

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARLINDA GOMES FERRARI

**TIPO ASSIM... SER ALUNO ADOLESCENTE NO IFES *CAMPUS*
COLATINA: SENTIMENTOS E IMPRESSÕES**

Vitória
2013

MARLINDA GOMES FERRARI

**TIPO ASSIM... SER ALUNO ADOLESCENTE NO IFES *CAMPUS*
COLATINA: SENTIMENTOS E IMPRESSÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Rogério Drago.

Vitória
2013

MARLINDA GOMES FERRARI

**TIPO ASSIM... SER ALUNO ADOLESCENTE NO IFES *CAMPUS*
COLATINA: SENTIMENTOS E IMPRESSÕES**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Drago

Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof^a Dra. Ivone Martins de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Alexandre Maia do Bomfim

Centro Federal de Educação Tecnológica de
Química do Rio de Janeiro

À minha mãe **Maria**, pelo exemplo de vida e humildade que imprimiu em mim, me ensinando também a persistência, a coragem e determinação para superar todos os obstáculos, independente das circunstâncias contraditórias.

Ao meu pai **Walter**, e a meus irmãos **Waldir**, **Nivaldo**, **Walmir**, **Lindalva** e **Ademir**. Cada um, à sua maneira, contribuiu para a constituição da minha pessoa.

À minha querida irmã/amiga **Vera**, com quem eu partilhava os desafios e conquistas do Mestrado, mas que partiu antes que eu pudesse concluí-lo. Amo você!

Ao meu esposo **Francisco Carlos** e a meus filhos **Alessandro** e **Gabriel**, porque estranho seria “se eu não amasse vocês tanto assim”.

MEUS AGRADECIMENTOS

No meu caminho encontrei amigos que contribuíram para constituição da minha pessoa e também para que essa minha pesquisa fosse realizada. A essas pessoas eu chamo de anjos que Deus, na sua bondade, colocou na minha vida. Portanto, não posso deixar de agradecer a esses anjos-amigos que fazem parte da minha caminhada.

Sem a necessidade de seguir uma sequência, quero registrar os nomes de alguns anjos-amigos:

Meu orientador, **Prof. Dr. Rogério Drago**, por aceitar minha proposta de mestrado e viajar comigo pelo maravilhoso universo adolescente, ensinando-me a fazer pesquisa e organizando meu pensamento; pela paciência, incentivo e dedicação com que me orientou em todas as fases deste trabalho. Aproprio-me dos versos de Mário Lago numa tentativa de dizer o quanto você é importante para mim:

***G**osto e preciso de ti*

Mas quero logo explicar.

Não gosto porque preciso.

Preciso sim, por gostar.

À Prof^a Dra. **Ivone Martins de Oliveira**, pela participação na banca do exame de qualificação e pela serenidade com que fez as colocações, pois a partir de suas valiosas contribuições pude resgatar minhas “perguntas” e aprofundar em questões que ainda me eram desconhecidas, mesmo não tendo a certeza de ter dado conta de todas essas questões.

Ao Prof. Dr. **Alexandre Maia do Bomfim**, que aceitou prontamente fazer parte da banca para apresentação da dissertação. Só posso dizer que “ninguém entra na vida de outra pessoa por acaso”.

Ao meu esposo, **Francisco Carlos Ferrari**, por ser pai-mãe durante todo o período de mestrado, tranquilizando-me e passeando nos finais de semana com

nossos filhos para que eu tivesse tempo e silêncio para me dedicar à minha pesquisa. O que seria de mim sem você?

Pela paciência dos meus anjos-filhos que atendem pelo nome de **Gabriel** e **Alessandro**, que respeitaram meu espaço de estudo, conheceram Vigotski e Wallon de tanto me ouvirem falar deles. Amo vocês simplesmente por serem quem são.

Pelo exemplo de força e bondade da minha sogra/mãe **Mathilde**, presença singular na minha vida e na vida da minha família.

Aos **Gomes** e **Ferrari**, nas pessoas dos meus irmãos, cunhados, sobrinhos, por entenderem o meu afastamento da família durante esse período.

Ao professor do IFES *Campus* Piúma, **João Ricardo Meirelles**, amigo sempre presente nas correções dos meus textos. Sua agilidade e carinho tranquilizavam minha mente. Quantas vezes liguei para você corrigir rapidinho os textos que eu enviava? Sem palavras, anjo-amigo.

Minha amada amiga **Mirella Castro**, companheira de trabalho, mas que só conheci realmente através do mestrado. Sua simplicidade e presença amiga em todos os momentos tornaram a minha vida mais tranquila. Quanto sufoco passamos juntas! Quantas confidências! Quantas dores divididas! Quantos risos! Quantas viagens cansativas e “primitivas”! Ainda chegaremos ao tempo do “teletransporte”, amiga.

À amiga **Indiana Becevelli**, que me incentivou, ensinou e apoiou no início da minha busca pelo mestrado.

Aos meus **Sujeitos de Pesquisa**, alunos adolescentes do IFES, por aceitarem fazer parte desse estudo, confiando em mim e revelando muito do que guardavam. Com vocês aprendi, na prática, que cada um tem sua história, que interfere na constituição da pessoa. Fui totalmente afetada por vocês. Já não sou mais a mesma depois das nossas “conversas”.

Às minha amigas do Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP) do IFES *Campus* Colatina, **Miriam**, **Mônica**, **Patrícia**, **Indiana**, **Divina Leila**, pelo apoio incondicional e pelas conversas sobre os grandes teóricos da educação.

Aos **P**rofessores do IFES *Campus* Colatina pela liberação dos alunos para participarem da pesquisa, pelo incentivo, acolhimento e por acreditarem na educação.

À **D**ireção do IFES *Campus* Colatina pelo apoio na realização dessa pesquisa.

Aos anjos-amigos que atendem pelo nome de

Rosane **P**olliana **F**abrcio **M**oniquinha
Walber **G**leidson **P**enha **R**enata **L**iliane
Michell **G**eide **L**via **D**aniella **C**amila **D**irlan
Sanandria **V**ilmara **M**arcela **V**anessa
Marlene **M**el **C**ynthia **K**arol

E tantos outros que, cada qual com seu jeito especial de ser, contribuíram para a realização desse sonho.

Finalizo com esses versos na tentativa de agradecer a todos os anjos-amigos que percorreram comigo esse percurso

“**T**em pessoas que são feitas de amor

Tem o dom de acalmar a nossa dor

Tem o dom de encontrar

O jeitinho especial de falar

O que a gente precisa

Ouvir para mudar”.

E eu penso nas razões da existência
Contemplando a natureza nesse mundo
Onde às vezes aparentes coincidências
Tem motivos mais profundos.

Se as cores se misturam pelo campo
É que flores diferentes vivem juntas
E a voz dos ventos na canção de **D**eus
Responde todas as perguntas.

Roberto Carlos

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo apresentar, a partir da perspectiva dos discentes, o que é ser aluno adolescente no IFES, quais são os sentimentos acerca de si, dos pares, da família e como acontecem as relações professor/aluno/objeto de conhecimento. O referencial teórico adotado baseou-se nos estudos de Vigotski e Wallon, que enfatizam a perspectiva histórico-cultural e consideram que as dimensões afetivas e cognitivas se entrelaçam no indivíduo. A metodologia utilizada foi estudo de casos, inserida no âmbito da abordagem qualitativa da pesquisa. A coleta de dados deu-se por meio de análise documental e entrevistas individuais com vinte alunos adolescentes na faixa etária de 14 a 18 anos, matriculados no Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do IFES *Campus Colatina-ES*. A análise, por sua vez, constituiu-se no agrupamento de categorias temáticas, a saber: Professores e Práticas Pedagógicas, Sentimentos acerca de si, Relacionamento com os pares, Relacionamento com a família e Sobre ser aluno do IFES. Os resultados apontaram para a importância em perceber o adolescente como uma pessoa que se constitui através da sua relação com o outro e ao fato de que a qualidade dessa relação afeta tanto à sua dimensão afetiva quanto à sua dimensão cognitiva, interferindo na escola, no seu rendimento e no seu relacionamento com os demais, de acordo como cada sujeito recebe e reage às situações cotidianas. Apontam também para a necessidade de o educador conhecer as características específicas dessa faixa etária, buscando diferentes metodologias para despertar interesse no aluno pelo objeto de conhecimento. Nesse estudo, ficou evidente o quanto os alunos adolescentes necessitam de alguém para ouvi-los, para saber quem eles são, o que os afetou/afeta e como suas experiências de vida contribuíram/contribuem para a constituição da sua pessoa.

Palavras-chave: Educação. Adolescência. Afetividade.

ABSTRACT

This research aims to present, from the students' perspective, what it means to be a student in IFES, what are the feelings about themselves, about their pairs, about their family and how do the relations between teacher/student/subject of knowledge happen. The theoretical reference adopted in this research was based on the researches of Vigotski and Wallon, who emphasized the historical-cultural perspective and consider that affective and cognitive dimensions interlace in the individual. The methodology used was the case study, insert in the scope of research of qualitative approach. The gathering of data was made through documental analyses and private interviews with twenty 14 to 18 years-old juvenile students, matriculated in the Building Technician Course Integrated to Ensino Médio of IFES campus Colatina-ES. The analysis, on the other hand, is made by grouping of thematic categories, such as: Teachers and Pedagogical practice, Feelings about themselves, Relation with colleagues, Relationship with the family and about being an IFES student. The results pointed to the importance of considering the adolescent as a person who is constituted through the relation with the other and to the fact that the quality of this relation affects his both affective as cognitive dimensions, interfering in school, in his efficiency and his relationship with the others, according to the way each person receives and react to daily situations. They also point to the necessity of the teacher to know the specific features of that age, looking for different methodologies to wake up the student's interest to the knowledge object. In this research, is clear the much young students need someone to hear them, to know who they are, what affected/affect them and how their life experience contributed/contribute to the constitution of their own being.

Keywords: Education. Adolescence. Affection.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. “BUSCANDO POSSIBILIDADES” : REVISITANDO OS ESTUDOS ACERCA DO TEMA	15
2. ADOLESCÊNCIA E AFETIVIDADE: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	22
2.1 OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A ADOLESCÊNCIA.....	22
2.2 A AFETIVIDADE	29
2.3 ADOLESCÊNCIA E AFETIVIDADE SOB O OLHAR DE VIGOTSKI E WALLON	31
3. “EU ME SENTI ESTRANHA”: SOBRE PESQUISAR E SER PESQUISADO.....	49
3.1 JUSTIFICANDO A METODOLOGIA.....	50
3.2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.2.1 Análise Documental.....	52
3.2.2 Entrevista.....	53
3.2.3 Sujeitos da Pesquisa	55
3.4 O LUGAR DA PESQUISA.....	56
3.5 ANÁLISE DE DADOS	59
4. “ASSIM, EU SOU, TIPO... NEM SEI POR ONDE COMEÇAR”: NAS FALAS DOS ALUNOS ADOLESCENTES: SEUS MEDOS, ANSEIOS, ANGÚSTIAS, ANÁLISES SENTIMENTOS E IMPRESSÕES	61
4.1 PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	61
4.2 SENTIMENTOS ACERCA DE SI.....	71
4.3 RELACIONAMENTO COM OS PARES	75
4.4 RELACIONAMENTO COM A FAMÍLIA.....	77
4.5 SOBRE SER ALUNO DO IFES.....	84
5. PARA NÃO CONCLUIR...MINHAS IMPRESSÕES.....	91
6. REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES	103
ANEXOS	115

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo apresentar, a partir da perspectiva dos alunos adolescentes matriculados no Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, no IFES - *Campus* Colatina-ES as relações afetivas entre si, com a família e professores. Para tanto, procurei¹ identificar a partir da fala dos alunos se, na tríade adolescente/família/professor, a afetividade interfere no processo de aprendizagem do aluno.

Primeiramente preciso situar o motivo para essa pesquisa e para isso torna-se necessário uma pequena pausa para relatar, ainda que brevemente, minha trajetória profissional.

Iniciei meu trabalho na área da educação infantil e ensino fundamental no ano de 1982. Trabalhar como professora e pedagoga nesses dois segmentos era tranquilo, porque me identificava com as crianças e sequer cogitava trabalhar com adolescentes.

No entanto, no ano de 1994 fui aprovada como pedagoga no concurso da Escola Agrotécnica Federal de Colatina, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito – IFES - *Campus* Itapina, localizada na zona rural da cidade de Colatina, tendo seu ensino voltado diretamente para alunos adolescentes. Essa instituição ofertava cursos de agricultura, zootecnia, agropecuária e agroindústria, funcionando em regime de internato, semi-internato e externato. Alguns alunos adolescentes desse ambiente escolar precisavam se adaptar à convivência longe da família², seguindo os horários das refeições, das aulas, cuidando da organização do próprio quarto, convivendo diariamente com colegas e suas diversidades e apropriando-se dos conhecimentos de um curso e suas nuances. Enfim, era

¹No presente estudo, utilizo a 1ª pessoa do singular por entender que a teoria social é uma teoria pessoal. Alves (1988) nos fala da importância de escrevermos e falarmos na primeira pessoa, dizendo o que vimos, ouvimos e pensamos.

²Abordo família como um sistema dinâmico, inserido numa diversidade de contextos e constituído por pessoas que compartilham algum tipo de afetividade, formando laços de interesse, solidariedade e reciprocidade, com especificidade e funcionamento próprios.

necessário conciliar todas as responsabilidades de aluno e de filho, muitas vezes sentindo um isolamento para o qual não haviam sido preparados.

Disposta a esse enfrentamento, assumi minha função e comecei a me enveredar no universo dos adolescentes. Aos poucos fui me identificando e me interessando cada vez mais por aqueles novos sujeitos.

Meu trabalho com adolescentes do IFES *Campus* Itapina trouxe também um novo sentido para a minha vida profissional. Era uma nova forma de agir e de olhar para a minha profissão. Os aspectos afetivos tornavam-se cada vez mais evidentes na minha prática profissional. Procurava ser aquela pessoa que influenciava positivamente na vida dos alunos, dos professores e também das famílias, indicando novos caminhos, novas possibilidades. Essa questão encontra ressonância na fala de Meirieu (2006), quando alerta para o fato de que “a gente acaba conseguindo o que nem mesmo as preparações mais sofisticadas poderiam supor”. (MEIRIEU, 2006, p. 14)

Com o tempo fui me aperfeiçoando no próprio trabalho. Observava mais, escutava, silenciava, deixava o aluno se expressar. Olhava nos olhos dele e sabia que algo o estava incomodando. Os gestos, como apertar demasiadamente as mãos, balançar as pernas, enfim, todo o corpo denunciava uma inquietação. Eu procurava saber sobre sua história de vida, sobre sua situação vivenciada na escola e seus relacionamentos. Sobre isso, Dowbor (2008) afirma que

Se o ato da escuta é percebido e exercitado como instrumento metodológico de trabalho, o educador tem condições de realizar uma leitura mais adequada sobre as necessidades daquele a quem educa. Aprender a escutar o corpo do outro está relacionado com o aprendizado do diálogo. (DOWBOR, 2008, p. 36)

No ano de 2007 fui redistribuída para o IFES - *Campus* Colatina, que ficava mais próximo da minha residência e, assim, eu dispunha de mais tempo para a minha família. Trabalhando primeiramente com os Cursos Técnicos Subsequentes³ e, atualmente, com o Curso Técnico em Edificações Integrado com o Ensino Médio, iniciei gradativamente o trabalho com os alunos adolescentes e com os professores. Os conflitos eram praticamente os mesmos e a resistência também. Cada encontro

³ O curso Técnico subsequente é ofertado a alunos que estão cursando o último ano do Ensino Médio ou que já o tenham concluído.

era um novo desafio - um novo agir pedagógico não vivenciado no IFES – *Campus Colatina*.

Apesar das dificuldades encontradas, dos olhares suspeitos/denunciadores, das resistências, continuei cada vez mais firme no meu propósito de trabalhar com o aluno adolescente.

Nesse sentido, o presente trabalho é resultado de algo intensamente vivido e compartilhado com os alunos adolescentes ao longo da minha carreira como pedagoga e, principalmente, com os alunos que participaram da pesquisa.

Para tanto, desenvolvi um trabalho de entrevistas e análises no cotidiano em que esses alunos estavam inseridos, baseando-me principalmente nos estudos de Lev Vigotski e Henri Wallon, cujo aporte teórico oferece uma rica reflexão para compreendermos o lugar do outro, pensar sobre o sujeito na perspectiva da totalidade, da dimensão afetiva e sua relevância para a formação do indivíduo como ser social.

A partir das entrevistas semiestruturadas, os seguintes tópicos foram se tornando evidentes nas falas dos alunos: sentimentos acerca de si, relacionamento com os colegas, relacionamento familiar, impressões a respeito dos professores e do processo ensino-aprendizagem e impressões sobre o IFES.

Diante do até aqui exposto, este estudo tem como **objetivo central desvelar o que é ser aluno adolescente no IFES – *Campus Colatina*, seus sentimentos e impressões acerca de si, da família e dos professores.**

Para tanto tomei por base, a partir das falas dos alunos, os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer quem é esse aluno e quais são os sentimentos acerca de si;
- Identificar os sentimentos dos adolescentes em relação à família;
- Identificar a importância do professor no processo educacional;

- Entender como os alunos adolescentes conciliam escola, família e características peculiares da própria idade;
- Conhecer a influência da afetividade no processo de aprendizagem;
- Propor alternativas que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos.
- Realizar intervenções pedagógicas a partir das questões elencadas pelos alunos entrevistados.

O presente texto está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda alguns estudos sobre a investigação da influência da afetividade no processo de aprendizagem. O segundo capítulo versa sobre as diferentes concepções acerca da adolescência e da afetividade, priorizando Vigotski e Wallon, além de mostrar os pontos em comum desses teóricos. O terceiro capítulo aborda a metodologia e os procedimentos utilizados segundo o referencial teórico adotado, a descrição do contexto escolar, dos sujeitos da pesquisa e como se procede à análise de dados. O quarto capítulo corresponde à análise das entrevistas elencadas em categorias, a partir das falas dos alunos. Finalmente, teço algumas das minhas impressões acerca do estudo.

1. “BUSCANDO POSSIBILIDADES⁴”: REVISITANDO OS ESTUDOS ACERCA DO TEMA

No intuito de verificar a trajetória das produções que abordassem o que é ser aluno adolescente numa instituição escolar e se a afetividade interfere no processo de constituição do sujeito, e conseqüentemente, na sua aprendizagem, realizei uma revisão de literatura específica a partir do Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE-UFES), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), usando como descritores os termos “adolescência e afetividade”, e constatei que poucos trabalhos faziam a intersecção sobre a temática pesquisada.

Encontrei, nos estudos de Almeida e Mahoney (2011a), a constatação da escassez de estudos sobre a dimensão afetiva e sua relação com o contexto educacional, levando as autoras a proporem, no ano de 2003, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação (PED), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o projeto “Sentimentos e emoções envolvidos no processo ensino-aprendizagem”, desencadeando uma série de pesquisas sobre o assunto.

Nesse sentido, percebi que a afetividade foi pouco estudada em função de toda a história da educação que priorizou, e ainda prioriza, o aspecto cognitivo. De acordo com Leite (2011), é possível entender, analisando historicamente, o atraso em reconhecer o lugar da emoção e da afetividade no processo ensino-aprendizagem. Segundo o autor,

Recebemos, como herança, uma concepção secular segundo a qual o homem é um ser cindido entre razão e emoção – a chamada concepção dualista do ser humano, cujas raízes estão na tradicional separação cartesiana entre corpo e alma. Mas no caso presente, além do dualismo razão/emoção, durante séculos o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o elemento

⁴ O título do capítulo é fruto das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano (LEITE, 2011, p.16).

No entanto, Leite e Tagliaferro (2005) atentam para o fato de que, a partir da abordagem histórico-cultural, referindo-se principalmente a Vigotski e Wallon, recentemente a concepção dualista do homem tem se transformado, dando lugar a uma visão integradora que defende a indissociabilidade dos aspectos cognitivos e afetivos, implicando numa revisão de práticas pedagógicas. Para os autores,

Os estudos baseados na abordagem histórico-cultural demonstram a importância do Outro – sujeito mediador – na construção do conhecimento e também na constituição do próprio sujeito e suas formas de agir (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 258).

Mesmo assim, ainda são poucas as pesquisas que relacionam a importância da integração entre razão e emoção no ambiente escolar.

Aguiar (2004) realizou um estudo em uma Escola Pública Municipal de Vitória, no Espírito Santo, tendo como objetivo “desvelar as formas de interação estabelecidas entre alunos adolescentes de uma turma de 6ª série e as implicações destas formas na constituição de seu autoconceito” (AGUIAR, 2004, p. 17). Usou como referencial teórico os pensadores Vigotski, Wallon e Bakhtin. A metodologia utilizada foi a de estudo de caso e, para coleta de dados, os procedimentos foram: a observação, a aplicação de questionários aos alunos e entrevistas semiabertas com alunos, professores e pedagoga.

Em sua análise de dados, a pesquisadora constatou que as interações mantidas na escola, bem como as opiniões de professores e dos colegas, refletiam-se no comportamento desses alunos e na maneira como percebiam a si mesmos. Constatou também que os alunos “populares” eram mais solicitados pelos colegas nas brincadeiras e pelos professores nas atividades escolares. Em contrapartida, os alunos introvertidos eram quase imperceptíveis entre os colegas, sendo raramente solicitados pelos professores em atividades de sala de aula. De acordo com a autora, as interações ocorridas no contexto escolar interferem no autoconceito dos alunos e os constituem como sujeitos.

Ainda de acordo com Aguiar (2004),

A escola ocupa grande parte do tempo do sujeito na contemporaneidade e o que se vivencia na escola exerce grande influência na formação e no desenvolvimento desse sujeito. Devemos destacar que as relações que se estabelecem no contexto escolar acabam por integrar os processos sociais constituidores do sujeito. (AGUIAR, 2004, p. 172)

Neste caminho, e buscando compreender a atuação docente que dificulta ou facilita a aprendizagem, Segundo (2007) utilizou um questionário aberto aplicado a 102 alunos adolescentes de uma escola particular da região da Grande São Paulo. A autora teve como objetivo identificar as práticas e comportamentos, por parte dos professores que se mostram eficazes ou ineficazes à aprendizagem, analisando as situações a partir de três eixos: a condução da aula pelo docente, seu comportamento e a reação provocada no aluno. A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon deu sustentação à análise da autora. Através da pesquisa, um aspecto que surpreendeu a autora foi constatar que os adolescentes

Demonstraram que não somente as interações professor-aluno podem interferir na relação do aluno com o conhecimento como também a forma como o professor se relaciona com o conhecimento pode interferir na relação do aluno com o professor. Demonstraram também como são afetados pela forma de o professor conduzir sua aula (SEGUNDO, 2007, p. 95).

Os dados da pesquisa realizada por Segundo (2007) revelaram que os conjuntos funcionais 'afetividade e cognição' exercem, simultaneamente, conquistas de impacto uma sobre a outra e são indissociáveis. Os resultados indicaram ainda que o conhecimento da evolução da afetividade em cada estágio do desenvolvimento, e das necessidades específicas da adolescência são "para o professor, ferramentas facilitadoras no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na constituição da pessoa" (p. 7). A autora concluiu que um clima emocional satisfatório em sala de aula interfere na aprendizagem dos alunos. No sentido oposto, o clima emocional insatisfatório interfere na aquisição e transformação do conhecimento, dificulta a comunicação e provoca um distanciamento do aluno, tanto do professor quanto do conteúdo, influenciando negativamente na sua aprendizagem e no seu prazer em estar no ambiente escolar.

Scharpf (2008), por sua vez, investigou, a partir da perspectiva de oito adolescentes, vulneráveis socialmente, os sentimentos e emoções vividos em sala de aula, as circunstâncias em que eles ocorriam e como lidavam com isso. A pesquisa foi realizada numa escola da Rede Pública de Ensino em Campinas e a ferramenta

metodológica utilizada foi grupo focal. O estudo apontou para a importância do papel do educador como responsável em compreender as necessidades específicas da faixa etária e responsável por atendê-las, e em buscar diferentes estratégias e metodologias de ensino para atrair a curiosidade dos alunos. De acordo com a autora, os alunos percebem quando há compromisso por parte do docente, gerando sentimento de bem-estar e maior interesse pela matéria a ser ensinada.

Ainda de acordo com a autora, as pesquisas demonstram que o contrário também é verdadeiro: se os professores não se preocupam com as necessidades específicas dos alunos, não planejam uma “boa aula” com diferentes dinâmicas e estratégias e se comunicam com adolescentes com indiferença quanto ao seu desempenho e desenvolvimento, surgem sentimentos de mal-estar e reações como: “fazer bagunça, sair da sala, ficar com raiva, brigar com o professor, ter vontade de desistir dos estudos, puxar a escola, ficar com dor de cabeça, entre outros” (p. 5). A autora aponta para a precariedade das relações entre professores e alunos da rede pública. De acordo com a autora, esses jovens permanecem na escola por acreditarem que os estudos podem lhes oferecer condições de obterem um “emprego melhor”.

Na pesquisa realizada por Scharpf (2008),

[...] os adolescentes investigados relataram, sobre a sala de aula, sentimentos vinculados, na maior parte dos casos, a sensações de mal-estar: dor de cabeça, raiva, medo, tristeza, vontade de sumir da escola. As situações indutoras destes sentimentos foram relacionadas aos professores considerados “chatos”, que são aqueles que, conforme depoimentos, não se preocupam em dar uma boa aula, pois “não fazem nada”, “só ficam lendo texto e passando perguntinhas chatas”, “não permitem a participação dos alunos”, “gritam o tempo todo”, “não conseguem controlar a sala de aula” etc. (SCHARPF, 2008, p. 83, grifos do autor)

Outro estudo que vem contribuir para a discussão é o de Guimarães (2008). A autora, usando como referencial teórico Wallon e Vigotski, buscou identificar a dimensão afetiva presente nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora de língua portuguesa em sala de aula e procurou também analisar suas contribuições para a natureza das informações que se estabelecem entre aluno e objeto de conhecimento. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de Sorocaba, estado de São Paulo, e a metodologia adotada foi o estudo de caso.

De maneira geral, a autora observou decisões da professora acerca das atividades de ensino e planejamento, escolha do ponto de partida no processo ensino-

aprendizagem, seleção de materiais, desenvolvimento das atividades de ensino (instruções, explicações, esclarecimentos de dúvidas, *feedback*), estabelecimento de relação entre os conteúdos e o cotidiano dos alunos, respeito ao ritmo dos alunos e avaliação do processo de ensino que, marcados pela afetividade, possibilitaram a aprendizagem com sucesso dos alunos e o estabelecimento de vínculos positivos entre eles e a língua portuguesa. Em sua pesquisa, a autora ressalta a importância da desnaturalização do ser professor. Segundo a autora,

[...] é necessário salientar que nenhum professor nasce pronto ou é predeterminado geneticamente a ser um bom professor. Ao contrário, um bom professor assim se constitui por meio das práticas pedagógicas concretas que desenvolve, do exercício reflexivo dessas práticas, pelo seu envolvimento em contínuas práticas continuadas, além de inúmeros outros fatores [...] (GUIMARÃES, 2008, p. 100).

Uller e Rosso (2009), por sua vez, num artigo intitulado “A interação da Afetividade com a Cognição no Ensino Médio”, analisaram duas turmas do Ensino Médio, investigando o papel da afetividade nas interações entre aluno, professor e conhecimento. A pesquisa foi realizada em duas escolas, uma da rede pública e outra da rede particular de ensino do município de Ponta Grossa, Paraná. De acordo com os autores, a escolha das escolas de redes diferentes de ensino foi necessária para buscar um comparativo, “por atenderem a alunos de segmentos sócio-econômicos diferenciados, dado importante para o estudo proposto” (p. 204). Os pesquisadores usaram Piaget como referencial teórico. A metodologia utilizada foi de enfoque fenomenológico com abordagem qualitativa.

Os autores consideraram que, a partir do referencial teórico utilizado e das informações coletadas, a afetividade está presente no ambiente escolar, permeando todas as interações do sujeito com o objeto. As pesquisas indicaram que os professores que conseguiram criar o elo afetivo com seus alunos obtiveram maior sucesso nas suas atribuições e em suas relações profissionais, repercutindo na própria autoestima do docente, refletindo positivamente nos alunos. Os autores informam que

Ainda estamos diante de um grande desafio: o de perceber quão determinantes podem ser as emoções e a afetividade no processo de ensino e aprendizagem em qualquer etapa da vida escolar, principalmente no período da adolescência, marcado pelos encontros e desencontros nas interações sociais em que se processa a construção da própria identidade e, portanto, é dominado pela afetividade, pelo predomínio do aspecto afetivo sobre o cognitivo (ULLER; ROSSO, 2009, p. 218).

Nessa mesma direção, Gomes (2011) investigou a percepção de alunos de Ensino Médio acerca da interação com seus professores em sala de aula, como percebem o relacionamento com o professor, o que esperam do professor e o que lhes agrada/desagrada na interação com os docentes. A autora supracitada realizou uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica através de observações participantes e entrevistas com aproximadamente 160 alunos adolescentes voluntários e 7 professores de uma escola de Ensino Médio, localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo, utilizando Foucault como referencial teórico.

Os resultados obtidos pela pesquisadora foram divididos em dois grupos: a primeira parte trata dos dados referentes ao contexto institucional e as entrevistas com os alunos e, a segunda parte analisa as interações observadas pela pesquisadora em sala de aula. Sobre a instalação física da escola, prevalece o estilo de arquitetura descrito por Foucault, o panóptico, privilegiando um tipo de arquitetura em formato retangular, onde os alunos são constantemente monitorados, inclusive por câmeras. Na fala da diretora da instituição, todo esse aparato se faz necessário para que ela tenha uma visão geral do que acontece dentro e fora da sala de aula “certificando-se da paz e normalidade no ambiente escolar, evitando que transgressões às normas sejam empreendidas pelos alunos” (GOMES, 2011, p. 118).

Por sua vez, os alunos denunciam que se sentem controlados, sem liberdade, constrangidos, refletindo na perda da espontaneidade. Em relação à interação dos alunos com os professores, os alunos entrevistados descrevem como mais produtivo e prazeroso aquele que decorre da cumplicidade formador-formando, trabalhando não somente os conteúdos de sala de aula, mas também demonstrando interesse pela vida pessoal dos alunos. Gomes (2011) salienta que “este modo interativo do professor amigo é bastante apreciado pelos alunos, pois parece surgir como uma forma de resistência dos professores e alunos ao dispositivo disciplinar que os aprisiona” (GOMES, 2011, p.119). Os dados da pesquisa apontam para as interações desenvolvidas na escola para além dos dispositivos disciplinares.

Neste cenário, observamos os professores aproveitando a fala dos alunos, as dúvidas, as brincadeiras, para introduzir conceitos; o professor se abre para o que acontece na sala de aula para ‘desenvelar’ os signos de determinado conhecimento, promovendo bons encontros com os alunos e com o conhecimento. Ao articular uma interação com os alunos focada na apresentação e elaboração do conhecimento, abrindo espaço para o lúdico,

para a experimentação o professor parece ir ao encontro dos alunos durante a aula, desafiando, assim, o dispositivo, deixando a disciplina em segundo plano (GOMES, 2011, p. 130).

Essa breve exposição de estudos apresentada contribui para compreender o que se tem encaminhado nas pesquisas sobre afetividade e sua importância no processo de aprendizagem.

Conforme ficou evidenciado, no Estado do Espírito Santo encontrei somente uma dissertação de mestrado que não aborda especificamente o tema, mas se aproxima do meu propósito. E no IFES não encontrei nenhuma pesquisa que abordasse a questão sobre o que é ser aluno adolescente matriculado no IFES e quais são os elementos facilitadores e/ou dificultadores para a sua inserção e permanência na instituição.

Nesse sentido, saliento a importância dessa pesquisa em apresentar no IFES - *Campus Colatina* o que é ser aluno adolescente, seus sentimentos e impressões, e, refletindo sobre o que será exposto, contribuir para uma análise e, quem sabe, em novas/outras possibilidades de lidar com esse sujeito, uma vez que não há estudos dessa natureza nos institutos federais de educação.

2. ADOLESCÊNCIA E AFETIVIDADE: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

2.1 OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A ADOLESCÊNCIA

Adolescência é um tempo ao qual, em geral, as crianças querem chegar, os adultos querem retornar e do qual os adolescentes querem sair. As crianças querem chegar porque imaginam que poderão se livrar da tirania dos adultos. Os adultos querem voltar porque idealizam esse como o momento da vida em que ainda nada estava decidido e, portanto, poderiam – se retornassem – refazer suas escolhas. Os adolescentes – desmentindo essa idealização – querem sair justamente para se desvencilhar dessa pesada carga, que o discurso social lhes demanda, de se prepararem para realizar tudo o que até agora ninguém conseguiu realizar (JERUSALINSKY, 2002, p. 2).

Neste capítulo apresento, brevemente, a questão da adolescência e afetividade sob o olhar de vários pesquisadores. Entretanto, deixo claro que o fio condutor deste estudo, assim como toda a análise dos dados se dará numa perspectiva sócio-histórica, tendo em Vigotski e Wallon os principais interlocutores.

No campo da sociologia, adolescência é o período de transição da dependência infantil para a autossuficiência adulta. No campo da psicologia, adolescência é uma situação marginal para que novos ajustamentos possam ser realizados a fim de distinguir o comportamento da criança do comportamento do adulto numa determinada sociedade.

Etimologicamente, a palavra adolescência tem dupla origem e caracteriza muito bem as peculiaridades da vida. Ela vem do latim “*ad*” (‘para’) + “*olescere*” (‘crescer’), significando a condição ou processo de crescimento. Em resumo, o indivíduo está apto a crescer. Adolescência também deriva de *adolescere* - do latim – origem da palavra adoecer, enfermar. Percebemos, assim, nessa dupla origem etimológica, um elemento para pensar sobre esta etapa da vida: aptidão para crescer, não apenas no sentido físico, mas também psíquico, e para adoecer, em termos de sofrimento emocional, com as transformações biológicas e mentais que operam nesta faixa etária da vida.

Os dicionários da língua portuguesa definem a palavra adolescência como um período da vida humana que se estende da terceira infância até a vida adulta, caracterizado psicologicamente por intensos processos conflituosos e persistentes esforços de autoafirmação. Corresponde à fase de absorção dos valores sociais e elaboração de projetos que impliquem plena integração social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990) considera adolescente o sujeito entre doze e dezoito anos. A Organização Mundial da Saúde (OMS) também usa o referencial cronológico para definir a adolescência, como o período de vida que vai precisamente dos 10 aos 19 anos de idade. A Sociedade Brasileira de Pediatria (1998) considera adolescente aquele com a idade entre 10 e 20 anos. Pode-se perceber que não há uma precisão cronológica quanto ao início e ao fim da idade da adolescência.

Segundo Muuss (1976), do ponto de vista psicológico, o primeiro estudo publicado sobre adolescência aconteceu em 1904, por Granville Stanley Hall (1844-1924), psicólogo e educador americano. Considerado o “Pai da Adolescência”, Stanley Hall publicou, em dois volumes, a sua obra *Adolescence, its psychology and its relation to psysiology, antropology, sociology, sex, crime, religion and education*, na qual ele apresenta sua teoria biogenética de recapitulação, baseando-se na teoria da evolução de Darwin, onde o indivíduo revive em seu desenvolvimento pessoal os mesmos procedimentos evolutivos ocorridos com sua própria espécie. A esse respeito, Muuss (1976), ao abordar o que chamou de psicologia biogenética de Stanley Hall, observa que

[...] o organismo do indivíduo, durante um desenvolvimento, passa através de estágios correspondentes aos que ocorrem durante a história da humanidade, isto é, o indivíduo revive todo o desenvolvimento da espécie humana desde o estágio quase animal nas eras primitivas, num estado de selvageria, até os mais recentes modos civilizados de vida que caracterizam a humanidade. (MUUSS, 1976, p. 21)

Os principais estágios do desenvolvimento humano para Stanley Hall são: primeira infância, infância, juventude e adolescência. O período da adolescência inicia-se entre os doze e treze anos de idade e termina por volta dos vinte e três e vinte e quatro anos de idade.

De acordo com Muuss (1976), Stanley Hall descreveu a adolescência como a retirada dramática das crianças do paraíso da infância, constituindo-se em episódios “tempestade e tensão”: *Sturm und Drang*, que derivam da literatura alemã, como demonstram os estudos de Goethe. Ainda, de acordo com Muuss (1976),

Hall percebeu a vida emocional do adolescente como uma oscilação entre tendências contraditórias. Energia, exaltação e superatividade, são seguidas por indiferença, letargia, desprezo. Uma alegria exuberante, gargalhadas e euforias cedem lugar à disforia, depressão e melancolia. O egoísmo, a vaidade, e presunção são tão característicos desse período como o abatimento, humilhação e timidez. [...] o adolescente deseja solidão e reclusão, mas se encontra emaranhado em “paixonites” e amizade. Nunca mais o grupo de companheiros de idade terá tamanha influência sobre o indivíduo. Às vezes poderá demonstrar extrema sensibilidade e ternura: outras, será insensível e cruel [...]. (MUUSS, 1976, p. 23-24)

Para Stanley Hall, de acordo com Muuss (1976), a sexualidade e o crescimento físico eram mais importantes do que o desenvolvimento cognitivo. De acordo com essa concepção de desenvolvimento humano, há pouca influência dos fatores ambientais neste processo. Sendo assim, pouco haveria para se fazer na educação dos adolescentes. Aos pais caberiam paciência e tolerância na condução da educação dos filhos. A interferência pedagógica do adulto estaria limitada por este determinismo da natureza evolutiva dos seres vivos e dos homens.

Outro pesquisador que se debruçou, mais especificamente, no estudo da família foi o historiador francês Philippe Ariès (1914-1984). Em suas pesquisas, segundo Ariès (1981), até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância. Ninguém pensava em limitar a infância pela puberdade sendo que a ideia da infância estava ligada à dependência. Portanto, só se saía da infância ao se sair da dependência. Depois da infância havia uma categoria chamada juventude que não possuía a ideia do que hoje chamamos de adolescência, e esse pensamento demoraria a se formar.

Para Ariès, a adolescência é uma invenção da modernidade. Somente após a implantação da categoria de infância no século XIX, tornou-se possível considerar a adolescência como categoria social privilegiada do século XX. Em relação a isso, ele relata que o primeiro adolescente moderno “típico” foi Siegfried, personagem criado por Wagner:

A música de Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria

de viver que faria do adolescente o herói do século XX, o século da adolescência (ARIÈS, 1981, p. 14).

O termo “juventude” passou a ter um novo foco. Ariès (1981) expressa que “[...] passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita. Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo”. (ÀRIES, 1981, p. 14)

Erik Erikson (1902/1994) é o psiquiatra que institucionalizou a adolescência. O conceito primordial de sua teoria do desenvolvimento é a aquisição da identidade do ego que se realiza de várias formas, variando de cultura para cultura. Em seus estudos, Erikson propõe a concepção do desenvolvimento em oito estágios psicossociais, dando ênfase à adolescência por constituir-se da transição entre a infância e a fase adulta. De acordo com MUUSS (1976), a adolescência para Erikson “é um período durante o qual uma identidade dominante e positiva do ego deve ser estabelecida” (MUUSS, 1976, p. 37)

Calligaris (2011) parte da adolescência como moratória “mal justificada”, fase instituída pela nossa cultura onde os jovens encontram dificuldades para se inserirem na sociedade. Segundo Calligaris (2011),

Quando a adolescência começou a ser instituída por nossa cultura e, logicamente, apareceram as complicações sociais e subjetivas produzidas pela invenção dessa moratória, pensou-se primeiro que a causa de toda dificuldade da adolescência fosse a transformação fisiológica da puberdade. A adolescência, em suma, seria uma manifestação de mudanças hormonais, um processo natural. (CALLIGARIS, 2011, p. 19)

A título de ilustração, o autor supracitado relata em uma de suas obras o estranhamento pelo qual passa o adolescente diante de tantas mudanças:

Um adolescente⁵, um pouco sem rumo, estranhando seu próprio comportamento, paradoxalmente desafiador e arrependido, para você na rua e fala: “Estou só passando por uma fase agora. Todo mundo passa por fases, não é?” [...] Aproveitando-se da situação, atrás e ao lado dele se aglomeram pais e mães de adolescentes. “Então é assim? Vai passar? É só uma fase? (CALLIGARIS, 2011, p. 8, grifos do autor).

Outro autor que também se dedicou à observação rigorosa no processo de aquisição do conhecimento pelo ser humano foi o psicólogo e biólogo suíço Jean

⁵ O adolescente a que se refere é Holden, o herói do romance *O Apanhador no Campo de Centeio*, de J.D. Salinger.

Piaget (1896-1980). O autor, de acordo com Bock et al (2009), distingue quatro estágios no desenvolvimento cognitivo da espécie humana caracterizados “por aquilo que o indivíduo consegue fazer de melhor” (BOCK et al, 2009, p. 19), sendo eles: sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operatório-concreto (7 a 11 ou 12 anos) e operatório formal (11 ou 12 anos em diante). Segundo Piaget, de modo geral, todos os indivíduos vivenciam esses quatro períodos na mesma sequência, porém o início e o término de cada um deles podem variar de acordo com as características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido. Portanto, “a divisão em faixas etárias é uma referência, não uma norma rígida”, conforme lembra Bock et al. (2009, p. 119).

Para Piaget, o estágio operatório formal, que corresponde à adolescência, é caracterizado pela passagem do pensamento concreto para o pensamento abstrato. O adolescente já consegue raciocinar sobre hipótese na medida em que é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal. Com isso, segundo Bock et al. (2009), o adolescente

[...] se afasta da família, não aceita conselhos dos adultos; mas, na realidade, o alvo de sua reflexão é a sociedade, sempre analisada como passível de ser reformada e transformada. Posteriormente, atinge o equilíbrio entre pensamento e realidade, quando compreende a importância da reflexão para a sua ação sobre o mundo real. (BOCK et al, 2009, p. 124)

Para Frota (2007), a maior parte dos estudiosos do desenvolvimento humano concebe a ideia de que ser adolescente é viver um período de mudanças físicas, cognitivas e sociais, que, juntas, ajudam a traçar o perfil dessa população. De acordo com a autora, na atualidade, a adolescência ainda é entendida por muitas pessoas como uma fase do desenvolvimento humano que faz uma ligação entre a infância e a idade adulta. Frota (2007) diz que “[...] nessa perspectiva de ligação, a adolescência é compreendida como um período atravessado por crises, que encaminham o jovem na construção de sua subjetividade” (FROTA, 2007, p. 155).

Nesse sentido, de acordo com a psicologia do desenvolvimento, todos os indivíduos passam obrigatoriamente por essa fase, com características que são tomadas como naturais e iguais para todos. Assim, além de naturalizar a adolescência, a psicologia

a caracterizou como uma fase difícil, repleta de conflitos “naturais”. Para Bock (2004), a psicologia não contribui para a constituição de uma concepção positiva da adolescência, que ainda é vista como uma fase passageira entre a infância e a vida adulta, com características universais e inevitáveis.

É da natureza do homem e de seu desenvolvimento passar por uma fase, como a adolescência. As características dessa fase, tanto biológicas quanto psicológicas, são naturais. Rebeldia, desenvolvimento do corpo, instabilidade emocional, tendência à bagunça, tendência à oposição, crescimento, desenvolvimento do raciocínio lógico, busca da identidade, enfim todas as características são equiparadas e tratadas da mesma forma, porque são da natureza humana (BOCK, 2004, p. 36-37).

Sendo assim, constata-se que a imagem do adolescente foi construída a partir de representações sociais que transitam pela sociedade sem maiores críticas. Nas palavras de Frota (2007) “[...] existe uma leitura do senso comum que costuma colocar a criança vivendo o melhor momento da vida e o adolescente, uma fase difícil para ele e para quem convive com ele” (FROTA, 2007, p. 158)

A adolescência, então, é vista como uma etapa diferenciada entre a infância e da idade adulta. Perante a sociedade capitalista, o adolescente se vê diante de contradições sociais. Segundo Aguiar, Bock, Ozella (2001),

Os jovens vão apresentando todas as possibilidades de se inserirem na sociedade adulta, em termos cognitivos, afetivos, de capacidade de trabalho e de reprodução. No entanto, a sociedade adulta vai lhes tirando aos poucos a autorização para esta inserção. O jovem vai ficando distante do mundo do trabalho e com isto, vai ficando distante das possibilidades de obter autonomia e condições de sustento. Vai aumentando o vínculo de dependência do adulto, apesar de já possuir todas as condições para estar na sociedade de outro modo. É dessa relação e de sua vivência enquanto contradição que se constituirá grande parte das características que compõem a adolescência: a rebeldia, a moratória, a instabilidade, a busca de identidade e os conflitos. Alguém que está apto a fazer muitas coisas da vida adulta e que não tem autorização para isto, é alguém que deixa de experimentar suas possibilidades na realidade social, podendo mesmo se ver como onipotente, pois também não testa seus limites e impossibilidades. (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001, p. 170)

A partir dessa situação social, o jovem, ainda que possua todas as condições cognitivas, afetivas e fisiológicas para participar do mundo adulto, está desautorizado a isso, precisando permanecer na escola e sob a tutela e dependência do adulto. De acordo com Bock (2004),

[...] as condições sociais nas quais se encontram os jovens são claríssimas como fonte mobilizadora e geradora da chamada “adolescência”. A moratória na qual se encontram os jovens não é um período necessário do

seu desenvolvimento, e sim, um período no qual o mundo adulto considerou necessário colocar seus jovens para poderem os adultos estar mais tempo no mercado de trabalho e para poderem os jovens serem mais bem preparados para responderem às exigências do novo mundo do trabalho tecnológico. (BOCK, 2004, p. 42)

Nesse processo, Bock (2004) nos apresenta um novo conceito de adolescência, seguindo a concepção sócio-histórica:

A adolescência não é vista aqui como uma fase natural do desenvolvimento, como uma etapa natural entre a vida adulta e a infância. A adolescência é vista como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência como fenômeno social, mas o fato de existirem como marcas do corpo não devem fazer da adolescência um fato natural (BOCK, 2004, p. 39).

Corroborando com essa ideia, Aguiar e Ozella (2007), a partir de pesquisas com sujeitos entre 14 e 21 anos, objetivando examinar a concepção de adolescência presente nos discursos dos jovens e a maneira como esses sujeitos entendem a passagem para a chamada idade adulta, constataram que

Uma das características mais marcantes em todos os adolescentes, de todas as classes, dos dois sexos, de todas as faixas etárias e raças, é a reprodução de concepções socialmente instituídas sobre o que vem a ser adolescente [...]. Os próprios adolescentes, nessa perspectiva, se apropriam da ideia socialmente construída do que é ser adolescente, em uma demonstração da eficácia ideológica do conceito, assumido pelo jovem como expressão de autêntica forma de ser [...]. [...] Também como uma característica de todo o grupo, a concepção de adolescente é atravessada por uma concepção naturalizante, universal, e, portanto, aistórica. Com essa crítica não estamos negando algo denominado adolescência, mas contrapondo a ela a concepção sócio-histórica, que afirma a adolescência não como um período natural do desenvolvimento, mas como um momento significado, interpretado e construído pelos homens. A forma pela qual os adolescentes significam esse momento por eles vivido, a nosso ver, revela e reforça a expectativa social, produz e reproduz a ideologia liberal, reafirmando as concepções naturalizantes e aistóricas (AGUIAR; OZELLA, 2007, p. 4).

Mesmo sendo levados a reproduzir o papel determinado socialmente, nos deparamos com adolescentes tranquilos, responsáveis, críticos, engajados, que amam, brincam, brigam, que ficam chateados, convivem com as transformações que ocorrem nos corpos, sem necessariamente se rebelar drasticamente contra os pais e contra as outras pessoas de seu convívio. Esses adolescentes estão presentes na nossa sociedade, mas se tornam invisíveis aos nossos olhos, pois não fomos

preparados para percebê-los. Vistos como exceções, tornam-se desejo de todas as famílias.

Para a abordagem sócio-histórica, só é possível conhecer qualquer fato a partir de sua inserção na totalidade na qual esse fato foi produzido. Portanto, a ela não cabe saber “o que é adolescência”, mas como esse período de desenvolvimento se constituiu historicamente.

2.2 A AFETIVIDADE

O que é afetividade? Como estabelecemos relações de afeto? Qual a importância da afetividade na adolescência? Essas e tantas outras questões nos vêm à mente quando pensamos nas relações afetivas dentro e fora da escola, por exemplo.

Na linguagem geral, afetividade está relacionada aos mais diversos termos: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos. Enquanto afeto é definido como qualquer espécie de sentimentos de ternura, simpatia e carinho. A palavra afeto origina-se do latim *affectu*, que significa afetar, tocar.

No ambiente escolar, os alunos vivenciam os mais variados afetos: alegria ao conversar com os amigos, o prazer em aprender algo até então considerado difícil, decepção em não conseguir manter um autocontrole num momento crítico, tristeza, raiva ao discutir com os colegas ou sentimento de infelicidade quando estabelecem uma relação de amizade com os colegas de sala ou culpa quando não são aceitos por esses companheiros. Em relação aos professores, podem gostar deles ou sentir antipatia pelo professor ou pela disciplina por ele ministrada.

No entanto, a razão sempre preponderou sobre a emoção. Sobre isso, Tassoni (2000) afirma que

A visão dualista do homem, enquanto corpo/mente, matéria/espírito, que permeia nossa trajetória há muitos séculos, acompanha e manifesta-se nos estudos sobre comportamento humano resultando numa visão cindida do ser racional e emocional, onde o primeiro deveria dominar o segundo, impedindo uma compreensão da totalidade do ser humano. (TASSONI, 2000, p. 8)

Nesse mesmo contexto, Arantes (2002) relata que, desde a Grécia Antiga, muitos pensadores propagaram a ideia de dicotomia entre razão e emoção. Tal fato repercute até a atualidade, sendo que muitas pessoas acreditam que, para tomar uma decisão certa, é necessário ser racional, desprezando a dimensão afetiva. Para Arantes,

Tanto no campo da psicologia quanto no campo da neurologia, algumas perspectivas teóricas e científicas questionam os tradicionais dualismos do pensamento ocidental, apontando caminhos e hipóteses que prometem inovar as teorias sobre o funcionamento psíquico humano, na direção de integrar dialeticamente cognição e afetividade, razão e emoções (ARANTES, 2002, p.161).

Arantes (2002) realizou uma investigação com professores, buscando identificar como as pessoas pensam e analisam uma determinada situação de acordo com seu estado emocional. A pesquisadora dividiu os docentes em três grupos distintos: o primeiro grupo, denominado positivo, tinha como tarefa lembrar e escrever uma experiência pessoal em que se sentiram satisfeitos por terem ajudado alguém. O segundo grupo, denominado negativo, teve a mesma atividade, porém essa deveria ser centrada numa experiência em que se sentiram insatisfeitos e infelizes por não terem prestado ajuda a alguém. O terceiro grupo não tinha nenhuma atividade prévia e foi denominado de neutro, o que não significa, para a pesquisadora, que esses docentes estivessem “emocionalmente neutros”. O tema escolhido foi o consumo de drogas pelos alunos no cotidiano das escolas. Nessa investigação a autora constatou que o mesmo conflito pode gerar diferentes formas de agir dependendo do estado emocional do sujeito que o enfrenta. Segundo a autora, o grupo positivo encontrou formas de ajudar os alunos, pois identificaram neles boas qualidades e um futuro promissor, enquanto o grupo negativo considerou a exclusão como melhor forma de resolver o conflito:

Os resultados dessa investigação parecem nos dizer que, quando estamos felizes, preparamos nossas “cabeças” para analisarmos e compreendermos as necessidades e problemas dos demais, elaborando estratégias de ação mais solidárias e generosas. Os mesmos resultados nos indicam também que os estudos emocionais influenciam nossos pensamentos e ações tanto quanto nossas capacidades cognitivas. Assim, ao sermos solicitados a

resolver problemas, a forma como organizamos nosso raciocínio parece depender tanto dos aspectos cognitivos quanto dos aspectos afetivos presentes durante o funcionamento psíquico, sem que um seja mais importante que o outro. [...] ficamos com a certeza de que não devemos mais admitir as polarizações entre o campo da racionalidade e da afetividade presentes nas explicações do funcionamento psíquico (ARANTES, 2002, p. 169).

2.3 ADOLESCÊNCIA E AFETIVIDADE SOB O OLHAR DE VIGOTSKI E WALLON

Lev Vigotski (1896-1934), bielo-russo, foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, deficiência física e mental, e literatura, atuando em diversas áreas de ensino e pesquisa. Sua vida foi breve, mas a intensidade de seus estudos e o rigor nas suas investigações deixaram-nos um legado, divulgado principalmente por seus colaboradores Luria e Leontiev, legado esse que nos acompanha até os dias de hoje. Em seus estudos, Vigotski enfatizava o processo sócio-histórico e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Para o teórico, a aquisição de conhecimentos se dá através da interação do sujeito a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação. De acordo com Vigotski (2010b)

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível pessoal, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). (VIGOTSKI, 2010b, p. 58, grifos do autor)

Seguindo esse raciocínio, a importância do outro no processo de aprendizagem é primordial, sendo fundamental a mediação e qualidade das interações sociais.

Vigotski buscava seus estudos numa perspectiva sócio-histórica, com forte cunho marxista, indicando em suas pesquisas que os comportamentos dos indivíduos nascem e se entrelaçam a partir de uma linha de desenvolvimento de origem biológica (natural) e outra de origem sócio-cultural (social). Nesse sentido, para Vigotski (2010a) o desenvolvimento humano é caracterizado por um processo dialético onde influencia e é influenciado pelo meio, num constante movimento de idas e vindas, avanços e retrocessos.

Luria (2006) destaca que

Os estudos evoluíram a partir da crença de Vigotski de que as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiam através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana. (LURIA, 2006, p. 36)

Vigotski (2010a) propõe, a partir de suas pesquisas, a periodização das fases do desenvolvimento psicológico sob a ótica da psicologia sócio-histórica. Sobre a periodização, Facci (2004) afirma que os estágios seguem uma sequência no tempo, porém sem serem rígidas e imutáveis, pois o determinante para os estágios do desenvolvimento são as circunstâncias concretas em que eles ocorrem. Esses períodos são influenciados por novas formações que determinam todo o curso do desenvolvimento.

Leontiev (2006) ressalta que, para se compreender um determinado estágio de desenvolvimento, faz-se necessária uma análise, em sua totalidade, do processo de mudança da estrutura da personalidade.

A passagem de uma etapa do desenvolvimento infantil para outra pode ser marcada por crises. Leontiev (2006) afirma que

As crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada. (LEONTIEV, 2006, p. 67)

Nesse sentido, as crises indicam que as mudanças de um estágio a outro possuem uma necessidade interior própria, em que a criança enfrenta novas tarefas em consonância com as suas potencialidades e novas percepções de si e do meio.

De acordo com Oliveira e Teixeira (2002), a periodização das fases do desenvolvimento psicológico proposta por Vigotski, ainda que provisoriamente, é composta pelas seguintes idades: crise pós-natal, caracterizado pelo período de transição e de conexão entre os últimos meses de desenvolvimento intrauterino e as primeiras semanas após o nascimento. Em seguida surge a segunda etapa, a do primeiro ano, que corresponde do 2º ao 12º mês de vida e é caracterizada pela necessidade da mediação do adulto e a ausência de comunicação social na forma

da linguagem. A crise do 1º ano de vida é a terceira etapa, caracterizada pela impetuosidade afetiva. A quarta etapa é chamada de primeira infância (entre 1 e 3 anos). Nessa etapa a criança ainda possui a dependência do adulto, porém o surgimento da linguagem transforma as suas relações com o meio. Em seguida vem a crise dos 3 anos, caracterizada como uma crise da própria personalidade, resultado da reestruturação das relações sociais entre a personalidade da criança e as pessoas do seu convívio. Entre os 3 e 7 anos, decorre a idade pré-escolar, que corresponde à sexta etapa, caracterizada pela espontaneidade e por uma certa ingenuidade. A crise dos 7 anos, marcada pela passagem da idade pré-escolar para a idade escolar é a sétima etapa, cujo aspecto mais importante para Vigotski é o surgimento dos primeiros sinais de diferenciação entre os aspectos internos e externos da personalidade da criança. A oitava etapa é a idade escolar e ocorre entre os 8 e 12 anos, onde, do ponto de vista afetivo, consolidam-se as novas formações da etapa anterior. A crise dos 13 anos corresponde à nona etapa, cujo aspecto mais evidente é a perda do rendimento escolar e da capacidade de trabalho em geral. Entre os 14 e o 18 anos, decorre a adolescência.

O conhecimento das fases pela qual a criança está passando é muito importante, uma vez que, segundo Vigotski (1996),

Nas idades críticas, o desenvolvimento da criança pode ser acompanhado de conflitos mais ou menos agudos com as pessoas ao seu redor. No seu interior, a criança pode sofrer dolorosas experiências e conflitos internos. (VIGOTSKI, 1996, p. 256)

Buscando mostrar a diferença entre criança e adolescente, Vigotski (1996) utiliza a tese de Hegel sobre “a coisa em si” e “a coisa para si”. Segundo Hegel, o homem é, ‘em si’, uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto, “em si”, senão em ser também “para si”, convertendo-se em um ser livre e racional. Nesse sentido, de acordo com Vigotski (1996),

Essa transformação da criança, do ser humano em si, em adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição. Nessa época amadurece a personalidade e sua percepção de mundo, é o período das sínteses superiores produzidas do devir e do amadurecimento daquelas formações superiores que são o fundamento de toda a existência consciente do ser humano. (VIGOTSKI, 1996, p. 200)

Contrapondo a muitas teorias existentes, Vigotski não considera a adolescência como um momento crítico, mas sim um período de transformações muito

significativas, pois as funções intelectuais que formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem e se desenvolvem nessa etapa da vida.

Outro estudo de grande importância realizado por Vigotski foi sobre a temática 'sentimentos e emoções', realizado da mesma forma que abordou os demais temas de seus estudos: primeiro procurou examinar as teorias já existentes sobre a questão, para depois defender seu ponto de vista.

Devido à doença, que culminou com sua morte precoce, suas obras de natureza "inacabada" fazem com que não se encontrem fontes únicas e consolidadas em seus escritos sobre temas tratados por ele.

Isso se aplica ao tema emoção, que ainda que disperso, apresenta uma rica abordagem crítica e aponta caminhos para superar as limitações das explicações existentes em seu tempo.

Vigotski escreveu diferentes versões sobre emoções, sendo que algumas não chegaram a ser publicadas enquanto estava vivo. No livro *Psicologia Pedagógica*, escrito no início dos anos 20 e publicado em 2003, há um capítulo denominado "A educação do comportamento emocional" onde Vigotski aborda, com uma riqueza de informações, o tema emoção. Nas palavras de Vigotski (2010a),

Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no nosso aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno. (VIGOTSKI, 2010^a, p. 143)

Arantes (2003) alerta que podemos conhecer a abordagem da dimensão afetiva realizada por Vigotski através de outras temáticas como imaginação, criatividade e volição.

Em suas pesquisas sobre a emoção, Vigotski constatou a dualidade das teorias existentes. Sobre isso, Oliveira e Rego (2003) afirmam que

A principal tese que Vigotski procurou defender é a de que as teorias das emoções existentes eram essencialmente dualistas já que, coerentes com os pressupostos da teoria cartesiana, separavam corpo e mente (ou corpo e alma). Para Vigotski, o legado de Descartes não afetou apenas o estudo das emoções, mas a psicologia de um modo geral, estimulando sua cisão

em dois campos, um modelado pelas ciências naturais, preocupado em estudar o comportamento, e outro mais próximo da filosofia, interessado em entender significados, motivações e volições humanas. Em outra cisão, que em grande medida perdura até hoje, afeto e cognição também têm sido tratados separadamente, como dimensões isoladas do funcionamento humano. (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 17)

Influenciado pelo filósofo holandês Espinosa (1632/1677), Vigotski procurou elaborar uma nova perspectiva que tratasse as relações entre mente/corpo e cognição/afeto. Nesse sentido, Vigotski afirma que só é possível compreender o pensamento humano à medida que se compreende sua base afetivo-volitiva.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto para atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente (VIGOTSKI, 1993, apud OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 18).

Para Vigotski, a relação entre a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva deve ser analisada ao longo da história do desenvolvimento, sob a perspectiva genética e examinando as experiências e interações com outras pessoas numa conexão dialética.

Em suas pesquisas, Vigotski estabelece diferenças qualitativas entre as emoções dos animais e dos seres humanos, o mesmo acontecendo entre crianças e adultos. Para Vigotski, os “seres humanos são capazes de emoções mais sofisticadas que os animais e os adultos têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças” (VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 382). Esse domínio dos impulsos emocionais no homem cultural adulto configura-se, para Vigotski, à autorregulação do comportamento, mas que não deve ser confundida com repressão, capaz de anular ou extinguir afetos. Segundo Vigotski, o ser humano adulto, através de seu desenvolvimento, tem “a possibilidade de construir um universo emocional complexo e sofisticado (em comparação aos animais e às crianças) e não uma ausência de emoções, que teriam sido suprimidas pela razão” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 22).

Vigotski aborda também a natureza biológica das emoções, afirmando que essas surgem como instintos e são ramificações próximas desses:

É especialmente clara a raiz instintiva das emoções nos sentimentos mais primitivos, mais elementares, os chamados sentimentos inferiores [...]. É fácil perceber que todas as mudanças físicas acompanhadas do medo têm origem biologicamente explicável [...]. Assim, não há dúvida de que o medo foi a forma superior de fuga momentânea e célere do perigo e que nos animais e, às vezes, no homem, ele ainda apresenta vestígios absolutamente notórios da sua origem [...] Nos animais o tremor diante do medo se transforma imediatamente em fuga. O mesmo sentido e o mesmo significado da fuga ao perigo representam também as reações somáticas do nosso corpo. Palidez, interrupção da digestão e diarreia significam refluxo do sangue daqueles órgãos cuja atividade não apresenta no momento uma necessidade e uma importância vital de primeiro grau para o organismo e um afluxo do sangue àqueles órgãos aos quais cabe a palavra decisiva nesse momento [...] As reações secretórias, ligadas à secra da garganta, parecem testemunhar o mesmo refluxo do sangue (VIGOTSKI, 2010a, p. 132-133).

Pela riqueza de detalhes em seus estudos, para Vigotski é clara a raiz instintiva, biológica, nas emoções primitivas. Mas no decorrer do desenvolvimento humano, “as emoções vão se afastando dessa origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico e cultural” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 20).

[...] o sujeito postulado pela psicologia histórico-cultural é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o indivíduo está envolvido). [...] é na interação dialética entre os vários planos genéticos que se dá a constituição de cada sujeito singular (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 19).

No que diz respeito à afetividade, na perspectiva sócio-histórica, a linguagem e a interação social são primordiais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Inseridos em diversos grupos culturais e nos diferentes momentos históricos, onde os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções.

Vigotski usou os termos “funções mentais” para designar processos denominados cognitivos e “consciência” para denominar os processos de pensamento. Segundo Arantes (2002), Vigotski manifesta a unificação entre as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico, afirmando que

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos

simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dissermos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos. (VIGOTSKI,1996, apud ARANTES, 2002, p.163).

Vigotski (2010a) reforça sua preocupação ao privilegiarmos o aspecto cognitivo em detrimento dos aspectos afetivos e sociais, falando sobre o impacto que provoca no desenvolvimento humano e na sua aprendizagem. Quanto a essa tendência de privilegiarmos apenas os aspectos cognitivos, o autor nos diz que

Por algum motivo formou-se em nossa sociedade a concepção unilateral da personalidade humana, por algum motivo todos interpretam o talento apenas em relação ao intelecto. Mas é possível não só pensar com talento, mas também sentir com talento. O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas (VIGOTSKI, 2010a, p. 145-146)

Em seus estudos, Vigotski (2010a) destacou três bases para o desenvolvimento emocional, sendo que a primeira é aquela em que o organismo sente a sua superioridade sobre o meio, seguida pela adaptação ao meio com dificuldade e com uma certa tensão, e, por último, é estabelecido um equilíbrio entre o organismo e o meio. Para Vigotski (2010a),

Todas as emoções relacionadas ao sentimento de força, satisfação etc. os chamados sentimentos positivos, pertencem ao primeiro grupo. As emoções relacionadas ao sentimento de depressão, debilidade, sofrimento – os sentimentos negativos – pertencem aos segundo grupo, e só o terceiro caso será de indiferença emocional relativa no comportamento. [...] Desse modo, deve-se entender a emoção como reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento, tanto como os de desequilíbrio, como súmula e resultado do comportamento que dita a cada instante e de forma imediata as formas de comportamento subsequente. (VIGOTSKI, 2010a, p. 136)

Drago e Rodrigues (2009) também destacaram, em seu artigo, o tema “emoção” nos estudos de Vigotski. Segundo os autores,

Vigotski, em vários momentos de seus estudos, associa o processo de desenvolvimento e comportamento ao processo interativo entre o organismo e o meio perpassado pelas emoções. Segundo ele, as emoções funcionam como um regulador interno do nosso comportamento e que, associadas aos estímulos externos, podem levar o homem a inibir ou exteriorizar essas ou aquelas emoções. (DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 52)

Vigotski (2010a) fala da importância de atingir o aluno emocionalmente sempre que precisarmos comunicar-lhe alguma coisa. Através de suas experiências e estudos, o autor comprovou que um acontecimento “emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente” (VIGOTSKI, 2010a, p. 143). Para o autor,

Todos perdemos, em consequência dessa educação, o sentido imediato da vida e, por outro lado, o método insensível de aprendizagem dos objetos desempenhou importante papel nessa insensibilidade do mundo e esterilização dos sentimentos [...]. A emoção não é um agente menor do que o pensamento. O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia, mas também a sintam [...]. Por outro lado, são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo (VIGOTSKI, 2010a, p. 144).

Vigotski (apud OLIVEIRA, 1992) coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, interesses, impulsos, afetos e emoções. De acordo com Oliveira, baseando-se em Vigotski,

[...] a separação do intelecto e do afeto, diz Vigotski, “enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’ dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa [...]”. (VIGOTSKI apud OLIVEIRA, 1992, p. 76-77)

Nesse sentido, todo conhecimento deve despertar no aluno o desejo de aprendê-lo. O mestre precisa despertar a emoção no aluno e “preocupar-se para que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é um saber morto” (VIGOTSKI, 2010a, p.144). Caso não haja essa preocupação em transformar o conhecimento em algo útil, a vida emocional do aluno corre o risco de ser vazia, mesquinha, como a do velho escriturário de Tchékhev, expressada metaforicamente na sua ignorância quanto aos muitos pontos de exclamação que existiam:

Durante todos os seus anos de trabalho o único sinal que nunca teve a oportunidade de encontrar foi o ponto de exclamação; através da mulher, que havia decorado as regras de pontuação no colégio interno, ele fica sabendo que o ponto de exclamação se coloca em expressões de êxtase, admiração, fúria, indignação e outros sentimentos afins. Eram esses sentimentos que o funcionário nunca deparara em sua vida, e uma sensação de infinda amargura pela vida tolamente vivida, uma indignação e uma revolta o faziam pela primeira vez experimentar uma forte explosão e, depois de assinar o livro de felicitações da chefia, colocar três grandes pontos de exclamação (VIGOTSKI, 2010a, p. 145).

Creio eu que não queremos que nossos alunos passem anos em salas de aula reprimindo emoções e outros sentimentos em prol de conhecimentos que talvez não lhes tragam grande utilidade para a vida. Estudar por estudar, aprender para fazer prova e depois esquecer, que sentido pode ter? Sobre isso, Vigotski (2010a, p. 448) afirma que

O próprio aluno se educa. Uma aula em que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito, mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los. E isso se obtém apenas (e como tudo na vida) no processo de trabalho. (VIGOTSKI, 2010^a, p.448)

Isso não significa que o professor é desnecessário na função de educar, mas sim que ele pode modificar a forma como interage com seus alunos, tornando os conhecimentos aplicáveis no dia a dia. Sobre isso, Vigotski (2010^a) afirma que

[...] antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para as reações, preparar para a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida. (VIGOTSKI, 2010a, p. 163)

Seguindo uma perspectiva semelhante a de Vigotski, Henri Wallon (1879-1962), médico, filósofo, psicólogo e político francês, dedicou sua atenção ao desenvolvimento da criança, acreditando que a questão fundamental dessa área é o estudo da consciência e que conhecendo o seu desenvolvimento seria possível ter acesso à gênese dos processos psíquicos. De acordo com Wallon (2007), “Nada permite conhecer melhor sua estrutura, seus destaques e suas fraquezas do que ter observado na criança seus componentes e suas relações mútuas ao longo do tempo.” (WALLON, 2007, p.115)

Dourado (2005) afirma que

A principal pergunta que Wallon buscava responder era “o que unia os homens entre si”. Para responder a essa questão, remeteu-se ao estudo da gênese do desenvolvimento psíquico, partindo do pressuposto de que o ser humano se constitui nas relações com o meio, buscando compreender, em cada etapa do desenvolvimento, os sistemas de relações estabelecidas entre a criança e o meio. Nesse sentido, de acordo com Wallon, o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura. (DOURADO, apud SCHARPF, 2008, p.16).

Na teoria de Wallon, o desenvolvimento humano é um processo contínuo, de transformações decorrentes da integração organismo-meio, onde ambos têm igual importância para o desenvolvimento.

Na perspectiva walloniana, os conflitos se instalam e são propulsores do desenvolvimento infantil. Os conflitos podem ser de natureza exógena (relativo ao externo), resultantes de desencontros entre o comportamento da criança e o ambiente exterior ou de natureza endógena (causa interna), relativos à maturação infantil, ou seja:

[...] o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Até que se integrem aos centros responsáveis por seu controle, as funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e entregues a exercícios de si mesma, em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores. Isso desorganiza, conturba as formas de conduta que já tinham atingido uma certa estabilidade na relação com o meio (GALVÃO, 2010, p. 42).

A passagem de um estágio de desenvolvimento para outro não se dá de forma linear. As etapas do desenvolvimento possuem um ritmo constante, repleto de transformações, com atividades cada vez mais complexas que exigem uma reorganização por parte da criança. Sobre isso, Mahoney (2010) ressalta que

Essa reorganização qualitativa implica a transformação nas relações de oposição e de alternância que unem os conjuntos funcionais que compõem o psiquismo: o motor, a afetividade, a cognição e a pessoa. Cada estágio é marcado por configurações diferentes, que são responsáveis por novas funções e possibilitam novas aprendizagens. (MAHONEY, 2010, p. 15)

De acordo com Wallon (2007), o desenvolvimento da pessoa é uma construção progressiva, alternando em cada fase os aspectos afetivos e cognitivos, com seu colorido próprio. Essa construção progressiva é dada pelo predomínio de uma atividade, correspondente aos recursos de que a criança dispõe no momento para interagir com o ambiente.

O processo de desenvolvimento humano vai do nascimento até a morte e compreende cinco estágios assim descritos por Wallon: impulsivo emocional (0 a 1 ano), cuja ênfase é a emoção, instrumento privilegiado da interação da criança com o meio. Em seguida o sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), onde o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. Outro fator

fundamental nesse estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O próximo estágio é o do personalismo (3 a 6 anos), com ênfase no desenvolvimento da personalidade, a construção da consciência de si. O estágio categorial inicia-se aos 6 anos e a tarefa central recai para os avanços dos progressos intelectuais, dirigindo o interesse da criança para o conhecimento e conquista do mundo exterior. No estágio da adolescência (11 anos em diante), instala-se a crise pubertária, que rompe com a tranquilidade afetiva e impõe a necessidade de uma nova definição da personalidade, em razão das modificações corporais resultantes da ação hormonal.

Wallon destaca que

Cada uma dessas etapas apresenta, ao mesmo tempo, uma grande coerência em sua própria estrutura e em suas relações com a estrutura evolutiva. Os dois pontos de vista são inseparáveis. A adaptação dos meios às necessidades em cada período é denominada pela adaptação gradual de cada período ao subsequente e pela adaptação de todos ao devir do indivíduo, que por sua vez, também se integra em sistemas cada vez mais vastos (WALLON, 1995, p. 277).

Os conflitos interpessoais que marcam o estágio do personalismo, a expulsão e incorporação do *outro* são movimentos que se complementam e que se alternam no processo de formação do *eu*. Porém esses conflitos também reaparecem na adolescência. De acordo com Galvão (2010),

O conflito do *eu-outro* não é uma vivência exclusiva do estágio personalista. Na adolescência, fase em que se faz necessária a reconstrução da personalidade, instala-se uma nova crise de oposição. Com a mesma função da crise personalista, a oposição da adolescência apresenta-se, todavia, mais sofisticada do ponto de vista intelectual, já que a conduta do sujeito incorpora as conquistas cognitivas realizadas durante o estágio categorial. Diferente da criança pequena, que é mais emocional na vivência de seus conflitos, o adolescente procura apoiar suas oposições em sólidos argumentos intelectuais. (GALVÃO, 2010, p. 55)

Na perspectiva walloniana (2007),

Quando a amizade e as rivalidades cessam de se fundar na comunidade ou no antagonismo das tarefas empreendidas ou por empreender, quando tentam justificar-se por afinidades ou repulsão morais, quando parecem interessar mais a intimidade do ser do que as colaborações ou conflitos efetivos, esse é o anúncio de que a infância foi minada pela puberdade. Também aqui a nova idade vai irradiar simultaneamente em todos os domínios da vida psíquica. Um mesmo sentimento de desacordo e de inquietude surge nos domínios da ação, da pessoa e do conhecimento, em cada um são mistérios a desvendar e é uma mesma necessidade de posse de certa forma essencial que a posse atual não satisfaz e que busca para si perspectivas indefinidas. (GALVÃO, 2007, p. 197)

Na puberdade a criança começa a passar pelas transformações físicas e psicológicas da adolescência. É um estágio caracterizadamente afetivo, em que o indivíduo passa por uma série de conflitos internos e externos. Os grandes marcos desse estágio são a busca de autoafirmação e o desenvolvimento da sexualidade.

Conforme afirma Dér (2010) a partir do estudo de Wallon, as transformações que ocorrem no corpo do adolescente fazem-no sentir não apenas um sentimento de estranheza em relação a si mesmo, mas também em relação aos valores morais.

O sentimento de estranheza, de desenraizamento de si mesmo, estende-se logo ao passado, aos hábitos e à própria família. O adolescente começa a se sentir insatisfeito não só com ele, mas também com as relações que o unem ao seu meio, e fica desorientado por não saber quem mudou: se foi ele ou a sua família. Essa contradição costuma perturbá-lo, mas a reação inicial diante das transformações ainda não tem rumo definido. Ora o adolescente sabe o que quer, ora não sabe, ora deseja dar um rumo diferente à sua vida, ora quer que tudo volte a ser o que era antes (DÉR, 2010, p.72).

Esse medo do desconhecido pode chegar a paralisá-lo ou pode torná-lo incomodado com as exigências, cuidados, controles e intromissões em sua vida particular e insistência da família em considerá-lo criança. Com isso o adolescente aproxima-se cada vez mais de seus pares, tendo com quem conversar e dividir as mágoas, as alegrias das novas descobertas, dos amores, dos encontros e desencontros, distanciando-se cada vez mais de seus familiares. No entanto, esse sentimento de amizade pode estender-se a adultos com quem o adolescente se identifica, por perceber que pode ser ouvido por eles, que seus anseios podem ser compartilhados com eles, além de poder compartilhar suas certezas/incertezas e seus problemas com esses adultos.

Ainda de acordo com Dér (2010), os adultos-modelos que o adolescente imita podem ser pessoas mais próximas (pais, professores, tios, pedagogos) ou mais distantes (ídolos da música, cinema, televisão) que se tornam importantes para a formação da consciência moral, pois o adolescente, ainda com uma personalidade vulnerável, absorve tanto valores positivos quanto negativos, devolvendo ao meio, através de ações concretas, muito do que recebeu. Daí a importância da qualidade das relações estabelecidas pelo adolescente nesse estágio/etapa de sua vida.

No estágio da adolescência, a “volta da atenção sobre sua pessoa causa no adolescente as mesmas alternâncias de graça e embaraço, de maneirismo e falta de jeito” (WALLON, 2007, p. 189).

Em cada etapa existe uma pessoa completa, resultante da integração de quatro conjuntos funcionais: afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa. Pode-se dizer que a constituição da pessoa é composta por momentos afetivos e cognitivos, porém isso não se dá de forma separada, mas sim articulada. Nas palavras de Dantas (1992):

Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento o que está no primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. Ambos os processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente de cultural. (DANTAS, 1992, p. 91)

Na adolescência, o jovem se volta para o conhecimento de si, pois o seu desenvolvimento toma uma direção centrípeta. Esse estágio se inicia por volta dos doze anos de idade e pode ser comparado ao do personalismo. Ambos, porém, trazem em si algumas diferenças: enquanto no personalismo a criança tende a imitar o adulto, na puberdade e adolescência, o jovem procura se diferenciar do adulto de qualquer forma. As duas etapas são de grandes modificações subjetivas (WALLON, 2007, p. 198).

Para Wallon (2007)

A pessoa parece então ir além dela mesma. Para as diversas relações que acabara de aceitar e nas quais parecia ter se apagado, procura uma significação, uma justificação. Confronta entre si valores e compara-se com eles. Com esse novo progresso, termina a preparação para a vida que a infância foi. (WALLON, 2007, p. 190)

A teoria das emoções é de grande importância na obra de Wallon. Segundo o autor, “a emoção é a exteriorização da afetividade” (WALLON, 2007, p. 124), um fato fisiológico nos seus componentes humorais e motores, e ao mesmo tempo, um comportamento social na sua função de adaptação do ser humano ao meio.

Nesse sentido, Dantas (1992) afirma que

Na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.

Ambos se iniciam num período que ele denomina impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano de vida. Neste momento a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo. (DANTAS, 1992, p. 85)

Para Henri Wallon, afetividade refere-se à capacidade do ser humano de afetar e ser afetado. Essa capacidade é desencadeada por causas externas (do meio) e internas (do organismo), produzindo sensações agradáveis e desagradáveis. A afetividade é uma das primeiras manifestações da presença do psiquismo e está vinculada à expressão de bem estar ou de mal estar.

A teoria waloniana procurou superar as visões que colocavam as emoções como acessório da ação humana ou como elemento perturbador dela. Ao reconhecer que as emoções são manifestações complexas, Wallon propõe a superação da lógica linear e mecanicista em função de uma lógica dialética que busque captar a diversidade e as oposições do real (GALVÃO, 2003).

No que se refere à interação social, Galvão (2003), baseando-se em Wallon, afirma que

Numa definição ampla (as relações interpessoais), devem estar incluídas também as relações das pessoas com as produções culturais historicamente acumuladas, frutos das relações entre os seres humanos e destes com a natureza. Mesmo na ausência de um parceiro completo, nessas interações com os produtos da cultura, o *outro* encontra-se presente, mas mediado pela linguagem, pelas representações e demais manifestações culturais. Mas essa possibilidade de interação à distância é adquirida aos poucos, com o progressivo desenvolvimento das capacidades de representação mental e com o aprendizado das linguagens produzidas socialmente e de seus produtos. (GALVÃO, 2003, p. 73)

Wallon destaca também a importância da observação da expressão corporal, que traduz as disposições afetivas do indivíduo: gestos, mímicas faciais, variações tônico-posturais, entre outros, denunciam o estado emocional da pessoa.

Uma emoção pode ser desencadeada por fragmentos de situações ocorridas na vida da pessoa: o cheiro de um perfume, uma música, uma fisionomia familiar. No ambiente escolar, situações desagradáveis ocorridas entre professor/aluno em anos anteriores podem levá-lo a construir barreiras que impeçam a sua aprendizagem.

Para Wallon, os estados emocionais se ampliam e se tornam mais complexos com o desenvolvimento psíquico. Segundo Galvão (2003), a partir dos estudos de Wallon, pode-se afirmar que:

A afetividade vai adquirindo relativa (nunca total) independência de fatores corporais, o recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideias, e possam ser expressas por palavras. A dimensão expressiva tenderia, então, a se reduzir, pois o fortalecimento do processo ideativo possibilita que a pessoa experimente a emoção por uma espécie de desdobramento íntimo, isto é, por imagens mentais. Outra consequência que traz o fortalecimento do pensamento e da linguagem é o aumento das possibilidades de controle sobre as próprias manifestações emocionais. É claro que essa tendência de interiorização, como a de seu progressivo controle, são fortemente balizadas pelos parâmetros culturais próprios a cada contexto, e traduzidas num jeito muito singular de expressar e vivenciar as emoções que cada um vai construindo ao longo de sua história pessoal. (GALVÃO, 2003, p. 76)

De acordo com Dér (2010), a evolução da afetividade na teoria de Wallon apresenta três momentos distintos: o primeiro momento é o expresso pela emoção, que aparece desde o primeiro momento da vida através de espasmos, que revelam contrações musculares através dos quais se relacionam a sensações de bem estar ou mal estar. Os sinais podem vir expressos através de choros, risos, soluços, sendo uma ligação entre o orgânico e o social. No segundo momento, tem-se o domínio do sentimento, que surge nos estágios iniciais do desenvolvimento da criança e que corresponde às manifestações das representações da afetividade, podendo ser enunciado através dos gestos e da linguagem que fecundam o tônus da pessoa. No estágio da puberdade-adolescência, o sentimento ocupa um lugar de destaque no conjunto funcional afetividade, pois o adolescente não tem receio em expressá-lo e o faz muitas vezes através da manifestação oral. Nesta etapa, conforme Dér (2010, p. 72),

[...] aparecem as reações de vaidade, o desejo de atrair a atenção e a necessidade de surpreender os outros, ao mesmo tempo em que surgem as reações de timidez, a vergonha e a dúvida em relação a si mesmo. Esses sentimentos e atitudes ambivalentes, segundo Wallon, traduzem o desequilíbrio interior do adolescente e revelam a preponderância da afetividade no desenvolvimento da pessoa. (DÉR, 2010, p. 72)

A paixão, que corresponde ao terceiro momento, aparece no estágio do personalismo, como capacidade de tornar a emoção silenciosa, pressupondo um autocontrole da pessoa, surgindo da oposição entre si mesmo e o outro. Nesse estágio, a criança sente prazer em contrariar os outros, simplesmente para experimentar sua independência, através da imposição. Torna-se capaz de ocultar ciúmes, ambições, exigências e exclusividade.

Como o conjunto funcional afetividade tem sua preponderância no estágio da adolescência, torna-se comum, no cotidiano, os adolescentes darem importância desproporcional para algumas atitudes e ocorrências antes consideradas por eles como corriqueiras, gerando no espaço escolar conflitos de toda ordem entre colegas de sala, professores e demais profissionais da educação. Dér (2010), fundamentada em Wallon, afirma que:

[...] a afetividade, tanto quanto a inteligência, é passível de evolução. No início, a afetividade confunde-se com a emoção, e sua manifestação se dá principalmente pelo toque, pela troca de olhar, pela intensa comunicação não-verbal. O refinamento das trocas afetivas permite que, ao longo do desenvolvimento, novas formas de expressão apareçam. Cada vez mais, as manifestações epidérmicas são substituídas por novas exigências afetivas, como por exemplo, a necessidade de atenção que a criança no estágio do personalismo apresenta e a necessidade de respeito e justiça reivindicada pelo adolescente. Perceber e compreender essas mudanças representam um caminho eficiente para resolver boa parte dos conflitos que surgem na relação eu-outro [...]. (DÉR, 2010, p. 75)

Nesse sentido, é fundamental ao professor conhecer a trajetória da afetividade do aluno a fim de que possa adequar seu ensino às necessidades dos seus alunos nos diferentes estágios do desenvolvimento, propiciando uma aprendizagem mais tranquila e efetiva, numa atmosfera de trocas positivas.

De acordo com Wallon, na adolescência voltam a preponderar as funções afetivas. A construção de sua identidade vai ocupar o primeiro lugar, uma vez que

A vida afetiva torna-se muito intensa e toma um relevo que muitas vezes surpreende o adulto. Na adolescência, uma das características mais marcantes é a ambivalência de atitudes e sentimentos, resultante da riqueza da vida afetiva e imaginativa que traduz o desequilíbrio interior: alternam-se, no jovem, o desejo de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura. [...] uma palavra, uma alusão, um gesto bastam para provocar, por vezes, uma autêntica tempestade; enrubescem por nada, particularmente se esse nada diz respeito ao domínio sexual. Essa agitação emotiva pode não só perturbar o comportamento do jovem, mas também obscurecer sua atividade intelectual (DÉR; FERRARI, 2011, p. 61-62).

Nesse contexto, desconhecendo o mundo que se passa na mente dos adolescentes, os sujeitos ligados a ele se distanciam cada vez mais dos seus anseios, gerando um clima de rivalidade, desinteresse, apatia e até mesmo violência.

Diante do exposto é possível salientar que tanto Vigotski quanto Wallon consideram que todos os aspectos do desenvolvimento humano surgem da articulação entre fatores biológicos e sociais, sujeito, portanto, de uma dupla história: a de suas

disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo da existência.

Ambos afirmam também a importância da afetividade aliada à cognição, assumindo o caráter social, demonstrando que as emoções - de caráter orgânico – ganham complexidade durante o desenvolvimento do sujeito, passando a atuar no universo do simbólico. Compactuam também sobre o papel da linguagem no desenvolvimento das emoções, a ideia de que o indivíduo se constrói na interação social, em confronto com os outros, a importância da mediação, entre outros.

Nesse sentido, Wallon afirma que a atividade emocional

Realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica; corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem (DANTAS, 1992, p. 85-86).

Para Vigotski, são as necessidades, interesses, impulsos, afeto, emoção e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e “assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva” (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

De acordo com Tassoni (2008, p. 5),

Wallon e Vigotski promovem um grande avanço nos estudos das emoções, ao assumirem uma perspectiva de desenvolvimento para elas. Ao defenderem a interdependência entre os aspectos afetivo e cognitivo, destacam que um promove mudanças no outro. Tal afirmação questiona o domínio da razão, bem como o reducionismo no estudo das emoções. Apontam, claramente, que as manifestações emocionais são de natureza orgânica, mas transformam-se ao atuarem no simbólico, ampliando-se as formas de vinculação afetiva. (TASSONI, 2008, p. 5)

Nesse contexto, a escola é um dos importantes meios de constituição do sujeito, o que não significa, de forma alguma, vê-la como entidade todo-poderosa e solução para todas as questões enfrentadas pelo aluno em seu processo de aprendizagem e constituição de sua pessoa. É em Galvão (2003) que encontro respaldo para minhas inquietações, pois

A reflexão sobre as possibilidades de interação social oferecidas pela escola é um exercício a ser feito em permanência, incluindo aí tanto as interações entre as pessoas como as interações destas com o conhecimento e outros produtos da cultura [...]. Ao sinalizar para a complexidade da relação que existe entre os vários campos que compõem a atividade psíquica, a perspectiva walloniana permite romper com falsas verdades normalmente aceitas pelo discurso escolar. Por exemplo, aquela que diz que o bom desempenho intelectual depende de um estado afetivo saudável e que atribui qualquer dificuldade de aprendizagem a um distúrbio afetivo, comumente ligado, é claro, a dificuldades na vida familiar. [...] Com base na reflexão anterior, temos que a família não é a única responsável pela dimensão afetiva do aluno e, juntando a essa ideia a de que a inteligência e afetividade se constroem reciprocamente, numa complexa relação de interdependência, podemos romper com essa explicação linear. (GALVÃO, 2003, p. 83)

Portanto, Wallon deixa claro que atribuir à família a responsabilidade pelo fracasso escolar ou produção de dificuldade de aprendizagem num determinado momento da vida acadêmica do aluno pode significar eximir a escola de sua responsabilidade na mediação aluno/conhecimento.

Torna-se necessário, portanto, perceber no aluno um sujeito que tem sede de aprender, porém tal aprendizagem precisa passar também pela emoção, dando colorido à vida e ao objeto de conhecimento. E é Vigotski (2010a) que afirma que

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente ou infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento. [...] Se fizermos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. (VIGOTSKI, 2010a, p. 139)

Diante do exposto, torna-se fundamental aliar razão e afetividade, conhecimento e emoção no contexto escolar, possibilitando aos alunos autonomia, confiança e desejo de aprender, tornando o ambiente escolar um espaço de convívio saudável e prazeroso, sem deixar de lado todas as características bio-psico-sociais do adolescente matriculado numa escola de ensino profissionalizante, adolescente esse que muitas vezes está fora de casa e do convívio familiar ou mesmo do local onde construiu parte de sua identidade/subjetividade.

3. “EU ME SENTI ESTRANHA⁶”: SOBRE PESQUISAR E SER PESQUISADO

Aprofundar-se no universo adolescente buscando o seu olhar sobre o mundo que o cerca, remeteu-me, nessa pesquisa, a confrontar o que eu, enquanto pedagoga, considerava já conhecer, com as informações que estava obtendo como pesquisadora.

Inicialmente as revelações obtidas durante a coleta de dados me causaram desconforto e o desejo de solucionar rapidamente as questões que cada um trazia. Nesse sentido, manter a neutralidade foi uma tarefa impossível durante as entrevistas.

Mas por que isso acontecia se eu trabalhava com adolescentes há 18 anos e já tinha ouvido inúmeros relatos? Creio que o diferencial é que no dado momento eu buscava ocupar o lugar de pesquisadora, com um olhar diferente sobre as questões colocadas por eles. Percebia que os próprios alunos não conseguiam fazer essa separação entre pedagoga/pesquisadora, mas mesmo assim “desembestavam” a falar.

No começo eu estava presa, ia falar somente o necessário, mas aí... falei tudo [...] eu me senti estranha. Sinceramente (risos) me abrindo com a pedagoga da escola, que agora sabe a maioria dos meus “podres”. Virei figurinha carimbada (informação verbal)⁷

Foi assim, “transformando em exótico o que me era familiar” (VELHO, 2004) que procurei conhecer quem era esse aluno adolescente do IFES e como era a sua relação com a escola.

Portanto, este capítulo versa sobre a escolha da metodologia, o lugar pesquisado, os procedimentos metodológicos e a escolha dos sujeitos envolvidos.

⁶ O título desse capítulo é fruto das entrevistas realizadas com os alunos adolescentes.

⁷ Fala de Maria Clara - Foram mantidas intencionalmente, nas transcrições das falas dos alunos, as marcas expressivas de oralidade características da adolescência. Os recursos sintáticos foram adaptados para manter a fidelidade das falas dos entrevistados.

3.1 JUSTIFICANDO A METODOLOGIA

Buscando atender ao objetivo central e o desenvolvimento das questões de estudo propostas, a metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, desenvolvida a partir de estudo de casos.

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

De acordo com Lüdke e André (1983),

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente e estes são muito influenciados pelo contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem. (LÜDKE; ANDRÉ, 1983, p. 11-12)

A metodologia de estudo de casos possibilita “selecionar casos expressivos e obter informações em profundidade mediante procedimentos como observação exaustiva e entrevistas em profundidade com as pessoas envolvidas no processo” (GIL, 2009, p. 20).

Nesse sentido, utilizei o estudo de casos numa perspectiva sócio-histórica de análise, cujos resultados foram obtidos “por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 1991, p. 90). A pesquisa com essa abordagem deu suporte para desvendarem-se as relações que os alunos adolescentes estabelecem com o mundo em que vivem e com as coisas que os rodeiam.

Freitas (2007) considera seis pontos como características de uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica: a fonte direta dos dados é o texto (contexto) do qual o acontecimento emerge, procurando compreender os sujeitos envolvidos na investigação; as questões formuladas são orientadas para a compreensão dos

fenômenos em sua complexidade e em seu acontecer histórico; o processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social; o pesquisador situa-se no processo de transformação em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento; o pesquisador é parte integrante da pesquisa; o maior interesse é a participação e envolvimento de pesquisador e pesquisados, resultando em momento de reflexão, aprendizado e ressignificação no processo de pesquisa. O foco está nas vivências, nas falas, nos gestos, nas expressões, no não dito, no silêncio, de acordo com a vivência dos próprios sujeitos investigados.

Outro fator importante que constitui uma pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, nas palavras de Freitas (2007)

O acontecimento na vida de um texto sempre se desenvolve na fronteira entre duas consciências, dois sujeitos. Daí que os estudos dos fenômenos humanos se realizam a partir de interrogações e trocas, portanto pelo diálogo. Diálogo compreendido não apenas como uma relação face a face, mas também de forma mais ampla implicando também uma relação de texto e contexto. (FREITAS, 2007, p. 30)

É nesse encontro entre dois sujeitos, dois autores (FREITAS, 2007), que se estabelece a relação entre texto e contexto, ou seja, o que está posto e o que está sendo criado em resposta ao primeiro. Um constante ir e vir, uma constante reflexão, sendo que uma resposta leva a outra pergunta, e assim sucessivamente, onde ambos mergulham nas questões que vão se delineando.

Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994),

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49)

Nesse sentido, a investigação na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico não se fundamenta em razão de resultados (FREITAS, 2002), mas procura compreender os comportamentos a partir do olhar dos sujeitos investigados.

3.2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da metodologia qualitativa com enfoque sócio-histórico, para a coleta de dados utilizei a análise documental que contribuiu para selecionar os casos a serem pesquisados; e entrevistas, que trouxeram uma aproximação com os sujeitos da minha pesquisa, alargando os horizontes e respondendo às questões propostas.

3.2.1 Análise Documental

A análise documental constitui-se de uma técnica importante para a pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema que resultam da consulta a documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, com a finalidade de coletar informações úteis para o entendimento e análise do problema. O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, pois carregam uma riqueza de informações. Nesse sentido, o pesquisador deve estar atento para captar as sutilezas contidas em um texto, uma vez que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele apresente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

No caso da minha pesquisa, analisei⁸ as planilhas (ANEXO A) das reuniões pedagógicas e os relatórios (ANEXO B) produzidos pelas turmas. Analisar tais documentos constituiu-se num processo de garimpo, posto que me apeguei a pequenos registros como “o aluno não demonstra interesse”, ou “a aluna aparenta tristeza”, pois os professores são sucintos ao descrever o aluno. Baseei-me também

⁸ Os documentos analisados para seleção dos sujeitos de pesquisa referem-se às reuniões pedagógicas realizadas nos anos de 2010/ 2011.

em informações contidas nas fichas cadastrais (ANEXO C) de alunos que moravam em repúblicas, pensionatos ou em casa de parentes para estudar, e também em alunos com sucessivas dependências em disciplinas ou retenções no ano letivo.

A análise documental favoreceu a pré-seleção de 20 sujeitos a serem pesquisados, todos do turno matutino. Tais alunos foram selecionados por entender que traziam elementos que ajudariam na pesquisa.

3.2.2 Entrevista

A entrevista em pesquisa qualitativa é uma importante técnica para se obter informações sobre o que as pessoas sabem, o que pensam, como agem, bem como suas expectativas, seus medos, seus sentimentos. Possibilita considerar as “enunciações” dos sujeitos, os sentidos que dão ao vivido, à medida que os dados são recolhidos a partir da linguagem dos próprios sujeitos.

No presente estudo utilizei a entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) numa perspectiva sócio-histórica, partido de uma pergunta propulsora que levava a pesquisadora a outras perguntas a partir das respostas obtidas.

As entrevistas foram realizadas individualmente, na sala anexa ao Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP), nos meses de maio e junho de 2012. Inicialmente, as entrevistas seriam realizadas no contraturno para não prejudicar os alunos, porém eles falaram da dificuldade de retornar à escola, optando por realizá-la no próprio turno em que estudavam. Nesse sentido, os próprios alunos escolhiam o horário para a entrevista, procurando optar pelas aulas vagas. Quando coincidia com aula, eu entrava em contato com o professor e pedia a liberação do aluno. Vale ressaltar que os professores estavam cientes da pesquisa que estava sendo realizada e concordaram com a liberação dos alunos entrevistados.

Um fato interessante foi quando um professor procurou-me logo após a entrevista de um aluno⁹. Esse professor demonstrava preocupação porque o aluno retornou para a sala de aula muito transtornado e com a impressão de que havia chorado. Não relatei o teor da entrevista, mas solicitei ao professor que acolhesse o aluno e tentasse uma aproximação, pois o adolescente estava precisando de apoio naquele momento.

Cada entrevista era um momento único. Notava que alguns alunos chegavam receosos, mas após uma conversa inicial para “quebrar o gelo”, a entrevista fluía normalmente.

De acordo com Freitas (2007), a entrevista no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico pode ser compreendida como a produção de linguagem. Segundo a autora,

A entrevista acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado(s) numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão. [...] uma compreensão ativa que, no dizer de Bakhtin (1988), é responsiva, pois já contém em si mesma o gérmen de uma resposta. O ouvinte concorda ou discorda, completa ou adapta, repensa e essa atitude está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso (FREITAS, 2007, p. 34-35).

Nessa perspectiva, a entrevista passa a ser concebida como dialógica, onde pesquisador e pesquisado estabelecem uma relação de parceria de uma expressão dialógica “transportando-se da linguagem interna de sua expressão para a expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão” (FREITAS, 2007, p. 36).

Sob este olhar, realizar as entrevistas possibilitou-me uma maior interação com os alunos, demandando uma “escuta sensível” através da qual pude conhecer mais profundamente o que os entrevistados sentiam, por que agiam de determinada forma e como o meio influenciava em sua vida pessoal e acadêmica. As entrevistas aconteceram num clima de confiança mútua e diálogo aberto, o que permitiu colher uma enorme variedade de informações.

⁹ O aluno em questão relatou fatos de sua vida familiar que também me desestabilizaram. Estava ansioso, vulnerável e chorou muito durante toda a entrevista.

3.2.3 Sujeitos da Pesquisa

Conforme já relatado, selecionei 20 alunos do turno matutino através da análise documental, baseada em dados obtidos nas planilhas das reuniões pedagógicas realizadas entre os anos de 2010/2011, e também em informações coletadas nas fichas cadastrais dos alunos.

Após a seleção dos alunos, convidei-os para uma reunião onde expliquei sobre a pesquisa que seria realizada, seus objetivos e sua importância, a necessidade de audiogravação, a garantia de sigilo sobre as informações coletadas, o fato de que os entrevistados usariam um nome fictício e a forma como foram selecionados. Houve ótima receptividade por parte dos alunos. Os sujeitos pesquisados estão numa faixa etária entre 14 e 18 anos, sendo 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino (APÊNDICE B).

Após esclarecer as dúvidas, os alunos levaram para a família o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C) com o compromisso de devolvê-lo o mais rápido possível.

A mãe de um dos alunos, que também é minha amiga, relatou o seguinte:

Achei importante o IFES realizar uma pesquisa com base no que os alunos sentem e como percebem a escola. Isso demonstra um interesse não só pelo rendimento, mas também sobre quem é meu filho. (informação verbal)¹⁰

Conviver com os sujeitos de pesquisa por algum tempo para realizar a entrevista permitiu-me vários questionamentos a respeito da minha função de pedagoga, sobre relacionamento familiar, sobre prática pedagógica. Mesmo após desligar o gravador, continuávamos conversando sobre as questões expostas. Alguns alunos precisavam de um tempo maior para se refazer, para cessar o choro e a emoção e, assim, poder retornar para suas atividades.

¹⁰ Fala da mãe de um dos alunos.

Nesse sentido, concordo com Szymanski (2010), quando diz que na entrevista permanece um jogo de emoções e sentimentos como pano de fundo durante todo o processo. Segundo a autora,

[...] a entrevista face a face é fundamental numa interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas e sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando sua resposta para aquela situação. (SZYMANSKI, 2010, p. 12)

Ao término das entrevistas, retornava para casa e ouvia as gravações inúmeras vezes. Analisava as falas, os silêncios, as revelações e não sabia o que fazer com tantas informações. Minha vontade era de falar para o professor: “Você precisa rever sua metodologia, conhecer o aluno que está desinteressado em suas aulas”; ou falar para os pais: “Seu filho está precisando de colo, de carinho, de esclarecimentos sobre o que está acontecendo, precisa se sentir amado”. Assim como a aluna Maria Clara, eu também me sentia estranha.

3.3 O LUGAR DA PESQUISA

O motivo de fazer a pesquisa no IFES- *Campus Colatina*¹¹ se deve ao fato de eu compor a equipe pedagógica desta instituição, assumindo a função de Pedagoga do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, e também pelo acompanhamento do trabalho junto a alunos adolescentes do referido curso.

O IFES – *Campus Colatina* está localizado na cidade de Colatina, região noroeste do Estado do Espírito Santo, a 137 km de Vitória. De acordo com o censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Colatina possui

¹¹ O projeto de pesquisa foi cadastrado no Conselho de Ética em Pesquisa com seres humanos, na Plataforma Brasil, no mês de abril de 2012. Apresentei também o projeto à direção geral do IFES *Campus Colatina*, recebendo autorização para realizar a pesquisa com os alunos da referida instituição de ensino.

cerca de 111.749 habitantes, sendo que 80% dessa população vive na zona urbana, composta por 49 bairros, e 20% na zona rural.

Geograficamente, a cidade possui 1.439 quilômetros quadrados. É assentada às margens do Rio Doce, sendo que a topografia da cidade varia de ondulada para montanhosa. O clima predominante é quente úmido, com inverno seco. A cidade é considerada o maior polo de confecções do Estado. Possui cerca de 50 escolas que ofertam vagas para educação infantil, ensino fundamental, médio, técnico e superior, nas redes privada e pública, entre elas o IFES- *Campus Colatina*.

Situado no Bairro Santa Margarida, o IFES *Campus Colatina* é uma escola bem conservada, limpa, espaçosa, arejada, com corredores amplos, tornando o ambiente bastante agradável. É um prédio de dois pavimentos, com sacadas de onde podemos deleitar-nos com a bela paisagem do rio Doce.



Ilustração 01 - IFES- Campus Colatina Disponível em <http://www.ifes.edu.br/campus-colatina>

De acordo com dados fornecidos pelo Setor de Registros Acadêmicos (SRA), o IFES *Campus Colatina* possui, atualmente, 2.600 alunos matriculados em cursos técnicos Integrados ao Ensino Médio em Administração e Edificações, Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, Informática e Edificações, Tecnólogo em Saneamento ambiental e Redes de Computadores, Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio na Modalidade EJA, Educação à Distância em Informática, Pós Graduação *lato sensu* em Gestão Pública Municipal, Pós Graduação *lato sensu* em Educação Profissional e Tecnológica, Bacharelado em Sistema da Informação e Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo. As aulas são ministradas no período matutino, vespertino e noturno.

O IFES possui diversos setores, sendo um deles o Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP), que é um órgão de apoio à Diretoria de Ensino do *Campus* Colatina, com competência executiva e de acompanhamento, que tem por finalidade atender às demandas dos assuntos de caráter didático-pedagógico e burocrático com envolvimento direto com questões do ensino envolvendo alunos, professores e família, quando necessário.

As atribuições do NGP são as relacionadas ao planejamento e à implementação das diretrizes e políticas pedagógicas do *campus*, participação na elaboração e adequação de projetos dos cursos; acompanhamento dos alunos no percurso de sua formação, dando-lhes a devida assistência e orientação para o seu melhor desenvolvimento acadêmico quanto ao processo ensino-aprendizagem; organização, coordenação e realização das reuniões pedagógicas¹²; assessoramento dos docentes; recebimento, análise e arquivamento das pautas com os resultados de notas e frequência dos alunos e conteúdos ministrados, entre outras atividades.

O NGP é composto por uma equipe de seis pedagogas distribuídas entre o período matutino, vespertino e noturno. Cada pedagoga é responsável por um ou mais cursos de acordo com a necessidade do setor e com a afinidade do profissional. No meu caso, sou responsável pelo Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio¹³, que atende a alunos na faixa etária de 14 a 19 anos.

¹² A reunião pedagógica se constitui como um grupo de trabalho que tem por objetivo estabelecer momentos de reflexão, decisão e revisão da prática educativa, sistematização do processo de acompanhamento dos alunos. São realizadas duas reuniões pedagógicas por semestre, sendo uma intermediária, realizada no meio do semestre letivo, e uma reunião final, realizada ao término do semestre letivo. As reuniões são dirigidas pelo pedagogo do curso, tendo como participantes os professores das turmas, o coordenador do curso, o aluno representante (somente na reunião intermediária), um representante da CAE- Coordenadoria de Atendimento ao Educando e um representante da CRA - Coordenadoria de Registros Acadêmicos (somente na reunião final). Durante a reunião pedagógica, a pedagoga registra numa planilha as informações obtidas sobre os alunos para posterior orientação.

¹³ Cumpre ressaltar que o curso passou por modificações em sua estrutura curricular e em sua nomenclatura. O Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio com ênfase em Construção de Edifícios foi implantado em 2006, em regime semestral, sendo que a última turma ingressou em 2009. É composto por 64 alunos, distribuídos em 4 turmas. Atualmente as vagas não são ofertadas para esse referido curso. Em seu lugar, com uma nova matriz curricular e em regime anual, no ano de 2010, foram ofertadas vagas para o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, constando no ano de 2012 com cerca de 179 alunos distribuídos em 6 turmas do 1º ao 3º ano.

No NGP são arquivados documentos relacionados às reuniões pedagógicas, fichas cadastrais de alunos com anotações dos atendimentos realizados pelas pedagogas, pautas, planejamentos didáticos pedagógicos e demais documentos inerentes ao setor.

Local de conversas com alunos, famílias e professores, espaço para orientações, troca de informações e planejamentos, o NGP está sempre em constante atividade com todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Constitui-se também no setor onde alunos recorrem ao pedagogo para procurar solucionar alguma questão na relação com os professores e vice-versa.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi realizada com base nos procedimentos que Szymanski (2010), que propõe:

Análise é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. Sua pessoa é o principal instrumento de trabalho, o centro não apenas da análise dos dados, mas também da produção dos mesmos durante a entrevista. (SZYMANSKI, 2010, p. 71)

Analisei os dados numa perspectiva sócio-histórica, dialogando principalmente com Vigotski e Wallon que, entre outras questões, abordam a influência do OUTRO na constituição do sujeito.

De acordo com Vigotski (2010b), a pesquisa numa perspectiva sócio-histórica privilegia a análise das funções superiores, típicas do homem, e toma como pressuposto o caráter social dessas funções, numa abordagem dialética, onde o homem influencia e é influenciado pela natureza. Para Vigotski (2010b, p. 68),

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte-, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que o corpo mostra o que é”. Assim, o estudo

histórico não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. (VIGOTSKI, 2010b, p. 68)

Nesse sentido, procurei refletir o sujeito da pesquisa em sua totalidade, estando junto, estabelecendo contatos, envolvendo e sendo envolvida, mergulhando nos gestos, expressões, palavras, sentimentos, silêncios, ora aproximando-me, ora mantendo distanciamento necessário para garantir a cientificidade.

4. “ASSIM, EU SOU, TIPO... NEM SEI POR ONDE COMEÇAR¹⁴”: NAS FALAS DOS ALUNOS ADOLESCENTES: SEUS MEDOS, ANSEIOS, ANGÚSTIAS, ANÁLISES, SENTIMENTOS E IMPRESSÕES

Após inúmeras leituras e releituras das transcrições das entrevistas, procurei desvelar nas falas dos alunos as pistas que produziam sentidos, significados e que conduziam a uma linha de interpretação e entendimento. Nesse sentido, a análise dos dados proporcionou o levantamento de cinco categorias, a saber: Professores e práticas pedagógicas; Sentimentos acerca de si; Relacionamento com os pares; Relacionamento familiar; Sobre estudar no IFES.

4.1 PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Essa categoria aborda a percepção dos alunos acerca dos professores dentro e fora da sala de aula, a forma como os conteúdos são trabalhados, a condução da aula, as relações interpessoais e as reações dos alunos decorrentes das atitudes do professor.

Cabe esclarecer que cada recorte de relato do sujeito traz o nome fictício escolhido por ele, conforme já abordado anteriormente. Em relação aos professores citados pelos alunos, utilizei nomes fictícios para identificá-los e manter-lhes o sigilo.

Foi recorrente na fala dos alunos a necessidade do professor interagir e proporcionar aulas dinâmicas. Segundo os alunos, o bom professor é aquele que oportuniza a todos a possibilidade de participar efetivamente, levantar hipóteses, questionar, tornando a aula dinâmica e dando mobilidade às suas aulas.

¹⁴ O título desse capítulo é fruto das entrevistas realizadas com os alunos adolescentes.

Para Vigotski (2010b), “todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede”. Nesse sentido, o professor que interage desperta no aluno o desejo de aprender e focar no objeto de conhecimento.

Isso fica explícito nas falas dos alunos adolescentes entrevistados:

- Acho assim que o professor tem que interagir com o aluno, tem que conversar. Ele não pode dar aquela aula monótona, mas também não pode fugir do conteúdo (informação verbal)¹⁵
- Gosto quando o professor interage bastante com os alunos, quando explica a matéria direitinho, dá atividades diversificadas para os alunos (informação verbal)¹⁶.
- O professor Márcio tem essa característica de brincar e puxar. Ele é mais interativo, ele brinca, mas quando é sério, ele volta à matéria, ele explica muito bem (informação verbal)¹⁷.
- Um professor que sabe interagir com a turma. Não é só chegar na sala, explicar a matéria, sentar na cadeira e ficar lá. Tem que fazer o aluno gostar, porque se o aluno gosta do professor ele gosta da matéria (informação verbal)¹⁸.
- A professora Marília interage também, mas é muito menos, mas ela reforça as coisas, parece que ela sabe a nossa dúvida antes da gente ter essa dúvida (informação verbal)¹⁹.
- Os professores Daniel e Carlos são dinâmicos, conversam com a gente, mas tem o momento sério. Eles fazem a gente pensar sobre a matéria (informação verbal)²⁰.

Na perspectiva sócio-histórica as interações sociais permitem pensar o ser humano em constante construção e transformação, conferindo novos significados e olhares para a vida em sociedade. Essa interação leva o aluno ao processo de internalização, quando gradativamente passa a desempenhar atividades de modo independente, através das interações sociais.

De acordo com Vigotski (2010b),

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos se tornam parte das aquisições do desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2010b, p. 103)

Através do tom de voz, da atitude positiva, do modo como aborda e valoriza o conteúdo, o professor não só motiva como contagia os alunos, despertando neles o prazer de estar na sala:

¹⁵ Ana Catarina.

¹⁶ Aurélia.

¹⁷ Miguel.

¹⁸ Valentina.

¹⁹ Celso.

²⁰ Alice.

- Adoro aquele cara, véi! (a expressão facial e o tom de voz são de alegria) é muito interativo, fala alto, é dinâmico. A gente não consegue competir com o professor Gabriel no tom de voz, então a gente presta atenção. Os temas da aula são polêmicos e todo mundo participa (informação verbal)²¹.
- O jeito da aula, o jeito que fica a turma, o aluno ajuda o aluno dentro da sala, às vezes até uma piada deixa o aluno bem interessado do que uma aula sem graça, uma aula morta, assim, só passa a matéria direto. Quando o professor faz uma brincadeira acaba animando o aluno (informação verbal)²².
- A aula do professor Alessandro é uma das que eu mais me sinto bem. Ele fala abertamente de tudo, ele conta caso, mas o caso que ele conta de algum jeito ele relaciona com a matéria, ele traz de fora assim. Nossa, é o melhor professor (informação verbal)²³.
- O professor Henrique conversa com a gente, faz brincadeiras, mas também não sai da aula, explica a matéria bem, mas também brinca um pouco. Tem os momentos de descontração (informação verbal)²⁴.
- Os professores Daniel e Carlos são descontraídos na sala e não fogem da matéria. Dão aula que todo aluno gosta. Tem descontração e tem explicação também (informação verbal)²⁵.
- O professor tem que gostar de dar aula, tem que gostar dos alunos porque o professor chega dentro da sala achando que os alunos são o monte de moleques, que vão ficar gritando no ouvido dele e vai fazer esse tipo de coisas. Aí ele fica nervoso e fica falando algumas coisas que não têm nada a ver com os alunos (informação verbal)²⁶.
- Gosto do professor que concilia a matéria com o ambiente agradável. Eu consigo aprender melhor (informação verbal)²⁷.
- O professor Márcio é muito gente boa. Ele sabe a hora de brincar, explica muito, dá para entender o que ele fala. Ele brinca e junta com a matéria - é mais fácil. Tem uma melhor comunicação, então é melhor (informação verbal)²⁸.
- Um professor que está sempre ali para te ajudar de qualquer jeito, qualquer forma que for, nem que seja para te dar um cascudo, te ajudar de alguma forma quando você está muito disperso, esse é um bom professor para mim (informação verbal)²⁹.
- A professora Marília entra na sala de aula com um pincel na mão... Ela consegue impor os limites dela, faz uma brincadeirinha aqui, dá uma risadinha, dá o tempo pra fazer o exercício, dá o tempo dentro de classe para fazer os exercícios, coisa que muito professor não faz, ela passa exercício pra casa e quando a gente não faz, ela encaminha. Ela está totalmente no direito dela. Fazendo isso, impondo as regras dela, ela consegue limitar a bagunça na aula dela (informação verbal)³⁰.

Para Vigotski (2010b) é essencial que o professor estabeleça uma relação afetiva com o aluno para que haja uma aprendizagem significativa. Segundo o autor:

²¹ Alice.

²² Thiago.

²³ Miguel.

²⁴ Marcelo.

²⁵ Luma.

²⁶ Pedro.

²⁷ Léo.

²⁸ Valentina.

²⁹ Pedro.

³⁰ Maria Clara.

Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada à emoção. Por isso, se quisermos suscitar no nosso aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno. (VIGOTSKI, 2010b, p. 143)

O aluno demonstra sua alegria quando o professor, fora da sala de aula, também o reconhece. Esse professor torna-se amigo, aquele com quem o aluno “troca figurinhas”, que conversa pelos corredores sobre situações variadas.

Porém, ao me referir ao professor amigo, não posso deixar de lembrar que as funções devem estar bem definidas, mas que também não sejam tão rígidas. E o aluno reconhece seu lugar e o lugar do professor, respeitando a posição que o professor ocupa:

- O professor Daniel é um professor que exige e sabe a hora, ele sabe separar o professor e o amigo, ele pega no pé, mas é simpático também (informação verbal)³¹.
- O professor Henrique dá a aula, ele passa a matéria que tem que passar, quando ele está, tipo assim, fora do horário de aula ele passa perto da gente e fica brincando, fazendo brincadeiras, mas dentro da sala ele dá aula (informação verbal)³².
- O modo como o professor Henrique dava aula fazia a gente gostar mais da matéria. Eu até comecei a pesquisar sobre o assunto que ele dava. Era um professor amigo, mas que sabia ensinar. Estava sempre disposto a ajudar, conversar com a gente no corredor. Eu passei a gostar de geografia por causa dele (informação verbal)³³.

É possível notar que o aluno sente prazer em estar com o professor e acaba transferindo esse prazer ao objeto de conhecimento. Esses professores são considerados amigos por desenvolverem uma interação baseada na amizade, no diálogo, conversando sobre variados assuntos, como a vida pessoal dos alunos, orientando-os quando solicitam, tirando dúvidas não só da sua disciplina, mas também sobre outros assuntos de interesse do aluno. Mas os alunos também relatam que o professor é conhecedor de sua disciplina, que utiliza o “tempo” da aula para explicar o assunto num processo dinâmico, interativo e descontraído.

As sensações causadas nos alunos são de bem-estar, de prazer de participar daquele momento, de acolhimento. Os alunos respeitam e prestam atenção nas aulas, dedicando-se aos estudos e obtendo bons resultados: “O professor Roberto é

³¹ Wilma.

³² Pedro.

³³ Alice.

um professor amigo. É muito tranquilo... nunca tivemos problemas. Ele não tem que pedir atenção nunca e todo mundo aprende também" (informação verbal)³⁴.

Os sujeitos entrevistados demonstram reconhecer o professor que tem paixão pelo objeto de conhecimento que leciona. Tal atitude parece exercer um contágio positivo nos alunos, levando-os a se dedicarem aos conhecimentos dos conteúdos em questão:

- Sei lá, a felicidade com que o professor Henrique dá aula, a vontade que ele faz o aluno se empenhar. Isso me motiva (informação verbal)³⁵.
- Eu acho que pela didática do professor Roberto, a forma como ele explica as coisas. Tenho muita facilidade em aprender (informação verbal)³⁶.
- Algumas matérias não me interessam, mas o professor explica bem, aí dá vontade de estudar (informação verbal)³⁷.

Algumas falas reportam à atuação dos professores em sala de aula, àqueles que deixam os alunos à vontade, que não planejam, não dominam o conteúdo e a turma, que abordam os conteúdos de forma superficial e facilitam nas provas, ou seja, que não agem com a seriedade que os alunos esperam.

Os alunos demonstram gostar desse tipo de professor somente para passar de ano, mas sabem que terão que se dedicar para aprender o conteúdo:

- Não gosto do professor bonzinho, que facilita nas provas, mas também não reclamo porque para passar de ano está muito bom. Facilita no momento, mas muita gente sabe que vai ter que correr atrás para aprender. Mas muita gente reclama, porque está pensando em vestibular, ENEM³⁸, e sabe que precisa estudar mais. É uma responsabilidade do professor saber o equilíbrio da dificuldade da disciplina, se pode aprofundar mais ou não. O professor precisa ter equilíbrio nas aulas e provas (informação verbal)³⁹.
- O professor José deixava tão dispersa a aula que eu não conseguia fazer nada, nem estudar para as outras matérias durante a aula dele, como se fosse um recreio na 2ª série. Todo mundo andava pra lá e para cá, jogando as coisas nos outros... era assim (informação verbal)⁴⁰.
Porque o professor Paulo é, sei lá... ele não sabe ensinar direito⁴¹.
Não gosto muito do professor Luís porque ele passa a matéria, mas não tem aquela firmeza (informação verbal)⁴².

³⁴ Ágatha.

³⁵ Thiago.

³⁶ Ágatha.

³⁷ Tobias.

³⁸ Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova realizada pelo Ministério da Educação do Brasil. Ela é utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio no país e seu resultado serve para acesso ao ensino superior.

³⁹ Timóteo.

⁴⁰ Pedro.

⁴¹ Antônio.

⁴² Miguel.

Tipo assim... eu sei que aluno tende a pedir para o professor facilitar a vida. A gente não quer viver para estudar nessa idade, porque a gente tem que se divertir. Depois a gente cresce, tem que trabalhar, aí casa, tem família, a fase de diversão é essa....o professor é o sujeito que tem que errar menos com o aluno (informação verbal)⁴³.

Levando em consideração que a atuação docente tem como ponto de partida o planejamento, os alunos relatam como a falta desse planejamento interfere na aprendizagem. Nesse sentido, Leite (2008) diz o seguinte:

Decisões de ensino inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo os referidos conteúdos tornarem-se aversivos para a vida futura do aluno. Na escola, tais sentimentos, em última instância, dependem das condições, facilitadoras ou não, que o aluno enfrenta no seu processo de aprendizagem, lembrando que o planejamento de tais condições é de responsabilidade do professor. (LEITE, 2008, p. 25)

E o aluno percebe, através das atitudes do professor, a inexistência de um planejamento em suas aulas, que o professor simplesmente está na sala ocupando o tempo. Isso fica evidente nas seguintes falas:

- O professor Maurício chega na sala e abre o livro, às vezes parece que ele nem planejou a aula (informação verbal)⁴⁴.
- Não gosto de professor "avoadado" que se perde muito nas aulas, porque eu me perco junto com ele. Acho que não tem alguém que consegue ficar prestando atenção fixa em uma coisa quando o professor é muito "avoadado". O professor Luís mesmo se perde e não quer que a gente se perca, isso não tem muita lógica (informação verbal)⁴⁵.
- Um professor que não vai para a escola com vontade de ensinar, faz por obrigação, uma coisa mecânica. Desse professor eu não gosto (informação verbal)⁴⁶.

Corroborando com os relatos, Leite (2008) diz que

Todas as decisões que facilitam o processo de aprendizagem pelo aluno certamente aumentam as possibilidades e as relações que estão se constituindo entre ele e o referido objeto de conhecimento sejam afetivamente positivas. (LEITE, 2008, p.25)

Independente do nível de ensino, Leite (2008, p. 34-37) elenca cinco decisões que o professor precisa assumir no planejamento e seu desenvolvimento, que terão implicações afetivas, interferindo na relação entre o aluno e o objeto de conhecimento. São elas:

⁴³ Alice.

⁴⁴ Aurélia.

⁴⁵ Wilma.

⁴⁶ Ágatha.

- Para onde ir - a escolha dos objetivos de ensino refletem valores, crenças e determinadas concepções do professor, de acordo com o cidadão que se pretende formar. Nesse sentido, os objetivos e conteúdos devem ser elencados de acordo com a realidade dos alunos e que tenham significados para eles, aumentando a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos.
- De onde partir – aqui a referência é o aluno. O professor deve partir daquilo que o aluno sabe, aumentando as possibilidades de uma aprendizagem significativa.

- Às vezes o professor Paulo me irrita porque ele não consegue explicar. Eu não consigo aprender e ele quer colocar aquilo de qualquer jeito, mas não sabe explicar. Eu sei que às vezes ele me irrita, eu não consigo aprender o que ele está falando (informação verbal)⁴⁷.

- Como caminhar – os conteúdos devem ser organizados de forma lógica para que o aluno consiga estabelecer relações entre eles.

- O professor Roberto não dá o conteúdo em cima de outros, assim: ele retoma as coisas que nós precisamos saber antes de ver esse conteúdo. Ele não cobra nada do que a gente não tenha visto, mesmo que a gente tenha visto há muito tempo ele retoma antes e ele depois começa o conteúdo de novo. Ele dá exemplos fáceis de entender, as provas ele não cobra muito além do que ele dá em aula (informação verbal)⁴⁸.

- Como ensinar – a escolha dos procedimentos didáticos e atividades de ensino precisam ser adequadas ao objetivo pretendido e à característica da turma. Nesse sentido é fundamental conhecer o sujeito a quem se propõe ensinar.

Quando ele explica bem a matéria, traz métodos diferentes de ensinar que nem o professor Henrique, ele já falou que gosta de dar aula, mas ele sempre traz vídeos, traz o monte de exercícios para a gente ir fazendo, dá para ver que ele gosta bastante de dar aula (informação verbal)⁴⁹.

- Como avaliar – a forma como o professor avalia e como se comporta antes e na hora em que a avaliação está sendo realizada pode contribuir para o

⁴⁷ Luma.
⁴⁸ Ágatha.
⁴⁹ Aurélia.

sucesso ou fracasso do aluno, e também pode tornar um momento de tensão e de aversão à avaliação, à disciplina e ao professor.

- O professor Henrique passa o conteúdo de forma tranquila, explica bem, cobra muito da gente nos exercícios em sala de aula e corrige, para ver se a gente aprendeu ou não. Aí a prova se torna fácil (informação verbal)⁵⁰.
- O cara está explicando e fala que você não vai passar. O professor Maurício fala do nível da prova, fica falando para a gente estudar, estudar muito. Ele fala que quem estuda muito não passa, então tem que estudar muito mais ainda. Dá vontade de parar de estudar na hora. Estudar para quê se eu não vou conseguir passar na matéria (informação verbal)⁵¹.
- Sei lá... começou, assim, apelando muito, tipo... no 1º ano a gente já tinha passado, aí no semestre o professor Fernando deu uma prova infernal, parece que ele sempre quer deixar alguém da nossa sala retido, de dependência. No 2º (ano) ele até conseguiu deixar 5 alunos, ele já chegou falando que ia deixar alguém retido⁵², tipo, botando medo na turma. Aí a própria turma inteira não foi com a cara dele (informação verbal)⁵³.
- Porque tem um que passa trabalho, prova. Acho que só provas dificultam mais. Quando há outros modos de avaliar, ajuda demais (informação verbal)⁵⁴.

Os sujeitos entrevistados também se referem à rotina adotada por alguns professores que, segundo eles, não contribui para uma aprendizagem efetiva.

Nesse sentido, grande parte dos dados coletados nas entrevistas mostra que a falta de entusiasmo do professor, a aula monótona, a mesmice na didática, a mera explicação pela explicação, como se estivesse na sala somente para cumprir o programa e o horário, constituem um obstáculo para a aprendizagem e é percebido pelo aluno como algo negativo à sua formação:

- Olha, para mim um professor que eu gosto é um professor que seja mais ativo, sei lá, que não seja aquele professor rotina, aquele professor que sempre chega na sala e faz a mesma coisa, passa a matéria, explica e pronto. Esse professor rotina que sempre faz as mesmas coisas, mesma rotina sempre, toda aula a mesma coisa, cansa a gente (informação verbal)⁵⁵.
- Por que o professor Maurício tem um livro, ele lê tudo que está no livro, os exercícios que ele passa no quadro são todos do livro... a gente até brinca dizendo que não tem problema faltar a aula dele. Depois é só ler o livro que está tudo bem (informação verbal)⁵⁶.
- Eu não gosto do professor que só bate na matéria só. (informação verbal)⁵⁷.

⁵⁰ Caio.

⁵¹ Valentina.

⁵² No IFES, o aluno fica “retido” na disciplina quando não atinge o mínimo de sessenta pontos para aprovação.

⁵³ Miguel.

⁵⁴ Aurélia.

⁵⁵ Tobias.

⁵⁶ Aurélia.

⁵⁷ Marcelo.

O aluno também reconhece quando o professor é conhecedor de sua matéria, mas reclama de sua forma de ensinar e de não entender o humor dele: “O professor Fernando explica bem, mas ele só explica, não dá para entender o senso de humor dele.” (informação verbal)⁵⁸

As reações provocadas nos alunos são de apatia, distração, irritação, raiva, desânimo, insatisfação, ficam chateados, bravos e chegam a dormir em sala.

- Porque, às vezes, o aluno não tem coragem de falar alguma coisa. Aí o professor interpreta de uma maneira errada, como se o aluno não estivesse interessado na matéria, não estivesse estudando (informação verbal)⁵⁹.
- Não consigo entender nada na aula do professor Maurício. Aí eu acabo dormindo para não atrapalhar a aula, essas coisas (informação verbal)⁶⁰.

Outra característica marcante nas falas dos alunos foi o professor estrela. Esse tipo de professor mantém uma distância do aluno, colocando-se no topo, inatingível. Tal comportamento pode ser em função dos títulos que possui, pelo tempo de exercício profissional, necessidade de manter uma autoimagem, de autoafirmação, entre outros, despertando nos alunos sentimentos negativos:

- Porque há alguns professores que pensam assim: eles sabem a matéria, eles são mais inteligentes do que todo mundo e que o aluno tem que saber aquela matéria também. Eu não gosto assim. Há professores presunçosos, outros sérios demais (informação verbal)⁶¹.
 - Um exemplo é o professor Paulo, tipo assim... teve uma prova que ele chegou, virou assim e disse: (levanta o tom de voz para citar o exemplo) “Eu fiz a prova numa aula”, tipo assim, ele tinha dado a prova em dupla. “Eu fiz a prova sozinho em uma aula.” A gente disse: “Você é professor.” Passou a mesma prova para todas as turmas, aquela questão (risos)... não fazia muito sentido, mas tentando jogar na cara: “Eu consegui e vocês não. (informação verbal)⁶².
 - Tenho dificuldade de me relacionar com o professor que afirma que sabe tudo. Ele tem uma visão fechada, a gente não tem oportunidade para falar. Ele é o estrela, o doutor, o *Phd*. A professora Estela sempre demonstra que sabe tudo, não dá oportunidade para a gente falar. Traz uma visão moderna, de que mulher pode tudo, ela fala do casamento dela, dizendo que ela manda na casa dela. Eu não vejo motivo para expor a vida dela (informação verbal)⁶³.
- Quando o professor dá uma prova para enganar, que dá uma questão na prova que só falou uma vez na aula, eu não gosto. Tenta reprovar os alunos, parece para mim que está querendo mostrar que só ele sabe. Parece que ele faz isso para massagear o próprio ego ou de mostrar para a

⁵⁸ Wilma.

⁵⁹ Aurélia.

⁶⁰ Mariana.

⁶¹ Aurélia.

⁶² Ana Catarina.

⁶³ Timóteo.

gente que sabe mais. Parece imaturidade do professor (informação verbal)⁶⁴.

Mas quando o professor mantém uma proximidade com os alunos, não se sentindo o dono absoluto do saber, que demonstra que não domina todo o conteúdo e se dispõe a pesquisar, o aluno reconhece como um ponto positivo:

Gosto de professor que se coloca normal. A professora Marília ensina, está na sala com tranquilidade, explica bem, está ensinando como uma pessoa normal, que não quer ser estrela. O professor Luís também é assim. Ele dá aula, mas quando a gente pergunta e ele não sabe, diz: “Rapaz, eu vou ter que pesquisar”. Não é aquela imagem de sábio, de inteligente. Ele é inteligente até o ponto que ele é, pronto, acabou. (informação verbal)⁶⁵.

Os sujeitos entrevistados relatam situações em que o professor demonstra sua preferência por alunos que tiram notas altas, que expõe ou renega aqueles que têm dificuldades. Relatam também sobre as atitudes daqueles professores que tratam a todos igualmente:

- Acho que a professora Carolina é uma pessoa legal, porque trata todos os alunos de forma igual. Tem professor que dá mais preferência àquele aluno que tira a nota melhor, não procura entender o outro (informação verbal)⁶⁶.
- Não é aquele professor carrancudo, mas não é aquele professor que dá preferência e nem prefere algo. Ele está ali para ensinar, ele ensina a todos igualmente e não fica tentando fazer assim: - Ah, eu sou amiguinho desse e não gosto tanto desse, então eu vou ter problema com ele depois. O professor tem que dar aula (informação verbal)⁶⁷.
- O professor Paulo fica expondo muito a ética das pessoas. Ele diferencia muito os alunos: um aluno que tira nota boa do aluno que tira nota ruim. (informação verbal)⁶⁸.

Nesses casos, o professor acaba privilegiando o individualismo, a competição e a rivalidade entre os adolescentes. Segundo Gulassa (2010, p.115), tal atitude por parte do professor

[...] acaba estabelecendo competição entre grupos, estimulando a concorrência e o antagonismo, incentivando a dominação em vez da cooperação, desenvolvendo o sentimento de descrédito, hostilidade e superioridade perante o outro, o que são formas lastimáveis de relações das pessoas entre si. (GULASSA, 2010, p. 115)

Isso vai contra ao que Wallon propõe: valorizar a cooperação em vez da competição.

⁶⁴ Luma.

⁶⁵ Timóteo.

⁶⁶ Aurélia.

⁶⁷ Ana Catarina.

⁶⁸ Mariana.

Os relatos dos sujeitos entrevistados indicam, nessa categoria, que a relação sujeito-objeto não se restringe à dimensão cognitiva. A prática pedagógica de natureza afetiva, tanto em relação ao objeto de conhecimento quanto em relação ao sujeito pode tornar a aprendizagem mais efetiva. Nesse sentido, aliando a dimensão cognitiva à dimensão afetiva o professor tem mais possibilidades de desenvolver um trabalho sério, eficaz, significativo, sem perder o prazer, a alegria e a emoção.

4.2 SENTIMENTOS ACERCA DE SI

De acordo com Wallon (2007), o sentimento tem um caráter mais cognitivo, sendo a representação da sensação, surgindo nos momentos em que a pessoa já consegue verbalizar sobre o que lhe afeta, tal como ao comentar um momento de alegria, de tristeza ou de desilusão, por exemplo.

Nesse sentido, considero essa categoria instigante, uma vez que meu desejo de conhecer os sentimentos do aluno adolescente acerca de si trouxe muitas surpresas e revelações.

Procurei mergulhar na alma, no silêncio, nas reticências, nos movimentos para perceber o quanto é complicado voltar o olhar para si para descobrir quem é.

“Tão difícil...”, diz Aurélia, referindo-se à dificuldade de saber quem é ela. Tem também o Antônio que diz “Eu me sinto... tipo, sei lá!”. Após um silêncio prolongado, Miguel diz: “Não sei, sei lá, não sei o que pensar em relação a mim”.

Será que esse que eu estou vendo sou eu mesmo? Eu sou assim? Quem sou eu? O que eu represento? Que lugar eu ocupo?

Eu percebia nos sujeitos entrevistados uma inquietação postural, um desconforto, modificação na expressão, um silêncio prolongado. E depois de algum tempo, alguns verbalizavam:

- Eu penso que sou uma pessoa muito suscetível à depressão. Eu acho que sou muito suscetível a isso, pois qualquer coisa me deixa mal... é isso. (informação verbal)⁶⁹.
- Sou uma pessoa muito indecisa. Uma hora quero uma coisa, outra hora não quero (informação verbal)⁷⁰.
- Eu sou uma pessoa mais quieta, não gosto de ser o centro das atenções. (informação verbal)⁷¹.
- Sou uma pessoa comum, tenho defeitos como impaciência. Sou muito ansioso (informação verbal)⁷².
- Ah! Acredito que eu sou, assim, impaciente, mas quando eu estouro fica bem complicado. Eu perco a paciência fácil. E também sou muito indecisa. Nunca sei o que eu quero. Não tenho persistência - eu não sei...⁷³.
- Eu acho que às vezes eu sou um lobo solitário, porque eu não gosto muito de dialogar, porque eu me acostumei com essa falta de diálogo. Eu nunca tive alguém para me abrir, pra falar do que eu sinto, pra falar de mim. Eu meio que vivi individual, solitária, avulsa. Eu tenho uma irmã mais nova e o que me irrita muito é minha avó me comparar à minha irmã. É claro que eu não sou igual à minha irmã! Eu sou outra pessoa, com outro material genético, outra vida (informação verbal)⁷⁴.

Uma palavra, uma pergunta, pode despertar o sentimento constituindo-se num processo desorganizador quando vivida com intensidade. Talvez por isso as diferentes reações despertadas nos sujeitos entrevistados. Porém, quando esse sujeito se propõe a realizar uma reflexão mental, ele tende a reduzir as manifestações da emoção.

Para Dantas (1992),

A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento do cognitivo, neste sentido ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e nesse caso a emoção, embora sem dúvida não desapareça completamente, se reduzirá. (DANTAS, 1992, p. 88)

A emoção também pode se transformar em descargas de energia. Isso acontece quando ela se sobrepõe à razão, ficando evidente nas seguintes falas:

- Acho que mais é o relacionamento com as pessoas. Se eu estou mal com alguém, eu vou mal em tudo. Dentro do meu grupo de amigos, na família, se estou brigada com uma pessoa, eu vou mal em todas as outras coisas. Nem eu me suporto (informação verbal)⁷⁵.

⁶⁹ Ághata.

⁷⁰ Valentina.

⁷¹ Alice.

⁷² Léo.

⁷³ Mariana.

⁷⁴ Maria Clara.

⁷⁵ Ághata.

Eu não... eu tenho a aparência de que sou grosseiro, mas ...eu não sou grosseiro. Tem uma menina na sala que só fala comigo para reclamar, então eu sou grosso com ela. Ela não vem para conversar normal, ela fala "você está fazendo isso, idiota!", "Idiota sou eu ou você?" Dou uma resposta grossa para ela ⁷⁶.

Sou um cara complicado. Sou melancólico, mas ao mesmo tempo nervoso. Não tenho muita misericórdia com os outros, mas ao mesmo tempo, tenho. Eu sei que todo mundo erra, mas na hora eu só consigo ver o erro quando eu estou envolvido. Mas quando eu não estou envolvido na situação e vejo a pessoa cometer o erro, eu entendo. Eu fico me analisando, mas ainda não me controlo. Eu estouro com facilidade (informação verbal) ⁷⁷.

Celso, Marcelo e Tobias demonstram uma atitude positiva ao falar de si, mas acreditam que precisam mudar em alguns aspectos:

- Eu sou uma pessoa boa, trato todo mundo bem, tenho meus defeitos... Eu falo demais às vezes. Mesmo sem intenção a gente ri dos outros. Quem fala muito, erra muito. A gente se expõe demais. Me expresso demais, sou sempre o primeiro a falar (informação verbal) ⁷⁸.

- Na sala de aula eu sou um cara bem descontraído, que gosta de brincar, só que eu tenho que mudar um pouco isso, sei lá. Gosto de jogar bola. Estudar também de vez em quando é bom. Sou um cara gente boa, não tenho maldade com ninguém (informação verbal) ⁷⁹.

- Olha, eu sou brincalhão, meio criança. Faço brincadeirinhas em sala de aula, conversas, essas coisas que não podem acontecer. Ainda tenho muito a amadurecer, mas acredito eu que estou num bom caminho para mudar. ⁸⁰.

Aurélia e Caio demonstram uma atitude negativa de si mesmos:

- Eu sou assim, eu tenho... nem sei como começar. Tipo assim, quando eu tenho muita dificuldade na matéria - assim - nas coisas eu fico muito nervosa comigo, eu acho que eu não sou inteligente, essas coisas assim (informação verbal) ⁸¹.

- Eu penso que sou uma pessoa meio irresponsável. Eu tento ser, não sei se eu sou. Tento ser amigo, simpático, tento passar uma boa imagem para as pessoas (informação verbal) ⁸².

Em alguns casos, como de Antonio, Wilma e Caio, as situações ocorridas fora do contexto escolar interferem na aprendizagem e/ou na motivação, contribuindo para uma queda no rendimento e até retenção. Nesse caso, os alunos relatam sobre a forma como são analisados pelos professores e como analisam a si próprios:

- Esse problema (referindo-se a separação dos pais) está interferindo em tudo. Eu não tenho condições psicológicas para estudar. Sei lá, antes eu sempre estudei muito, sempre tentei ir bem em tudo na escola, sempre me preocupei, só que eu tirei zero ali (referindo-se a Física). Na verdade, eu

⁷⁶ Miguel.

⁷⁷ Timóteo.

⁷⁸ Celso.

⁷⁹ Marcelo.

⁸⁰ Tobias.

⁸¹ Aurélia.

⁸² Caio.

nem me importei muito. Sabia que a minha nota não seria boa. Para mim, nada faz muito sentido. [...] Eu não consigo parar para estudar. Eu fico... não consigo. Parece que eu estou perturbado, assim, a cabeça não consegue ficar calma, eu não consigo mais parar e ficar concentrado na matéria. (choro) Antes eu era um bom aluno, nunca fui superdotado, mas tirava nota com folga. [...] Alguns professores percebem, falam que eu estou desinteressado e falam para eu voltar a estudar. [...] Agora, tipo... não vou conseguir. [...] Sei que vou ficar retido. Vou ficar com muita vergonha! (informação verbal)⁸³.

- No momento eu não estou conseguindo me concentrar nas aulas porque eu e meu namorado terminamos. [...] Olha, não sei explicar direito o que aconteceu, mas ele estava passando por uma situação difícil e talvez isso mexeu um pouco com ele (silêncio prolongado). A avó dele se matou. Ela se matou no sábado e na quarta-feira ele terminou comigo. Eu estava muito apegada a ele e à família dele também. [...] Meu coração está ferido, mas vai se recuperar (informação verbal)⁸⁴.

- Eu repeti de ano por desinteresse. Eu levei na brincadeira e achava que não ia dar em nada. Quando vi que precisava estudar, já era tarde. Tive também problemas com a namorada. Terminamos o namoro por motivos religiosos que a gente discordava de algumas ideias. Sofri um pouco com o término. Foi um dos motivos que me levou a reprovação porque acabou me atrapalhando. Adolescente quando ama fica bobo. A gente foca a cabeça em um lugar só e não consegue se concentrar em outras coisas. Quando acabou (o namoro) eu me senti meio que perdido, como se tivesse que começar tudo de novo, sem lugar. Na sala de aula eu estava sempre distraído, foi uma coisa meio de revolta, tipo assim, pior do que está não fica. (informação verbal)⁸⁵.

Essas falas relatam que o adolescente, no contexto escolar, sofre a influência de fatores externos que afetam sua constituição sócio-histórica, o que tem influência direta no modo como se vê e se percebe, logo, no modo como constrói sua identidade, sua autoimagem, sua autoestima e seu autoconceito.

De acordo com Moysés (2003), pesquisadora fundamentada na concepção sócio-histórica, “autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma, ao passo que autoestima é uma percepção que a pessoa tem do seu próprio valor” (p. 18). Nesse sentido, pais, professores, amigos e outras pessoas com quem o adolescente estabelece relações significativas contribuem para a constituição de sujeitos confiantes (ou não), capazes de enfrentar desafios ou fracassos eventuais.

⁸³ Antonio.

⁸⁴ Wilma.

⁸⁵ Caio.

4.3 RELACIONAMENTO COM OS PARES

Quando se pensa em relacionamento com os pares, algo que precisa ser destacado é que a afetividade é uma característica humana que emana basicamente das relações interpessoais, das relações estabelecidas com o outro, que por sua vez, constituem a subjetividade social dos sujeitos. Além disso, como destaca Vigotski (2010b, p.135), “o comportamento é um processo de interação entre o organismo e o meio”, logo, ao estar em contato com os pares num processo de construção identitária afetiva, os adolescentes, assim como o ser humano de maneira geral, precisa ser visto como um sujeito que está passando por fases críticas da vida (VIGOTSKI, 2010b). Ou seja, não se pode esquecer que, no contexto formativo,

As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas de comportamento e os momentos do processo educativo (VIGOTSKI, 2010b, p.143).

Nesse sentido, os alunos revelam que possuem um bom relacionamento com os colegas de sala, porém se dividem em pequenos grupos por questão de afinidade e interesses comuns:

- Converso mais com alguns, tenho mais afinidade com uns do que com outros, mas nada contra. Não tenho inimigos de detestar (ANA CATARINA).
- Meus colegas são pessoas boas. Não tenho nada a reclamar das pessoas da minha volta (informação verbal)⁸⁶.
- Com a minha sala eu tenho um relacionamento bom com todo mundo, não tenho rixa com ninguém e até mesmo com o pessoal da escola não tenho nenhuma rixa, não. Pelo contrário, tenho bastantes amigos (WILMA).
- Meus colegas são gente boa. A gente fica dando apelidos um pro outro, mas isso aí é normal (informação verbal)⁸⁷.
- Olha, em geral eles me ajudam muito, em questão de estudo, de amadurecimento, porque em geral na minha sala as pessoas são mais novas que eu. Só alguns que já fizeram o 1º ano também em outra escola e vieram para cá, aí esse o tipo de pessoas mais novas também me ajudam, todos os meus colegas de classe são muito evoluídos (informação verbal)⁸⁸.
- Eu converso com todo mundo da sala, só umas pessoas lá com que eu converso pouco (informação verbal)⁸⁹.

As alunas Aurélia e Mariana também demonstram um bom relacionamento com os colegas, mas se queixam das atitudes de alguns que, segundo elas, são egoístas, não respeitam outros colegas e fazem brincadeiras de mau gosto:

⁸⁶ Valentina.

⁸⁷ Pedro.

⁸⁸ Tobias.

⁸⁹ Celso.

- Ah! Eu tenho os meus amigos mais íntimos e de algumas pessoas da turma eu não gosto muito, principalmente os meninos porque eu acho que eles não respeitam os outros, ficam fazendo brincadeiras de mau gosto. (informação verbal)⁹⁰.

- Assim, eu me relaciono com todos, mas não bem. Acho todo mundo egoísta, pouco compreensível, nunca olha o lado de todo mundo. Tem muito grupinho, assim, é meio complicado (informação verbal)⁹¹.

Timóteo admite que é mais cauteloso em relação às amizades e que erra ao fazer seus julgamentos. Para Timóteo,

Turma unida não existe. Dentro de uma turma tem quem é amigo e tem quem não é. Eu não me envolvo. [...] Meus amigos são filtrados, porque eu sei quem eu sou. Não gosto de futilidade. Eu gosto de gente mais reflexiva. Mas eu erro ao analisar a pessoa. Com o tempo eu passo a conhecer e faço amizade. Eu observo, mas é com o tempo que eu vou conhecendo. (informação verbal)⁹²

Antônio, que estava passando por uma situação conflituosa, relata que alguns colegas percebem que ele não estava bem. Fala também de um amigo mais próximo haver sugerido que ele buscasse ajuda com a psicóloga da escola, mas recusou porque tinha receio do que os colegas iriam pensar dele. Na concepção de Antônio, só procura psicóloga quem está “muito doido”:

Eu acho que alguns (colegas) percebem que eu não estou bem. Mas considero que cada um tem a sua vida, ninguém precisa saber. [...] Tentei falar com um amigo, mas é muito complexo até de repassar o que eu sinto. Então ele falou para eu procurar a psicóloga da escola. Mas sei lá... tipo assim, o que eles (referindo-se aos colegas) vão pensar de mim? (informação verbal)⁹³

Também existe um apoio, uma cumplicidade entre os pares. O que demonstra isso é o caso de Miguel, que se declarou bissexual durante a entrevista. Miguel demonstra discrição e não aparenta ser afeminado. Segundo ele, não tem coragem de revelar para a família, mas os colegas de sala sabem e não o recriminam: “Meus amigos sabem que eu namoro, quem é meu namorado. [...] Acho que todo mundo já sabe, só que eu não falei diretamente para todos. Só para alguns.” (informação verbal)⁹⁴.

De acordo com Gulassa (2010), na adolescência o grupo de pares se torna essencial, “pois é o grupo que vai introduzi-lo e apoiá-lo em seu novo jeito de ser”. (GULASSA, 2010, p. 112).

⁹⁰ Aurélia.

⁹¹ Mariana.

⁹² Timóteo.

⁹³ Antônio.

⁹⁴ Miguel.

Wallon (2007) também relata que é com os pares que o adolescente se identifica, partilha seus segredos, seus sentimentos e seus desejos,

Mais uma vez o segredo se impõe à consciência, mas ele não é mais estritamente solitário, gostaria de ser partilhado, de se exprimir em traços ao mesmo tempo evidentes e enigmáticos para o cúmplice. Não procura mais mascarar uma vontade íntima. (WALLON, 2007, p. 189)

Além disso, essas falas revelam a necessidade que o adolescente sente do outro para sua constituição como sujeito produtor de cultura e conhecimento, como destaca Vigotski ao dizer que, “na educação, ao contrário, não existe nada de passivo, de inativo” (VIGOTSKI, 2010a, p.70). Tudo e todos interferem de alguma maneira na constituição da pessoa.

4.4 RELACIONAMENTO COM A FAMÍLIA

Esta categoria refere-se à relação entre os sujeitos e a família, sobre como encaram problemas tais como a separação dos pais, o acompanhamento escolar, entre outros, que podem afetar o modo como o sujeito se vê e se percebe e, conseqüentemente, pode ter relação direta com as relações afetivas estabelecidas no contexto educacional, contribuindo dentre uma série de outros aspectos, para, por exemplo, seu desempenho escolar. Além disso, vale salientar que as relações estabelecidas estão diretamente ligadas aos sentimentos, que por sua vez influenciam em nosso comportamento. Ou, como diria Vigotski (2010b),

Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento. (VIGOTSKI, 2010b, p. 139)

Nessa linha de raciocínio, para Aurélia, Pedro, Tobias e Mariana a relação cotidiana no ambiente familiar foi caracterizada positivamente. Para eles, existe uma boa interação entre os membros da família, permeado por diálogo, apesar das diferenças existentes:

- Converso sempre com os meus pais, conto sempre as coisas para eles. Com o meu irmão também; ele sempre me ajuda nas coisas da escola. (informação verbal)⁹⁵.
- Meu pai sempre conversa comigo, minha mãe, tudo que preciso ela está perto de mim pra ajudar, então - em geral - é bom. (informação verbal)⁹⁶.
- Meu relacionamento com a minha família é um relacionamento bom, a gente convive em harmonia... uma família normal. [...] Minha família fala que eu estou mais maduro, que agora estou levando as coisas mais a sério, não estou mais naquela brincadeira de sempre (informação verbal)⁹⁷.
- Ah! Acredito que minha família é normal, com altos e baixos, só... mas vai vivendo, aceitando as diferenças.⁹⁸
- O que eu acho legal na minha família é que meus pais não brigam. Hoje em dia o problema que eu vejo nas famílias é separação. Os casamentos não duram muito. Eu não vejo eles brigarem em casa. Eles entendem um ao outro.⁹⁹

Para Aurélia, a família deu um grande suporte quando ela ficou retida: “Eu fiquei triste, mas os meus pais, meu irmão e minha irmã me ajudaram muito. (informação verbal)¹⁰⁰.

Mas no caso de Valentina, o relacionamento conturbado de seus pais torna o ambiente familiar desagradável e desprovido de diálogo:

- O relacionamento com meus pais é difícil porque eles não têm muito diálogo. (silêncio) Tipo, meu pai é alcoólatra. Aí minha mãe fica, assim, não sei explicar, ela não gosta muito, não são muito ligados... assim. [...] O fato de meu pai ser alcoólatra não me afeta em nada. Ele até conversa comigo, mas minha mãe é mais dramática.[...] (começa a chorar baixinho) Sei lá, fica no canto dela, não fala nada com a gente. Ela conversa só o necessário.... Não é um relacionamento muito bom, não sei.(silêncio carregado de emoção) [...]Tipo, ela é arrogante também, a gente não pode falar nada que ela responde com patada... essas coisas. Eu me sinto como se não fosse filha dela. Com o meu pai é diferente: com meu pai eu converso, mas não é tudo. Tem dia que ele está melhor, é difícil. (informação verbal)¹⁰¹.

Questionada sobre como se sente diante da relação com os pais, fica evidente na fala de Valentina o quanto interfere no seu autoconceito e na sua autoestima: “Eu me sinto, tipo, uma peça de quebra-cabeça perdida. Uma coisa que não tem importância, sei lá...” (informação verbal)¹⁰²

Mesmo passando por sucessivas retenções no IFES, Valentina não atribui tais retenções aos problemas familiares:

⁹⁵ Aurélia.

⁹⁶ Pedro.

⁹⁷ Tobias.

⁹⁸ Mariana.

⁹⁹ Caio.

¹⁰⁰ Aurélia.

¹⁰¹ Valentina.

¹⁰² Valentina.

- Quando entrei aqui (no IFES) fiquei retida mais por causa de base que eu não tinha da outra escola, aí eu reprovei três vezes. Da última vez eu tinha falta na dependência, mas eu tinha passado em nota. Aí como eu fiquei sozinha na outra turma me passaram para essa turma. (informação verbal)¹⁰³

No entanto, sente necessidade do envolvimento dos pais no acompanhamento de sua vida acadêmica:

- Eles (os pais) nunca perguntaram nada sobre minha vida escolar. Eu acho que não, não sei... porque às vezes tem gente que reclama que o pai pega no pé para estudar e tal. Eu acho que seria melhor para mim se pegassem no meu pé, essas coisas. (informação verbal)¹⁰⁴.

O mesmo acontece com Eduardo, que possui a liberdade de ir e vir, mas que sente falta do diálogo, do apoio, do incentivo e do acompanhamento dos pais na sua vida escolar, tornando-o diferente em relação aos colegas:

- Às vezes eu me sinto meio estranho, porque tem gente que chega na sala e fala: "Nossa se eu for em tal lugar a minha mãe me mata, se eu for em tal lugar"... tipo eu tenho essa liberdade de, tipo, não falar pra ela e ela não procura saber da gente, das coisas que a gente faz, eu tenho essa liberdade só que às vezes, sei lá... falta uma cobrança sabe? Tipo, menino onde você tá? Senta aqui vamos conversar e tal... (informação verbal)¹⁰⁵.

A fala de Eduardo sinaliza para a importância que ele atribui à família no seu processo de constituição e como se sente diferente em relação aos pares. Ele relata a necessidade de limites, de alguém que lhe dê segurança física e emotiva, e, concordando com Wallon (2007), pode-se salientar que:

Um mesmo sentimento de desacordo e inquietude surge nos domínios da ação, da pessoa e do conhecimento, em cada um são mistérios a desvendar e é uma mesma necessidade de posse de certa forma essencial que a posse atual não satisfaz e que busca para si perspectivas indefinidas. (WALLON, 2007, p. 190)

Ágatha relata que a época da separação dos pais foi um período difícil porque não entendia o que estava acontecendo, o que interferiu no seu rendimento escolar, mas que agora já superou e até consegue ver um lado positivo:

- Foi um período muito complicado para mim porque eu era nova, não entendia bem o que estava acontecendo e foi um período muito difícil para mim. Isso me fazia muito mal na escola. Eu ia mal na escola por isso e eu não conseguia separar essas duas coisas: família e escola. Agora não mexe muito, porque em questão que vão afetar a minha vida eles conversam sim, mas entre eles o relacionamento não é bom - isso hoje em

¹⁰³ Valentina.

¹⁰⁴ Valentina.

¹⁰⁵ Eduardo.

dia não me afeta porque agora acho que eles perceberam que me fazia mal e para a minha irmã mais nova também, e agora quando o assunto diz respeito a nós duas eles conversam e entram num consenso juntos, mas antes não tinha nem isso. [...] Eu me sinto acolhida pela família dos dois.[...] Olha, o lado bom é que eu tenho mais incentivo a estudar por parte dos dois, mas eles não se relacionam bem entre eles. (informação verbal)¹⁰⁶.

Para Antônio, a separação dos pais trouxe-lhe muitos problemas. Ele se sente magoado, rejeitado, traído:

- Sei lá tipo... meu... (indeciso) é assim... antes era bom só que aconteceu uns negócios e meu pai ficou separado da minha mãe. Aí eu fico nervoso com ambos – entendeu? Às vezes eu descontro no meu irmão, na minha mãe, porque eu moro com ela. [...] Eu acho...(silêncio) considero-os meio irresponsáveis, assim. Porque se eles inventaram de ter dois filhos era para ter consciência disso, principalmente o meu pai que é meio apavorado, assim. Minha mãe, às vezes, é nervosa, essas coisas aí. Tudo gera conflito em casa.[...] (silêncio prolongado). Eu era muito ligado ao meu pai. Eu gostava muito dele, só que ele me decepcionou e ele fez um monte de coisas... (não termina, começa a chorar) [...] assim... até hoje nem parece que ele me criou durante quinze anos. (informação verbal)¹⁰⁷.

Antônio “está inteiro em sua emoção” (WALLON, 2007, p.183). No momento, Antônio não está em condições de separar o que é seu e o que vem de fora. “Sua pessoa continua engastada nas circunstâncias habituais de sua vida, sem conseguir se perceber separada delas” (WALLON, 2007, p. 183).

Os pais de Wilma também são separados. Ela fala com alegria dos primos, dos avós e do pai. Mas se transforma ao falar da mãe:

- O relacionamento com a minha família, no geral, é muito bom, eu sou muito ligada aos meus primos, minha irmã, meu pai, meus avós. É mais a minha mãe um probleminha. [...] Gosto muito do meu pai, ele marcou muito a minha infância e quando meu pai e minha mãe se separaram eu tinha uns seis anos, eu não tinha noção do que estava acontecendo, então não me lembro de ter ficado abalada com isso. Eu lembro só de algumas cenas, poucas cenas deles discutindo, os dois chorando, eu não me vejo abatida naquela época. Mas depois quando eu fui crescendo eu fui vendo a realidade mesmo, os dois brigando mais ainda. Eu comecei a me sentir mais abalada. Talvez esse problema que minha mãe tem comigo é por causa disso, porque os dois separaram por traição, aí minha mãe que sempre já foi desconfiada, agora fica mais desconfiada ainda e acaba descontando isso em mim. [...] Ah! Ela, às vezes, exige demais de mim... sendo que, eu não posso fazer (choro). Eu fico mal. É porque eu não consigo falar, ela às vezes me ofende me chamando de inútil, coisas do tipo. Isso me deixa mal, mas ela não ouve, então eu não falo. Minha mãe tem um espírito meio que hostil e vingativo, não sei explicar, não sei se é isso mesmo, só sei que talvez seja uma proteção dela mesma para não se

¹⁰⁶ Ághata.

¹⁰⁷ Antônio.

machucar mais. [...] Acho que agora vai melhorar porque eles (os pais) estão começando a namorar (risos). (informação verbal)¹⁰⁸

A separação dos pais e a relação conturbada com a mãe, segundo ela, não interferem na aprendizagem da Wilma, pois sua trajetória no IFES é sempre de aprovação, e, de acordo com os professores, ela é crítica, participativa e tem bom relacionamento com os colegas. Mas percebo, através de seu relato, que interfere na sua autoestima: “Por causa talvez dos problemas com a minha mãe, às vezes, não me sinto tão capaz para fazer algumas coisas. [...] eu faço já pensando que pode não dar certo.” (informação verbal)¹⁰⁹.

O mesmo acontece com Maria Clara, que relata sobre a convivência familiar. Ela tenta mostrar uma atitude positiva diante do que acontece com sua família, mas a voz trêmula contradiz a imagem que quer passar:

- A minha mãe mora em outra cidade, é separada do meu pai. Eu geralmente me dou bem com ela, mas eu herdei a herança genética de ser meio teimosa como ela também, meio cabeça dura, então às vezes a gente não se dá muito bem. Eu moro com minha avó materna. Meu pai mora em Colatina, casou de novo, tem a mulher dele, a família dele, a vida dele. Ele tenta conversar com os filhos, tenta ser mais presente, mas é uma tentativa meio falha. [...] Porque ele tenta, mas acaba sendo como um tio, que aparece de vez em quando, meio distante, não é muito papel de pai, não. [...] Eu já estou acostumada. Eu vejo que o meu pai acha que o papel dele é pagar pensão. Só! Não precisa estar presente, aconselhar, nem nada. (informação verbal)¹¹⁰

Depois que consegue verbalizar sobre a família, Maria Clara continua falando, agora com a atenção voltada para a mãe:

- Minha mãe não é ruim não. Ela só é doente, ela tem depressão há muito tempo, é crônica. E o maior defeito da minha mãe é que ela acha que filho ela botou no mundo e ela pode tirar também. Ela encara o filho como um saco de pancada. [...] Como eu te explico... é nessa expressão literal mesmo. Ela botou no mundo e se ela quiser me tirar do mundo, me matar, fazer qualquer coisa ela pode. [...] Ela fala isso! “Eu te botei no mundo e posso te tirar na hora que eu quiser, também!” (informação verbal)¹¹¹

Diante dessa colocação, tento não demonstrar meu assombro. Mas, como diz Freitas (2002),

O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia

¹⁰⁸ Wilma.

¹⁰⁹ Wilma.

¹¹⁰ Maria Clara.

¹¹¹ Maria Clara.

constituem elementos de análise. É impossível manter a neutralidade diante dessas colocações. (FREITAS, 2002, p. 25)

Nesse sentido, esforçando-me para manter a neutralidade de pedagoga, mas não a de pesquisadora, pergunto à Maria Clara o que a atitude da mãe significa para ela, que responde o seguinte: “Nem ligo mais! Hoje, em comparação ao que já fui, eu sou um “Buda”. Nem esquento a peneira mais!” (informação verbal)¹¹²

De acordo com relatos dos professores nas reuniões pedagógicas, Maria Clara é uma aluna dedicada, participativa, sorridente, crítica, com ótimo rendimento escolar.

Porém, o inesperado acontece comigo, pois é outra Maria Clara, totalmente desconhecida, que se revela na minha frente

- Agora eu estou numa fase muito autodestrutiva. Meus motivos de felicidade nunca foram abundantes. Então eu passei por uma fase difícil por um tempo, comigo mesmo sem poder me abrir pra ninguém. Já tive depressão quando era mais nova, simplesmente voltei ao que era antes, um pouco pior. Perdi a vontade de viver, não tenho vontade de estudar, saio, vou pras festas, bebo até ficar ruim, fumo... a única coisa que não gosto é de droga. Bebida alcoólica já abusei já. (informação verbal)¹¹³.

De acordo com Bakhtin (2010), “a palavra vai à palavra” (BAKHTIN, 2010, p. 154). Ao final da entrevista, Maria Clara revelou que não tinha intenção de falar sobre sua vida, mas percebi que ela não conseguiu controlar o discurso vivido num momento de forma intensa, extrapolando as próprias barreiras de manter o autocontrole sobre suas emoções. Além disso, levando em consideração que é a partir do olhar e da palavra do outro que me constituo, como salienta Bakhtin (2010), pode-se supor que essa aluna, pelo olhar/palavra de seu pai e pelo olhar/palavra destrutiva de sua mãe, tem experimentado um processo constitutivo conflituoso, ambíguo e paradoxal.

Nesse mesmo contexto, para Léo a separação dos pais mudou sua visão de família:

- Meus pais são separados. Eles brigavam muito e até foi melhor a separação. Não afeta mais. [...] Muda a visão sobre família. A concepção de família é outra a partir da separação. Gostaria da família junta, feliz. Falta isso na minha vida. (informação verbal)¹¹⁴

¹¹² Maria Clara.

¹¹³ Maria Clara.

¹¹⁴ Léo.

Para alguns alunos entrevistados, a família nuclear continua servindo de parâmetro, e quando esse modelo se desfaz, há uma desestabilização no sujeito, gerando frustração e perda de sentido.

Nesse contexto, alguns dos alunos entrevistados não conseguem aceitar a separação dos pais, perdendo a confiança em si e nos membros da família. Outros sujeitos, apesar de se sentirem afetados, conseguem superar e aceitar esse novo tipo de relação familiar.

Através de pesquisas realizadas com famílias da periferia de São Paulo, Szymanski (2001) apresenta um conceito surgido das análises de observação e depoimentos de seus participantes: a “família pensada” e a “família vivida”. A “família pensada” é o modelo desejado que a maioria da população almeja ter, em que cada um de seus integrantes tem um papel a ser desempenhado, com expectativas, regras, valores que vão sendo gradativamente construídos dentro da cultura familiar. Mas a “família vivida” é o modo cotidiano que a família vive, que se constrói na vida real e não na ficção, onde os membros buscam seu bem-estar, mesmo que a solução encontrada não siga o modelo vigente.

Portanto, torna-se importante para a escola conhecer a história de vida dos alunos para buscar a melhor forma de abordagem diante de determinados comportamentos. Isso vai a encontro da perspectiva do método dialético de Vigotski, que diz que os fenômenos devem ser estudados em seu processo de mudança, portanto, em sua historicidade. Por meio de suas vivências, o adolescente processa internamente, através de seu livre arbítrio, as diversas visões de mundo com as quais convive.

Portanto, os dados mostram que culpabilizar os pais diante dos problemas que o aluno apresenta no ambiente escolar significa analisar apenas “um lado da moeda” e de se eximir de seu papel de educador, pois, enquanto sujeito histórico-cultural, o aluno se reestrutura e estabiliza seus sentimentos, desde que encontre apoio e acolhimento na escola e nessa nova estrutura familiar.

4.5 SOBRE SER ALUNO DO IFES

Nesta categoria, os sujeitos entrevistados relatam sobre suas impressões do IFES, sobre o que o estudo representa para eles, as mudanças acarretadas em suas vidas e o fato de não serem ouvidos em suas reivindicações.

Ficam evidentes nos relatos dos alunos entrevistados as dificuldades vivenciadas quando ingressam no IFES. A diferença encontrada na metodologia entre a escola de origem e o IFES constituiu uma desestabilização inicial, porém reconhecem que esta mudança implicou numa maior dedicação aos estudos:

- Eu sempre tive facilidade para aprender as coisas, aí na outra escola eu não estudava, nunca peguei no livro para estudar. Agora fico na escola todos os dias, de manhã e à tarde para estudar. [...] Realmente depois que eu vim pra cá (IFES) meu desempenho melhorou, aprendi muito mais, gostei das matérias técnicas do curso de edificações e pretendo seguir no ramo. [...] Aqui é bom porque eu estudo mais, me esforço mais, aprendi a estudar, aprendi a viver. Na faculdade você tem que saber estudar. Lá eles ensinam e você tem que se virar para aprender e aqui estou conseguindo conciliar as dependências com as matérias. (informação verbal)¹¹⁵.

É uma escola muito diferente. Você tem que estudar muito mais. Falando em estudar, na outra escola eu só fazia as provas, eu nem mexia em livros, só fazia as provas porque era menos puxado no caso. [...] Lá o professor de matemática passa uma folha de exercícios e você pode saber que três ou quatro daqueles exercícios vão cair na prova igualzinho, só com os números trocados. Eu achava que aqui era igual, então relaxei. Eu estava assim, levando na brincadeira, até você (referindo-se à pedagoga) me chamar para conversar. Parece que você me abriu os olhos. Percebi que tenho que mudar e preciso me empenhar. (informação verbal)¹¹⁶.

Eu achei que porque eu estudava no (cita o nome da escola) e lá eu ficava todas as aulas e não fazia nada, nada mesmo, nem abria o caderno eu passava com cem no final do ano, sempre assim. Aí eu cheguei aqui solto e fiz a mesma coisa praticamente até o 2º bimestre do 1º ano, eu não fazia nada. Só que aqui (IFES) é mais puxado. [...] Depois que o professor me alertou eu comecei a estudar só que já era mais tarde, tarde demais e eu fiquei de dependência. (informação verbal)¹¹⁷.

Outros sujeitos relatam que gostam da escola, de encontrar os amigos, mas não gostam de estudar:

- Eu gosto da sala, de conversar com todo mundo, eu gosto do espaço eu só não gosto de ter que me dedicar muito à escola. Eu gosto de ir, assistir a uma aula, estudar um pouquinho só para passar de ano. Eu não gosto de

¹¹⁵ Tobias.

¹¹⁶ Marcelo.

¹¹⁷ Pedro.

me dedicar muito. Pior que eu gosto da escola. Eu não gosto de estudar. (informação verbal)¹¹⁸.

- Eu gosto, assim, de vir para a escola e de ver meus amigos, mas eu quero sair daqui logo para poder ir para a faculdade e fazer o que eu gosto de verdade. (informação verbal)¹¹⁹.

Para Maria Clara, o IFES é sua segunda casa:

Eu gosto daqui porque se eu não quero falar com ninguém, eu tenho muito lugar para me esconder aqui. Quando eu quero ficar no meio de todo mundo, eu sei onde todo mundo está: está na cantina, na biblioteca, na sala de aula. Mas quando eu não quero ficar com ninguém, eu tenho um milhão de lugares que eu posso ficar. Pegar meu livro e ler, ficar com a minha cabeça em paz. (informação verbal)¹²⁰

Valentina é categórica ao afirmar que “não gosta do IFES porque tem que estudar”. Léo gosta do nível de ensino do IFES porque tem que se empenhar mais nos estudos e sente o apoio dos professores. Thiago e Timóteo usam de táticas para escapar dos professores com quem eles não têm afinidade:

- Esse ano, praticamente, escolhi fazer dependência¹²¹. Em matemática percebi que tinha dificuldade mesmo, mas história eu até escolhi, porque tem um horário que eu não faço nada à tarde, não trabalho, então eu não teria problema nenhum em fazer aula aqui, aí eu decidi história, e matemática eu já tinha ficado (retido). [...] O que eu fiz o ano passado até que eu gostei, reprovei em história e, fazendo com o professor (cita o nome), aprovei. Gostei pra caramba do professor, aí eu resolvi fazer de novo só que acabei caindo na sala do professor (cita o nome). Não era o que eu queria (risos). [...] Já que tem essa opção (de dependências em até duas matérias) eu acho melhor. Claro que em matemática tenho dificuldade e não consegui passar, mas no caso de história eu decidir ficar. (informação verbal)¹²².

- Eu nasci nos Estados Unidos, morei e estudei lá até os doze anos. Era um sistema educacional diferente. Eu tenho interesse, gosto de ler, de cálculos, mas a pressão na escola me incomoda. Eu gosto de história antiga, mas tenho que estudar história do Brasil, que não me interessa. Aí eu enrolo, estudo só para tirar a média, jogo de cintura, estudar o menos possível. Nunca repeti o ano. Fiquei em dependência em história porque não combinava com o professor, porque ele era muito rude. Aí eu decidi abandonar história e me dedicar a outras disciplinas. Usei o direito da dependência para escapar do professor. (informação verbal)¹²³.

A partir dessas falas e ancorada em Certeau (1994), podem-se definir tática como

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que

¹¹⁸ Celso.

¹¹⁹ Aurélia.

¹²⁰ Maria Clara.

¹²¹ No IFES, o aluno fica “em dependência” quando não atinge o mínimo de sessenta pontos em até duas disciplinas, devendo cursá-las no ano letivo seguinte.

¹²² Thiago.

¹²³ Timóteo.

lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. (CERTEAU, 1994, p. 100)

Outro aspecto destacado pelos alunos entrevistados é não se considerarem respeitados nos seus direitos. As atitudes de alguns professores despertam sentimentos de medo, raiva, injustiça, indignação, revolta, entre outros:

- Uma coisa que eu noto aqui é que a gente não tem voz. A gente nunca tem razão. (informação verbal)¹²⁴.
- Nós temos direito a duas formas de avaliação, mas ela (a professora) dá uma prova de 25 pontos. Ela pede para a gente votar, e todo mundo acaba aceitando, porque senão ela acaba dando duas provas discursivas. Ela sabe que está errada, a gente também, mas a gente acaba aceitando, mesmo sabendo que ela está errada. É assim, ou você aceita, ou aceita! (informação verbal)¹²⁵.
- Quando o professor não segue o ROD¹²⁶ eu fico nervoso. Eu fero por dentro. Antes eu reclamava, agora eu fico guardando. Tem regras para direitos e deveres do aluno. Então, quando não cumprimos nossos deveres, quando não cumprimos nossas tarefas, quando não estudamos e eles (os professores) reclamam, se eles jogam matéria em cima da gente e a gente tem que se virar, na hora dos nossos direitos também tem que ser categórico. Por exemplo, a professora (cita o nome) tem um banco de dados e ela não quis devolver mais as provas. Ela manipulou a turma dizendo que se tivesse que devolver as provas, ela faria provas discursivas, que quer dizer que vai inventar questões novas para arrebetar a turma. Ela fez a gente desistir do nosso direito. Eu não aceitei, assim como um pequeno grupo, mas o restante da turma acabou aceitando por medo. A gente acabou perdendo nosso direito. Ela está manipulando, ela não tá infringindo regras, mas é antiético o que ela fez. É complicado! Eu discordo e professor se irrita, mas eu estou tentando me controlar, mesmo sabendo que estou certo nas minhas reivindicações. Os professores usam da democracia, levam para votação e a maioria da turma aceita a sugestão do professor e eu não posso fazer nada. É revoltante, porque o restante da turma também sabe que o professor está errado, mas acaba aceitando.¹²⁷
- Uma coisa que eu percebo aqui é que o aluno não tem voz. O professor não deve chegar na sala e ocupar o espaço todo, e não deixar o aluno falar. Está sendo uma forma de oprimir. Por isso que muitas vezes você encontra aluno muito fechado, que não gosta de conversar, porque já vem essa pressão de casa, como no meu caso, essa falta de voz e aí chego num lugar que eu considero minha segunda casa e eu também não tenho voz, não posso falar porque chega o professor, ocupa o espaço todo e oprime o resto, joga todo mundo na parede e ninguém pode falar nada. (informação verbal)¹²⁸.

¹²⁴ Celso.

¹²⁵ Alice.

¹²⁶ O Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (ROD) foi aprovado através da portaria nº 1.316/2011, em 28/11/2011. O ROD é um regulamento que contempla os aspectos necessários para a organização do IFES em termos de sistema de avaliação, matrícula, rematrícula, reopção de curso, reuniões pedagógicas com suas finalidades, entre outros aspectos para o bom funcionamento do IFES. Todo aluno recebe um exemplar do ROD no momento de seu ingresso no IFES e compete ao pedagogo do curso estudar o referido regulamento com os alunos no início do ano letivo.

¹²⁷ Timóteo.

¹²⁸ Maria Clara.

Os alunos relatam que não reclamam porque o professor pode persegui-los, aplicando provas num nível mais elevado daquele conteúdo trabalhado em sala de aula:

- Porque a gente fica com medo, tem turma que já reclamou do professor Maurício na reunião pedagógica e dizem que ele pega mais pesado na turma depois. (informação verbal)¹²⁹.
- Não, tipo... eles respeitam, mas tem coisa que tem – como, por exemplo - se ele não gostou muito da sua turma se ele quiser dar uma prova difícil ele vai dar a prova difícil e não vai ter como você falar que ele fez aquilo porque não gostava da sua turma. Como você vai provar que ele fez a prova difícil, que ele estava com raiva de você ou da sua turma que ele pegou rixa então? (informação verbal)¹³⁰

Mas tem aluno que, mesmo sabendo que poderá sofrer repressão, reivindica seus direitos:

- Uma colega nossa foi conversar com o professor Paulo para ver se ele melhora no tipo de dar aula porque ele tinha a matéria em uma folha, só que ele passou a matéria no quadro para copiar e depois passou a folha com a mesma matéria, escrita a mesma coisa. Tipo assim, gastou de duas a três aulas copiando e depois entregou a folha que tinha com os exercícios e explicou pouco. O tempo que ele gastou escrevendo daria para explicar. (informação verbal)¹³¹.
- Olha, antes de eu entrar no IFES, eu acreditava que tinha esse negócio de marcação: o professor não gosta de mim então o professor vai me reprovar, mas depois que eu entrei no IFES até cheguei a discutir com algum professor daqui do IFES, mas foi coisa boba, mas acredito que não marca, mas, por exemplo, se eu precisar de um ponto para passar de ano ele não me dá. (informação verbal)¹³².

Na função de pedagoga, costumo dizer para os alunos ingressantes que o IFES é uma escola que possui uma tradição de qualidade, onde cada um precisou ser aprovado num processo seletivo para conquistar uma vaga, e que isso não deve ser desperdiçado. Digo também que é uma escola com novas regras, novos professores, novo ambiente, onde encontrarão desafios a serem superados cabendo a cada um a forma com que irá lidar com essa nova etapa de suas vidas.

Outro aspecto importante que merece destaque é dos alunos que precisam mudar de suas cidades para estudar no IFES, morando em repúblicas, pensionatos ou casa de parentes. Eles relatam sobre a dificuldade de adaptação, a divisão de tarefas e de espaço, entre outras.

¹²⁹ Aurélia.

¹³⁰ Celso.

¹³¹ Thiago.

¹³² Tobias.

Ágatha mora em uma república e fala dos desentendimentos com as colegas e também da cooperação nos momentos de avaliações:

- Olha, muita mulher numa casa é meio complicado, porque tem a divisão de tarefas e sempre tem desentendimentos, mas eu me relaciono bem com elas. Mas na hora de estudar a gente se ajuda bastante nesse sentido, tipo, alguém está em época de prova: a gente dá uma dividida nas tarefas - a gente vai se entendendo. (informação verbal)¹³³.

Mas também relata a falta da convivência com os pais e a irmã: “Eu sinto falta de convivência com os pais. Eu tenho uma irmã - sinto muita falta disso... poder ajudar minha irmã em tarefa de escola... é convivência. Eu sinto falta disso.” (informação verbal)¹³⁴.

Marcelo, com apenas quatorze anos saiu de sua cidade e mora em um pensionato para estudar. Questionado sobre como é morar no pensionato, ele diz:

- É uma mudança muito grande. Eu sempre morei com eles (os pais), aí vim para cá. [...] Ah, não sei. Acho que não é a mesma coisa você ficar perto da mãe, do pai e da dona do pensionato. O impacto é grande na hora, mas a escola é bem estruturada. Ficar longe da família não é muito bom, não. (informação verbal)¹³⁵

Percebo nas reações de Marcelo que ele se desestabiliza, mostrando que ainda não conseguiu se adaptar a tantas mudanças.

Léo, além de aprender a lidar com a separação dos pais, também precisou aprender a conviver num ambiente familiar diferente, com outras regras. Ele relata que não se sente à vontade, mas que precisa se adequar às normas da casa de seus tios:

- Meus pais são separados e moro na casa dos meus tios para estudar aqui em Colatina. Precisei aprender a conviver com eles (os tios). Sair de casa me tornou mais independente. Mas não tenho o apoio da minha mãe, tenho que lidar com o ambiente diferente, outra forma de educação, eu tenho que me adequar. Divido o quarto com meu primo de quatro anos. Eu preciso dormir cedo para acordar disposto, mas ele (o primo) só dorme tarde e faz o maior barulho. Eu acabo acordando e é difícil pegar no sono de novo. (informação verbal)¹³⁶

O mesmo acontece com Maria Clara, que mora com a avó e com a irmã mais nova. A diferença de idade acarreta transtornos na relação cotidiana:

¹³³ Ágatha.

¹³⁴ Ágatha.

¹³⁵ Marcelo.

¹³⁶ Léo.

- Minha avó fez o papel de mãe desde os seis, sete anos de idade. Aí ela cuidou de mim, da minha irmã mais nova. Eu a tenho como mãe. Só que o que quebra na minha avó é que ela é mais velha, a mente dela está muito presa lá nos anos 50, anos 60. Hoje em dia o mundo é muito mais evoluído, já é tudo diferente. Mas ela não acompanhou essa evolução e quer que a gente fique parada no tempo. (informação verbal)¹³⁷

Os alunos entrevistados relatam também suas perspectivas para o futuro, as possíveis escolhas profissionais e o interesse de ingressar o mais rapidamente na universidade, sendo que alguns se sentem “engessados” no IFES pela necessidade da legislação em cumprir toda a etapa do ensino técnico integrado, enquanto não possuem a idade exigida por lei para terem o direito da certificação do ensino médio pelo ENEM.

- Eu gosto assim de vir para a escola e de ver meus amigos, mas eu quero sair daqui logo para poder ir para a universidade e fazer o que eu gosto de verdade, que é psicologia. (informação verbal)¹³⁸.

- Quando eu entrei aqui no IFES eu queria seguir mesmo a área de Edificações, agora que eu mudei um pouco de ideia. São várias as opções: tem psicologia, arquitetura e fisioterapia (risadas), uma nada a ver com a outra. (informação verbal)¹³⁹.

- Eu percebi o que o curso de edificações tem um bom campo de trabalho, mas não pretendo continuar aqui porque eu quero seguir a carreira militar. Quero ir para uma escola preparatória em São Paulo. (informação verbal)¹⁴⁰.

As falas apresentadas indicam que não existe uma linha única de impressões e sentimentos. As categorias aqui analisadas indicam que os alunos adolescentes sentem e percebem os acontecimentos de forma diversificada, porém esses acontecimentos deixam suas marcas na constituição do sujeito e isso fica evidente nos relatos dos alunos adolescentes entrevistados.

Segundo Sastre e Moreno (2003),

A diversidade está presente em todas as etapas de nossas vidas e é uma das nossas maiores riquezas. Dispomos de uma ampla variedade de vozes, entonações e matizes que indicam os diferentes componentes dos mesmos acontecimentos. As experiências, por mais simples que pareçam, podem ser interpretadas por muitos pontos de vista. Cada interpretação ilustra um processo subjetivo de interpretação dos fatos, na qual determinadas combinações de elementos pertencentes a domínios distintos aparecem articulados de uma forma singular. Dia a dia, momento a momento, elaboramos as experiências configurando e articulando entre si os nossos atos, desejos, fantasias, sentimentos, pensamentos, valores, crenças etc. Todo comportamento é uma cristalização original, específica de

¹³⁷ Maria Clara.

¹³⁸ Aurélia.

¹³⁹ Wilma.

¹⁴⁰ Thiago.

componentes de diferentes dimensões e é justamente a sua combinação que proporciona significado ao todo e a cada uma das partes. (SASTRE; MORENO, 2003, p. 129-130).

As falas indicam também, de forma muito intensa, a presença e importância dos aspectos afetivos na constituição dos sujeitos entrevistados. Barros (2008) afirma que

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isto não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Desta maneira, podemos supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais uma capacidade de provocar efeitos subjetivos nos sujeitos: as emoções e dimensões afetivas. (BARROS, 2008, p. 148)

Observei que os alunos entrevistados, em princípio, não tinham a intenção de revelar tantos aspectos de suas vidas. Mas o momento tornou-se propício para uma descarga de emoções. De acordo com Wallon (2007),

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente. [...] Uma totalização individual opera-se então entre as disposições psíquicas, todas orientadas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Disso resulta que, com frequência, é a emoção que dá o tom ao real. (WALLON, 2007, p. 122)

Sendo assim, as emoções têm papel preponderante no desenvolvimento do sujeito. Através delas o aluno exterioriza seus desejos, vontades, conflitos, medos, que mostra quem é na realidade. As emoções são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, porém pouco estimulado no universo educacional.

Portanto, a escola precisa abordar a pessoa como um todo, numa perspectiva humanizadora, percebendo que o aluno não é constituído apenas por cabeça e valorizando somente o aspecto cognitivo, mas que possui corpo, emoções e sentimentos que falam por si e que trazem uma gama de elementos facilitadores no processo de aprendizagem.

5. PARA NÃO CONCLUIR... MINHAS IMPRESSÕES

Realizar uma pesquisa tendo como sujeitos um grupo de adolescentes tornou-se uma experiência ímpar, pois tive a oportunidade de ouvir depoimentos que me faziam sentir impotente diante de tantas revelações, levando-me a ouvir por horas e horas as gravações, e refletir sobre cada palavra dita, sobre os silêncios prolongados, os choros, as reticências, a inquietude do corpo.

Cada entrevista trazia uma gama de informações surpreendentes, e me faziam refletir e procurar conhecer aquele sujeito que estava na minha frente se “despindo” de muitas de suas inquietudes e mostrando o IFES através de seu olhar, de suas observações, análises e vozes.

Retorno ao problema proposto no início da pesquisa: Quem é esse aluno adolescente matriculado no IFES, quais são seus sentimentos e impressões?

Os alunos entrevistados responderam a essa questão com profundidade, apontando nas falas algumas pistas que interferem em seu autoconceito, autoestima e autoimagem. Sinalizaram também como cada um recebe e reage às situações ocorridas no dia a dia.

Vigotski e Wallon subsidiaram a análise de dados, ampliando o olhar da pesquisadora para um indivíduo histórico-social, que influencia e é influenciado pelo meio e que se manifesta por inteiro num entrelaçamento entre afetividade, conhecimento e motricidade, constituindo sua pessoa.

O resultado dessa pesquisa corrobora com a revisão de literatura apresentada no capítulo 2. Tais pesquisas apresentam a afetividade como parte essencial para a constituição da pessoa. Mostra também como a qualidade das relações em sala de aula interferem na aprendizagem do aluno, provocando no adolescente sentimentos de prazer, interesse, participação, cooperação, ou repulsa, indignação, desinteresse, distanciamento do professor e do objeto de conhecimento. Wallon destaca que no estágio da adolescência há preponderância da dimensão afetiva e que, ao desconsiderar ou desconhecer a afetividade como facilitadora do conhecimento, o

professor está interferindo na constituição da pessoa e na mobilização interna do aluno para aprender.

Essa pesquisa contribui com novos resultados, pois revelam quem é esse aluno adolescente matriculado no IFES, quais são seus sentimentos acerca de si, dos pares e da família, e de que maneira essas relações/sentimentos interferem na sua subjetividade. Na teoria de Wallon, a formação do eu depende do outro, seja para ser referência, seja para ser negado. Por isso a importância da qualidade das relações do eu-outro para a constituição da pessoa.

Nesse sentido, conflitos familiares, o relacionamento com os pares e o viver longe da família para estudar também interferem na constituição da pessoa do aluno adolescente, podendo levá-lo a uma desestabilização, sendo que cada um reage à sua maneira. Portanto, não existe um único motivo para que o aluno fique desestimulado na escola e/ou produza dificuldades de aprendizagem, mas sim uma série de acontecimentos que afetam o sujeito e que, dependendo de cada um, pode neutralizar suas potencialidades. Porém, tais dificuldades podem ser superadas com o tempo ou com a ajuda dos profissionais da educação, da família ou, em alguns casos, através de atendimento psicológico.

As falas dos alunos entrevistados apontaram muitas pistas que podem contribuir para uma efetiva constituição desse sujeito e para a superação dos seus conflitos, bem como para a potencialização da sala de aula como espaço não só de aprendizagem, mas também de conhecimento de si e do outro.

Fiquei inquieta porque todos os alunos selecionados traziam questões pessoais que sequer passavam pela minha mente ao iniciar as entrevistas. Diante disso, selecionei dois alunos considerados pelos professores como excelentes em rendimento, participação, envolvimento nas atividades acadêmicas e realizei a mesma entrevista com eles. Detectei que esses alunos também traziam questões pessoais que os afetavam. Portanto, de alguma maneira, enquanto seres inacabados (FREIRE, 2003) todas as pessoas influenciam e são influenciados pelo meio.

Nesse sentido, para os profissionais da educação, atitudes simples como chamar o aluno pelo nome, elogiar um exercício realizado com sucesso, um toque físico, um

olhar de quem está presente e atento, uma palavra de incentivo, planejamento de suas aulas, diversificação das metodologias, demonstração de prazer pelo que ensina e cobranças com coerência, podem contribuir para o desempenho escolar dos alunos, assim também para com o modo de esse sujeito se ver e se perceber naquele espaço.

Apesar da complexidade da vida do professor, precisando muitas vezes se deslocar de uma turma para outra em um curto espaço de tempo, trabalhando em diversos cursos e com alunos de diferentes segmentos, necessitando se refazer rapidamente para trabalhar com mais uma turma, faz parte de sua profissão considerar esse aluno na sua totalidade, visando um ensino-aprendizagem mais produtivo e mais satisfatório

Segundo Dowbor (2008, p. 66), quem educa marca o corpo do outro, e “corpo marcado” é corpo:

amado	sofrido
falante	vivo
vivido	carente
desejante	generoso
sentido	alegre
molhado	irrequieto
aberto	que se prepara

para receber o outro.

E esse outro para nós não pode ser somente mais um na lista de alunos, mas um sujeito que tem vida, que ama, sofre, luta, desiste, persiste e que traz marcas que ainda não conhecemos. Porém, cumpre ressaltar que o professor precisa agir com profissionalismo, sendo ético, planejando suas aulas, assumindo seu conhecimento como possibilidade para que o outro saiba mais, cumprindo os horários, mas

sabendo ser flexível quando julgar necessário. Que saiba falar e silenciar nos momentos certos. Que não tenha medo de dizer que não sabe e que diga “vamos pesquisar juntos?” Que reflita sempre sobre sua prática, que procure conhecer a história de vida de seus alunos, dispondo-se a trabalhar e, pelo trabalho, também se realizar como pessoa.

À família, independente da constituição familiar, cabe a tarefa de acolhê-los, ouvi-los e acompanhá-los tanto na sua vida acadêmica quanto na sua vida pessoal, respeitando seu tempo, sua maneira de agir e sentir, colocando-os a par das decisões que afetam a sua pessoa.

A realização deste estudo possibilitou minha reflexão como pesquisadora e pedagoga. Enquanto pesquisadora permitiu que eu encontrasse algumas respostas para meu problema. Como pedagoga, passei a olhar o aluno que se manifesta na sua inteireza, que não pode ser fragmentado, reduzido a simples informações obtidas em reuniões pedagógicas. Sei que é preciso mergulhar nas suas falas, nos seus gestos, nos seus silêncios, para desvelar quem é esse aluno com o qual eu trabalho e como eu posso contribuir para a constituição de sua pessoa, mediando na relação professor/aluno e conhecimento.

Diante de tantas revelações dos alunos entrevistados a respeito da prática pedagógica, solicitei a presença de outros alunos das diferentes séries para que eles relatassem o que percebiam como pontos positivos e aspectos a serem melhorados na metodologia dos professores que ministravam aulas para eles. Os dados obtidos eram semelhantes aos dos alunos entrevistados.

Nesse sentido, iniciei gradativamente e de maneira sutil um trabalho de formação pedagógica com os professores citados objetivando aprimorar sua prática, sempre respeitando seu tempo e suas fragilidades. Eram conversas aparentemente informais que ocorriam nos corredores da escola, na sala dos professores e na sala do NGP. É evidente que não consegui acesso a todos os professores, principalmente com os que trabalhavam na instituição há mais tempo, mas aqueles que se mostraram acessíveis demonstravam pequenas mudanças na prática pedagógica e um novo olhar sobre os alunos. Cumpre ressaltar que esses professores em momento algum souberam que foram citados pelos alunos.

Fiquei imensamente feliz quando na reunião pedagógica final ocorrida em março de 2013, um desses professores, ao perceber o resultado de um aluno que estava ficando retido, relatou que esse aluno não podia ser avaliado somente pelos resultados numéricos, mas em sua totalidade, pois alguns problemas haviam ocorrido naquele semestre com o referido aluno para levá-lo àquele resultado, mas que se tivesse uma oportunidade, conseguiria um bom desempenho no semestre seguinte. Diante da colocação tão enfática do professor, os demais professores fizeram um retrospecto da vida acadêmica do referido aluno e, verificando que foi a partir de uma determinada data que ele caiu em rendimento e apresentou desinteresse, reviram a situação do aluno, sendo considerado aprovado.

Em relação aos alunos entrevistados, uma sensação de leveza recai sobre meu ser quando faço uma retrospectiva sobre alguns alunos adolescentes entrevistados e deparo com as mudanças ocorridas, como é o caso de Maria Clara, que, segundo ela, estava numa fase autodestrutiva, sem motivação para viver, e que agora está tranquila, retomou os estudos e, como estagiária no Setor de Assistência Social na prefeitura da cidade, diz que tudo o que passou não é nada em comparação ao que ela vê todos os dias em relação às pessoas que atende. Sempre que me encontra no corredor me dá um forte abraço e me põe a par de algumas de suas questões.

Antônio, tido como aluno exemplar, não se conformava com a separação dos pais e caiu muito em interesse e rendimento. Sem saber a quem recorrer, pedi sugestão ao próprio Antônio, que indicou seu pai como a pessoa que eu poderia compartilhar algumas de suas revelações. Feito isso, pai e filho voltaram a ter contato, passaram a conviver nos finais de semana, se reconhecendo e restabelecendo vínculos afetivos. Após o primeiro final de semana que passou com o pai, encontrei-o no corredor do IFES com o semblante abatido, sinais de choro e tristeza. Preocupada, perguntei o que havia acontecido, ele respondeu que “não era nada não, mas que parecia confuso com esse novo pai que estava voltando a conhecer”. Após alguns finais de semana, reencontrei um Antônio sorridente no corredor do IFES e questionei o motivo de sua alegria, sendo que ele declarou agora aceitar a separação dos pais e que, uma vez que não haveria retorno, caberia a ele decidir como conviver com a situação, sendo que sua decisão era pela continuidade de sua

vida. Antônio readquiriu o brilho nos olhos, o sorriso nos lábios e o interesse pelos estudos e pela vida social.

Com sucessivas retenções e problemas com autoconceito e autoimagem, Valentina agora é outra pessoa. De acordo com relato dos professores na última reunião pedagógica, ela está mais confiante, organizada, empenhada na execução das atividades. Chamei Valentina para repassar as informações obtidas pelos professores. Ao ouvir os elogios, Valentina se emocionou, chorou e disse que era o que precisava para realizar uma prova a qual tanto almejava.

Como os alunos sinalizavam nas entrevistas, o receio em buscar atendimento junto à psicóloga da escola por causa da maneira como os colegas reagiriam, começamos a realizar um trabalho em conjunto, sendo que eu chamo o aluno ao NGP, conversamos sobre a sua situação e, quando necessário e com o consentimento do próprio aluno, solicito a presença da psicóloga e ali mesmo ela realiza o atendimento ao aluno em questão. Os dados obtidos na entrevista revelaram que não era a figura da psicóloga que incomodava os alunos, mas adentrar na sala que ela ocupava para realizar os atendimentos sob os olhares dos pares.

A psicóloga intensificou os trabalhos, não apenas com o aluno em si, mas com turmas de alunos, realizando projetos que abarcam temas sugeridos por eles.

Percebi mudanças em alguns professores e na direção de ensino. Antes de tomar qualquer atitude em relação aos alunos que infringiam as regras da escola ou que estavam apresentando uma mudança de comportamento, independente de esses alunos serem sujeitos de pesquisa ou não, procuravam-me para saber qual o melhor caminho a seguir.

De acordo com Almeida (2011b),

Somos pessoas completas: com afeto, cognição, movimento, e nos relacionamos também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. Torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade. (ALMEIDA, 2011b, p. 86)

Nesse sentido, sinalizo para a importância de realizar uma pesquisa no IFES tendo como sujeito o professor, abordando questões sobre como ser professor no IFES

trabalhando em diversos cursos e com alunos em diferentes estágios/etapas, fases/zonas de desenvolvimento, entre outros assuntos.

Meu desejo é que gestores, professores, pedagogos e familiares de alunos adolescentes que estudam em Institutos Federais de Educação não recebam essa pesquisa como um raio-x negativo da instituição escolar ou familiar, mas como uma possibilidade de reverem as práticas vivenciadas pelos alunos/filhos adolescentes e como eles são afetados no seu cotidiano em razão de uma série de acontecimentos, tanto no ambiente escolar quanto na vida pessoal.

Uma pesquisa nunca está pronta e acabada. Sempre ficam interrogações, aspectos que eram importantes e que não foram citados, outros que necessitariam de um maior aprofundamento. Nada é definitivo. Nas palavras de Vigotski, sobre a adolescência,

Na estrutura da personalidade do adolescente, não há nada que seja estável, definitivo ou imóvel. Tudo nele *flui e transmuta*. É o alfa e o ômega da estrutura e a dinâmica da personalidade do adolescente, e também o alfa e o ômega da pedagogia da idade de transição (VIGOTSKI, 1996, p. 247).

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. P. **Um olhar sobre o autoconceito de alunos adolescentes:** indícios da constituição social e histórica da subjetividade. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito, Vitória, 2004.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica- uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S.; **Desmistificando a concepção de adolescência.** Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133.pdf. Acesso em 27 ago. 2011.

ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. (Org). **Afetividade e aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2011a.

_____. Wallon e a educação. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs). **Henri Wallon:** Psicologia, educação. 10 ed. São Paulo. Loyola, 2011b.

ALVES, R. **Conversa com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez, 1988.

ARANTES, V. A. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C.(Orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BOCK, A. M. B. **Perspectiva Sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano:** a adolescência em questão. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n.62, p. 26-43, abril 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20090.pdf>. Acesso em 28 ago. 2011.

_____. et al. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 2004.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.** ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/33/1990/8069.htm>. Acesso em 24 jan. 2012.

CALLIGARIS, C. **A adolescência.** 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2011.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicologia de Wallon. In LA TAILLE, I.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

DÉR, L. C. S.; FERRARI, S. C. Estágio da puberdade e adolescência. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs). **Henri Wallon: Psicologia e Educação.** 10. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. **Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões.** Revista FACEVV. Vila Velha. n. 3. jul/Dez.. 2009. p. 49-56. Disponível em <http://www.facevv.edu.br/Revista/03/ARTIGO%20ROGERIO%20DRAGO.pdf>. Acesso em 8 mar 2012.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski.** Caderno Cedes, 62 (24), 64-81.2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf> Acesso em 27 jan 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, M. T. de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, n 116, p. 21-39, julho/2002. Acesso em 25 set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FROTA, A. M. M. C., **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção**. Disponível em <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>. Acesso em 30 ago. 2011.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. (Org). 3. ed. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 21 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, A. T. **Interação professor-aluno em salas de aula de ensino médio**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. 2011. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-07102011-155655/ Acesso em 27 nov. 2011.

GUIMARÃES, D. C. F. **A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de Campinas, 2008. Disponível em: www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/daniela_falcin-m.html Acesso em 27 nov. 2011.

GULASSA, M. L. C. R. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. MAHONEY, A. A. & ALMEIDA, L. R. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2010.

HISTÓRIA da cidade de Colatina. Disponível em <http://www.colatina.es.gov.br/acidade/?pagina:história>. Acesso em 16 fev. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. cidades@espírito santo Colatina-es. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>. Acesso em 15 fev. 2012.

JERUSALINSKY, A. **Até quando dura a juventude?** Cultura. Zero Hora. p. 2, 2002. LEITE. S.A.S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

JERUSALINSKY, A.; TAGLIAFERRO A. R. **A afetividade em sala de aula: um professor inesquecível**. Psicologia Escolar e Educacional, 2005, Vol. 9 n. 2 247-260. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a07.pdf>. Acesso em 04 out. 2012.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LURIA, A. R. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1983.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (Orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MEIRIEU, P. **Cartas a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOYSÉS, L. **A autoestima se constrói passo a passo**. Campinas: Papyrus, 2003.

MUUSS, R. **Teorias da adolescência**. 5. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, I.; OLIVEIRA, M. K. DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K.; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. (Orgs.) Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In. ARANTES, V. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2003.

RUIZ, M. V.; OLIVEIRA, M. J. V. **A dimensão afetiva da ação pedagógica**. Disponível em:
<http://www.unipinhal.edu.br/ojs/educacao/include/getdoc.php?id=138&article=34&mode=pdf>. Acesso em 01 dez 2011.

SEGUNDO, T. **Afetividade no processo ensino aprendizagem: a atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem**, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. 2007. Disponível em:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=78286. Acesso em 27 nov. 2011.

SCHARPF, L. **Afetividade em sala de aula: um estudo com adolescentes da rede pública de ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, 2008. Disponível em
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=109845. Acesso em 27 nov. 2011.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Líber Livro, 2009.

_____. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, 2000. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000195521>. Acesso em mai.2012.

_____. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000437229&fd=y> Acesso em mai. 2012.

ULLER, W.; ROSSO, A. J. **A interação da afetividade com a cognição no ensino médio**. Disponível em: www.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/.../464 Acesso em 30 dez 2011.

VAN DER VEER, R; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VELHO, G. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia contemporânea**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

VYGOTSKI, L.S. Paidologia del adolescente. In: **Obras Escogidas – Vol. IV**. Madrid: Visor, 1996.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS COM ALUNOS

Escola: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES-Campus Colatina

Nome: _____

Idade: _____

Série: _____ Turno: _____ Sexo: () M () F

Pai: _____

Mãe: _____

Tem irmãos? () Sim () Não

Mora com a família? () Sim () Não

A família reside em Colatina? () Sim () Não

Em caso negativo, onde reside para estudar no IFES- Campus Colatina?

() casa de parentes

() pensionato

() república

() Outros _____

Caso não resida com a família para estudar no IFES-Campus Colatina, quais as mudanças que isso provocou em sua vida?

Obs.: _____

Questões Básicas

- Relacionamento com a família
- Sentimentos em relação à escola
- Se já repetiu o ano/semestre
- Motivos que o levaram a repetir
- Se o curso corresponde às suas expectativas
- Sentimentos acerca de si próprio
- Sentimentos acerca dos colegas
- Disciplina de que mais gosta e de que menos gosta. Por quê?
- Professores de que mais gosta e de que menos gosta. Por quê?
- Características do professor de que mais gosta.
- Características do professor de que menos gosta.
- Situação em que um professor tenha causado alguma sensação de bem estar, interferindo positivamente na sua aprendizagem
- Comportamento/ posturas de professor que lhe causam bem estar.
- Outras questões que se mostrarem pertinentes.

APÊNDICE B - BREVE PANORAMA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

ALUNO	IDADE	SÉRIE	PERCEPÇÃO E OBSERVAÇÃO DURANTE A ENTREVISTA
Ágatha	16	2ª	Possui bom rendimento escolar. Coursou o 1º ano do Ensino Médio em escola pública e fez o concurso do IFES, que segundo ela, oferece uma base melhor para prosseguir numa universidade. Os pais são separados, cada qual morando em uma cidade diferente, e ela fica em uma república em Colatina para estudar, dividindo o ambiente e tarefas com outras colegas. Diz que é complicado morar na república, que sente falta dos pais e da irmã e que na época da separação ficou muito perturbada. Demonstra carência afetiva e aparenta tristeza quando fala sobre família.
Alice	17	3ª	Possui um bom rendimento escolar. É firme e decidida nas colocações. Mora com os pais e com a irmã mais nova, que também estuda no IFES. Demonstra ter bom relacionamento com a família. Gosta do curso. Estudou em escola particular. Não gosta de ser o centro das atenções. Relaciona-se bem com os colegas.
Ana Catarina	15	2ª	Tem um bom desempenho escolar, demonstra tranquilidade. Já ficou em dependência em uma disciplina. Mora com os pais, mas tem pouco contato, porque a mãe trabalha fora o dia inteiro e o pai é caminhoneiro, só aparecendo nos finais de semana. Tem um irmão mais velho que estuda em outra cidade para cursar o Ensino Superior.
Antônio	16	3ª	Seu desempenho escolar sempre foi muito bom, tem facilidade para aprendizagem, mas no momento da entrevista disse estar desinteressado por tudo, sem concentração e sem perspectiva de vida. Os pais se separaram à cerca de um ano e ele não consegue aceitar a separação. Mora na casa da avó, juntamente com a mãe, que segundo ele, está num processo de depressão, e com a irmã. Sente-se traído pelo pai. Durante a entrevista ficou muito emocionado, não conseguia terminar as frases, chorava muito. Tem receio de ficar retido e disse que ficará muito envergonhado caso isso aconteça, mas considera tal retenção como um fato consumado devido ao seu estado atual.
Aurélia	17	2ª	Tem um desempenho escolar razoável e ficou retida no 1º ano. Prestou concurso no IFES porque era o que a família esperava dela, mas diz não gostar de estudar porque

			quer cursar Psicologia. Demonstra insegurança, introspecção, fala muito baixo e tem poucas amizades na escola. Diz ter um bom relacionamento com a família e mora com os pais e com o irmão.
Caio	16	1ª	Ficou retido no 1º ano. Segundo ele, não demonstrou interesse no início do ano letivo. Diz que o término do namoro, por problemas religiosos, afetou sua vida, sentindo-se perdido, distraído e sem motivo para viver e estudar. Demonstra ter bom relacionamento com a família, que, segundo ele, vive em harmonia e num clima de diálogo. Tem uma irmã mais nova. Em relação à retenção, diz que foi difícil receber o resultado, mas teve todo o apoio da família para persistir no curso e não se deixar abater. Diz que está se sentindo bem na nova turma e que foi acolhido por ela. Aparenta tranquilidade e firmeza nas colocações.
Celso	18	3ª	Apresenta rendimento razoável, mas demonstra ter potencial. Diz não gostar de estudar e que gostaria de se dedicar à música. Em sala de aula é inquieto e brincalhão. Cursou o 1º ano do Ensino Médio em escola particular e fez o concurso do IFES, que segundo ele, era o que queria, repetindo a série. Mora com os pais e tem um irmão que cursa o Ensino Superior em outra cidade. Demonstra ter bom relacionamento familiar.
Eduardo	16	2ª	Ficou retido no 1º ano porque, segundo ele, não se empenhou o suficiente. Na época ficou muito abatido porque nunca havia passado por tal situação. Sempre estudou em escola pública, não queria estudar no IFES, mas o que o levou a prestar o concurso foi o namorado de sua mãe dizer que ele não tinha condições. Sentiu-se desafiado e quis provar que era capaz. Os pais são separados, não tem bom relacionamento familiar. No momento mora com a mãe, a avó e com a irmã mais nova. Não gosta das atitudes da mãe, que sai para festas e o deixa sozinho para cuidar da irmã e da avó. Sente apoio na figura da avó, mas somente para ouvir os “problemas” dela. Sente falta de diálogo familiar, de limites, de conversas sobre a escola, mas não gosta de deixar transparecer. Fica frustrado em relação ao afastamento do pai, que já tem outra família e diz ter “ódio”, tanto do pai quanto da mãe. Gostaria de ter uma família que o apoiasse. Não confia nas pessoas. É firme nas colocações.
Léo	16	2ª	Tem um excelente rendimento escolar, é aplicado nos estudos, gosta do nível de ensino do IFES e sente apoio dos professores. Os pais são separados, mas demonstra bom

			relacionamento com os pais, que já possuem outra família. Diz que sente falta da família “pai, mãe, filho”, mas que considera melhor assim do que as brigas constantes entre seus pais. Estudava em escola particular. Mora na casa dos tios para estudar, mas não tem a mesma liberdade que tinha na família. Sente-se deslocado no ambiente, precisando se adequar ao estilo de vida dos tios. Considera-se impaciente, ansioso. Demonstra preocupação com a violência que acontece no mundo. Demonstra firmeza nas colocações.
Luma	17	3ª	Possui um bom relacionamento com os pais, apesar das diferenças. É filha única e a mãe não queria que ela estudasse em Colatina, mas teve o apoio do pai, que é da área de edificações. No início morou com uma amiga de sua mãe, mas precisava fazer os trabalhos da casa, prejudicando-se nos estudos. Diante disso, os pais colocaram-na em um pensionato misto, ao qual não se adaptou devido à desorganização, passando a morar numa república, dividindo com colegas do IFES com os quais se relaciona bem. Sente-se incapaz, mas é persistente. Só estuda para as provas, por isso considera-se desorganizada. Faz estágio no período vespertino. Demonstra ter potencial para os estudos, ficou em dependência em uma disciplina no 1º ano, que, segundo ela, foi devido ao fato de não se dedicar o suficiente. Em Colatina tem liberdade de ir e vir, sem horários estabelecidos. Falou da primeira relação sexual e que a mãe descobriu porque ela esqueceu o anticoncepcional em casa. No início a mãe ficou chateada, manteve-se distante por mais ou menos três semanas, mas restabeleceu o diálogo e não a recrimina.
Marcelo	14	1ª	Está no período de adaptação ao IFES, mas diz estar gostando de estudar na escola. Fica em um pensionato para estudar e sente falta da família e dos amigos, que moram em outra cidade. É filho único e vai para casa todos os finais de semana. Demonstra solidão quando fala da distância que precisa manter da família para estudar.
Maria Clara	16	3ª	Sempre teve um excelente rendimento escolar. Estudou em escola pública. Muito crítica e deixa transparecer uma imagem de autoconfiança. Filha de pais separados, mora com a avó paterna de oitenta anos e com a irmã de doze anos. Relatou sobre a relação e separação conturbada dos pais, que segundo ela, agiam com violência entre si e com as filhas. Os pais constituíram outras famílias e não dão apoio afetivo. Relatou também

			sobre uma tentativa de abuso sexual que sofreu quando tinha sete anos por um tio. Na época, não contou nada para ninguém porque tinha medo da reação da família, que segundo ela, é muito violenta. Quando tinha dez anos, foi morar com a mãe em Guarapari, mas apanhava muito até o ponto de chegar a agredi-la e parar no Conselho Tutelar. Voltou a morar com a avó em Colatina, mas relata que, pela diferença de idade e pela agressividade da avó, não conseguem manter um diálogo. Falou sobre a primeira relação sexual com um namorado aos catorze anos e como se sentiu desconfortável, desamparada e infeliz, sem poder compartilhar sua experiência com ninguém. No momento relatou que não vê sentido na vida, está fazendo o uso de bebidas alcoólicas em excesso. Sente falta de diálogo e disse estar precisando de ajuda médica para se recuperar. Falou também que já disse isso para a avó, mas que ela não acredita. Ao final da entrevista, disse que estava se sentindo estranha, pois não tinha a intenção de relatar aspectos pessoais de sua vida.
Mariana	16	2ª	Apresenta bom rendimento, demonstra ter potencial e ficou em dependência em uma disciplina quando entrou no IFES. Mora com os pais e o irmão. O pai é caminhoneiro, só o vê em alguns finais de semana e diz que não tem um bom relacionamento com ele. Estuda no IFES para agradar sua mãe, mas diz não gostar da escola porque não tem afinidade com o curso. Considera-se indecisa, sem persistência e dependente da mãe para tomar suas decisões.
Miguel	16	3ª	Nunca ficou retido ou em dependência, mas só estuda quando percebe que pode tirar notas baixas. É extrovertido e fala muito alto. Os pais são divorciados. A mãe se casou novamente e tem uma filha de dois anos. Durante a entrevista, declarou ser bissexual. Disse que nunca teve relacionamento sexual com mulheres, somente com homens. Tem um namorado que também estuda na escola, mas é de outro curso. Os amigos sabem do seu namorado e não o criticam. Relatou que já tentou várias vezes falar sobre o assunto com a mãe, mas na hora perde a coragem. Em sua opinião, quando a mãe souber, pode até expulsá-lo de casa.
Pedro	16	2ª	Possui rendimento escolar regular e ficou de dependência no 1º ano porque, segundo ele, não se dedicou o suficiente. Mora com os pais e com duas irmãs mais velhas. Demonstra ter bom relacionamento familiar.

Thiago	18	3ª	Apresenta rendimento razoável, mas demonstra ter potencial para os estudos. Coursou o 1º ano do Ensino Médio em escola particular e fez o concurso do IFES, que segundo ele, era o que almejava para sua vida. Já ficou em dependência em duas disciplinas. Mora com os pais e tem um irmão que cursa o Ensino Superior em outra cidade. Diz que recebe o apoio da família, tendo um bom relacionamento com todos. Demonstra autoconfiança.
Timóteo	18	3ª	Apresenta excelente potencial para os estudos. Demonstra ser autodidata, não se adequando ao padrão da escola, porque gosta de um conteúdo e é “obrigado” a estudar outros. Nesse caso, estuda somente para conseguir nota. Ficou em dependência em uma disciplina por não gostar do professor. Reivindica seus direitos na escola, sendo criticado pelos professores. Demonstra ter bom relacionamento familiar. Mora com os pais. Nasceu nos Estados Unidos e viveu lá até os doze anos. Considera-se impaciente, melancólico, nervoso, tentando evitar contato com as pessoas para não provocar problemas. É seletivo nas amizades, firme nas colocações, crítico e autocrítico.
Tobias	16	2ª	Tem um rendimento escolar regular e ficou em dependência em duas disciplinas no 1º ano porque, segundo ele, houve pouca dedicação aos estudos e ao excesso de brincadeiras em sala de aula. Mora com os pais e com o irmão mais velho. Diz ter um bom relacionamento familiar.
Valentina	17	2ª	Era do curso de edificações semestral e foi remanejada para o anual após sucessivas retenções. Demonstra não ter relação de pertencimento à escola e diz que não gosta de estudar. Diz que está conseguindo fazer amigos na sua atual turma. Possui baixa autoimagem, autoconceito e autoestima. Os pais vivem juntos, mas numa relação conturbada, com muitas brigas. O pai é pedreiro, alcoólatra, e a mãe é auxiliar de enfermagem. Sente-se diminuída diante das colocações da mãe em relação à sua pessoa. Chorou muito durante a entrevista nos momentos em que o assunto era família. Sente-se infeliz, desanimada e indecisa.
Wilma	16	3ª	Demonstra ser aluna aplicada nos estudos. Nunca ficou retida ou em dependência. Reivindica os direitos da turma perante os professores. Demonstra tranquilidade. Os pais são separados. Mora com a mãe e com a irmã. Fica emocionada ao se referir à mãe. Segundo a aluna, a mãe a ofende com palavras, influenciando em sua autoestima

			e autoconceito. Chorou muito em grande parte da entrevista quando o assunto era família.
--	--	--	--

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO-UFES
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PAIS DE ALUNOS)

Tema da Pesquisa: Tipo assim...Ser aluno adolescente no IFES *Campus* Colatina: sentimentos e impressões

1. Pesquisadora responsável: Marlinda Gomes Ferrari

2. Orientador: Prof. Dr. Rogério Drago

3. Objetivo da pesquisa e justificativa: desvelar o que é ser aluno adolescente no IFES – *Campus* Colatina, seus sentimentos e impressões acerca de si, da família e dos professores. Tal pesquisa está alicerçada no fato de que sucessivas mudanças vêm ocorrendo na sociedade atual. E nessa “avalanche” de mudanças, as relações vão se deteriorando, inviabilizando muitas vezes o bom desempenho escolar do aluno. Portanto, a justificativa para o desenvolvimento deste trabalho está na importância da afetividade entre professores e alunos no contexto escolar, uma vez que essa relação está diretamente ligada à aprendizagem do aluno. A pesquisa tem como intuito coletar dados que contribuam para a qualidade do ensino e das relações entre professores e alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do IFES-*Campus* Colatina.

4. Descrição das atividades a serem desenvolvidas com os participantes da pesquisa: seu filho está sendo convidado a participar de uma pesquisa que pretende, através de entrevistas, verificar como esses alunos percebem a relação com os professores e se essas relações influenciam no seu desempenho escolar. Todo o estudo será realizado nas dependências da escola e agendado previamente junto à gerência de ensino e ao coordenador

do curso, sem trazer qualquer ônus financeiro ou prejuízo para as aulas, professores e alunos. Esclarecemos a importância de o aluno participar de todas as etapas da pesquisa. No entanto, caso desejar, poderá se retirar da atividade a qualquer momento, sem prejuízo algum. As entrevistas e grupos focais serão audiogravadas, com sua anuência e a de seu filho, e ao final do estudo serão desgravadas. Será mantido sigilo referente à participação de seu filho na pesquisa e o nome dele será fictício, à escolha do próprio aluno.

Eu, _____ abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido sobre todas as condições de que trata o projeto intitulado: Tipo assim...Ser aluno adolescente no IFES *Campus* Colatina: sentimentos e impressões, que tem como pesquisadora responsável a pedagoga Marlinda Gomes Ferrari, especialmente no que diz respeito ao objetivo da pesquisa e aos procedimentos que serão utilizados, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, a seguir relacionadas:

1. A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que os procedimentos utilizados poderão trazer.
2. A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho.
3. A segurança de que meu filho não será identificado e que será mantido sigilo das informações coletadas.

Declaro ainda que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a autorização para que meu filho _____, cursando o _____ do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio possa participar da referida pesquisa.

Assinatura do Responsável

Eu, Marlinda Gomes Ferrari, como pesquisadora responsável, declaro que estarei respeitando todos os termos acima mencionados.

Colatina-ES, ____ de _____ de _____.

Marlinda Gomes Ferrari

Pesquisadora Responsável

e-mail: marlindaferrari@yahoo.com.br

Telefone para contato: (27) 9836-9738

ANEXOS

ANEXO A - Modelo de planilha utilizada na Reunião Pedagógica



NÚCLEO DE GESTÃO PEDAGÓGICA REUNIÃO PEDAGÓGICA INTERMEDIÁRIA CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO COM ENSINO MÉDIO REGIME ANUAL

TURMA _____ DATA: _____

ALUNO	LPLB	Matemática	Física	História	Geografia	Ed. Física	Filosofia/Sociologia	Artes	Informática Básica	Desenho Básico	Materiais de Construção	Observações

- A Reunião Pedagógica Intermediária foi realizada de acordo com o Regulamento da Organização Didática Portaria Nº 1.316/2011 de 28 de novembro de 2011.
- Obs.: Assinalar "R" na disciplina em que o aluno apresentar desenvolvimento REGULAR e "I" quando o desenvolvimento for INSUFICIENTE.
- Aspectos a serem analisados: participação, rendimento, assiduidade, responsabilidade, sociabilidade, cumprimento de tarefas etc.

ANEXO B- Modelo de relatório utilizado na Reunião Pedagógica



NÚCLEO DE GESTÃO PEDAGÓGICA

RELATÓRIO DE TURMA PARA REUNIÃO PEDAGÓGICA INTERMEDIÁRIA

Senhor Professor(a) Representante,

Este relatório deverá ser preenchido junto à turma sob sua responsabilidade, com a colaboração do(a) aluno(a) representante e apresentado na Reunião Pedagógica.

Curso: _____ Turma: _____

Módulo/ Semestre/Ano: _____

1. ASPECTOS RELACIONADOS AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM:

- a) Contextualização dos conteúdos (utiliza exemplos, analogias, ligando a teoria com a prática) –
- b) Critérios de avaliação –
 - Coerência entre os conteúdos trabalhados e as avaliações -
 - Coerência entre os critérios adotados pelos diferentes professores –
- c) Avaliação do trabalho dos professores (citar por professor/disciplina):
 - Postura em sala de aula –
 - Domínio de turma –
 - Domínio do conteúdo –

- Interação com a turma –

02 – ASPECTOS RELACIONADOS À TURMA:

- a) Dificuldades de aprendizagem -
- b) Responsabilidade -
- c) Compromisso/participação -
- d) Relacionamento com os alunos e professores -
- e) Comportamento em sala –


03 – Relacione propostas para a melhoria do funcionamento da escola que possam interferir no processo ensino-aprendizagem.

DATA: ___/___/___

ASSINATURA DO(A) ALUNO (A) REPRESENTANTE

ASSINATURA DO (A) PROFESSOR(A) REPRESENTANTE

ANEXO C - Ficha de cadastro para alunos ingressantes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
 CAMPUS COLATINA
 Avenida Arino Gomes Leal, 1700 - Santa Margarida - 27100-558 - Colatina - ES
 27 3723-1503 3723-1572 3723-1573
 NÚCLEO DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Dados referentes aos alunos ingressantes

Curso: _____
 Ano: _____ Semestre: _____

Identificação Pessoal

Nome: _____ Nascimento: ____/____/____
 Sexo: Masculino Feminino Telefone: _____ Celular: _____
 Endereço do aluno: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____
 Nome do Pai: _____ Profissão: _____
 Nome da Mãe: _____ Profissão: _____
 Endereço dos pais (se menor de idade): _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____

Escolaridade

1º grau completo Curso Superior completo
 2º grau completo Curso Superior incompleto
 2º grau incompleto
 Escola em que cursou: _____
 Pública Privada Outra

Trabalha?

Não Sim Local: _____
 Função: _____

Saúde

Problema de saúde? Não Sim Qual? _____
 Faz tratamento? Não Sim Qual? _____

Em caso de emergência, avisar à: _____
 Parentesco: _____ Telefone: _____

Outras Informações

O que faz como atividade de lazer? _____
 Além da sala de aula, você dedica horários diários para estudo? Não Sim Às vezes
 Como é seu relacionamento com a família? _____

 Que motivo o levou a buscar esse curso? _____

 O que pretende fazer ao término do curso? Por quê? _____

138-14-15-2018