

INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Gilberto Café de Matos¹
Eleta de Carvalho Freire²

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar aspectos da relação professor-aluno implicados nos processos de ensino e de aprendizagem com crianças do ciclo de alfabetização. A investigação foi realizada em duas turmas do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Paulista, situado na região metropolitana do Recife. Foram utilizados para obtenção dos dados observações de aulas e entrevistas com as educadoras. Os resultados apontaram que a relação professor-aluno tem grande influência nos processos de ensino e de aprendizagem e, em especial, na aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização por requerer cuidado particular, uma vez que as mesmas estão na fase inicial de desenvolvimento de sua autonomia.

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

Introdução

Esta pesquisa tem como tema: Influências da relação professor-aluno nos processos de ensino e de aprendizagem de crianças do ciclo de alfabetização. Trata sobre processos de ensino e de aprendizagem, cuja operacionalização conta com a mediação da relação professor-aluno. Teve origem durante as diversas atividades realizadas no campo da prática pedagógica docente, requisitadas pelo curso de Pedagogia. Nessas ocasiões percebemos que, em muitos casos, a criança chega ao quinto ano letivo da escolaridade fundamental ainda sem a consolidação da alfabetização adequada à sua idade.

¹ Concluinte de Pedagogia em 2016 – Centro de Educação – UFPE. gilberto.cafe45@gmail.com

² Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – Centro de Educação – UFPE. eletafreire@hotmail.com

Nessa fase foi possível perceber que as práticas pedagógicas dos professores no que se refere às relações estabelecidas com os estudantes em sala de aula, poderiam contribuir de forma mais efetiva para alterar o processo educativo de algumas crianças que, ao longo da escolaridade, convivem com o desafio de superar dificuldades de aprendizagem.

Falamos em educação hoje, evidenciando seu caráter amplo, democrático e plural. A escola brasileira garantiu o ingresso do aluno à educação fundamental, cumprindo um dos pilares da sociedade moderna. Mas, a permanência com qualidade para crianças e jovens no espaço educacional constitui-se ainda como um desafio para os envolvidos no processo.

Os planos oficiais de valorização da educação, dentre eles o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC confrontam problemas e envolvem desdobramentos complexos e, em alguns casos, contraditórios. Isso porque sabemos que a educação não depende apenas de novos incentivos, de edifícios ou de materiais coloridos e atraentes, mas, também, de outros fatores, como os diversos envolvimento, desenvolvimentos, rupturas e análises de resultados insatisfatórios, como, por exemplo, o número considerável de analfabetos funcionais no Brasil que representa uma realidade preocupante.

O analfabetismo divide-se em duas vertentes: o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional. No primeiro caso, a pessoa conta nenhum ou pouco acesso à educação. No segundo caso, a pessoa é capaz de identificar letras e números, mas não consegue interpretar textos e realizar operações matemáticas mais complexas. As duas formas de analfabetismo comprometem o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Como informa Moreira (2000), ao dizer que por conta do analfabetismo cerca de 800 a 900 milhões de pessoas no mundo poderão apresentar dificuldades para cumprir algumas tarefas simples e corriqueiras em sua vida pessoal e profissional e que

No mundo ocidental, tradicionalmente, a alfabetização tem sido vista através de uma ou outra das seguintes perspectivas, e frequentemente sob a ótica das duas: o *modelo do autodesenvolvimento* e o *modelo do desenvolvimento crítico para a mudança social*. No primeiro caso, trata-se de enfatizar o desenvolvimento pessoal e profissional; a alfabetização é vista como uma habilidade que possibilitará ao adulto o seu crescimento profissional e pessoal. (MOREIRA, 2000).

Essa discussão tem relação transversal com temáticas de diferentes ordens, como dificuldades de aprendizagem do estudante, inadequação do estudante às normas escolares, relações familiares, estratégias pedagógicas e questões sociopolíticas de amplo espectro.

Acrescenta-se também a competição instaurada entre os brinquedos interativos hoje amplamente popularizados pela mídia e o que é apresentado na escola, provocando, em grande medida, certo desinteresse dos alunos pela sala de aula e pela atividade de estudar.

A prática do professor é outro ponto merecedor da nossa atenção tendo em vista que o foco do nosso estudo está na relação professor-aluno. Nesse sentido, observamos que algumas aulas parecem não despertar o interesse do alunado, o que tem refletido a priori, no processo de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, Weisz (1999, p. 65) afirma que o professor:

precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído.

O relatado acima gerou em nós o seguinte questionamento: de que forma a relação professor-aluno influencia os processos de ensino e de aprendizagem no início da escolaridade infantil? A partir deste questionamento, iniciamos a busca de embasamento teórico para melhor compreender o tema e planejarmos a realização de uma pesquisa em duas turmas de 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Paulista, situada na Região Metropolitana do Recife.

Entendemos que encontrar respostas para as influências da relação professor-aluno nos processos de ensino e de aprendizagem poderá ser de grande valia, não só para nossa formação acadêmica, como para os que acreditam na educação como instrumento de transformação social e, principalmente, para que as crianças possam contar com relações de ensino favoráveis às suas aprendizagens.

A pesquisa teve como objetivo identificar e analisar influências da relação professor-aluno nos processos de ensino e de aprendizagem de crianças do ciclo de alfabetização. Especificamente buscamos identificar e

analisar aspectos da relação professor-aluno expressos na escolha dos conteúdos e metodologias de ensino; Identificar dificuldades de aprendizagem dos alunos; e Identificar estratégias de superação das dificuldades dos alunos pelas professoras das turmas investigadas.

O professor e sua prática

A atuação dos professores nas escolas tem uma dimensão relevante no processo educativo, pois não há como conceber uma educação adequada às necessidades de aprendizagem dos alunos sem contar com o compromisso do professor em todo o processo. No entanto, alguns professores parecem não se dar conta da importância do seu papel na vida dos alunos. Nesse sentido, um dos aspectos ressaltados neste trabalho é o valor da formação do professor e da compreensão que ele precisa ter em relação ao seu papel social e educativo.

Lopes (2013) em sua pesquisa intitulada: A relação professor-aluno e o processo ensino aprendizagem, realizada em escolas do ensino fundamental de Curitiba, teve como um dos objetivos investigar a aproximação dos professores com sua própria realidade. Para isso, realizou um questionário com dez perguntas, todas relacionadas à prática pedagógica do professor em uma etapa da metodologia. Segundo a autora, nesse momento, o professor pôde pensar em sua ação educativa, percebendo-se como um investigador de seu fazer em sala de aula.

Em relação à primeira pergunta da pesquisa, que se referia aos principais desafios enfrentados em sala de aula, foram consideradas as seguintes respostas: desinteresse dos alunos; não cumprimento das atividades propostas; desrespeito ao professor e aos colegas; brincadeiras durante as aulas; falta de material necessário para acompanhamento das aulas; conversa e tumulto durante a aula; falta de limites em casa que acaba refletindo na escola; baixa autoestima dos alunos; baixo nível de desempenho dos alunos; preguiça; indiferença; e falta de material pedagógico.

Percebe-se que a maioria dos aspectos abordados diz respeito à atuação do discente. Lopes (2013) conclui que isso significa que os professores ainda apresentam certa resistência em falar sobre si, como se a

maioria dos problemas enfrentados em sala de aula tivesse algo a ver somente com os alunos. Daí vem a necessidade de o professor refletir sobre sua prática, mas é preciso compreender que para isso se faz necessário um processo de formação continuada, com o qual o docente possa se sentir envolvido.

Entendemos que a tarefa docente tem um papel social e político insubstituível e que, no momento atual, embora muitos fatores contribuam pouco para essa compreensão, tais como a desvalorização do trabalho docente, a falta de apoio de parcela da sociedade, dentre outros, o professor está diante do desafio de assumir uma postura crítica e de autovalorização em relação a sua atuação, recuperando a essência do ser “educador”. De acordo com Arroyo (2000), para o professor entender o significado de seu trabalho, faz-se necessário refletir sobre sua identidade docente e sobre a história de sua profissão. Segundo o autor,

teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora [...]. Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história. (ARROYO, 2000, p.29).

Na perspectiva da valorização dos fenômenos histórico-sociais presentes na atividade profissional docente não se pode compreender o trabalho individual do professor desvinculado do seu papel social, pois dessa forma estar-se-ia descaracterizando o sentido e o significado do trabalho docente.

Autores como Pimenta (2005) e Franco, Libâneo e Pimenta (2007), dentre outros que pesquisam a profissão docente têm apresentado muitas ideias e questionamentos, principalmente, sobre a formação dos professores e, mais especificamente, sobre a formação reflexiva dos professores. No entanto, percebemos que ainda não existe um consenso quanto ao significado e do que seja o professor reflexivo, embora haja estudos e pesquisas nessa área.

Pensamos que a intencionalidade dessa reflexão é mais ampla, uma vez que o papel da Pedagogia será o de refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas. (FRANCO, LIBANEO e PIMENTA, 2007, p.68).

Pimenta (2005) afirma que se faz necessário compreender com mais profundidade o conceito de professor reflexivo, pois o que parece estar ocorrendo é que o termo, já não apresenta uma perspectiva de transformação da ação docente propriamente dita, tornou-se mais uma expressão da moda. Para Libâneo (2005), é fundamental perguntar: que tipo de reflexão o professor precisa fazer para alterar sua prática, pois para o autor:

a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor forma de realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Para que esse processo de reflexão aponte para o quê e como mudar faz-se necessário pensar sobre a formação de professores, conceber que o professor estará permanentemente em formação e que os estudos e as pesquisas são fundamentais, no sentido de que é por intermédio desses instrumentos que os professores terão condições de analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais ocorrem as atividades docentes, podendo assim intervir nessa realidade e transformá-la. Nesse sentido, Arroyo, afirma que:

No convívio com professores e professoras percebo que há uma preocupação por qualificar-se, por dominar saberes, métodos, por adequar sua função social aos novos tempos, novos conhecimentos e novas tecnologias, porém não é por aí que se esgotam as inquietações. Há algo mais de fundo em questão: o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem, os pesos social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser, professor professora. (ARROYO, 2000, p.34).

Entendemos assim, que pensar a prática e refletir sobre a prática, implica compreender que a ação docente não se restringe à apropriação de saberes para serem apresentados ou transmitidos aos alunos, mas compreender a prática como uma forma de estar no mundo e de construir junto com os alunos, saberes que façam sentido para os mesmos. Saberes que se

constroem na relação entre professor, aluno e conhecimento em um processo de interação abordado na seção seguinte.

O processo de interação e de mediação na relação professor-aluno

Sabemos que em todo processo de aprendizagem humana a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Daí inferimos que na escola a interação entre professor e aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem, logo, justifica-se a existência de trabalhos e pesquisas na área da educação sobre essa temática, os quais procuram destacar a interação social e o papel do professor mediador, como requisitos básicos para qualquer prática educativa bem sucedida.

Nas abordagens de Paulo Freire, percebemos uma vasta demonstração sobre esse tema e uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos. No entanto, Freire (1996, 2005) defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes forem agentes fomentadores do diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir de todas as pessoas envolvidas no processo. E para que se possa compreender melhor essa prática dialógica, Freire acrescenta que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão sendo conquistados em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem e aprenderem. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel humanizador em sua prática docente. Pois a escola “é

uma comunidade de aprendizes que se apoiam uns nos outros, de aprendizes mútuos, com o professor como mediador, orquestrando os procedimentos. Sem medo de perder nosso saber-fazer de ofício”. (ARROYO, 2000, p.167).

Nessa mesma linha, Vygotsky (1984) entende que o ponto central do processo educativo se firma na interação social e na mediação. Segundo o autor, esses dois elementos estão intimamente relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido, a atuação do professor é de suma importância, já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Para o aluno, a qualidade da mediação exercida pelo professor tem uma importância fundamental, pois desse processo dependerão os seus avanços e as suas conquistas em relação à aprendizagem na escola.

Retomando a pesquisa de Lopes (2013), citada anteriormente, a última questão estava relacionada à forma como o professor incentiva seus alunos a participarem da aula. A autora relata que surgiram respostas, tais como variar a forma de trabalhar os conteúdos, a utilização de recursos, como a TV multimídia, trabalhos em grupos, partir do conhecimento que o aluno já domina, bem como diversificar a forma de avaliação.

A autora pôde observar que a maioria dos aspectos mencionados estava relacionada à relação professor-aluno. Daí, segundo ela, mais uma vez o valor de se ressaltar o importante papel do professor nesse processo, visto que cabe a ele a responsabilidade de tomar algumas decisões para favorecer o processo aprendizagem.

Entendemos que o êxito de todo trabalho docente exige do professor uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional, bem como aos investimentos na própria formação como condição para saber qual a melhor decisão a ser tomada no cotidiano da sala de aula.

Desse modo, organizar uma prática escolar considerando esses pressupostos, é conceber o aluno como um sujeito em constante processo de construção e transformação que, a partir das interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para a história da humanidade.

Imaginar uma escola baseada no processo de interação, não quer dizer criar um lugar onde cada um faz o que quer, sem um direcionamento organizado, mas promover um espaço de construção, de valorização e

respeito, no qual toda a comunidade escolar tenha motivação para pensar um projeto conjunto de sociedade.

Em Vygotsky (1984), é importante perceber como o aluno se constitui na relação com o outro e que a escola é um local privilegiado por reunir grupos bem diferenciados que trabalham juntos na construção de suas aprendizagens. Essa realidade acaba contribuindo para que em meio à diversidade, as singularidades de cada aluno sejam respeitadas. A sala de aula, para Vygotsky, é um dos espaços mais propícios para a construção de ações compartilhadas entre os sujeitos. Logo, a mediação se constitui como um elo que se realiza numa interação constante nos processos de ensino e de aprendizagem e que o ato de educar é sustentado pelas relações estabelecidas entre professor e aluno, destacando-se nessas relações o papel assumido pela afetividade, sobre a qual trataremos a seguir.

O papel da afetividade na relação professor-aluno

Consideramos que a escola é um dos espaços propícios para desenvolver o indivíduo intelectual e culturalmente na sociedade. Entretanto, a relação professor-aluno estabelecida no contexto escolar tem exigido atenção e preocupação por parte daqueles que encaram a escola como espaço de construção e reconstrução de saberes.

Por conta disso, entendemos que uma das tarefas das equipes pedagógicas das escolas seria a criação de estratégias para promover momentos de formação continuada, que possibilitem discutir uma relação pedagógica significativa e responsável entre professores e alunos, garantindo a todos a melhoria nos processos de formação humana.

Entendemos que cada ser humano constrói, ao longo de sua existência, um modo de relacionar-se com o outro, baseado em suas vivências e experiências. Dessa forma, o comportamento diante do outro depende da natureza biológica, bem como da cultura que o constituiu enquanto sujeito. Nessa perspectiva, faz-se necessário entender que a sala de aula é um espaço de convivências e relações heterogêneas em ideias, crenças e valores.

Encontramos subsídios importantes no que diz respeito à dimensão afetiva do ser humano e como ela é significativa na construção da pessoa e do

conhecimento nos estudos de Wallon, segundo Almeida (2008). Para esse autor, a afetividade e a inteligência se complementam, por isso são inseparáveis.

Tacca e Branco (2008), pesquisadoras da Universidade de Brasília, analisaram as atuações de duas docentes que mantinham estratégias pedagógicas distintas: uma cuja lógica afirmava que “uma boa atividade precisa ser de difícil compreensão para a criança, pois somente assim elas irão pensar” e que seguia as orientações padronizadas do sistema de ensino, evitando a todo custo sair do planejamento previamente elaborado e que exercia o controle das ações de si e dos alunos. E outra que incluía atividades e conteúdos não planejados, mas importantes para o momento o que indicava sua sensibilidade ao ritmo dos alunos, bem como a seus interesses e necessidades, cuja atividade docente “estava orientada, especialmente, para a promoção do desenvolvimento dos alunos”. Após análise, as autoras chegam às seguintes considerações.

Entendemos que criar zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991) só é possível quando o sujeito mais experiente atua através de estratégias que, de fato, desafiam o pensamento reflexivo, ou seja, quando o sujeito menos experiente interage não simplesmente com um outro social mais experiente, mas um outro que lhe apresenta apoio emocional e operacional, no sentido de lhe favorecer um salto qualitativo, com base na unidade pensamento-emoção. (TACCA e BRANCO, 2008 p.46).

Quando falamos sobre a relevância de proporcionar uma relação professor-aluno baseada no afeto, é importante ressaltar que, de forma alguma, confundimos afeto com permissividade. Pelo contrário, defendemos que a ação do professor ao estabelecer limites e oferecer possibilidades aos alunos, faz com que estes percebam o professor como alguém que, além de mediar a construção de conhecimentos e preocupar-se com a apropriação dos mesmos, compromete-se com a ação que realiza, percebendo o aluno como um ser importante, dotado de ideias, sentimentos, emoções e expressões. Deste modo:

(...). Quer dizer, há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala ao educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do

educando se perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala com o educando. (FREIRE, 1997, p 85).

Percebemos aqui que o educador que deseja pautar sua prática pedagógica pela afetividade, buscará desenvolver atividades que envolvam os alunos de forma integrada, ou seja, orientará sua prática para que o estudante desenvolva a expressividade, a emoção, a personalidade e o pensamento criativo. Para contribuir com as reflexões acerca da afetividade na escola, Freire salienta que:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1996, p. 146)

Essa perspectiva reforça a ideia de que os professores, quando buscam aprofundar seus conhecimentos sobre a importância da afetividade na escola, estão, na verdade, não só procurando entender de seres humanos, mas também de conteúdos e técnicas educativas.

As questões afetivas são consideradas por Wallon, conforme afirma Almeida (2008), como molas propulsoras que promovem o avanço e o desenvolvimento dos indivíduos. Deste modo, faz-se necessário conceber a sala de aula como um espaço de relações entre alunos e professores, levando em conta que esse cenário é, ao mesmo tempo, de oposição e de interação e, muitas vezes, o convívio harmônico é desafiador. Convém destacar, contudo, a importância do diálogo como instrumento fundamental nessas relações que perpassam todo processo de ensino, contribuindo com as aprendizagens.

Ensino e aprendizagem: Como entender esses processos?

Embora ensino e aprendizagem tenham sido considerados por muitos pesquisadores, entre eles Mahoney e Almeida, (2005) e Almeida (2008), como

termos indissociáveis na construção do conhecimento, no decorrer da história esses conceitos passaram por ressignificações.

Deste modo, os processos de ensino e de aprendizagem têm sido caracterizados de diferentes formas. Ora procura-se dar ênfase à figura do professor como detentor do saber, responsável pela transmissão do conhecimento, ora destaca-se o papel do aluno como sujeito aprendiz, construtor de seu próprio conhecimento mediado pelo professor. Assim, compreender a importância do primeiro, implica em reconhecer o significado que o segundo assume nessa relação.

Atualmente, não existe uma forma única para compreender como se ensina e como se aprende. Entretanto, nas últimas décadas contribuições da psicologia e da pedagogia vêm propondo mudanças nas práticas escolares, visto que suas reflexões têm provocado um deslocamento no foco da valorização do como e quem ensina, para a preocupação com quem aprende e como se aprende. Como afirma Weisz (1999), ensino e aprendizagem são processos distintos que se comunicam, mas não se confundem; dialogam. Assim, segundo a autora seria equivocada,

a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmita exatamente como ele transmite. [...] Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem que se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor, o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. (WEISZ, 1999, p. 65)

Dessa forma, como diz Lopes (2013), há certa preocupação em partir do conhecimento prévio, bem como atender às necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, considerando que:

alguns dados são importantes nesse sentido, merecendo destaque, como a valorização do diálogo na sala de aula, a utilização de novas metodologias, e certa preocupação em partir do conhecimento prévio, bem como atender às necessidades apresentadas pelos alunos. (LOPES, 2013 p. 22).

Nesse sentido, para Freire (1996, p.77), “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que

aprendendo ensina”. Isso significa que deve haver a interação entre o ensino e a aprendizagem e que, a educação provém da relação entre professor e aluno.

Metodologia

Para realização da pesquisa nos aproximamos da abordagem qualitativa, por considerá-la a mais apropriada para compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, entre elas a relação professor-aluno. A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável por meio de equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2007).

A investigação foi realizada em uma escola pública municipal de Paulista, situada na Região Metropolitana do Recife. A escola oferece os anos iniciais do ensino fundamental e a nossa pesquisa foi efetivada com duas turmas do 3º ano, sendo uma delas em cada turno e sob a regência de diferentes professoras. A escolha da escola deveu-se ao fato de já termos uma proximidade com a mesma em razão da realização das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica na referida escola.

Embora o objeto da pesquisa esteja voltado para a relação professor-aluno, fizemos opção pelo último ano do ciclo de alfabetização em razão das expectativas em torno da consolidação da apropriação do sistema de escrita alfabética e consequente aprendizagem da leitura pelas crianças, que supõe a fase inicial de conquista da autonomia escolar pelas mesmas.

Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados uma entrevista com as docentes e observações de aulas, através das quais foram buscados aspectos da relação professor-aluno presentes nas práticas docentes e tomadas como objeto da pesquisa em questão.

As observações foram feitas a partir de um roteiro previamente elaborado com vistas a nos permitir maior concentração nos aspectos relativos à relação entre as professoras e os alunos que perpassa os processos de ensino e, em especial, os processos de aprendizagem. O roteiro dizia respeito aos seguintes aspectos: o planejamento de aulas, os conteúdos, as metodologias e a dinâmica de sala de aula e as atividades propostas pelas docentes.

Quanto à vivência dos procedimentos metodológicos, realizamos um dia de visita à escola para contato com a gestora e solicitação de realização da pesquisa, dois dias para a realização das entrevistas com as docentes e sete dias de observação de aulas.

Em relação às entrevistas, as professoras não concordaram com a gravação do áudio e a nossa opção foi disponibilizar as questões impressas para serem respondidas e analisadas em seguida. Nesse caso, embora o roteiro não tenha sido alterado, as respostas foram resumidas, além de não incorporarem os silêncios, as pausas e outros elementos importantes no processo de investigação e análise.

As observações aconteceram durante uma semana, de segunda a sexta-feira, na turma da Professora 1 e apenas dois dias na turma da Professora 2, totalizando 28 horas de observação. A quantidade de observações inicialmente prevista para cada turma foi alterada em razão da dificuldade de disponibilidade da Professora 2 que, em dado momento, nos solicitou a interrupção das observações em sua sala. Na ocasião entendemos que sua solicitação teria sido provocada pelo fato de a mesma acumular a atuação de professora com o cargo de gestora da escola, o que fazia com que a mesma se ausentasse da sala de aula com muita frequência.

O tratamento dos dados para análise se deu por meio do mapeamento dos registros das observações, seguido de repetidas leituras dos mesmos no diário de campo para categorização, análise e obtenção dos resultados apresentados a seguir.

A dimensão afetiva das interações e o que pensam as professoras sobre a relação professor-aluno

Sabemos que a relação professor-aluno se expressa nas várias formas de atuação do professor e que não envolve apenas a dimensão afetiva. Para além do afeto do professor ou da professora pelos alunos, essa relação revela em que medida o docente teria sido afetado pelas necessidades e condições de aprendizagem dos alunos. Como vimos em Freire (1996), como prática humana, a educação comporta a expressão de sentimentos, desejos e sonhos, sem que se abra mão do rigor que dela deve fazer parte.

Foi com essa perspectiva que fizemos as entrevistas e observações, e procedemos à análise dos dados encontrados nas salas de aula. Os elementos da relação professor-aluno foram buscados junto às expressões de afetividade presentes nas interações entre as professoras e os alunos, mas também nas práticas docentes envolvendo a adequação dos conteúdos às necessidades de aprendizagem dos alunos; as metodologias adotadas e as atividades propostas; as oportunidades de aprendizagem criadas. Isso porque, entendemos como Morales (2006, p.10), que “tratar da relação professor-aluno dentro da sala de aula suporia em princípio falar de todo o processo de ensino-aprendizado”.

Quadro 1 - A dimensão afetiva das interações e o que pensam as professoras sobre a relação professor-aluno

Categorias de análise	Professora 1	Professora 2
O que pensam as professoras sobre a relação professor aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuiu nota 10 • Destacou a afetividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuiu nota 10 • Salientou a atuação do professor
Dimensão afetiva das interações	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridade firme sobre a classe • Pouco envolvimento afetivo com as crianças • Pouco aproveitamento das oportunidades de interação 	<ul style="list-style-type: none"> • Receptiva com os alunos • Autoridade firme com a turma • Os trata com respeito • Proporciona dinamismo nas aulas • Procura evitar a desatenção da turma • Privilegia a função de gestora
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Bom relacionamento com a professora • Alguns apresentavam dificuldades na compreensão dos enunciados e dos conteúdos • A maioria não tinha conhecimento prévio dos assuntos apresentados • Muitos apresentavam dificuldades de leitura e escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Bom relacionamento com a professora • Demonstram respeito • Alguns apresentavam dificuldades na compreensão dos enunciados e dos conteúdos • A maioria não tinha conhecimento prévio dos assuntos apresentados • Muitos apresentavam dificuldades de leitura e escrita

Nas entrevistas realizadas com as professoras, ambas atribuíram peso significativo à influência que a relação professor-aluno assume na

aprendizagem. As docentes foram solicitadas a responder à seguinte questão: numa escala de zero a dez, qual peso você atribui à interferência da relação professor-aluno na aprendizagem?

Ambas as docentes atribuíram nota dez à importância da relação professor-aluno para as aprendizagens. A Professora 1 destacou a afetividade e afirmou:

Atribuo 10, visto que é notável que o lado afetivo exerce forte influência no cognitivo, pois uma criança que se sente amada e é valorizada por um professor, terá despertada a motivação e o desejo de aprender. (PROFESSORA 1).

Durante as observações, também percebemos momentos de muita interação entre os alunos e a Professora 1, a despeito de a docente demonstrar autoridade firme sobre a classe e de em alguns momentos demonstrar pouco envolvimento afetivo com as crianças.

Na 4ª aula observada, registramos, por exemplo, que uma menina não conseguiu ler quando solicitada e um menino leu com dificuldades. Demonstrando bastante timidez, o menino leu com voz quase inaudível. A professora o elogiou dizendo que ele lê muito bem, só faltava falar mais alto. Porém, não fez comentários sobre a aluna deixando passar a oportunidade de encorajá-la a tentar a leitura.

Em outra aula, durante a 5ª observação, ao perceber que um aluno que não fazia nenhum trabalho estava copiando e demonstrando entender a atividade, a professora pediu que ele respondesse no quadro uma tarefa. Ele o fez e foi muito elogiado.

Por sua vez, a Professora 2 comentando sobre a relação professor-aluno salientou a atuação do professor como elemento de destaque no processo de aprendizagem. Para ela, a relação professor-aluno “vale nota 10. A interferência do professor é de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos, visto que o professor é o mediador e facilitador de todo processo de aprendizagem do aluno”. (PROFESSORA 2).

Também em relação a essa docente observamos que as relações entre a professora e os alunos são de proximidade. Ela demonstra ter bastante autoridade sobre a turma, até mesmo pelo fato de também ser a diretora da escola, o que reforça essa situação. Nesse caso, foi possível perceber que a

docente trata os alunos com respeito, ouvindo-os em suas necessidades de aprendizagem, sem deixar de ser firme.

Enquanto está em sala de aula, a professora mantém os alunos focados nas atividades e quando percebe que algum deles está desconcentrado chama a atenção com perguntas sobre a atividade e, algumas vezes, é dura com aquele que está muito disperso. A professora tem bastante dinamismo com a turma, suas explicações são acompanhadas de exemplos práticos, pede aos alunos para lembrarem-se de algo correlato com o que está sendo trabalhado e os alunos participam com entusiasmo.

Ao tratar sobre os saberes necessários à prática educativa, encontramos em Freire (1996, p.90) que a “abertura ao querer bem não significa, na verdade, que porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la”. Com isso o autor nos lembra de que o afeto precisa ocupar lugar na sala de aula e que o zelo com as aprendizagens dos alunos é também uma forma de expressão desse afeto.

Elementos da relação professor-aluno expressos na prática docente

A relevância de proporcionar uma relação professor-aluno baseada no afeto, não nos exime da rigurosidade na prática docente no que diz respeito à seleção dos conteúdos, à escolha das metodologias e dos recursos didáticos, ao envolvimento com as aprendizagens e com as dificuldades apresentadas pelos alunos, portanto assinalamos que afetividade não se confunde com permissividade.

Nesse sentido entendemos que o professor ao estabelecer limites e oferecer possibilidades de aprendizagem significativa aos alunos estaria estimulando o desenvolvimento da autonomia discente. Estaria favorecendo a percepção do aluno em relação ao professor como alguém que media e preocupa-se com a construção de conhecimentos; compromete-se com a ação que realiza, percebendo o aluno como um ser dotado de ideias, sentimentos e emoções.

O quadro 2 apresenta uma síntese das categorias analisadas na sequência.

Quadro 2 - Elementos da relação professor-aluno expressos na prática docente

Categorias de análise	Professora 1	Professora 2
Práticas docentes	Não usou práticas de ensino direcionadas à apropriação do sistema de escrita alfabético (SEA) Não foi registrado o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos	Começava as aulas lembrando o que tinha sido tratado na aula anterior Ao iniciar as atividades explicava o que haveria de ser feito Passava muito tempo fora da sala de aula
Metodologias adotadas	Uso predominante do quadro branco não conferimos o uso do livro didático	Uso predominante do quadro branco não conferimos o uso do livro didático
Oportunidades de aprendizagem	Fazia intervenções apenas quando alguns alunos perguntavam durante as correções. O envolvimento com as aprendizagens dos alunos ficava pouco evidenciado	Não se furtava a dar atenção individual aos alunos, quando percebia dificuldades

Em relação à adequação dos conteúdos às necessidades de aprendizagem dos alunos, observamos que entre os alunos da Professora 1 alguns apresentavam grande dificuldade na compreensão dos enunciados, e quatro deles não conseguiam concluir as atividades. Aparentemente, a maioria não tinha conhecimento prévio dos assuntos apresentados nas aulas observadas, ao mesmo tempo em que ficavam evidentes suas dificuldades com a leitura.

Diante de conhecimentos como interpretação de texto, encontros consonantais e formação de palavras, que em princípio poderiam ser considerados adequados a uma turma de 3º ano, a maioria dos alunos apresentava dificuldades de compreensão do conteúdo que estava sendo exposto. Em consequência, apenas três alunos demonstravam desenvoltura nas atividades propostas.

Em termos de leitura e escrita, entre os alunos da Professora 2 a situação não se mostrou muito diferente. Dos dezenove alunos, sete não conseguiam ler e escrever e, por conta disso não sabiam o que fazer, outros liam com muita dificuldade e não conseguiam entender o enunciado. Apenas

duas meninas liam com desenvoltura. Nesse sentido, Albuquerque (2006, p.19) afirma que:

a escola deve garantir, desde cedo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético, e essa apropriação não se dá, pelo menos para a maioria das pessoas, espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos. É preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético.

Nas entrevistas as professoras relataram ter conhecimento dessa situação em suas turmas, como nos mostra a fala da Professora 1.

Alguns alunos apresentam dificuldades diversificadas, uns têm problemas de indisciplina e a maioria apresenta dificuldades de leitura, interpretação e na produção textual. Quando chamo para leitura individual eles são bastante resistentes na grande maioria, pois não conseguem ler e ficam com vergonha dos colegas que sabem ler. A resistência bem maior se dá na hora de produzir textos. O problema é bem difícil.

Apesar da afirmação da professora, não foram observadas práticas de ensino direcionadas à apropriação do sistema de escrita alfabético (SEA), nem a retomada dos conteúdos ensinados anteriormente por parte da Professora 1. Além disso, o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciar o assunto também não foi registrado.

Por outro lado, a solicitação para leitura individual gerava resistências daqueles alunos que por não saberem ler ficavam envergonhados de se expor diante da turma. Esse fato nos provoca um questionamento. Diante das dificuldades demonstradas por esses alunos, por que a professora não fazia uso de outras estratégias de leitura? Por que não buscava aproximar-se dessas crianças para encorajá-las a aprenderem a ler?

O que observamos é que apenas por ocasião da correção das tarefas quando alguns alunos revelavam dúvidas, a professora fazia algumas intervenções, mas na rotina observada a docente copiava a atividade no quadro e pedia que os alunos fizessem, sem estabelecer a continuidade com momentos anteriores, a não ser quando algum aluno perguntava se o assunto 'era parecido' com o que estudaram no outro dia.

Nesse sentido, Weisz (1999), ao discutir a relação entre a organização das tarefas e a circulação da informação em sala de aula, afirma que “o conhecimento avança quando o aprendiz enfrenta questões sobre as quais ainda não havia parado para pensar”. (p.71).

Em contrapartida, registramos uma aula da Professora 1 em que foi trabalhado o gênero textual receita, com o texto “salada de frutas”. Percebemos na ocasião que os alunos conheciam alguns gêneros textuais, pois não estranharam o gênero. Nessa aula, a professora trabalhou a interpretação do texto, a ordem alfabética de palavras e alguns encontros consonantais.

Os alunos demonstravam estar familiarizados com a ordem alfabética e evidenciaram menos dificuldades com os encontros consonantais. À exceção daqueles que já apresentavam grandes dificuldades e que permaneciam sem acompanhamento, a turma em sua maioria acompanhou as atividades. Nessa ocasião, a professora esboçou uma postura de envolvimento com as aprendizagens como expressão de sua relação com os alunos.

Em outra aula, a Professora 1, mesmo mantendo o modelo de copiar a tarefa no quadro sem dar maiores explicações, por ocasião da correção da atividade, buscou saber da turma o que era gênero textual, qual tinha sido o gênero trabalhado na aula anterior e perguntou se conheciam outros gêneros. Essa aula teve expressiva participação, pois os alunos já conheciam alguns gêneros textuais.

Em outro momento houve a apresentação de um filme institucional sobre a dengue bem adequado à idade e ao nível da turma. Após a apresentação do filme foi feita uma atividade de desenho e pintura sobre o tema e todos participaram com entusiasmo.

Esses momentos em que a professora demonstrava um maior envolvimento com as crianças, eram também momentos de maior entusiasmo e participação dos alunos nas aulas, o que confirma a ideia de que quando a relação professor-aluno é positiva as possibilidades de aprendizagem aumentam.

Em relação à Professora 2, foi possível observar que a mesma começava as aulas lembrando o que tinha sido tratado na aula anterior e, ao dar início ao assunto do dia, explicava o que os alunos iriam fazer durante a aula. Ao iniciar as atividades explicava o que haveria de ser feito, falava sobre

o tema que seria trabalhado, mas por conta das dificuldades de leitura e escrita de muitos e pelo fato de a professora passar muito tempo fora da sala de aula, as explicações para aqueles alunos que não alcançavam o entendimento do conteúdo ficavam prejudicadas.

No entanto, quando estava presente em sala, a Professora 2 não se furtava a dar atenção individual aos alunos, quando percebia dificuldades. O que em certa medida corresponde aos registros da sua fala sobre estratégias utilizadas para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos quando afirma: “procuro trabalhar de forma que a aula não seja enfadonha, textos curtos, contação de histórias curtas, chamando-os no quadro, etc”. (PROFESSORA 2).

Outro dado que nos chamou atenção foi que embora a escola disponha de material de apoio como jogos didáticos, material dourado, entre outros, ambas as professoras utilizavam como recurso didático apenas o quadro branco. De igual modo, não conferimos o uso do livro didático por nenhuma das duas docentes durante as observações. Esse fato nos inquietou por que entendemos que a relação professor-aluno diz respeito também à seleção e uso de recursos didáticos.

Os relatos aqui apresentados evidenciam aspectos da relação professor-aluno que vão se configurando a partir das expressões de afetividade demonstradas nas interações entre professoras e alunos e das práticas de ensino com repercussão nas aprendizagens.

Essas práticas, por diferentes razões, apontam para uma relação em que o envolvimento com as aprendizagens dos alunos ficava pouco evidenciado. Ou seja, os procedimentos eram praticamente os mesmos nas várias aulas e não nos foi possível observar uma maior preocupação das docentes com as crianças que não leem, ou não compreendem os enunciados, como se a prática docente não devesse estar perpassada por posicionamento político que sugere maior atenção àqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, Freire (1996, p.50) afirma: “minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas

um sujeito de opções”. Por outro lado, a omissão já é reveladora de um posicionamento político.

Entendemos que a curiosidade de aprender não é uma atividade que nasce espontaneamente nos alunos, pois, muitas vezes, estudar não é uma tarefa que cumprem com prazer. Para que o gosto e o hábito de estudo possam ser cultivados, é necessário despertar o interesse dos alunos e acompanhar suas ações na solução das tarefas propostas. Ou seja, o acompanhamento do professor objetiva evitar que os alunos se sintam inseguros na realização das atividades propostas e cobrados a um desempenho para o qual não foram preparados.

Por outro lado, fornecer respostas prontas, sem oferecer oportunidades para que o aluno problematize situações e descubra possibilidades de resposta gera acomodação, destrói a curiosidade e prejudica a construção da autonomia.

Considerações Finais

Tendo em vista que a relação professor-aluno vai muito além das questões aqui analisadas faz-se necessário considerar que esta pesquisa revelou apenas alguns aspectos delimitados pela temática, por conta das constantes e aceleradas mudanças que ocorrem na sociedade e se refletem no contexto escolar.

Porém, vale a pena lembrar que o ponto de partida deste trabalho de pesquisa envolveu uma questão que preocupa muito os educadores: a relação professor-aluno e os processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, consideramos que alcançamos o objetivo de aprofundar nossos conhecimentos sobre a temática abordada, apesar de haver muito ainda a ser aprendido. Avaliamos que o percurso traçado permitiu alguns apontamentos para possíveis caminhos que auxiliarão, não só as posturas dos que vivenciam a problemática, como daqueles que desejam iniciar uma trajetória no mundo da educação.

Sendo assim, não poderíamos nos furtar a concluir, a partir das nossas observações no campo pesquisado, que a relação professor-aluno influencia os processos de ensino e de aprendizagem e, em especial, o segundo. Embora

ambos tenham influência entre si, a aprendizagem no ciclo de alfabetização requer cuidados, pois os aprendizes estão ainda numa fase de apropriação da leitura e de desenvolvimento de sua autonomia.

Assim, a relação professor-aluno revela sua importância de diversas formas, além da dimensão da afetividade, tão cara à formação humana das pessoas. Está também nas práticas docentes envolvendo a adequação dos conteúdos às necessidades de aprendizagem dos alunos; nas metodologias adotadas e nas atividades propostas; como também nas oportunidades de aprendizagem criadas.

Com relação a esses pontos, pudemos perceber que por diferentes razões, os resultados apontaram para uma relação em que o envolvimento com as aprendizagens dos alunos foi em alguns momentos pouco evidenciada. Ou seja, os procedimentos de ensino se repetiam nas várias aulas e não nos foi possível observar uma maior preocupação das docentes com as crianças que não sabiam ler, ou não compreendiam os enunciados das atividades propostas, evidenciando prejuízo ao desenvolvimento de sua aprendizagem.

Os aspectos da relação professor-aluno expressos na escolha dos conteúdos e metodologias de ensino nos levaram a constatar que os conteúdos presentes nas práticas das docentes nem sempre coadunavam com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Verificamos que nas duas turmas pesquisadas havia um número expressivo de alunos com dificuldades de aprendizagem por falta de conhecimento prévio sobre o SEA, bem como por outras razões de cunho social. Porém, em relação às estratégias de superação dessas dificuldades, constatamos que as docentes, na maioria das vezes, não privilegiavam a busca de propostas para superação das mesmas. Uma das docentes, quem sabe por conta de uma prática pautada no “passar a matéria” e a outra talvez por privilegiar a sua função de gestora da escola.

Deste modo, entendemos que a relação professor-aluno diz do interesse dos profissionais da educação com foco nas reais necessidades de aprendizagem, como expectativas da educação na formação de indivíduos crítico-reflexivos. Nesse sentido, faz-se necessário haver mudanças não apenas nas palavras, mas principalmente nos procedimentos que são reveladores das relações professor-aluno.

Entendemos também a necessidade de um maior comprometimento de todos com uma educação de qualidade, vendo o aluno como indivíduo ativo dos processos de ensino e aprendizagem. Só assim os docentes estarão cumprindo o papel de mediadores dos processos de aprendizagem e realizando mais que o simples papel de ensinar. Nesse sentido, consideramos que a produção conjunta do conhecimento é uma forma de interação ativa entre o professor e os alunos, pois abre horizontes para novas aprendizagens, habilidades e atitudes, bem como para a consolidação de conhecimentos adquiridos anteriormente.

Neste momento, destacamos que a realização desse trabalho nos trouxe muita satisfação, pois possibilitou confirmar nossas expectativas a respeito da importância da relação professor-aluno nos processos de ensino e aprendizagem, assim como conhecer novos olhares sobre essa abordagem, o que só fez aumentar nossa certeza da relevância do tema do tema é de extrema relevância para área da educação.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. Alfabetização e letramento: conceitos e relações / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ALMEIDA, A. R.S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 343-357, jul./dez. 2008
- ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petropolis, RJ: Vozes, 2000.
- FRANCO, M. A. S.; LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G.. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 42.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora olha D'água. 1997.
- LOPES, R. de C. S.. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. 2013. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>

Acessado em 20/12/2015

MAHONEY, A.A. e ALMEIDA, L.R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*. São Paulo, p 11-30, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORALES, P.. *A relação professor-aluno: como é, como se faz*. Tradução: Gilmar Saint'Clair Ribeiro. São Paulo: Loyola, 2006.

MOREIRA, D. A.; *Analfabetismo funcional: introdução ao problema*. FEA USP e FECAP - Julho 2000. Disponível em:

www.abmbrasil.com.br/cim/download/daniel_augustomoreira.doc - acesso em 24/12/2015

PIMENTA, S. G. (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TACCA, M. C.V.R & BRANCO, A. U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*. [online]. 2008, 13(1), 39-48. Disponível em: www.scielo.br/epsic

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

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. Ed. Ática, 1999.