

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Claudia Lima Gomes

A importância da relação professor-aluno na aprendizagem

Porto Alegre

2. Semestre

2014

CLAUDIA LIMA GOMES

A importância da relação professor-aluno na aprendizagem

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial e
obrigatório para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Magalhães
Corte Real.

Porto Alegre

2. Semestre

2014

Dedico este trabalho a minha família,
a minha eterna Professora Aline Cristine da
Silva e a todos os alunos que me fizeram e
fazem acreditar nessa relação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Professora Luciane Magalhães Corte Real que aceitou me acompanhar nesta caminhada e me ensinou que o amor está envolvido em tudo que acreditamos, pelas palavras tranquilizadoras e incentivadoras.

Agradeço aos meus pais, Rejani e André, pelo incentivo e apoio aos estudos. Por me abrirem os olhos nos momentos certos, especialmente na inscrição do vestibular. Pela educação sensível que me fez ter as primeiras aprendizagens amorosas da vida. Por acreditarem em mim sempre, até quando parecia quase impossível. Por me darem a irmã e o irmão com quem eu pude compartilhar brincadeiras, brigas, roupas, aprendizagens e muito amor! Amo vocês.

Agradeço ao Tiago, meu namorado, companheiro, amigo com quem eu pude dividir os momentos mais importantes da minha graduação e que estava sempre ao meu lado me ajudando a seguir. Por todo tempo dedicado a mim e as minhas produções. Muito obrigada! Meu amor por ti só cresce.

Agradeço à Professora Aline que me ensinou que “Todos juntos somos fortes!”, e plantou, mesmo sem eu saber, a sementinha da docência em mim. Obrigada pela inspiração!

Agradeço as minhas amigas que estão comigo desde o ensino fundamental, que me ensinam a cada ano que esse laço sólido tem como base o amor. Obrigada por estarem comigo em mais este momento!

Agradeço a todos os professores e às professoras que passaram por mim desde o início da minha escolarização até aqui e deixaram suas referências que hoje me constituem como docente.

Agradeço aos meus amigos que iniciaram a graduação comigo: Camila Alves, Gabriela, Jéssica e Tiago, que hoje estão abrilhantando as escolas e o mundo por aí.

Agradeço a minha dupla de inspiração Camila Krug por estar comigo nos momentos mais desafiadores dessa etapa, por dividir comigo a sua vida e por me ensinar a sempre ver o lado bom das coisas.

Agradeço as minhas colegas de curso que ingressaram na minha vida em diferentes momentos e deixam em mim suas marcas: Flávia, Raquel, Elise e Thalita. Muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo busca refletir sobre a relação professor-aluno e como ela pode afetar a aprendizagem. Esta temática surgiu a partir das observações feitas durante o estágio obrigatório realizado em uma escola Municipal de Porto Alegre. Tem como objetivos: entender como ocorre a aprendizagem, compreender a relação professor-aluno e identificar as ações do professor que, dentro dessa relação, afetam a aprendizagem. Para isso, os autores que embasam este trabalho são Maturana (2009), Piaget (1972), Real (2007) e para embasar a estratégia de pesquisa utilizo Yin (2001) que trata sobre o estudo de caso. A metodologia utilizada foi a de anotações do Diário de Classe, observações realizadas durante o estágio e as memórias de acontecimentos marcantes desse período. Com isso, pude concluir que a relação professor-aluno precisa propiciar o reconhecimento do outro como legítimo outro para que ocorram aprendizagens amorosas. Além disso, o olhar do professor para o aluno necessita estar “limpo” de pré-conceitos e atento para explorar as potencialidades do mesmo.

Palavras-chave: Relação professor-aluno. Aprendizagem. Ensino fundamental.

SUMÁRIO

1	PENSANDO NA RELAÇÃO	8
2	QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS	10
3	CAMINHOS TEÓRICOS	11
3.1	APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO	11
3.2	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	15
4	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	19
4.1	SUJEITOS DA PESQUISA	19
5	PENSANDO CASOS	22
5.1	DA INDIFERENÇA AO RECONHECIMENTO COM BRUNO	22
5.2	QUERO E POSSO SER ALFABETIZADA: O PERCURSO DE DANIELA ..	25
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
7	REFERÊNCIAS	31

1 PENSANDO NA RELAÇÃO

No meu sétimo semestre no curso de Pedagogia realizei meu Estágio Obrigatório em uma Escola Municipal de Porto Alegre localizada na zona norte da cidade. Uma turma de A20 (entre sete e oito anos) do Ensino Fundamental com vinte e quatro alunos, tendo uma aluna de inclusão com deficiência mental. No período de observação presenciei a relação professor-aluno hierárquica, em que o saber estava somente em poder do professor. Essa relação demonstrava um distanciamento oral e corporal e a professora não conseguia perceber as necessidades e as potencialidades dos alunos. Experimentei uma rotina nova, pois essa foi minha primeira vivência como professora de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental e digo que foi repleta de descobertas dos conhecimentos, das relações humanas, dos sentimentos das crianças e dos meus sentimentos.

Trago também uma experiência enquanto aluna da 4ª série do Ensino Fundamental, quando vivi uma relação professor-aluno com um olhar atencioso e com uma mediação entre conflitos e afetividade. Graças a essa professora, muitas vezes me senti segura para expor meus pontos fracos na aprendizagem e acreditar no que eu sabia. Até hoje ela é fonte de inspiração para como lidar com as relações em sala de aula. Estas experiências me fazem acreditar nas relações humanas que são indispensáveis a todos nós e que se fazem cada vez mais necessárias dentro da escola/sala de aula. Concordo com Maturana quando ele aborda a importância do amor nas relações:

O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro o legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. (MATURANA, 2009, p. 22).

Dentro desta perspectiva é que desenvolvo este trabalho com a seguinte estrutura: inicialmente abordo como cheguei à questão de pesquisa e quais os seus objetivos; em segundo lugar a apresentação dos meus caminhos teóricos, em que apresentarei as concepções de aprendizagem, educação e relação professor-aluno a partir de Maturana (2009), Real (2007) e Piaget (1972); no capítulo seguinte descrevo a minha estratégia de pesquisa baseada em Yin (2001), os instrumentos

metodológicos que utilizei e, em um subtítulo, explico meus sujeitos da pesquisa, contextualizando a instituição e a turma; no quinto capítulo, descrevo os casos que foram estudados juntamente com suas análises teóricas; e, por último, minhas conclusões perante esses estudos e futuros encaminhamentos.

2 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS

A partir de minha experiência de estágio curricular citada acima, algumas certezas e incertezas a respeito da temática da relação professor-aluno permaneceram em meus pensamentos.

Alguns questionamentos como: “A relação professor-aluno favorece a aprendizagem?”; “Se sim, de que maneira?” e “Como apresentar essa relação para o aluno?” ajudaram-me a definir a questão central deste trabalho. Sendo assim, lanço o seguinte desafio para reflexão: *Como a relação professor-aluno pode afetar a aprendizagem?* Quando pensamos em afetar significa como a relação atinge o aluno, tanto pelo lado positivo como negativo, ou seja, as marcas – não físicas – deixadas pelo professor no aluno.

Para delimitar e guiar minha pesquisa, trago como objetivos, primeiramente, entender como a aprendizagem ocorre; depois, compreender a relação professor-aluno; e, por último, identificar, nessa relação, ações do professor que afetam a aprendizagem do aluno.

3 CAMINHOS TEÓRICOS

Este capítulo é dividido em dois subcapítulos nos quais apresento os principais conceitos que utilizo no meu trabalho e em quais autores eles estão embasados.

3.1 APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO

Neste subcapítulo discorrerei sobre o que é aprendizagem e como ela ocorre, a partir de Piaget (1972) e Maturana (2009). Também abordarei o que é educação para Maturana (2009) e o que é aprender para Real (2007).

Piaget (1972) considera que antes da aprendizagem vem o desenvolvimento do conhecimento, pois ele explica a aprendizagem. Para o desenvolvimento do conhecimento é preciso conhecer um objeto ou um acontecimento e, para isso, Piaget diz que “[...] é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído.” (PIAGET, 1972, s.p.). Ou seja, são ações que se caracterizam como operações que modificam esse objeto.

Vamos lembrar os estádios de desenvolvimento segundo Piaget. O primeiro é o estágio sensório-motor, que tem duração aproximada de 18 meses, no início da vida. É nele que se desenvolve o conhecimento prático que é a base para o conhecimento representativo. O segundo estágio é o pré-operatório em que se inicia a linguagem, a função simbólica e o pensamento. Porém, quanto ao “pensamento representativo, há agora uma reconstrução de tudo o que foi desenvolvido no nível sensório-motor.” (PIAGET, 1972, s.p.). Ou seja, as ações do primeiro nível ainda não são transformadas de imediato em operações, pois, durante todo o segundo período das representações pré-operacionais ainda não existe a conservação das propriedades físicas do objeto.

No terceiro estágio, chamado de operatório concreto, acontecem as operações com os objetos, por isso o nome. Aqui ainda não se realizam hipóteses

que seriam expressas através da fala. Quando chegamos ao quarto estágio, operatório formal é quando a criança “pode raciocinar com hipóteses e não só com objetos.” (PIAGET, 1972, s.p.), podendo, assim, construir novas operações de lógica proposicional.

Para Piaget (1972), existem quatro fatores que explicam o desenvolvimento de um conjunto de estruturas: maturação, experiência, transmissão social e equilíbrio. O primeiro deles, a maturação, sabe-se que ela existe nos primeiros dois anos de vida da criança, porém não se sabe dos próximos anos. Ela é indispensável, pois, como nos diz Piaget (1972, s.p.) “Toma parte certamente em cada transformação que ocorre durante o desenvolvimento da criança.” Contudo, ela não explica tudo e é insuficiente por si só.

O papel da experiência é “um fator básico no desenvolvimento das estruturas cognitivas.” (PIAGET, 1972, s.p.), apesar de não explicar tudo. Alguns conceitos que aparecem no início do estágio das operações concretas não podem ser assimilados a partir da experiência que pode ser subdividida em dois tipos. O primeiro é a experiência física, aquela em que precisamos “agir sobre os objetos e construir algum conhecimento sobre os objetos mediante a abstração dos objetos” (PIAGET, 1972, s.p.), ou seja, encontraremos o conhecimento diretamente nos objetos, sem precisar realizar alguma ação sobre eles.

Já na experiência lógico-matemática, o conhecimento é encontrado somente se realizarmos alguma ação sobre o objeto, isto é, uma experiência a partir das ações do sujeito. Sendo que essa “se faz necessária antes que possa haver outras operações.” (PIAGET, 1972, s.p.) assim que as operações são atingidas, essa experiência não é mais necessária “e a coordenação das ações pode ocorrer por si mesma, sob a forma de dedução e construção de estruturas abstratas.” (PIAGET, 1972, s.p.).

A transmissão social, que é o terceiro fator, é considerada fundamental, porém não é suficiente, “porque a criança pode receber valiosa informação via linguagem, ou via educação dirigida por adultos, apenas se estiver num estado que possa compreender esta informação.” (PIAGET, 1972, s.p.), quer dizer que ela precisa ter a estrutura que a capacite para assimilar aquilo que está sendo passado.

Chegando ao último fator, a equilibração, que é o qual fará o equilíbrio entre os três fatores apresentados acima e por isso ele é tão importante. Além disso, é fundamental, também, pensando que o sujeito é ativo no processo de conhecer e, portanto, encontrará perturbações externas no caminho, será necessário reagir a fim de compensar para chegar ao equilíbrio. Esse equilíbrio levará à compensação ativa, que é quando um sistema está equilibrado, sendo assim, Piaget (1972, s.p.) diz “A equilibração, como eu a entendo, é um processo ativo.”, ou seja, que se auto-regula, movimento esse que é fundamental para o desenvolvimento. Entretanto, para chegar a esse equilíbrio, passa-se por uma sequência de níveis de equilíbrio. É necessário alcançar o equilíbrio no primeiro nível, para que se possa passar para o segundo, sendo impossível chegar ao próximo se o anterior não for alcançado. Podemos utilizar o exemplo dado por Piaget (1972, s.p.) sobre “o desenvolvimento da idéia de conservação na transformação da bola de plastilina em uma forma de salsicha”, na qual, inicialmente, a criança pensará em uma dimensão, o comprimento ou a largura, e dirá que “É mais comprido, logo, há mais na salsicha”. Após esse primeiro nível, ela chegará ao pensamento de focalizar na largura, dizendo que está mais fino e por isso tem menos. Este é o segundo nível. Quando a criança oscilar entre um e outro ela chegará ao terceiro nível e, a partir deste, ela concluirá que as duas dimensões estão solidamente relacionadas, e quando realiza essa descoberta ela estará pensando na transformação e não no resultado final. Assim, perceberá que quando a salsicha é mais curta, ela fica mais grossa; e quando a salsicha é mais comprida, ela fica mais fina, essa é a relação de compensação que leva à equilibração. Fator este que é fundamental para adquirir o conhecimento lógico-matemático.

Todas as estruturas e também os fatores para o desenvolvimento do conhecimento citados acima são fundamentais para a aprendizagem, pois, como falei no início, a aprendizagem é explicada por ele. O autor critica o clássico esquema estímulo-resposta da aprendizagem quando diz “Penso que o esquema estímulo-resposta, embora não diga que ele seja falso, é de qualquer modo inteiramente incapaz de explicar a aprendizagem cognitiva.” (PIAGET, 1972, s.p.). Isso quer dizer que a resposta não vem a partir do estímulo, mas sim que ela já estava lá. E isso só acontece se a criança tem a estrutura para produzi-la, caso não

tenha não será possível ter resposta para o estímulo. Para ser um estímulo verdadeiro é preciso que essa estrutura o acolha, o assimile e ao mesmo tempo produza a resposta. Portanto, o autor propõe que o esquema seja escrito em forma circular e não apenas em um sentido.

Em relação à aprendizagem, Piaget (1972, s.p.) define que “[...] as estruturas de aprendizagem parecem obedecer às mesmas leis que o desenvolvimento natural dessas estruturas.”, sendo assim, entendo o que ele defende desde o início que a aprendizagem não pode vir antes do desenvolvimento do conhecimento, pois ela é subordinada a ele. E pensando na criança como sujeito ativo da aprendizagem, concordo com Piaget quando afirma:

A aprendizagem é possível apenas quando há uma assimilação ativa. É essa atividade de parte do sujeito que me parece omitida no esquema estímulo-resposta. A formulação que proponho coloca ênfase na ideia da auto-regulação, na assimilação. Toda ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito, e penso que sem essa atividade não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito. (PIAGET, 1972, s.p.).

Por fim, entendo que o sujeito não é um mero receptor do conhecimento, mas sim um construtor ativo desse processo do desenvolvimento do conhecimento, pois só assim chegará à aprendizagem.

Para compreender o que Maturana entende sobre o que é aprendizagem e como ela acontece, é indispensável falarmos sobre o que é educação para ele, pois antes de atingirmos a aprendizagem, passamos pela educação. Sendo assim, trago a principal afirmação sobre educar:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. (MATURANA, 2009, p. 29).

Essa transformação que acontece é o que Maturana define como a aprendizagem que ocorre como um processo em que a criança se adapta a uma circunstância diferente de onde ela se encontrava anteriormente. Sabemos que não é somente na escola que as crianças (e os adultos) aprendem, por isso ela ocorre o tempo todo e em todos os espaços. E na convivência, na troca não existe apenas um aprendendo, assim, a aprendizagem é recíproca.

Considero esse processo rico por causa da convivência com o outro que nos proporciona muitas trocas e, Maturana (2009, p. 29) nos diz que ela é duradoura: “A educação é um processo contínuo que dura toda a vida [...]”. Isso não significa que esse processo não se modifica, porém não se modifica facilmente, sendo ele o sistema de formação da criança e do adulto.

Ainda sobre aprender, trago uma autora que concorda com Maturana. Real (2007, p. 38) diz que “Aprender tem que ser algo diferente do que captar algo externo, já que o que acontece a um ou outro acontece na interação, dependendo das circunstâncias do acoplamento”, isto é, a ideia de aprender não pode estar definida a *priori*, pois a aprendizagem acontece nas transformações ocorridas a cada nova circunstância, que perpassa cada criança de uma maneira muito singular.

Sendo assim, percebo que os três autores acreditam que a aprendizagem, para acontecer, depende de outros processos anteriores a ela e também depende do fundamento emocional. Além disso, ela só ocorre quando o sujeito é transformado significativamente.

3.2 RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

Neste subcapítulo falarei sobre o social e seu fundamento, baseado em Maturana e sobre o conceito de relação professor-aluno baseado em Maturana e Real.

Antes de tudo é preciso deixar claro aqui que o humano é formado no entrelaçamento da razão e da emoção. Porém, normalmente não fundamentamos nossas ações nas emoções, pois não sabemos que elas têm origem emocional e, também, porque acreditamos que se assim fizéssemos estaríamos limitando a nossa racionalidade. A verdade é que “O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas [...]” (MATURANA, 2009, p. 24), e, sem ele, as relações não são sociais, pois é a partir dele que operacionalizamos a aceitação do outro como legítimo outro. E só assim há o fenômeno social.

É necessário que essas relações sejam respeitadas também, pois, sem respeito e amor, não há como surgir a linguagem. Essa se constitui e “[...] está

relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenação de ações consensuais.” (MATURANA, 2009, p. 20). Coordenação de ações consensuais é a cultura – ou também a rede de conversação – na qual o ser vivo está inserido. Digo ser vivo porque Maturana (2009) defende essa ideia não somente para a linguagem do humano como também para outros seres vivos.

Para a conservação de um modo de vida, Maturana diz que é fundamental:

[...] a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto. (MATURANA, 2009, p. 25).

Quando pensamos na relação professor-aluno é imprescindível que haja essa aceitação, dado que só assim a relação social será fundada e a linguagem surgirá. Sendo que será possível construir uma rede de conversação entre os dois que possibilitará a configuração da *objetividade-entre-parênteses*.

Para Maturana (2009), existem dois tipos de caminhos explicativos: o primeiro é a *objetividade-sem-parênteses*, o outro é a *objetividade-entre-parênteses*.

No caminho da *objetividade-sem-parênteses*, as relações humanas não ocorrem na aceitação mútua, isto é, eu não reconheço o outro na sua verdade porque ela é diferente da minha. Sendo assim, considero o acreditar, o desejo do outro como equivocado. Assim como o outro pode não reconhecer a minha verdade porque ela é diferente da dele e adotar a mesma postura de considerar que eu estou equivocada. Quando tomo esse caminho explicativo, entendo que só há um acesso à realidade, então, como diz Maturana (2009, p. 48), “[...] o que não está com a pessoa está contra ela.”.

No caminho da *objetividade-entre-parênteses* não existe verdade absoluta nem verdade relativa, existem verdades distintas que são válidas, uma vez que eu reconheço a verdade do outro mesmo que seja diferente da minha. Aqui as relações ocorrem na aceitação mútua, visto que quando nego a verdade do outro a faço responsabilmente por motivos de preferência e não porque ela está equivocada.

A partir desses caminhos explicativos, Real diz:

Podemos observar redes de conversação que configuram relações hierárquicas baseadas no medo. Outras, que configuram relações mais

heterárquicas, baseadas no amor. Se levarmos isso ao cotidiano das relações entre educadores e educados, também podemos verificar que tais emoções condicionam posições frente à aprendizagem, facilitando-a ou dificultando-a. (REAL, 2007, p. 39).

Podemos dizer que relações hierárquicas baseadas no medo vêm da *objetividade-sem-parênteses*, na qual só é válido aquilo que eu falo independentemente do outro. Consequentemente, eu tenho o poder do saber e isso gera o medo. Já as relações mais heterárquicas, que são baseados no amor, vêm da *objetividade-entre-parênteses*, e a principal razão disso é porque existe a aceitação mútua, ou seja, eu reconheço o outro como legítimo outro. E, conjuntamente, é válido o que eu digo e o que o outro diz.

Isso nos faz pensar no papel do professor na escola, na sala de aula, pois esses espaços propiciam a convivência com o outro, e essa, por sua vez, constitui o processo de educar que gera a aprendizagem, como já falado anteriormente. É nesse ângulo que concordo com a ideia de Real, quando diz:

[...] são importantes as interações que acontecem na escola para a formação dos estudantes, podemos dizer da grande importância de produzirmos encontros nos quais os outros sejam considerados como legítimos. Como as crianças estão em formação, mais responsabilidade têm os professores em suas formas de trabalhar, suas escolhas metodológicas e didáticas e as condições institucionais. (REAL, 2007, p. 41)

É de suma importância que o professor reconheça seus alunos como outros legítimos e também proporcione esse reconhecimento entre os alunos na turma, dado que facilitará a aprendizagem e possibilitará também uma experiência nova, com a aprendizagem amorosa.

A aprendizagem amorosa é um conceito de Real (2007) que, nada mais é do que o processo de reconhecer o outro como legítimo outro durante o processo de aprendizagem apresentados aqui por Piaget (1972) e Maturana (2009). A autora deslinda melhor o conceito no seguinte trecho:

Até aqui percorremos a ideia de que a possibilidade de constituir a legitimidade de um outro depende de um processo construtivo no qual concorrem a inteligência e o afeto e que resulta em um outramento de si próprio. Esse processo passa a ser, em nosso entendimento, condição indispensável e território no qual as aprendizagens amorosas podem acontecer. Ou seja, as aprendizagens amorosas são tanto constitutivas quanto resultantes desse processo. (REAL, 2007, p. 32).

É preciso destacar, aqui, que o processo da aprendizagem amorosa inicia quando, no caso deste trabalho, na relação professor-aluno o professor se dispõe a olhar para o aluno e pensar “O que eu posso fazer para ajudá-lo?”. Ao direcionar o olhar com atenção, ao acreditar nas possibilidades daquele aluno, o professor o reconhece como legítimo outro e possibilita que o aluno faça o mesmo.

Quanto ao ambiente que propicia o desenrolar desses percursos, concordo com a ideia de Real quando ela afirma:

Compreendemos a “sala de aula” [...] como um espaço na escola que representa uma cultura local, com seu linguajar, suas recorrências, etc. As mudanças se sustentam mediante alterações no emocionar dos membros da comunidade. Neste sentido, quanto pensamos na aprendizagem amorosa, trata-se de uma experiência que possibilite um emocionar na relação professor-aluno, alunos-alunos que se configura a partir da consideração do outro como legítimo outro. Um emocionar fundado na aceitação do outro. (REAL, 2007, p. 49).

Por fim, pensando na sala de aula como espaço onde acontecem esses processos de aprendizagem amorosa, de reconhecimento do outro como legítimo outro é que percebemos nele suas singularidades em relação à rede de conversação dos alunos com os alunos e do professor com os alunos. E como essa rede vai se modificando conforme a dinâmica emocional vai acontecendo.

4 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa na forma de estudo de caso baseado em YIN (2001). Para pensarmos em um estudo de caso é preciso analisar qual será o tipo de questão: “faz-se uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle.” (YIN, 2001, p. 28). Nos casos apresentados, eu obtive controle dos acontecimentos, porém de uma forma parcial, pois sabemos que não é possível controlar quando a aprendizagem dos alunos ocorre, por exemplo.

Além do tipo de questão, a estratégia de pesquisa de estudo de caso nos “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...]” YIN (2001, p. 21). Ou seja, enquanto investigo, consigo preservar o todo e ainda as inter-relações das partes.

Como metodologias, foram realizadas consultas no meu Diário de Classe¹, observações feitas durante o período de estágio obrigatório e memórias de acontecimentos marcantes naquele mesmo período.

É importante salientar que sigo o Comitê de Ética de Pesquisa (CEP/UFRGS) quanto à proteção dos nomes verdadeiros dos alunos e, para isso, utilizo nomes fictícios. Também preservo o nome da instituição onde realizei o estágio obrigatório.

4.1 SUJEITOS DA PESQUISA

No período de 10 de março de 2014 a 02 de julho de 2014 realizei as observações e as práticas em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no Município de Porto Alegre, localizada na zona norte da cidade. A escola funciona no turno da manhã, a tarde e a noite. Atendendo do 1º ano do I Ciclo até o 9º ano do III

¹ O Diário de Classe é um documento solicitado pelas professoras do grupo de estágio obrigatório dos anos iniciais do ensino fundamental construído durante o semestre. Nele, constam os planejamentos semanais com as atividades, as reflexões semanais e as anotações que o/a estagiário/a considera importante. Ele não é arquivado em nenhum local público, é do acervo pessoal de cada aluno/a.

Ciclo nos turnos matutino e vespertino, respectivamente, e turmas de EJA no turno da noite.

O espaço físico da escola é amplo, com pátio coberto, quadras esportivas, ginásio, praça, refeitório, sala de integração e recursos (SIR), laboratório de aprendizagem (LA), biblioteca, sala de informática, sala de vídeo e muitas salas de aula. As reuniões pedagógicas acontecem uma vez por semana na quinta-feira, quando todos os alunos são liberados mais cedo em todos os turnos. A equipe administrativa da escola é bem presente e participativa.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é do ano de 2011 e a escola está no regime dos ciclos implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED – POA). Para o I Ciclo, o PPP prevê que as crianças tenham aula de linguagem, matemática, sócio-históricas, ciências, arte, educação física e hora do conto (as três últimas são com professores especializados). A principal metodologia de trabalho é baseada em Hernandez (1998), com os projetos de trabalho.

A turma acompanhada era um segundo ano do ensino fundamental formada por dez crianças do sexo feminino e quinze crianças do sexo masculino com idade entre sete e oito anos, sendo que apenas um aluno tinha seis anos. Além da professora titular, eles ainda contavam com a professora volante que ficava com eles durante uma tarde em que a professora titular cumpria suas horas atividades fora da sala de aula. A maioria das crianças não morava perto da escola, portanto utilizavam ônibus, carro e carroça para chegar até a aula. A maioria dos alunos já se conhecia, pois estudaram juntos no ano anterior. Era uma turma muito participativa, comunicativa e ativa que, neste ano, contava com uma aluna nova na turma, com Síndrome de Down.

As crianças gostavam muito de partilhar seus conhecimentos e suas vivências de dentro e de fora da escola e vi um potencial em todos os alunos, inclusive nos ditos “atrasados”. Notei que esses alunos eram deixados de lado pela professora, porém precisavam de alguém que confiasse neles e nos seus saberes.

Além desses aspectos, percebi que a turma estava com algumas dificuldades de relacionamento entre si. Foi então que decidi trabalhar com os Grupos Áulicos, que funciona como um jogo em que os alunos recebem três cédulas nas quais respondem, inicialmente, três perguntas: “Quem eu gostaria de ensinar?”, “Com

quem eu quero aprender?” e “Com quem eu quero trocar?”. Em cada cédula, os alunos escrevem o nome de um colega, sendo que os nomes não podem se repetir. Após isso, a professora conta os votos e os cinco alunos mais votados têm o direito de escolher os membros de seus grupos.

No decorrer dos meses fui percebendo o desenvolvimento dos alunos e, então, escolhi analisar os casos de Bruno e Daniela, pois foram dois alunos que me desafiaram a pensar propostas que pudessem ajudá-los a avançar no seu desenvolvimento, sendo que esse avanço não foi percebido somente por mim como também pelos colegas, pela professora titular e pela professora orientadora do estágio.

5 PENSANDO CASOS

Este capítulo é dividido em dois subcapítulos onde apresento e analiso os dois casos que selecionei. Esses casos foram descritos a partir das anotações do Diário de Classe do estágio e das observações realizadas durante o estágio.

5.1 DA INDIFERENÇA AO RECONHECIMENTO COM BRUNO

Bruno tem seis anos, mora com os pais e tem uma irmã mais nova. Os pais trabalham durante o dia todo, mas sempre foram presentes nas reuniões da escola e demonstravam preocupação quanto ao desempenho do filho na escola.

Quando ingressei na turma, percebi, através de materiais que a professora volante me apresentou e depois através de atividades que eu realizei, que o Bruno estava em hipótese inicial da escrita². Sua relação com a professora era de enfrentamento e distanciamento, pois ela já estava com seu olhar direcionado para o fracasso dele e, assim, Bruno não encontrava em si qualidades para investir. Concordo com Maturana (2009, p. 31) ao dizer que “[...] sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem respeitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social.”. Ele ainda completa explicando que a criança que não se aceita e não se respeita está sempre em busca de alguém e algo que não pode ser, pois não se percebe como é. Para mim, fica claro que uma criança só irá fazer esse exercício quando lhe proporcionarem espaço para tal.

Outro aspecto que pude analisar, na relação da professora titular com o Bruno foi a indiferença. Real (2007, p. 84) diz “Na indiferença, o outro não tem presença, pois o que sucede a ele está fora das preocupações do grupo.”. Sem amor não há o reconhecimento do outro como legítimo outro e, a indiferença por parte da professora nesse caso, faz com que o grupo transmita o mesmo olhar para Bruno, pois essa era a atitude que enxergavam da professora. Podemos lembrar

² O nível era pré-silábico segundo FERREIRO e TEBEROSKY (1999).

aqui da *objetividade-sem-parênteses*, aquela relação baseada na hierarquia que gera o medo. A professora não consegue se desprender do que acredita ser a verdade – o fracasso do aluno – para perceber os potenciais dele e como ela poderia investir neles.

As atividades propostas para ele, como por exemplo, leitura de pequenos textos, respostas de interpretação de textos e até as atividades de matemática, tornavam-se muito difíceis de realizar, pois Bruno não lia estes pequenos textos e estava no início da escrita e da leitura de palavras. Sua atitude era de recusa às realizações das atividades, inicialmente dizendo que eram muito fáceis para ele, e os colegas percebiam que ele não conseguia fazer e quando cobravam dele, ele reagia de forma agressiva, falando palavrões, fazendo cara de brabo e ameaçando de agredir fisicamente. Somente quando ele tinha esses comportamentos é que era percebido pelo grupo e pela professora, o que fazia com que a turma o deixasse de lado e a professora titular o repreendesse pelas atitudes.

Percebi que ele necessitava de um olhar, de uma atenção. Então, a partir de conversas rotineiras e brincadeiras, consegui criar esse vínculo com Bruno, assim ele me mostrava suas dificuldades nas atividades através de falas como “*Não sei fazer isso*” e “*Essa é muito difícil*”. Também mostrei a ele que nós não sabemos tudo sempre, pois, como Real (2007, p. 45) afirma: “É necessário saber que não se sabe tudo e que a vida é uma eterna aprendizagem com seus companheiros de viagem [...]”. Vi que era importante mostrar a ele que eu também não sabia sobre alguns assuntos e eu estava aprendendo com a turma.

No momento que demos início aos grupos, Bruno teve algumas dificuldades de convivência, pois os colegas não levavam a opinião dele em consideração nas atividades coletivas, o que gerava conflitos. Como o grupo não o escutava, havia momentos que ele queria coordenar tudo sozinho, gerando novos conflitos. Foi necessária a minha intervenção quanto à importância de ouvir o colega, principalmente nas atividades coletivas. Aos poucos, o grupo foi exercitando a escuta e aceitando as opiniões diferentes. Bruno percebeu que era possível conviver com o grupo, ser escutado e aprender com os colegas. Quanto a esse caminho que eles passaram, após minha intervenção, Real (2007, p. 85) explica que “A partir das intervenções que geram domínios de ações de aceitação do *outro*, gera-se um

emocionar baseado na cooperação e logo mais condutas de acolhimento do *outro*”, e, sendo assim, o grupo e, em especial, Bruno está caminhando para as condutas de acolhimento do outro. O que mostra também que a aprendizagem amorosa está fazendo parte do seu processo.

Bruno deu um passo importante em uma atividade em que cada aluno recebeu uma folha com quatro cenas da história “O Dono da Bola” de Ruth Rocha que tínhamos trabalhado no início da semana. O objetivo da atividade era olhar as cenas e escrever o que estava acontecendo nelas. Quando entreguei a atividade para Bruno, ele disse “*Não sei fazer, sôra*”. Então, propus ajudá-lo. Eu perguntava o que estava acontecendo na cena e ele me dizia, eu repetia para que ele identificasse os sons das letras e pudesse escrever. No decorrer da atividade, fui elogiando seus acertos de maneira que o incentivasse a continuar e completar a atividade. Essa foi a primeira atividade completa de Bruno. Podemos chamar essa intervenção de intervenção de inclusão, pois o aluno não se sentia parte do grupo por não produzir, e, desta forma, se sentiu incluído na turma, o que fez com que ele modificasse sua rede de conversação.

A partir desse esforço e resultados positivos, direcionei atividades para seu nível de escrita e realizei intervenções de leitura de forma que fosse possível a sua resposta positiva e participação em aula. Elogiando os seus acertos e seus esforços. Concordo com Real (2007) quando afirma que o elogio é uma forma de reconhecimento da produção realizada e é esse reconhecimento que promoverá transformações nos domínios de ações, gerando, assim, um emocional diferente e, portanto, ações de produção da tarefa.

Desde então, Bruno foi percebendo, através da confiança na nossa relação, que era possível avançar no seu desenvolvimento cognitivo. Como nos diz Real (2007, p. 45), “A confiança é a condição básica dessa possibilidade de transformação, como nos apontou Maturana. *Necessitamos compor um domínio de ações onde essa confiança possa emergir.*” [grifo meu]. Assim ele passou a acreditar nos seus conhecimentos e no seu potencial, o que ajudou, também, a iniciar uma melhor relação com os colegas da turma, percebendo que poderia aprender tanto com a professora, quanto com eles.

5.2 QUERO E POSSO SER ALFABETIZADA: O PERCURSO DE DANIELA

Daniela tem sete anos e é diagnosticada com Síndrome de Down. É a filha mais nova de uma família com cinco filhos. Não convive com seu pai, pois ele mora em uma cidade da fronteira do estado e não a visita. A mãe disse à escola que trabalha durante a manhã e que uma irmã de doze anos cuida da Daniela. A menina não tem uma rotina nesse turno: sem hora para acordar, sem hora para fazer as tarefas da escola, sem hora para brincar. Daniela não tem conhecimento de regras em casa. Então, quando chega à escola, quer fazer o que tem vontade.

Quando ingressei na turma, a professora da SIR me disse que a alfabetização não era um ponto a ser investido para Daniela. Além disso, ela não tinha vínculo com nenhum colega na turma e a professora não propiciava sua inclusão na mesma. Daniela tinha muita dificuldade de se comunicar através da fala, então ela gritava em sala, fugia das aulas e não participava de nenhuma atividade para chamar atenção de todos e mostrar que estava ali.

A primeira ação de Daniela, ao entrar em sala de aula, era retirar o lanche da mochila para comer. Foi preciso explicar todos os dias que a hora do lanche não era naquele momento, que no início da aula íamos precisar pegar o caderno de atividades e o estojo com os materiais dela. Essa foi a primeira intervenção que precisei realizar. Através do vínculo que criamos com muita afetividade e atenção, eu e os colegas fomos explicando para ela os momentos da tarde, o horário do lanche, do recreio, o horário das atividades em sala. Concordo com Real e Corbellini quando as autoras dizem:

O emocional, presente nas redes de conversações, pode modificar a linguagem e conseqüentemente, modificar a ação, possibilitando transformações na convivência, logo, na aprendizagem. (REAL; CORBELLINI, 2013, p. 4).

Acredito que foi assim que Daniela foi entendendo que tinha de seguir esses momentos como os colegas, o que gerou uma transformação na convivência da turma, pois eles a ajudavam e explicavam para ela os momentos, sem brigar. A segunda intervenção veio quando realizei a montagem dos grupos. Como Daniela não sabia escrever e ela precisava escolher três colegas, eu perguntava a ela qual a

colega ou o colega que ela queria. Ela apontava o colega ou a colega e eu escrevia o nome na cédula. Essa foi a maneira que encontrei para incluí-la na votação dos grupos. A partir disso, Daniela passou a sentar-se com seu grupo e realizar as atividades com ele.

Depois de algumas semanas, ocorreu um fato que foi muito esclarecedor quanto ao envolvimento da Daniela com o grupo. Era dia de visita da orientadora do estágio e eu estava realizando uma atividade. Daniela estava participando com seu grupo. Às vezes, ela falava um pouco mais alto que os colegas, porém nada que atrapalhasse o andamento da atividade. Achando que ela estava atrapalhando a aula, a professora titular a retirou do grupo e levou para o fundo da sala com o objetivo de ela realizar atividades individuais. Daniela não queria ficar lá, queria voltar para o seu grupo, mas a professora não deixava. Como se estivesse incomodada com o desejo de Daniela, ela comentou com a orientadora “Eu trago ela para o cantinho, mas ela não quer. Ela quer voltar para lá!”. Mesmo Daniela mostrando todo o seu desejo de continuar a atividade com o seu grupo, no qual estava se sentindo acolhida e respeitada, a professora não conseguiu compreender esse querer da aluna.

A começar deste momento, percebi que Daniela já havia compreendido a rotina da escola, estava se adaptando a ela, estava compreendendo que fazia parte de um grupo e, o melhor de tudo, sentindo-se pertencente a ele. Real (2007, p. 88) nos diz que “Pertencer a um grupo, ter um lugar nele, ser valorizado e se valorizar são indicadores de aprendizagens amorosas.”. Além de Daniela não querer deixar seu lugar no grupo, ela também estava se valorizando, pois sabia que estava aprendendo com aquela atividade.

Fui incluindo Daniela em outras participações orais nas aulas nas quais ela reconhecia letras na frente de toda a turma e isso fez com que ela mostrasse os seus conhecimentos para todos. Sentindo-se encorajada pela valorização dos seus colegas e também pelo espaço que dei a ela, Daniela demonstrou, espontaneamente, seu interesse em ser alfabetizada através da escrita de algumas letras do alfabeto. Esse momento foi o auge do reconhecimento de Daniela pela turma:

A Dani hoje me surpreendeu e me deixou muito feliz e emocionada! Todas as tardes ela sempre vai ao quadro para desenhar alguma coisa, mas hoje

ela estava olhando o alfabeto que eu tinha escrito no quadro. Quando me aproximei ela apontou a letra X e me disse 'Ipron (Y) Profe!'. Peguei um giz, coloquei na mão dela e segurando a mão dela escrevi o Y e disse 'Esse é o Y, Dani'. Depois escrevemos o X e disse pra ela 'Esse é o xis'. Ela repetiu o nome das letras. Ainda segurando na mão dela escrevemos a letra A e a letra M e ela as identificou. Quando soltei a mão dela, ela continuou com o giz e escreveu SOZINHA a letra A e a letra M e me disse corretamente os seus nomes! Chamei a Paula para ver e pedi pra Dani escrever de novo e ela escreveu novamente. Ouvi a turma dizendo 'Olha a Dani tá escrevendo sozinha!', 'Ela tá escrevendo bem certinho!'. Quase saí pulando de alegria! Fiquei muito feliz de ver ela escrevendo! E eu não pedi nada pra ela, foi tudo *espontâneo!* [grifo meu] (GOMES, Diário de Classe³, 2013.).

A intervenção que realizei fez com que a rede de conversação da aluna se modificasse, pois assim que ela começou a produzir seus conhecimentos, que acabou por originar “um emocionar diferente no aluno, que começa a se empolgar com sua produção, gerando domínios de ações produtivos a ele próprio.” (REAL, 2007, p. 70). Daniela já estava sendo valorizada pela turma por seu avanço na compreensão na rotina escolar, por suas participações nas atividades e, agora, por mostrar que ela também tinha conhecimentos escolares. Daniela passou de não escritora para escritora e mostrou que aquele ponto que não era para ser investido – ela queria sim o investimento, visto que “saber escrever” é uma posição que a escola exige e o aluno que não atinge essa posição é excluído por ela.

Quando finalizei o estágio, percebi que a turma havia evoluído muito quanto ao acolhimento, ao respeito e à participação da Daniela naquele grupo. Acredito que o espaço da escola é rico em proporcionar momentos de socialização e fazer com que eles sejam agentes de mudança nos educadores e nos educandos. Concordo com Real quando ela diz:

A experiência na educação/escola pode se mostrar uma experiência múltipla. Para além de sua característica disciplinadora, é um forte agente socializador que permite uma pluralidade de vivências. Nesse sentido na viagem/aprendizagem, aluno e professor se transformam na convivência, mas essa transformação só pode ocorrer se ambos permitirem aprender, ou seja, que nessa viagem, seja permitido um perturbar o outro, desencadeando transformações que só poderão ser pensadas a partir de seus efeitos, ou seja, não podem ser planejadas com antecedência. (REAL, 2007, p. 47).

³ Ver nota um.

As intervenções que realizei não foram planejadas com antecedência, pois só pude pensar e planejar a partir do que Daniela e a turma me mostravam. Parece que o processo foi simples e rápido, porém, devido a esse detalhe tão importante de esperar pelas reações dos alunos, foi tudo realizado sem pressa, com o intuito de atingir as várias transformações que a turma e, principalmente, Daniela estavam precisando.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros. Para fazer isso, devemos reconhecer que não somos de nenhum transcendente, mas somos num devir, num contínuo ser variável ou estável, mas que não é absoluto nem necessariamente para sempre. Todo sistema é conservador naquilo que lhe é constitutivo, ou se desintegra. **Se dizemos que uma criança é de uma certa maneira boa, má, inteligente ou boba, estabilizamos nossa relação com ela de acordo com o que dizemos**, e a criança, a menos que se aceite e se respeite, não terá escapatória e cairá na armadilha da não aceitação e do não respeito por si mesma, porque seu devir depende de como ela surge – como criança boa, má, inteligente ou boba – na sua relação conosco. [grifo meu] (MATURANA, 2009, p. 30).

Acredito que este trecho de Maturana explicita bem as ideias trazidas durante este trabalho sobre a relação professor-aluno no intuito de responder a minha questão desafiadora de como essa relação afeta a aprendizagem.

O estágio obrigatório me proporcionou um espaço de aprendizagens amorosas no qual eu reconheci meus alunos (os outros) como legítimos outros portadores e construtores de seus saberes, sujeitos ativos nos seus processos de aprendizagem. Para isso, foi preciso “limpar” o olhar e a escuta sobre o que me foi passado a respeito dos alunos, assim foi possível fazer esse reconhecimento e dar oportunidade para que eles se mostrassem para mim. A partir daí, deixei-me ser guiada pelos alunos para agir, para fazer as intervenções, pois era necessário que eles me mostrassem esse caminho. Não poderia ter pensado em como auxiliá-los sem que eles me indicassem a forma de fazê-lo.

Retomando os meus objetivos de entender como a aprendizagem ocorre, compreender a relação professor-aluno e, por fim, quais as ações do professor que afetam a aprendizagem, entendo que consegui atender a todos eles. Com base nos autores, o processo de aprendizagem ocorre quando a criança passa por transformações significativas, tanto da parte da gênese quanto da parte do pensamento. Compreender a relação professor-aluno foi fundamental para captar as ações que afetam a aprendizagem.

No primeiro caso, vimos que o olhar da professora tem um significado a ser transmitido ao aluno; o de não reconhecimento do outro como legítimo outro. Esse

estava levando o aluno a não acreditar em si e nas suas potencialidades, isto é, prejudicando o processo de aprendizagem e de convivência da criança. Como destacado por mim no trecho de Maturana.

Já no segundo caso, vimos que o não investimento no espaço para a aluna se sentir participante do grupo e a sua não valorização como portadora e construtora de conhecimento sob o olhar da professora fazia com que a aluna não apresentasse seus conhecimentos e interesses.

Não é objetivo deste trabalho dar uma “receita” da relação professor aluno, mas sim mostrar como ela pode afetar a aprendizagem positiva ou negativamente. Para estudos futuros, pode-se analisar essa relação com base no que pensam os alunos.

7 REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, ArtMed, 1999.

GOMES, Claudia Lima. **Diário de Classe**. Porto Alegre, 2014.

HERNANDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MATURANA R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 1ª edição atualizada. Belo Horizonte: Editora. UFMG, 2009.

PIAGET, Jean. Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução por Paulo Francisco Slomp. In: LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

REAL, Luciane M. Corte. **Aprendizagem amorosa na interface escola – projeto de aprendizagem e tecnologia digital**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

(___); CORBELLINI, Silvana. Transformações na convivência - interações no Laboratório de Informática possibilitando uma nova escrita: estudo de caso. In: XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje, 2013, Puebla, México.

Transformações na convivência - interações no Laboratório de Informática possibilitando uma nova escrita: estudo de caso. Memoria del Trabajos del XII CLDLyE y IV FILA. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2013. p. 1047-1053.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. (Org). **Grupos áulicos: a interação social na sala de aula**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <http://www.academia.edu/6937026/Estudo-de-Caso-Planejamento-e-Metodos-Robert-k-Yin>. Acesso em 06 de novembro de 2014.