, as capacidades permitem refletir em torno do comportamento e dos recursos mentais de cada indivíduo, de maneira particular, atentando para um âmbito mais subjetivo, uma vez que os sentimentos, os valores e os conhecimentos variam de acordo com cada um. Pensando nisso, é prudente considerar que uma relação não se constrói repentinamente, mas aos poucos, podendo ser mais próxima ou mais distante,

estabelecer ou não um diálogo ou ainda ser puramente mecanizada, o que vai depender muito do grau de mediação que se estabelece entre os pares. Assim, no universo da sala de aula, não se impõe que o professor seja amigo do aluno, mas nota-se um melhor retorno quando a relação é mais próxima, mais afetiva entre todos.

Posto isso, pondera-se que para se ter um bom relacionamento, necessita-se de que as capacidades tenham como um dos fins a interação em sala de aula. Em vista disso, foram eleitos alguns recortes que mostram as capacidades das duas professoras frente às suas respectivas turmas:

Relato sobre a aula da professora Marta

[...] após atividade avaliativa, que ocorreu em duas aulas, houve a correção das provas e em seguida um diálogo entre os alunos e a professora para que fosse decidido qual seria o método utilizado no próximo bimestre. Percebemos que essa relação professor-aluno de conversas sobre as aulas e sobre a metodologia da docente, **contribuiu bastante para a participação efetiva dos alunos em sugerir e opinar** como serão as próximas aulas e o que houve nas aulas anteriores que pode ser melhorado ou que deve permanecer. (grifo nosso)

Relato sobre a aula da professora Ana

Os alunos das turmas citadas **não participavam das aulas, eram avessos a ler textos**, e compreendemos isso não como um problema do alunado, mas sim, com a **pouca didática da professora, e seu despreparo ou talvez seu enfado para dar aula** de gêneros textuais. (grifo nosso)

No primeiro recorte, é possível reconhecer na estratégia da professora Marta uma abordagem calculada com fins de fazer com que a aula partisse do interesse do aprendiz. Isso é importante, pois segundo Abreu e Masseto (1990), o posicionamento do docente mediante a sala de aula colabora no desenvolvimento do aluno. Dentro do plano das capacidades, nota-se a empatia dessa professora em relação aos discentes, pois, ao passo que o indivíduo participa na construção do seu conhecimento, ele se sente motivado a prestar mais atenção na aula. De certa forma, ocorre uma ligação afetiva, com base nos relatos é como se a professora dissesse “Eu me preocupo com o desenvolvimento escolar dos meninos” ou “O que o aluno pensa é importante para renovar minhas práticas”. Essa mediação pode ser associada ao que propõe Vygotsky (2000) acerca da importância no “processo de internalização”, pois é o outro, o adulto, que faz a mediação na aprendizagem, criando situações para a construção dos conhecimentos.

Com esse recorte, também é possível reconhecer o uso da linguagem sobre o trabalho, quando a professora Marta põe em pauta a avaliação das situações que ocorreram em sala de aula, assim como o próprio trabalho realizado, dando ao aluno voz de ator, protagonista da ação, fazendo-o interpretar os atos e opinar acerca das futuras atividades. E quando se dá ao sujeito poder para opinar em algo que lhe diz respeito, inconscientemente, está motivando-o.

Ao abordar sobre uma relação construída a partir da motivação, Morales (1999) coloca a importância da comunicação pessoal na construção da autoconfiança. É por meio dessa comunicação que se estabelecem os laços afetivos, tendo em vista que, quando se tem a confiança do aluno, pode-se partir para a orientação. A professora Marta faz isso ao permitir que os discentes reflitam e apontem o que pode ser melhorado nas aulas seguintes, de acordo com os resultados obtidos das aulas anteriores. Dessa forma, tem-se o que o autor nomeia de uma eficaz relação didática, já que no relacionamento professor-aluno é provável que o docente tenha certo controle ou equilíbrio dos resultados obtidos nas aulas, pois parece haver uma constante renovação dos métodos aplicados.

A professora Ana, por sua vez, encontra-se frente a uma turma que demonstra aversão às aulas e à leitura. No entanto, pelo olhar das estagiárias, a docente parece estar menos

preocupada com o retorno dos alunos, considerando que eles se mostram avessos à aula, ao conteúdo, não sendo percebida nenhuma mudança de estratégia para reverter essa situação. Na leitura do trecho, há três possíveis causas para o desinteresse da docente sob a ótica das estagiárias: pouca didática, despreparo e enfado por parte da docente Ana. Estes motivos não podem ser descartados, mas também, como essa análise está pautada na subjetividade do olhar do outro, seria errôneo afirmar despreparo, pois ela é formada, tem um bom currículo e anos de experiência em sala de aula, como atestado na metodologia. Talvez, em um estudo mais aprofundado e uma pesquisa mais ampla essas questões fossem mais bem investigadas.

Retomando o que Tardif e Lessard (2014) abordam sobre o trabalho com o “objeto humano”, este pode ser alterado constantemente, não só o objeto de trabalho como também o trabalhador. Com isso, infere-se que a professora Ana passa por esse processo ao se encontrar frente a um objeto humano (uma turma) difícil, sendo preciso criar novas estratégias de ensino para garantir a aprendizagem dos envolvidos. Então, estabelecer uma relação mais próxima com os alunos implica em uma mudança constante e diária dos métodos e das estratégias de ensino a partir da reflexão. Essas ações individuais podem gerar estímulos em ambos os envolvidos, renovando a motivação na prática escolar com um todo.

De acordo com Vygotsky (2000), é a partir das estratégias mediadoras do docente que o aluno pode ou não se interessar pelo que está sendo dito ou ensinado em sala de aula. Quanto a isso, observa-se nos recortes a seguir duas situações que mostram a importância de se considerar cada sala de aula como única, reveladas na diferença de abordagem entre as docentes:

Recorte sobre a aula da professora Marta

Ao chegarmos no 3º G vimos que **a turma não aceitou fazer os seminários** e a professora nos confidenciou que **esta turma era bastante diferente da outra no aspecto produtivo. Percebemos então uma mudança na metodologia da professora**, a aula no 3º G foi em grande parte menos expressiva, a diferença entre as turmas era realmente notável. (grifo nosso)

Recorte sobre a aula da professora Ana

Assim como nos dias anteriores das aulas da professora (B), neste **dia a professora preparou a mesma aula para ambas as turmas**. E mesmo que as turmas tenham características semelhantes, sabemos que **uma metodologia não é válida para diversas turmas**, quando estas estão sujeitas a várias características do alunado. Além disso, percebemos certo enfado na professora nas aulas que se seguiam. Não cabe a nós o julgamento a professora enquanto docente, porém as críticas a respeito de sua metodologia são válidas para essa discussão. (grifo nosso)

No primeiro trecho, a docente Marta se depara com a recusa do alunado em não participar da proposta de aula sugerida. Neste caso, ela teria duas opções: ou impor que os alunos fizessem os seminários, argumentando que os que não realizassem a atividade ficariam sem nota; ou mudar a abordagem de acordo com os interesses da turma. Porém, exigir que os alunos realizassem a atividade sugerida não faria com que eles aprendessem o conteúdo em questão, mas provavelmente geraria conflitos, pois não se trata apenas de um aluno, mas de uma sala inteira.

Dessa forma, a professora Marta mudou sua metodologia de forma a melhor atender sua turma. Rangel (2007), ao discutir sobre metodologias de ensino, propõe que os métodos devem ser adaptados, pois se as abordagens não forem repensadas de acordo com o interesse do coletivo, as aulas também não irão render resultados satisfatórios. À medida que a docente

adapta sua metodologia para acolher as necessidades da turma, demonstra esforço em obter o equilíbrio do vínculo entre ela e os discentes, evitando criar conflitos e incentivando os indivíduos ao aprendizado, socialização e a melhor comunicação uns com os outros. Como já abordado, o ser humano é puramente emotivo. É a partir das emoções que pode-se tomar decisões impensadas, mas também são as emoções que fazem refletir sobre as atitudes perante o outro e analisar a abordagem de maneira a adaptá-la a situações e pessoas diferentes. As atitudes da professora Marta refletem sobre a capacidade de demonstrar empatia pela turma e disposição em adaptar as situações para melhor atender ao aprendizado, motivação e a relação afetiva entre os pares.

Como já mencionado anteriormente, as turmas são diferentes, são heterogêneas. O desempenho e interesse de uma sala pode não ser o mesmo que o da outra e cabe ao docente tornar seu planejamento flexível, a fim de, em casos como o da professora Ana precisam estar disposto para melhor atender aos alunos, do contrário a aula se tornará um mártir não só para quem ministra (que ficará irritado por não conseguir prender a atenção do aluno ou ter uma aula significativa), quanto para o que assiste (que vai achar a aula chata, monótona, e conseqüentemente vai procurar outras distrações). De acordo como relato, a professora Marta precisou adaptar sua aula e sua metodologia, com o objetivo de uma maior aceitabilidade do conteúdo, enquanto que Ana, diante de turmas avessas, provavelmente, sentiu-se desmotivada e decidiu continuar reproduzindo o planejado, mostrando-se pouco disposta a variar sua metodologia.

De acordo com Morales (1999), a afetividade é importante nesse processo de criar vínculos e abrir caminhos para a construção do conhecimento, mediada pela comunicação. Dessa forma, demonstrar interesse e preocupação no aluno, de forma a aplicar o conteúdo conforme as necessidades dele, possivelmente, o faz sentir especial e fortalece o vínculo afetivo. Todo e qualquer ensino tem por base a comunicação e, em língua(s), não é diferente, pelo contrário, essa característica deve ser ainda mais presente.

Nouroudine (2002), ao discutir sobre a linguagem no trabalho, aborda que são as situações que fazem com que as ações aconteçam. No caso da professora Ana, é por meio dessa linguagem que ela irá identificar quais os problemas que desencadeiam o comportamento dos alunos em sala de aula, mesmo sabendo da complexidade dessas situações, já que geralmente envolvem, tanto questões do ambiente externo à escola (que podem ser de ordem familiar e/ou social), quanto questões de condições e realização do próprio trabalho.

Ao observar os relatos referentes às aulas de ambas as professoras, nota-se que estabelecer uma boa relação com os aprendizes pode se tornar um desafio, dependendo do ponto de vista, pois, por as capacidades serem de ordem individual, cada sujeito (professor ou aluno) irá se posicionar e reagir de forma diferente diante das situações enfrentadas. Segundo o olhar das estagiárias, Marta viu a necessidade de ajustar os métodos para garantir a mediação e a aprendizagem, evitando a recusa dos alunos, enquanto Ana demonstrou sentir dificuldade nesse processo de mediação pelo fato de lidar com uma turma difícil, dessa forma, considerou a praticidade em preparar a mesma aula para ambas as turmas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise realizada e os dados obtidos, foi observado que as situações de trabalho no campo docente oscilam de acordo com diversos fatores, dentre eles estão as relações afetivas entre professor e aluno, bem como os usos dos recursos escolhidos pelo docente, que demonstram ser de grande influência nos resultados de aprendizagem alcançados em sala de aula.

De acordo com o exposto, no tocante ao uso das ferramentas, foi feita uma análise acerca da postura das professoras perante as escolhas do material utilizado em sala de aula. Foi observado pelas estagiárias que ambas as professoras optaram por trabalhar com gêneros diferentes e obtiveram sucesso nessa opção, pois os alunos se envolveram e interagiram as aulas.

A professora Marta soube conduzir as aulas, despertando a atenção dos alunos, utilizando estratégias para ampliar os debates orais, através de seminários, e desenvolver a criticidade do alunado. Já a professora Ana, não obteve muito sucesso, pois, mesmo apresentando uma boa ferramenta em sala, a exibição de um filme, a forma de abordagem no decorrer das aulas parece ter prejudicado o desempenho e interesse dos discentes, fazendo com que surgissem situações desagradáveis entre os envolvidos, como piadas.

Além disso, as relações afetivas estabelecidas em sala de aula corroboraram para uma melhor comunicação. Ficou percebido, por exemplo, que a docente Marta demonstrava ter mais interesse em estabelecer uma comunicação com os alunos do que Ana, mediante o que relataram as estagiárias.

Considerando esse aspecto, no plano das capacidades, as docentes demonstraram estar em níveis diferentes de relacionamento com os alunos. Enquanto a professora Marta parece ter evidenciado uma atitude de melhor comunicação e envolvimento com os alunos e seus interesses, revelando uma preocupação com o aprendizado deles, Ana parece não ter tido a mesma atitude.

Em cada recorte analisado, foi observado que a relação professor-aluno pode ser construída a partir da mediação docente e uma das formas de se estabelecer isso são os próprios recursos utilizados em sala. Diante das capacidades, ficou entendido que é possível interpretar as dimensões afetivas a partir, tanto do comportamento do docente, quanto do aluno.

Portanto, o trabalho docente é bem mais complexo do que apenas preparar a aula e aplicá-la, pois envolve a constante mediação. Logo, não basta considerar o aluno como simples indivíduo. É necessário estabelecer relações, conquistar sua confiança, para só assim conseguir, através dos interesses coletivos, planejar aulas que proporcionem vontade de aprender, de participar, de adquirir conhecimento, ampliando as relações afetivas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C. de; MASSETO, M.T. **O professor universitário em aula**. São Paulo, MG, 1990, p.111-122.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2019.

BRONCKART, J, P; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional, In: Machado, A. R (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno: identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas.** Campina Grande: EDUEPB, 2015.

CAVALCANTI, Marilda C. A Propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas – SP, v.7, 1986. p. 5-12.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão.** São Paulo: Editora Manole, 1990.

FOGAÇA, Francisco Carlos. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública.** 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2010.

GARCIA, C. M. **Formação de professor: para uma mudança educativa.** (Coleção Ciências da Educação). Porto Editora Ltda, 1999.

HILLAL, Josefina. **Relação professor-aluno: formação do homem consciente.** São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.

LAND, Simone Grams. Trabalho e formação docente: emoções, agir e linguagem. **Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente.** 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017, p. 25-30.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação.** 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, , 1999, p. 45-58.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA E SILVA, M.C., FAITA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.** Tradução: Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002, p. 18-29.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos, técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RANGEL, Mary. **Métodos de Ensino para a Aprendizagem e a Dinamização das Aulas** 3. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 2007, p. 22-30.

SANT'ANA, Tatiana Fernandes. A formação inicial do professor e os seus primeiros anos de atuação. **A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária → professora iniciante de língua portuguesa**. 2016. 189f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In.: _____. (org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 53-70.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação, 12. ed., v.1. São Paulo: Libertad, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO PARA COLETA DE DADOS DAS COLABORADORAS

FORMULÁRIO

1. DADOS INICIAIS

Nome: _____

Idade: _____ Ano que se formou: _____ Tempo de atuação na
área: _____

2. DA FORMAÇÃO

- Tem graduação? () sim () não

Se sim, qual a área? _____

Ano de conclusão da graduação _____

- Tem especialização? () sim () não

Se sim, qual a área? _____

- Tem mestrado? () sim () não

Se sim, qual a área? _____

- Tem doutorado? () sim () não
- Se sim, qual a área?

Já ensinou em rede privada? () sim () não

Atual atua em que setor? () Público () Privado

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço primeiramente ao meu Deus Jeová, por sempre ouvir minhas orações e me dar forças para continuar persistindo frente às dificuldades e desafios enfrentados.

Aos meus pais, que apesar das dificuldades financeiras e o pouco estudo que tiveram, sempre me incentivaram, priorizaram meus estudos e ajudaram de todas as formas a continuar estudando para crescer em conhecimento.

As minhas irmãs, por me ajudarem quando precisei, especialmente, à Elizabete, por me dar grande apoio.

Ao meu querido marido, meu porto seguro, companheiro de todos os momentos e maior incentivador de meus sonhos. Sempre acreditando em mim, me confortava nos momentos difíceis, enxugando as minhas lágrimas quando eu pensava em desistir e me incentivando a continuar.

A minha tia Cristina e ao meu tio Fernando, meus segundos pais, pelas demonstrações de carinho e por me incentivarem a alcançar meus objetivos.

A Cícero Avelino, meu avô (*in memoriam*), que me ensinou a amar as pessoas e a natureza, e a respeitar e usar as palavras para encorajar e agradecer, mesmo não tendo domínio da leitura nem da escrita. Eu te amo e serei eternamente grata.

A minha grande amiga Gilda Barbosa, por me apoiar em todos os momentos e me disponibilizar os recursos para que este trabalho pudesse ser realizado.

As minhas amigas Hellglezaine e Fanubia, das quais sinto muita saudade, e que mesmo muito distantes, me fortalecem, encorajam e lembram o quanto posso ser forte.

A minha amiga Sabrina, por todas as risadas compartilhadas, por me ouvir sempre que precisei, incentivando-me a continuar.

Às amigas que a universidade me presenteou e que permanecerão pelo resto da vida. Em especial, a minha amiga e companheira de estágios, Andreia Medeiros, esforçada, inteligente e sempre disposta a ajudar os outros. À Estella Souto, por dividirmos as melhores risadas juntas, pelo carinho e amizade recíproca. À Samara Fidelis, amante dos animais, especialmente de gatos, a bruta mais inteligente que conheço, por todo companheirismo e por me ensinar ainda mais a amar os animais e mostrar por meio de sua determinação que tudo é possível. À Monique Feitosa, nossa loira, por me acolher desde as primeiras semanas de aula, por me mostrar o valor das amizades e me ensinar a confiar em mim mesma. E por último, mas não menos importante, Jéssica Silva, a delicada, que apesar da mudança de turno sempre esteve presente, nos fazendo acreditar que no fim tudo dará certo. Meninas, amo muito vocês e sou grata por cada momento compartilhado, as boas risadas, os passeios, os conhecimentos que adquiri com cada uma em especial, são lembranças que ficarão guardadas em minha mente e coração.

A minha Orientadora Tatiana Sant'ana, a quem tenho imensa admiração, pela disponibilidade em ajudar a ampliar minha pesquisa e a encontrar meu norte quando me senti perdida. Grata por cada palavra de incentivo, correções e orientações que me fizeram conhecer a grandeza do ser professor.

Aos membros da banca, por aceitarem o convite e por abdicarem do seu tempo para a leitura do meu trabalho. À Alessandra Miranda e Karyne Soares, pelas disponibilidades e contribuições para a melhoria dessa pesquisa.