



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

JANAÍNA OLIVEIRA DA SILVA

**A construção de vínculos na relação entre professores e alunos**

Recife

2009

JANAÍNA OLIVEIRA DA SILVA

**A Construção de vínculos na relação entre professores e alunos**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva  
Orientador: Prof. Dr. Luciano Meira

Recife  
2009

**Silva, Janaína Oliveira da**

**A construção de vínculos na relação entre professores e alunos / Janaína Oliveira da Silva. - Recife: O Autor, 2009.**

**127 folhas: il., tab., fig., gráf.,**

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia cognitiva. 2009.**

**Inclui: bibliografia, apêndices e anexos.**

**1. Psicologia Cognitiva. 2. Professores - Alunos. 3. Problemas sociais na educação. 4. Alunos de escola primária. I. Título.**

**159.9  
150**

**CDU (2.  
ed.)  
CDD (22. ed.)**

**UFPE  
BCFCH2010/92**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Janaína Oliveira da Silva

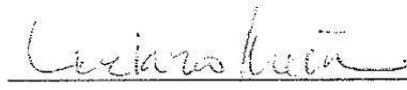
A Construção de Vínculos na Relação entre Professores e Alunos.

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia Cognitiva da  
Universidade Federal de  
Pernambuco para obtenção do  
título de Mestre.  
Área de Concentração: Psicologia  
Cognitiva

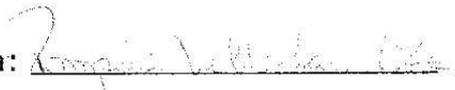
Aprovado em: 16 de junho de 2009

### Banca Examinadora

Profa. Dr. Luciano Rogério de Lemos Meira  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

Profa. Dra. Pompeia Villachan-Lyra  
Instituição: U.F.R.PE

Assinatura: 

Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

## **DEDICATÓRIA**

*A todos os meus professores pela construção de vínculos fundamentais para meu desenvolvimento. Em especial Eli e Pomp, por suas atenções me fazer acreditar que chegar até aqui seria possível.*

*À Eler pela cumplicidade e companheirismo, co-orientadores nos desafiosos momentos desta produção.*

*À minha família, em especial a mainha Prazeres como reflexo de sua eterna dedicação.*

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, luz de amor universal, por se fazer presente em minha vida nas suas múltiplas formas de expressão, algumas delas nomeáveis nas pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para esse estudo;*

*A meu pai Francisco de Assis in memoriam e minha mãe Prazeres pela existência e os cuidados destinados;*

*As professoras Eliana Almeida e Pompéia Villachan-Lyra pelo vínculo de apego que construímos na graduação e que nos permitiu alcançar uma inesquecível vitória no mestrado;*

*A Eler, amiga especial, pela constante co-orientação nos momentos de dúvida, estímulo nos momentos de desânimo, por tudo que se torna indescritível em palavras.*

*A Glaubo, meu querido padrinho pelo apoio e incentivo ao longo da minha caminhada acadêmica;*

*Ao professor Antônio Roazzi por abrir as portas da Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, acreditando no meu potencial e me contratando como sua bolsista de iniciação científica durante a graduação;*

*Aos Professores Selma Leitão, Luciane de Conti, Alina Spinillo, Sandra Ataíde e Jorge Falcão pelos frutíferos momentos de discussão;*

*Ao meu orientador Luciano Meira por construirmos um vínculo que me permitiu construir conhecimentos e conquistar independência enquanto pesquisadora;*

*Ao Professor Lino de Macedo pela oportunidade de nos envolvermos num único encontro, mas intenso e de grande aprendizado, instigando-me a repensar muitas questões, entre elas a relação pedagógica.*

*Aos meus amigos de sala de aula Renatinha, Fabiana, Laércio, Marcílio, Marina e Cris pelas importantes trocas de conhecimento;*

*Ao meu amigo Domingos pela ajuda na construção dos gráficos e os diálogos filosóficos;*

*A Ronaldo por me socorrer nas dificuldades enfrentadas com o computador, instrumento essencial para construção desse trabalho;*

*Aos companheiros do L.AIV pelas importantes contribuições e pelo acolhimento;*

*A escola, os professores e alunos participantes dessa pesquisa pela disponibilidade e colaboração;*

*Ao CNPq pelo financiamento das bolsas de iniciação científica e de mestrado, fundamentais para minha dedicação exclusiva nos estudos;*

*Aos meus irmãos Lila e Assizinho, meu cunhado Adrian por atenderem minhas intimações para sentar, me ouvir e opinar sobre este trabalho;*

*A Mari Clara Vanoni pela representação gráfica das figuras da vinculação mediada nas aulas de matemática e história;*

*A Vera Lúcia, Ivo, Vera Amélia, João Paulo e Elaine pela atenção e disponibilidade durante minha permanência no programa de pós-graduação;*

*A Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO) por ter me proporcionado um terreno fértil e humanamente cuidado, para que pudesse semear campos cognoscentes durante a graduação em Psicologia e poder chegar até aqui;*

*A minha querida amiga Any Barros pelo apoio e pela revisão ortográfica da versão final desta dissertação;*

*A todos os meus vínculos pela compreensão nos momentos de ausência;*

*À mim mesmo, por ter ousado e desafiado minhas inseguranças, por ter acreditado e resistido aos necessários momentos de “solidão” e tempestades improdutivas. E principalmente por ter abertura para evoluir, me envolvendo em ações de demanda e atenção com todas estas pessoas humanas, demasiadamente humanas...*

*Amo e sinto-me amada de alguma forma por todos vocês!*

*Muito obrigada!*

## RESUMO

DA SILVA, Janaína Oliveira. **A construção de vínculos na relação entre professores e alunos**. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco.

Baseando-se nas perspectivas histórico-relacional e semiótica das relações sociais, este estudo teve por objetivo investigar como professores e alunos constroem vínculos e quais as formas de vinculação construídas a partir da mediação de diferentes conteúdos curriculares. De acordo com a literatura, estes interlocutores apresentam muitos problemas relacionais que interferem no processo ensino-aprendizagem e podem tornar-se o lócus de múltiplas expressões de violência. Fez-se pertinente uma investigação processual de como esses sujeitos se envolvem em ações de demanda e atenção, produzindo laços significativos entre si, a fim de construirmos um melhor entendimento dessa relação. Foram utilizados registros audio-videográficos e de observações participantes de uma aula de matemática e uma aula de história em salas de 5ª série da rede pública de ensino, além de entrevistas individuais com os professores envolvidos. As sessões registradas foram submetidas a uma microanálise e macroanálise, para as quais identificamos como unidade “*frames* de vinculação”: controle, ajuda e avaliação. Estes *frames* foram categorizados quanto à dimensão dos conteúdos que mediarão à vinculação (curricular ou não-centralmente curricular), aos temas recorrentes, à sua frequência e distribuição no tempo da aula. As análises mostraram que os processos de vinculação professor-aluno foram estabelecidos principalmente a partir de *frames de controle*, e pela mediação predominante de *conteúdos não-centralmente curriculares* em ambas as aulas, havendo algumas diferenças entre estas nos outros *frames* de vinculação e na forma como os interlocutores mediarão semioticamente as ações de vinculação.

PALAVRAS CHAVE: Vínculo professor-aluno, *frames*, sala de aula, método

## ABSTRACT

DA SILVA, Janaína Oliveira. **The construction of bonds in the relation between teachers and pupils.** 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco.

Based on a relational-historical approach, this study aimed at investigating how teachers and pupils construct bonds and how are these bonds related to different curricular contents. According to the literature, problematic bonds may cause many types of learning difficulties and multiple expressions of violence towards teachers in school. A process inquiry became pertinent to understand how teachers and pupils demand and give attention towards each other, producing significant bondages. Videographic registers, participant observations and individual interviews during math and history classes were produced for this research. The registered sessions passed for a microanalysis and macroanalysis to identify emergent “bonding *frames*”: control, help and evaluation. These *frames* were then categorized in relations to the classroom contents (curricular or non-curricular), and their main theme, besides frequency and distribution over time. We concluded that bonding in the classroom context is frequently regulated by control *frames*, in situations thematized as non-curricular, in both classes.

KEY WORDS: Teacher-student bondage, *frames*, classrooms, method

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. VÍNCULOS: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-RELACIONAL E SEMIÓTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS</b> .....	19
<b>1.1</b> Vínculos: uma construção histórico-relacional e mediada por signos.....	19
<b>1.2</b> A Relação Professor-Aluno.....	26
<b>1.2.1</b> Na questão entre cognição e afetividade.....	26
<b>1.2.2</b> Nas limitações da teoria do apego.....	33
<b>2. OS VÍNCULOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS</b> .....	38
<b>2.1</b> Repensando a relação pedagógica.....	38
<b>2.2</b> Delimitando o campo dessa pesquisa.....	48
<b>3. MÉTODO</b> .....	52
<b>3.1</b> Perguntas norteadoras e objetivos da pesquisa.....	52
<b>3.2</b> O Contexto Etnográfico.....	52
<b>3.3</b> Os participantes.....	55
<b>3.4</b> Instrumentos.....	56
<b>3.5</b> Recursos de análise.....	57
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	64
<b>4.1</b> Como se constroem vínculos na relação entre professores e alunos.....	66
<b>4.1.1</b> Vinculação na aula de matemática.....	66
<b>4.1.2</b> Vinculação na aula de história.....	84
<b>4.2</b> Formas de vinculação construídas a partir da mediação de diferentes conteúdos curriculares (matemática e história) numa turma de 5ª série.....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	110
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115
<b>APÊNDICES</b>	
<b>A</b> – Modelo da tabela de categorização dos <i>frames</i> de vinculação na aula de matemática.....	121
<b>B</b> – Modelo da tabela de categorização dos <i>frames</i> de vinculação na aula de história....	122
<b>ANEXOS</b>	
<b>A</b> – Carta de aprovação do Comitê de Ética.....	123
<b>B</b> – Considerações Éticas sobre o estudo.....	124
<b>C</b> - Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores.....	125
<b>D</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis pelos alunos.....	126

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Triângulo Didático .....	38
Figura 2 – Vinculação Mediada .....	42
Figura 3 – Vinculação mediada no contexto da sala de aula.....	45
Figura 4 – Vinculação mediada na aula de matemática .....	104
Figura 5 – Vinculação mediada na aula de história .....	104

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Frequência dos <i>frames</i> de vinculação na aula de matemática .....	66
Gráfico 2 – Comparativo da frequência dos <i>frames</i> entre as dimensões de conteúdo .....	66
Gráfico 3 – Distribuição da ocorrência dos <i>frames</i> de vinculação ao longo do tempo da aula de matemática e sua duração em segundos .....	69
Gráfico 4 – Frequência dos <i>frames</i> de vinculação na aula de história .....	83
Gráfico 5 – Comparativo da frequência dos <i>frames</i> entre as dimensões do conteúdo .....	84
Gráfico 6 – Distribuição da ocorrência dos <i>frames</i> de vinculação ao longo do tempo da aula de história e sua duração em segundos .....	87
Gráfico 7 – Comparativo da frequência dos <i>frames</i> nos dois contextos .....	97

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Comparativo das temáticas dos conteúdos curriculares .....	102
Tabela 2 – Comparativo das temáticas dos conteúdos não centralmente curriculares .....	102

## INTRODUÇÃO



- Vem brincar comigo – propôs o pequeno príncipe. – Estou tão triste...
  - Eu não posso brincar contigo – disse a raposa. – Não me cativaram ainda.
  - Que quer dizer “cativar”?
  - É algo quase sempre esquecido – disse a raposa. – Significa “criar laços”...
  - Criar laços?
  - Exatamente - disse a raposa. – Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...
  - Começo a compreender – disse o pequeno príncipe.
  - Minha vida é monótona. Eu caço as galinhas e os homens me caçam. Todas as galinhas se parecem e todos os homens também. E isso me incomoda um pouco. Mas se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol. Conhecerei um barulho de passos que será diferente dos outros. Os outros passos me fazem entrar debaixo da terra. Os teus me chamarão para fora da toca, como se fosse música. E depois, olha! Vês, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim não vale nada. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelos dourados. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo que é dourado fará com que eu me lembre de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo...
- A raposa calou-se e observou por muito tempo o príncipe:
- Por favor... Cativa-me! – disse ela.
  - Eu até gostaria – disse o príncipezinho -, mas não tenho muito tempo. Tenho amigos a descobrir e muitas coisas a conhecer.
  - A gente só conhece bem as coisas que cativou – disse a raposa. Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres uma amiga, cativa-me!
  - Os homens esqueceram essa verdade - disse a raposa. - Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.

Antoine de Saint-Exupéry. “O pequeno príncipe”.

---

A necessidade de criar laços sempre desempenhou um importante papel no desenvolvimento humano, mas especificamente no seu processo de aprendizagem. Na fábula francesa do Pequeno-príncipe, Saint-Exupéry (1900-1944/2003) parece retratar esta necessidade na metáfora do encontro entre os personagens do pequeno príncipe e da raposa,

ao mesmo tempo em que trás uma discussão conceitual quando estes parceiros buscam um entendimento acerca da ação de cativar.

Concebemos que “cativar” ou criar laços faz parte do processo de construção de um vínculo entre os personagens. A raposa manifesta seu desejo de vincular-se ao pequeno príncipe e fornece argumentos para se pensar no vínculo como um tipo de relação particular entre pessoas, em que ambas necessitam uma da outra, consideram-se singulares (únicas no mundo) e sentem-se atraídas, à medida que estabelecem contato e se empenham colaborativamente. Assim, o vínculo a ser construído pelo príncipe e a raposa, implicaria numa relevância singular do outro e o partilhar de necessidades e tentativas de satisfação de tais necessidades.

Ao sairmos das páginas da obra do Pequeno Príncipe e contemplarmos as páginas da vida dos seres humanos na sala de aula, encontraremos como personagens professor e alunos que diferentemente do príncipe e da raposa, provavelmente não costumam buscar um entendimento do vínculo que constroem, simplesmente vivenciam.

Vivências nem sempre com uma significação positiva, harmoniosa, de bem-querer e aceitação, assim como no fragmento literário. O vínculo, sendo um fenômeno dinâmico, também pode ser marcado por laços que desembocam em múltiplas expressões da violência, algumas delas extrapolam o ambiente escolar e são divulgadas nas manchetes nacionais sobre educação na mídia:

Professor de educação física abusava de alunos em vestiário da escola (G1, publicada em 21/08/2008); Alunos colam professora na cadeira em escola de Campinas (SP) (Folha online, publicado em 23/09/2008); Em MG, 74% dos professores já sofreram agressão dos alunos, a violência em sala de aula provoca impactos na saúde, segundo pesquisa, 50% dos professores tem riscos de transtorno mental (G1, publicado em 23/10/2008). Carro de professor da rede estadual é apedrejado por alunos em Campinas (SP) (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, publicada em 24/10/2008); Governo do distrito federal suspende professora que mandou alunos baterem em colega de cinco anos (JORNAL “O GLOBO”, publicado em 29/10/2008); Professora é afastada após colar boca de crianças em Manaus (AM) (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, publicada em 18/02/09); Professora apanha de aluno de 13 anos dentro da sala de aula em Itaquaquecetuba (SP) (FOLHA DE SÃO PAULO, Publicado em 19/03/2009).

Em Pernambuco, diversos problemas relacionais entre professores e alunos quando não resolvidos na escola são registrados anualmente nas Gerências Regionais de Educação (GRE), cuja natureza das queixas compreende: as formas de tratamento, a postura metodológica dos professores, a não efetivação das regras de convivência que possui um amparo legal nos princípios da constituição federal, na LDB 94/95 e 96 (artigos 03, 13,14 e 15) e na lei 12.280/02 da Assembléia Legislativa do Estado de PE para proteção integral dos direitos do aluno<sup>1</sup>.

São nesses desfechos atribulados, não problemáticos ou benéficos entre professores e alunos, onde se pode visualizar o “produto final”: personagens próximos, não-próximos ou afastados, de algo que no nosso entendimento, passa por uma construção ainda pouco investigada: os vínculos. A tendência “emergencial” que parece prevalecer na educação contribui para que a ênfase recaia nesses produtos e não no processo em que eles foram construídos. Propomos que ao investigar esse processo de construção não iremos mostrar as soluções para os problemas acima apresentados, mas oferecer um entendimento que pode ser preventivo para eclosão dos mesmos.

A princípio há aqueles que acham que podem resistir de se vincular por uma série de justificativas, assim como o príncipe: - “Eu até gostaria, mas não tenho muito tempo. Tenho amigos a descobrir e muitas coisas a conhecer.”, principalmente no que diz respeito à opinião dos professores, convencionalmente responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. Segundo Leite (1979/1997) em tal processo educativo feito para o grande número, a maioria dos alunos provavelmente é ignorada ou colocada “no grupo”, como figuras indistintas e imprecisas, com exceção daqueles que se destacam ou pela capacidade intelectual, entre

---

<sup>1</sup> Esses dados resultaram de entrevista realizada com técnicos educacionais na Gerência Regional de educação (GRE) pertencentes a região metropolitana do Recife. No estado de Pernambuco há um total de dezessete Gerências, mas por uma questão de acessibilidade, além do fato dos participantes da pesquisa estarem situados na região metropolitana do Recife, apenas participaram da entrevista os técnicos da GRE Metro-sul, GRE Metro-norte. Por serem ocorrências de ordem sigilosa, só pudemos ter acesso a elas através de entrevista com os técnicos educacionais que relataram apenas a natureza dessas ocorrências, preservando-se a identidade dos sujeitos envolvidos.

outras qualidades admiradas pelo professor, ou pelo afastamento das normas vigentes, entre as qualidades mais rejeitadas.

Ora vincular-se não adquire relevância, ora adquire como sinônimo de “ser amigo”, “ser além de professor”, adquirindo um status romanticamente idealizado e para poucos. Essas observações indicam que há pouca clareza no contexto educacional sobre o processo de vinculação professor-aluno e dos limites que a distingue de outros tipos de vinculação, além da importância desta para que os propósitos educacionais sejam alcançados. Havendo essa pouca clareza, torna-se difícil para o professor lidar com essa questão e certo distanciamento dos alunos apresenta-se como uma opção mais confortável, acreditando-se que assim não se está criando vínculos.

Um dos aspectos importantes da vinculação reside no fato apontado por Leite (1979/1997), que dentro da sala de aula, o professor atua como transmissor dos padrões de cultura e é o responsável pela avaliação de algumas qualidades sociais muito importantes para o aluno. Sendo a escola um ponto de passagem entre a identificação da família e a mais ampla do grupo social externo, conforme argumenta no fragmento abaixo:

Uma vez colocados na sala de aula, professor e alunos passam a constituir um grupo novo, com uma dinâmica própria, e entre eles se desenvolvem, muitas vezes, *intensas relações interpessoais*. É nestas que o processo de percepção e avaliação de qualidades pessoais assume uma importância decisiva. (LEITE, 1979/1997, p. 113, grifo nosso)

A essas intensas relações interpessoais descreveremos como vínculos, sem, no entanto, restringi-los como sinônimo de relações, haja vista as particularidades que esta denominação terá na forma como conceituaremos. Baseando-se na perspectiva sócio-histórica (Vygotsky, 1960/1981) e nos princípios teórico-metodológicos da perspectiva histórico-relacional (Fogel, 1993; Fogel e Lyra, 1997; Fogel e cols, 2006, Lavelli e cols. 2005; Villachan-Lyra, 2007), propomos que vínculos são laços significativos construídos por pessoas envolvidas em ações de demanda e atenção. Os papéis desempenhados por essas pessoas e o contexto em que são

desempenhados, são critérios demarcadores do tipo de vínculo a ser referido e de suas particularidades específicas.

Nesta pesquisa, sendo professor e aluno, papéis prototípicos no ambiente escolar, os laços significativos construídos por essas pessoas serão configurados dentro das convenções de uma relação pedagógica<sup>2</sup>. Esses laços poderão se repercutir no desenvolvimento de ambos. Sendo aluno, quem nunca teve um professor que marcou sua vida construindo laços significativos? Sendo professor, quem nunca teve um aluno que marcou sua vida por igual motivo?

Quando a personagem da raposa anuncia a possibilidade de associar os campos de trigo aos cabelos do pequeno príncipe, depois de ter sido cativada, pode-se pensar ainda que o vínculo não apenas tornaria o outro um alguém significativo, mas também as coisas associadas a esse outro ganhariam significados especiais, passando a serem investidas com certa prioridade em relação às outras coisas. Nesta direção, ao tomarmos como personagens - professores e alunos - é possível supor que os tipos de vínculo construídos por estes parceiros implicariam num maior ou menor envolvimento com os conteúdos do *setting* escolar. O que traz conseqüências relevantes para a construção do conhecimento. Daí um sentido para a frase de Saint-Exupéry (1900-1944/2003, p.69) “A gente só conhece bem as coisas que cativou”.

Segundo Fernandes (1991, citado por Cabral, Carvalho e Ramos, 2004) além desses personagens (ensinante e aprendente), a aprendizagem necessita do vínculo que se estabelece entre eles. No entanto, diante de um problema, busca-se a responsabilidade no professor, nos pais, na escola, muitas vezes no aluno, e “esquece-se” de investigar o vínculo entre professor-aluno, como ele tem sido construído por esses parceiros. Talvez pela forma com que ele tem sido concebido pelos profissionais da área ou pelos poucos estudos já desenvolvidos sobre o assunto.

---

<sup>2</sup> Vínculo implícito em toda prática educativa, estabelecido entre uma parte (pessoa, grupo, instituição, etc.) que ensina e outra que aprende com um propósito previsto de modificar em certa medida e num certo sentido, as atitudes, capacidades, idéias etc. daquele que aprende em função de algo que se deseja transmitir (Garcia, 1997).

Portanto, neste estudo, buscaremos investigar o processo de construção do vínculo professor-aluno em diferentes contextos. Teremos como objetivos:

1. Descrever a relação professor-alunos, a partir de uma abordagem histórico-relacional e semiótica dos vínculos;
2. Desenvolver uma proposta teórico-metodológica para a investigação das relações de vinculação entre professores e alunos no contexto de sala de aula, considerando: a) O caráter relacional e dinâmico destas relações e b) a mútua constituição das dimensões cognitivas e afetivas;
3. Identificar os principais conteúdos presentes em tais relações e as configurações vinculares construídas a partir desses conteúdos;
4. Repensar a relação pedagógica a partir desse estudo sobre vinculação, e quais as formas de vinculação construídas por esses parceiros durante uma aula de matemática e história.

Para tais, alguns fundamentos foram escolhidos e serão desenvolvidos em cada capítulo: (1) que o vínculo enquanto laços significativos permite discutir a cognição e o afeto como aspectos interligados do desenvolvimento; que sua construção acontece na relação social, não estando restrita nas características individuais desses parceiros, e também é histórica por situar-se no tempo e espaço dos acontecimentos interacionais, e não apenas por uma questão cronológica; (2) que estes parceiros estão envolvidos numa relação pedagógica, cujo papel do conhecimento no modelo tradicional conhecido por “triângulo didático” (Meirieu, 1998, citado por Macedo, 2007) precisou ser repensado, saindo da condição de elemento “corporificado” assim como o professor e o aluno, para um mediador nessa relação.

Considerando a constatação de que a 5ª série tem sido apontada como a série escolar com maior número de queixas por problemas de relacionamento (PORTO, 2006; DIAS-DASILVA, 1997), escolhemos esse nível de escolaridade para investigação. Participou do estudo

uma sala de aula da 5ª série pertencente a uma escola municipal da região metropolitana do Recife, constituída por 32 alunos, um professor de matemática e uma professora de história. Julgou-se importante investigar esses alunos em relação com professores de diferentes disciplinas para viabilizar a investigação da vinculação em diferentes contextos. Estes parceiros foram submetidos a sessões de videografia durante aulas do ano letivo de 2008, no entanto, para análise foi feito um recorte de uma sessão de cada aula, com duração aproximada de 1h.

Essas sessões videografadas passaram por dois tipos de análise: uma microgenética que estuda a gênese do processo de mudança, a partir da observação analítica e detalhada, segundo a segundo das ações dos parceiros em interação, categorizadas nas unidades comunicativas denominadas de *frames*; e uma macrogenética que se diferencia da primeira pelo seu nível macro, a partir da observação analítica ampliada dos *frames* existentes no todo de cada sessão.



## CAPÍTULO I

---

### VÍNCULOS: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-RELACIONAL E SEMIÓTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Sendo este estudo destinado a descrever a relação professor-aluno a partir do fenômeno da vinculação entre esses interlocutores, neste capítulo, traremos os fundamentos teóricos que nos permitiu conceber os vínculos como laços significativos construídos por pessoas envolvidas em ações de demanda e atenção.

Esta concepção de vínculo precisou ser desenvolvida, diante das limitações percebidas em outros estudos no que tange a questão entre cognição e afetividade e a teoria do apego e suas reformulações, para dar conta do vínculo nas especificidades da relação professor-alunos sem: dicotomizar a cognição e a afetividade; polarizar unilateralmente os sujeitos dessa relação, enfocando ou o professor ou o aluno; e restringir-se a uma dimensão diádica (professor-aluno). Inicialmente, apresentaremos os vínculos como uma construção à luz da perspectiva histórico-relacional e da abordagem semiótica nas relações sociais segundo Vygotsky e Goodwing (2000).

#### **1.1 Vínculos: uma construção histórico-relacional e mediada por signos.**

Aproximando-se da concepção de Valsiner (2000) acerca do desenvolvimento, a proposta de conceber os vínculos primeiramente como uma construção, implica em focá-lo enquanto um processo suscetível a constantes mudanças, e não necessariamente enquanto um produto final da interação humana. Acreditamos que todo vínculo é construído historicamente

por se tratar de um processo dinâmico e relativamente estável ao longo do tempo, sendo este não reduzido a uma questão cronológica, mas concebido enquanto acontecimento singularizado em cada contexto de sua ocorrência.

Os estudos desenvolvidos pela abordagem sócio-histórica sobre o papel das relações sociais na constituição psíquica, além de ressaltar a importância da mediação do outro, como condição para o desenvolvimento (PINO, 2000), trouxe o campo inter-individual para a investigação dos fenômenos psicológicos e a possibilidade de se pensar o próprio vínculo. Este deixa de ser percebido unicamente como algo pertencente ao sujeito individual e passa a ser um processo de construção concebido na relação e na história dos parceiros em vinculação, conforme propõe o estudo de Villachan-Lyra (2007) dentro da perspectiva histórico-relacional. Reconhece-se que as primeiras experiências relacionais de um sujeito podem influenciar seu modo de ser e estar no mundo, porém, elas não são determinantes. Diante de sua natureza dinâmica, torna-se um reducionismo conceber o vínculo como resultante apenas de tendências individuais.

O estudo de Villachan-Lyra (2007) e outros (LAVELLI E COLS., 2005; FOGEL E COLS., 2006) fundamentados na perspectiva histórico-relacional, trazem importantes contribuições para o entendimento do desenvolvimento das relações humanas enquanto um processo inserido em constante movimento de construção, manutenção e transformação. Segundo esses autores, durante as atividades cotidianas, estas relações tendem a se organizar em padrões comunicativos dinamicamente estáveis partilhados pelos interlocutores. Tais padrões são estáveis e dinâmicos porque apresentam uma recorrência, ao emergirem de forma repetitiva, e uma variabilidade, ao ocorrerem modificações no decorrer dessas repetições. Na definição de Fogel e cols (2006, p.6), esses padrões comunicativos também denominados de *frames*, são concebidos como:

Segmentos recorrentes de co-ação, que tem um tema coerente, que ocorrem em lugar com determinada localização (no espaço e no tempo) e que envolve uma forma particular de co-orientação mútua entre os participantes. O tema coerente envolve

significados ou objetivos, implícitos ou explícitos, sobre a natureza e o curso da comunicação. Exemplos de *frames* são tópicos recorrentes em uma conversa ou interação, como por exemplo, as rotinas de contar histórias no momento de dormir.

Aderindo a essa perspectiva, defendemos que o vínculo é uma construção emergente nesses padrões comunicativos das relações sociais. Eclode neste ponto uma pergunta crucial que norteará nosso entendimento conceitual sobre vínculo: o que se constrói nesses padrões comunicativos e em que circunstância para que possa ser denominado de vínculo e diferenciar-se de outros fenômenos relacionais?

O fato de estes ocorrerem no âmbito das relações sociais nos permitiu recorrer à obra de Vygotsky (1929; 1960), pois um dos pontos centrais de sua teoria refere-se à idéia de que todo e qualquer ser humano se constitui socialmente, ou seja, nas relações que estabelece com os outros. A concepção de um ser ontologicamente social define a pessoa como “o conjunto de relações sociais encarnadas no indivíduo” (VYGOTSKY, 1929/2000, p.33).

Embora este autor não tenha especificado a que tipo de relações sociais ele estaria se referindo, na nossa leitura, a relação social, sendo de certa abrangência, não seria reduzida a um sinônimo de vínculo, mas este seria um tipo dessa relação e, portanto, uma forma particular de descrevê-la. Na qualidade de uma forma de descrição das relações sociais, podemos preservar na nossa concepção de vínculo a caracterização proposta por Vygotsky (1981) acerca dessas relações. Ele caracterizou dois tipos de relação entre as pessoas: uma direta e uma mediada. “Relações diretas são aquelas baseadas nas formas instintivas de ações e movimentos expressivos” contatos estabelecidos com choro, agarrando com as mãos, e olhares (p. 160). As relações mediadas emergem no nível superior do desenvolvimento e sua característica essencial é o uso de signos que atuam ajudando no estabelecimento das interações.

O autor atribui às relações a responsabilidade de inserir a criança no mundo da significação, na medida em que ela vai transitando de uma relação direta para uma relação

mediada por signos. Uma vez que uma relação passa a ser mediada, não há como separá-la do tipo direto, pois este é incorporado por ela, então toda relação social passa a ser mediada por signos. Um simples olhar pode ser carregado de significado, mesmo numa díade mãe-bebê, por exemplo, na qual apenas um dos parceiros (mãe) tenha se apropriado dos signos pertencentes a sua cultura.

Na condição de um tipo de relação social, a qual é mediada semioticamente segundo a proposta de Vygotsky, os vínculos, e qualquer outro tipo de relação social, também são mediados por signos. Estes, segundo Oliveira (1993), podem ser definidos como “elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações”, servem como meios auxiliares para a atividade psicológica e, portanto, são orientados internamente pelo indivíduo e chamados também de “instrumentos Psicológicos” (VYGOTSKY, 1984/1994). Ao ser mediado por signos, o vínculo e qualquer outra relação seria construído através dessa mediação, pois são os signos que interligam os sujeitos entre si, conforme aponta Zanella (2004):

Estes (signos), por sua vez, interligam o sujeito aos muitos outros com os quais se relaciona, sejam estes presentes – seus interlocutores - ou ausentes, referência esta à própria cultura humana objetivada nos signos, a qual lhes confere um caráter social e histórico. (P.132)

Tais características fazem dos signos elementos cognoscíveis que são apropriados pelo sujeito em sua significação, ou seja, não por si só, mas pela natureza dos signos de significar algo. Significar não apenas em presença física, mas também na ausência, seja pelo afastamento de um dos parceiros, seja pela demarcação de aspectos culturais implicitamente acordados.

Avançando essa perspectiva da mediação por signos, Goodwing (2000) analisa as interações humanas estudando detalhadamente esses signos enquanto campos semióticos presentes nas ações que mediam tais interações. Propõe que esses campos correspondem a diferentes fenômenos sígnicos denominados de: gestos (expressão através de movimentações

corporais); discursos (fluxo da fala); registros (produção e uso de inscrições materiais); e artefatos (manipulação de objetos e instrumentos). Esses fenômenos estão presentes de forma concomitante nas ações humanas, mas durante as interações algum deles podem se sobressair, atuando como um disparador das interações e organizando-as em diferentes configurações contextuais.

Na qualidade de fenômenos sîgnicos, os campos semióóticos são internalizados pelas pessoas em interação na sua significação, pois conforme Pino (2000) “o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que ela tem para as pessoas” (p.66). O que entendemos por significação pode ser esclarecido a partir da definição apresentada por Zanella (1997, p. 67).

A significação refere-se a ‘o que as coisas querem dizer’, aquilo que alguma coisa significa. Como as coisas não significam por si só, e nem tão pouco significam a mesma coisa para indivíduos diferentes, depreende-se que a significação é fenômeno das interações, sendo, pois social e historicamente produzida.

Se a significação é um fenômeno social, historicamente produzido nas interações, e estas são circunscritas por padrões comunicativos, implicados em diferentes fenômenos sîgnicos, conforme afirmamos anteriormente, então ela pode constituir a resposta para o que se é construído nesses padrões onde emergem os vínculos.

Pino (2000, p.66-67) argumenta: “Se o que internalizamos das relações sociais é a significação que o outro da relação tem para o eu, esta significação vem através desse mesmo outro”. As ações do outro não são meras ações, mas são carregadas de significações, pois esse outro também é um ser que significa ao mesmo tempo em que é significado.

Através do outro social o sujeito não internaliza apenas modos de funcionar psicologicamente e os conhecimentos do mundo, reconstruindo sentidos e significados para os mesmos, mas também durante esse processo, este outro passa a ter uma significação particular para o sujeito. Ele não faz uma síntese pessoal apenas dos conhecimentos, capacidades e

habilidades que o outro o ajudou a conquistar, mas também do próprio outro, ao mesmo tempo em que este também faz dele.

Propomos que esse encontro de significações, construídas pelos sujeitos nos padrões comunicativos de suas relações, se configura em laços. Metaforicamente, a idéia de laços contempla a existência de duas partes interdependentes e ligadas por um propósito, assim como podem ser entendidas as relações sociais. Além disso, traz um sentido de flexibilidade na concepção do vínculo como uma construção numa dimensão processual e, portanto, dinâmica. Os laços podem ser feitos, desfeitos e refeitos a cada interação e dependendo de sua frequência e intensidade, deixam marcas em suas partes. Por resultarem do encontro de significações entre as pessoas envolvidas e por considerarmos que nestas significações todos os processos psicológicos (não apenas os afetivos) estão envolvidos, denominamos esses laços de significativos<sup>3</sup>.

Os laços significativos dizem respeito à abstração do que se é construído nos padrões comunicativos entre as pessoas. Mas o que indica concretamente que esses padrões possam estar construindo vínculos? O envolvimento das pessoas em ações de demanda e atenção. Por demanda entendemos a ação de buscar o outro diante de alguma necessidade. E por atenção, o acolhimento oferecido, a forma como este outro atente à demanda apresentada. A maneira como demandas são atendidas caracterizam diferentes formas de vinculação nas relações sociais.

Salienta-se que estas relações não são concebidas ontologicamente como monológicas, na qual se pressupõe dois elementos polares em relação: uma pessoa que apresenta uma demanda e outra que pode oferecer diferentes formas de atenção a ela. Conforme os estudos

---

<sup>3</sup> Não sendo atribuídos como laços especiais que se destacam de outros, diferenciando-se do uso freqüente do termo num sentido valorativo de mais importância ou expressividade.

de Marková (2003), elas são ontologicamente dialógicas<sup>4</sup>, porque por princípio cada uma das ações é dirigida de alguém para outro alguém e só se consolidam em pares. Não é a demanda ou a atenção de alguém dirigida a um objeto (em que o social apenas mediaria), é a demanda ou a atenção de alguém para outro alguém.

Sendo dirigida a um outro social, toda demanda pressupõe uma atenção e toda atenção pressupõe uma demanda, ainda que esta não seja dispensada. Ambas as ações são socialmente constituídas e se enlaçam significativamente porque há um alguém que demanda e outro alguém que tem potencial para atender. Segundo a autora, ações dialógicas são possíveis, devido à dialogicidade: “capacidade da mente humana para conceber, criar e comunicar sobre realidades sociais em termos de “alter” (p.08).

Conceber os vínculos dentro de uma abordagem histórico-relacional e semiótica aproxima-se da proposta dialógica no que diz respeito ao papel atribuído à linguagem na constituição dos fenômenos humanos. Marková (2003) refere-se à linguagem como a maneira com a qual o homem age e interage com seus semelhantes e com o mundo, um lugar de encontro cotidiano entre eles; de modo semelhante à função instrumental mediadora proposta por Vygotsky (1984) e às formas de ação humana contextualmente produzidas (GOODWING, 2000; MEIRA & PINHEIRO, 2007).

Assim como esses autores, nos distanciamos, portanto, de uma visão representacional da linguagem que a posiciona como um veículo de representações explicitadas por um conjunto de sinais convencionais, “espelho” do mundo ou “ser” entre um sujeito e o mundo (que inclui o outro relacional ou *alter*), produzindo uma ruptura entre estes, criando o mundo e o afastando do sujeito. Pelo contrário, a linguagem não é algo exterior ao mundo, faz parte dele e nos permite uma relação diferente com ele, pois segundo Bezerra (2001, p. 22) ao

---

<sup>4</sup> Evidentemente, apesar de vislumbrarmos o vínculo como uma relação dialógica, este ainda não será explorado dentro dessa perspectiva. Através deste estudo, estamos propondo o início de um programa de pesquisa e em outra ocasião poderemos contemplar o dialogismo em nossas investigações sobre vínculos.

discutir a perspectiva pragmática da linguagem: “[...] as atividades lingüísticas só podem ser efetivamente compreendidas quando examinadas em sua função nos contextos em que aparecem, e que são ao mesmo tempo biológicos, psicológicos e sociais”.

A linguagem não é um veículo através do qual os vínculos se constroem, ela ocupa um papel constitutivo. Constitui e é constituída nas diversas ações de demanda e atenção que envolve as pessoas, quando estas fazem uso de diferentes recursos semióticos em padrões comunicativos que são contextualmente configurados.

Portanto, conforme viemos discutindo, buscaremos tratar os vínculos como uma construção histórico-relacional e mediada semioticamente, que emerge nos padrões comunicativos entre pessoas envolvidas em ações de demanda e atenção. Descrever a relação professor-aluno a partir desta concepção de vínculo constituiu numa tentativa de dissolver alguns entraves verificados nos estudos dessa relação. Mais especificamente no que diz respeito à questão entre cognição e afetividade e as limitações da teoria do apego, as quais serão discutidas a seguir.

## **1.2 A Relação Professor-Aluno.**

### **1.2.1 Na questão entre cognição e afetividade**

Um dos grandes esforços da psicologia na atualidade vem sendo promover campos de pesquisa que lidem com a cognição e a afetividade como aspectos interligados no desenvolvimento humano (DA ROCHA FALCÃO E COLS., 2003; VALSINER, 2001; entre

outros). Alguns profissionais como Arantes (2002) vêm discutindo a importância de se romper com a dicotomia dessas dimensões também no campo educacional. Por isso, ao se propor estudar o vínculo na relação professor-aluno, nos comprometemos com um campo maior: o dos estudos já desenvolvidos sobre a relação professor-aluno no que tangencia as dimensões psicológicas em destaque.

Ao nos debruçarmos sobre os processos psicológicos envolvidos na cognição e afetividade, ao longo da história da psicologia, podemos perceber os sucessivos “monólogos” entre esses processos, ou seja, as muitas teorias que os estudam isoladamente. Segundo Arantes (2002) esse tipo de “conversação” é um legado das influências de pensadores e filósofos como Platão, Descartes e Kant. Outro fator desencadeante desse monólogo, talvez tenha sido a divisão que se instaurou na própria ciência psicológica, ao estabelecer áreas de estudo específicas com objetos particulares, que cindiram o humano em dimensões de estudo separadas.

A psicologia cognitiva pode ser um exemplo disso, pois tendo como objeto de estudo os processos cognitivos, acabou se reduzindo a eles num movimento denominado de cognitivismo, deixando de dialogar com outras dimensões. Um exemplo disso foi quando o impulso original da revolução cognitiva, de trazer de volta a “mente” para as discussões das ciências humanas a partir de estudos sobre produção de significados, tornou-se fragmentado, tecnizado, passando a enfatizar o processamento de informações como modelo teórico. (BRUNER, 1997).

Essa dificuldade em desenvolver teorias que construíssem diálogos entre cognição e afetividade, contribuiu para que muitas pesquisas instaurassem dicotomias entre esses processos, não os reconhecendo como dualidades. As pesquisas sobre vinculação, portanto, teriam que buscar uma teoria da afetividade e uma teoria da cognição para fazer articulações, correndo o risco de seus pressupostos epistemológicos serem incompatíveis. E as pesquisas

que conseguissem fazer uma articulação compatível, ainda se deparariam com a dificuldade de encontrar instrumentos metodológicos condizentes. Sendo assim, os monólogos entre o mundo cognitivo e dos afetos foram se tornando evidentes nas pesquisas, tanto de modo geral quanto naquelas voltadas para o fenômeno da relação professor-aluno.

Sabemos que essas dimensões não são a mesma coisa, cada uma possui suas especificidades, e em se tratando da complexidade humana, os limites dessas especificidades parecem nebulosos. Mas, será possível falar de cognição sem falar de afetividade, ou vice-versa?

Nos estudos já realizados sobre a relação professor-aluno, a partir de uma pesquisa bibliográfico-analítica investigando dois bancos de dados eletrônicos<sup>5</sup>, foram encontradas duas grandes vertentes quanto ao tipo de ‘conversação’ estabelecida no tratamento oferecido às dimensões psicológicas em questão: uma monológica, ao focar aspectos cognitivos ou afetivos; e uma dicotômica quando a integração cognição-afetividade era feita com uma teoria da afetividade e outra da cognição.

Na monológica, ora se enfatizam os aspectos cognitivos ora os afetivos. Os primeiros, quando a atenção volta-se para as interferências na aprendizagem dos conteúdos escolares, (MOREIRA, 2000; BEZERRA, 1989; MULLER, KATZ E DANCE, 1999; MCGRATH, 1998) e os segundos, relacionados aos papéis que o professor e o aluno desempenham na relação (TASSONI, 2000; SILVA, 2001; NEGRO, 2001)<sup>6</sup>. Percebe-se, assim, a existência de monólogos entre cognição e afetividade nos estudos sobre a relação professor-aluno.

O uso do aporte teórico da psicanálise para dar conta da afetividade, torna-se questionável se considerarmos a seguinte declaração de Kupfer (2003, p. 39): “A psicanálise

---

<sup>5</sup> ERIC (Education Resources Information Center) e BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), sob as legendas de relação professor-aluno e “teacher student relationship”.

<sup>6</sup> Algumas dentro de uma abordagem psicanalítica, fazendo referência a aspectos transferenciais. (Moraes e Bernardino, 2004; Monteiro, 2002).

não estuda o desenvolvimento afetivo ou emocional de uma criança, mas a constituição do sujeito do inconsciente”. Estaria a teoria psicanalítica para além de uma teoria da afetividade e da cognição? Em caso positivo, essa condição a autoriza como pressuposto para um possível diálogo entre essas dimensões? Durante muito tempo, a psicanálise ocupou um lugar de “teoria da afetividade”, sendo usada para fundamentar teoricamente questões que se dizem pertencentes ao pólo dos afetos, como no estudo de Hazin (2000) ao abordar a auto-estima na aprendizagem da matemática. Talvez pelo fato de tanto o inconsciente quanto a afetividade terem sido considerados como entidades intangíveis na comunidade científica. E é claro que essa condição não era condizente com o positivismo que regia tal comunidade, e talvez por isso foram ignoradas.

Damásio (1996), entendendo as emoções e os sentimentos como representantes dos afetos, relata o quanto eles foram considerados entidades diáfanas, incapazes de partilhar o palco com os conteúdos “tangíveis” dos pensamentos pertencentes ao sistema cognitivo e se contrapõe a essa idéia: “Os sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra imagem perceptual” (p.190) e ainda esclarece:

Não tenho dúvida alguma de que os sentimentos dizem respeito a algo bem diferente. Mas o que os diferencia é o fato de advirem, antes de mais nada, do corpo e de nos proporcionarem a cognição do nosso estado visceral e músculo-esquelético quando esse estado é afetado por mecanismos pré-organizados e por estruturas cognitivas que desenvolvemos sob sua influência.

Os estudos desse neurologista foram de suma importância para demonstrar a possibilidade de diálogo entre a cognição e a afetividade. Como também as construções teóricas de Vygotsky sobre a mediação semiótica. Nessa perspectiva, a cognição e a afetividade enquanto processos psicológicos poderiam dialogar porque ambos são constituídos nas relações mediadas pelos instrumentos e signos de determinada cultura, ao mesmo tempo em que as constitui, e, portanto, participam de forma interligada no campo da

significação. Segundo Oliveira e Rego (2003) esses processos são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais.

Seguindo nessa direção, a perspectiva da psicologia cultural parte do pressuposto de que sendo a cognição e afetividade concebidas enquanto processos psicológicos constituídos culturalmente, eles seriam indissociáveis. Conforme relata Leme (2003, p.106):

[...] todo estado mental denominado afetivo envolve, além da experiência subjetiva da emoção ou do sentimento, conhecimento complexo, elaborado, e subordinado de certa forma às crenças e aos valores da cultura em que é experienciado. Por sua vez, a cognição também não é desprovida de afeto, tendo em vista que é desenvolvida na cultura, que valoriza diferentemente os diversos tipos de conhecimento.

Conforme Arantes (2002), quando alunos e alunas estão se apropriando dos conteúdos escolares, eles não deixam os aspectos afetivos que compõem a sua personalidade do lado de fora da sala de aula, nem tão pouco deixam “latentes” sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam. O mesmo pode-se dizer quando professores e alunos constroem vínculos entre si.

Nesse sentido, pesquisas voltadas para a sala de aula (CARVALHO, 2005) têm buscado considerar a importância das duas dimensões. No entanto, o tratamento dado a essas dimensões no decorrer da pesquisa parece manter uma dicotomia, principalmente no que diz respeito às estratégias metodológicas. Usa-se um instrumento para avaliar o cognitivo e um instrumento para avaliar o afetivo, como se fosse possível visualizar com precisão um estado fronteiro entre eles. Será que não existiria um recurso que possibilitasse um diálogo entre essas duas dimensões? Entendendo que estas dimensões são expressas nas ações humanas, a videografia, ao capturar essas ações e proporcionar uma análise detalhada delas, apresenta-se como uma possibilidade relevante.

Segundo a visão filosófica de Wittgenstein, talvez estejamos diante de uma confusão conceitual ocasionada com o enfeitiçamento do nosso entendimento pela linguagem (HACKER, 2000). A maneira que construímos o entendimento dessas dimensões por meio da

linguagem, talvez já seja de forma dicotômica, então, qualquer coisa que se produza sobre elas corre o risco de uma dicotomização, mesmo quando o propósito não é este.

Além disso, o entendimento que construímos sobre como a relação professor-aluno pode ser investigada também contribui para que os monólogos se instaurem nos fenômenos psicológicos em destaque. Quando se reduz o papel da relação professor-aluno ao ensino e aprendizado de conteúdos curriculares, atribuindo-se uma maior relevância a questões relacionadas à dimensão cognitiva dos parceiros dessa relação, a cisão entre cognição e afetividade parece ser mais evidente. No entanto, quando se concebe o papel da relação professor-aluno na interface de conteúdos que não estão restritos ao currículo, como um importante contexto para o desenvolvimento de ambos os sujeitos dessa relação diádica, constituídos de dimensões multifacetadas, o diálogo entre cognição e afetividade pode fluir na investigação desse fenômeno.

Para Arantes (2002), os conteúdos curriculares negociados na relação professor-aluno devem ser concebidos não apenas como conhecimentos de natureza cognitiva, mas também da ordem dos afetos e sentimentos que ao serem incorporados no cotidiano das escolas possibilitam uma articulação intrínseca entre cognição e afetividade. Quando um professor de matemática, por exemplo, explica a resolução de algum problema de subtração, a entonação de voz utilizada expressa emoções que podem atrair a atenção e o interesse do aluno ou dispersá-lo e desinteressá-lo.

Além de monológicos e dicotômicos, também foram encontradas algumas pesquisas que buscaram estabelecer um diálogo entre cognição e afetividade sem parecer cair na incoerência anteriormente apontada (VIZELLI, 1999; JUSEVICIUS, 2006). E de certa forma reforçam a idéia de que o diálogo entre essas dimensões torna-se necessário e que é possível de ser feito nos estudos sobre a relação professor-aluno.

Torna-se uma tarefa difícil, mas afinal, fazer ciência não significa apenas debruçar-se sobre a suposta realidade dos fenômenos, mas também um exercício de repensar a própria prática científica.

Para que um diálogo possa ocorrer entre cognição e afetividade, principalmente no que diz respeito aos estudos sobre a relação professor-aluno, é preciso que haja uma coerência no discurso psicológico. Isso implica em olhar o ser humano como sendo o produto dinâmico de processos intelectuais e também afetivos, fazendo uso de estratégias metodológicas que sejam compatíveis com esse olhar. Conceber essas dimensões enquanto fenômenos psicológicos constituídos historicamente e culturalmente parece ser um caminho pertinente para o desenvolvimento dessas estratégias, pois estão filiadas a uma concepção integral do humano.

Concebendo vínculo como laços significativos construídos por pessoas envolvidas em ações de demanda e atenção, não estaremos atribuindo a ele uma propriedade afetiva, nem cognitiva, mas permeado por elas. Por isso buscamos não associar os vínculos a apenas uma das dimensões psicológicas (vínculo afetivo, por exemplo), pois sendo eles construídos em relações mediadas semioticamente, estas dimensões estariam integradas na significação. Elas constituem este processo ao mesmo tempo em que são constituídas, conforme a lógica das funções mentais superiores: “A relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre as pessoas” (VYGOTSKY, 1929/2000, p.25).

Por outro lado, quando se fala em vínculo entre as pessoas é comum se acrescentar a palavra “afetivo”, pois se reconhece o peso dos aspectos emocionais que são claramente expressados em diversas situações, como em momentos de separação e reencontro com quem se está vinculado, segundo a teoria do apego de Bowlby (1969/1984). Porém, acreditamos que esse modo de falar, com o acréscimo da palavra “afetivo”, acaba supervalorizando essa dimensão. Embora haja o reconhecimento de que não se desconsidera o cognitivo, transparece

uma velha concepção dicotômica entre esses processos e termina enquadrando o vínculo como uma teoria da afetividade.

Após essas considerações, percorreremos a relação professor-alunos na teoria do apego, cujas abordagens conceptuais ao apresentar algumas limitações para dar conta das especificidades desse tipo de relação, nos levou a desenvolver outra proposta de conceituar o vínculo que possibilitasse a dissolução dessas limitações.

### **1.2.2 Nas limitações da teoria do apego**

A teoria do apego é uma abordagem clássica que versa sobre a questão dos vínculos. Estes são concebidos tradicionalmente como uma propensão afetiva dos seres humanos desde o nascimento a recorrerem a outros de sua espécie como base de proteção em situações ameaçadoras e durante o processo de exploração do mundo (BOWLBY, 1969/1984). Trata-se de uma relação de dependência de um sujeito em relação a uma “figura de apego” que pode oferecer como suporte uma base segura ou insegura, constituindo assim, diferentes estilos de apego. Inicialmente, esta figura refere-se à mãe (principal cuidador (a)), com quem se constrói modelos internos de funcionamento, que influenciarão no envolvimento com outras figuras secundárias (professores, amigos etc.) no decorrer do processo de socialização.

Assim, nessa perspectiva, o vínculo na relação entre professores e alunos seria determinado pelas relações de apego estabelecidas por esses sujeitos com suas primeiras figuras de apego. Por isso, é comum encontrar pesquisas sobre apego no contexto da sala de aula que avaliam o vínculo e a qualidade deste centrando-se nas características individuais de cada parceiro relacional. Exemplificando, podemos citar: o impacto da relação de apego no

*setting* escolar, tanto com os professores quanto com os pares (SROUFE, 1983; SROUFE, FOX E PANCAKE, 1983; URBAN, CARLSON, EGELAND E SROUFE, 1991; COHN, 1990 citados por DIAS, SOARES E FREIRE, 2004); e a percepção que os professores têm da relação com uma determinada criança (PIANTA, 1996; DIAS, SOARES E FREIRE, 2004).

Verificamos que tal modo de investigação acaba unidirecionando a relação entre professores e alunos, estudando a relação a partir do olhar de apenas um dos interlocutores. O que se constrói entre eles, acaba sendo velado e explicado como resultado de tendências individuais através de instrumentos padronizados, como questionários e entrevistas.

Se adotássemos essa abordagem para conceituar os vínculos na relação professor-aluno seríamos incongruentes epistemologicamente e ainda cairíamos no mesmo equívoco que tem sido alvo de duras críticas nos estudos de enfoque psicológico-interacionista, segundo Aquino (1996). Estes se dizem interacionais, onde se subentende a idéia de reciprocidade, e analisam a relação professor-aluno a partir das condutas do professor e como elas influenciam nas dos alunos.

Buscando sair desse enfoque nas características individuais, o recente estudo de Villachan-Lyra (2007) no contexto da relação mãe-criança, traz contribuições da perspectiva histórico-relacional para conceber o apego como:

Um processo relacional de co-criação de um senso de confiança mútua entre os parceiros relacionais, mais especificamente entre a criança e a figura materna, principal responsável pelos seus cuidados ao longo do tempo... uma ligação afetiva contínua entre a criança e sua figura materna. Consiste em uma construção relacional de um senso de segurança e confiança que favorece que um dos parceiros atue como base segura para o outro, a quem este recorre quando se sente vulnerável e precisa de proteção ou suporte. (p. 26-27)

Conforme pontua a autora, trata-se de um sistema dinâmico composto, ao mesmo tempo, por elementos característicos dos sujeitos engajados na relação e também do ambiente sócio-histórico no qual tal relação está inserida. Através dessa nova abordagem de

conceituação, o apego foi investigado a partir do olhar de ambos os parceiros relacionais mediante análise videográfica destes em interação.

Como a importância do vínculo para o desenvolvimento do indivíduo não se restringe apenas entre mãe-criança e como a aprendizagem no universo escolar não está submersa apenas em conteúdos escolares, um estudo nesta perspectiva de vínculo, focalizando os parceiros relacionais professor-aluno, a princípio tornou-se pertinente. Poderíamos entender esta relação com um olhar sobre os dois parceiros relacionais e não de uma forma unilateral, ou seja, do professor para o aluno ou vice-versa, conforme podemos constatar nos estudos de Sroufe (1983); Sroufe, Fox e Pancake (1983); Urban, Carlson, Egeland e Sroufe (1991); Cohn (1990) citados em Dias, Soares e Freire (2004).

No entanto, encontramos limitações para prosseguir com essa proposta de conceituação de apego de Villachan-Lyra (2007), porque percebemos que a relação entre professores e alunos emerge num contexto peculiar daquele onde acontece a relação entre mãe-criança. Primeiramente, ela constitui-se por interlocutores que estão voltados para o objetivo de dar conta de conteúdos escolares, diferentemente da relação mãe-criança, que está voltada para uma multiplicidade de conteúdos cognoscíveis em vários âmbitos (comer, andar, tomar banho etc.)<sup>7</sup>. Além disso, esta última é circunscrita numa dimensão diádica, enquanto que professores e alunos estão numa dimensão grupal (um para muitos: Professor-alunos / turma), onde dimensões diádicas (um a um: Professor-aluno) podem estar contidas, mas que afetam e são afetadas pelo que se vivencia na dimensão grupal.

A diferenciação entre vínculo e apego proposta por Ainsworth (1989, p.711, citada por BEE, 1996), nos levou a identificar que a noção de apego parece limitar-se a uma dimensão diádica, e, portanto, não daria conta da dimensão grupal que compõe a sala de aula. De acordo com a autora, o apego seria concebido como “um sentimento especial de segurança e conforto

---

<sup>7</sup> Com exceção das relações configuradas no contexto das creches e das séries iniciais da educação infantil, onde estes âmbitos também são temporariamente vivenciados.

na presença do outro, que pode ser usado como base segura a partir da qual se explora o mundo”. Seria o movimento de um sujeito em direção a outro do qual dependem. Por exemplo, crianças e alunos se apegam a mães e professores que lhes oferecem atenção para suas demandas. Enquanto que o vínculo seria “um laço relativamente durável em que o parceiro é importante como um indivíduo único e não pode ser trocado por nenhum outro. Num vínculo afetivo existiria o desejo de manter uma proximidade com o parceiro”. Nesse sentido, supomos que mães e professores ao servirem de base para crianças e alunos não se apegariam, mas se vinculariam a eles.

O vínculo não seria assim um sinônimo de apego, mas teria este como uma subvariedade. O apego, na nossa leitura a partir dessa diferenciação de Ainsworth (op.cit), seria um tipo de vínculo passível de ser identificado em relações diádicas assimétricas, onde há apenas dois parceiros envolvidos em que um depende do outro, como é o caso de criança-mãe, aluno-professor. Trataríamos como vínculo tanto relações de dimensão grupal, de um para muitos, quanto relações diádicas, que não necessariamente são caracterizadas apenas como apego, podendo ter outra configuração. Se visualizarmos as relações na sala de aula, buscando encontrar os comportamentos característicos do apego, veremos que nem todo aluno constrói com seu professor esse tipo de relação (regida por questões de segurança ou insegurança), mas todos os alunos estabelecem vínculos com seus professores.

A partir da noção de vínculo, concebida como laços significativos construídos por pessoas envolvidas em ações de demanda e atenção, nós podemos contemplar também a possibilidade de outras configurações que não sejam de apego para descrever a relação professor-alunos. Quando as pessoas se envolvem em ações de demanda e atenção, elas podem construir diferentes laços significativos. Seja um laço que signifique um senso de confiança ou desconfiança, insegurança mútua entre os parceiros, conforme a concepção de apego de Villachan-Lyra (2007), seja um laço que signifique outras coisas, tanto positivas

quanto negativas, como respeito, cooperação, indisposição, compreensão, intimidade, intolerância, cumplicidade.

Como iremos priorizar nesse estudo, a relação professor-alunos, em sua dimensão grupal (o professor em relação com vários alunos), optamos por descrevê-la em termos de vínculos e não em termos de apego. Iremos dar alguns exemplos da dimensão diádica, sem se preocupar com o tipo de vínculo construído, mas com as suas possíveis configurações.

## CAPÍTULO II



### OS VÍNCULOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS

Uma vez esclarecida a concepção de vínculo a ser utilizada no estudo, desenvolveremos nesse segundo capítulo como esta se contextualiza na relação entre professores e alunos. Questionaremos a configuração triangular que tem sido tradicionalmente utilizada para entender a relação pedagógica, repensando como esta será entendida a partir da concepção de vinculação mediada.

#### 2.1 Repensando a relação pedagógica.

A relação entre professores e alunos é inerentemente pedagógica, pois há a intenção de modificar o outro em função de algo que se deseja transmitir (GARCIA, 1997). E este algo corresponde a conteúdos previamente estabelecidos num currículo que varia conforme a série e a disciplina a que se refere (LDB 94/95). Morales (2003) salienta que nessa relação nem sempre as modificações alcançadas correspondem ao que foi intencionado, pois existem resultados não-intencionais que são produzidos pela forma como esses interlocutores se relacionam.

O que se ensina sem querer ensinar e o que se aprende sem querer aprender pode ser, e com frequência é, o mais importante e o mais permanente do processo de ensino-aprendizado, e isso por sua vez depende, em boa medida, do estilo de relação que estabelecemos com os alunos. (Morales, 2003, p. 15-16)

Professores e alunos distinguem-se basicamente, pelo tempo de iniciação em determinado campo de conhecimento e o grau de complexidade discursiva acerca desse campo. Historicamente, sustenta-se a hipótese de que a relação entre eles é disparada pela crença comum de que um possui, ou guarda, algo de que os outros carecem. Este um, no caso o professor, ocupa uma posição superior em referência aos alunos por assegurar um domínio teórico que será operacionalmente compartilhado com estes através de um domínio metodológico, pelo qual ele poderá escolher a melhor forma de comunicação possível com a heterogeneidade do grupo. Fato que demarca a relação entre eles como assimétrica. (AQUINO, 1999)

Subentende-se segundo Bohoslavsky (1997), um vínculo de dependência, no qual o professor: (1) sabe mais que o aluno, (2) deve proteger o aluno para que este não cometa erros, (3) deve e pode julgar o aluno, (4) pode determinar a legitimidade dos interesses do aluno, (5) pode e/ou deve definir a comunicação possível com o aluno. Acreditamos que compreender vínculo na relação professor-aluno apenas afirmando que se trata de um vínculo de dependência, deixa algumas lacunas, pois percebemos que o enfoque da relação recai apenas no professor, atribuindo a ele a responsabilidade pelo que ocorre na sala de aula.

Ao considerarmos o professor como co-responsável, não o eximimos de sua responsabilidade, mas inserimos um enfoque entre esse e o aluno que, saindo da condição de “tábula-rasa”, desfiguraria-se essa relação de sua natureza assimétrica. Essa questão da dependência / independência para nós refere-se mais a uma condição estrutural da relação do que uma caracterização tipológica desta.

Além de assimétrica, a relação pedagógica vem sendo tratada pela literatura como institucional (AQUINO, 1996 e 1999) e contratual (FRANCISCO, 1999) onde são discutidas questões de autoridade e autonomia. Segundo Aquino (1999), trata-se de uma relação institucionalizada porque está facultada e delimitada a uma sucessão de rotinas, regras e

expectativas. Para que ela seja fecunda é fundamental o estabelecimento de parâmetros de conduta para ambas as partes, a explicitação contínua dos objetivos, limites e possibilidades da relação, regulada por uma noção de autoridade. Nessa perspectiva, professores e alunos são entrelaçados por uma espécie de contrato<sup>8</sup> que os posiciona em relação um ao outro, de modo complementar, e delimita seus respectivos lugares e funções.

A relação entre professores e alunos ao invés de ser proposta pela natureza das coisas, estaria baseada num contrato pedagógico firmado no acordo, com cláusulas dos direitos e deveres, obrigações e vantagens entre as partes envolvidas. A primeira e central cláusula desse contrato é de que o mestre deve conduzir ou comandar temporariamente e o aluno deve ser conduzido ou obedecer. A segunda cláusula restringe esse poder do mestre, dizendo que ele só pode exercer seu comando no interesse e vantagem do aluno, afim de que este último possa se autoconduzir e conquistar autonomia. Centrado na defesa de que o poder exercido é em benefício do aluno, que a autoridade do mestre é consentida pelo discente e legitimada pelas instâncias sociais como a família e os órgãos governamentais. Além desses aspectos “administrativos”, com obrigações, vantagens, condições e interesses, o contrato também inclui uma cláusula com a dimensão ética e a ligação afetiva que iguala as partes. Estas são correspondidas pelo estabelecimento de uma relação de estima e respeito pelo outro (FRANCISCO, 1999, revisitando a teoria do contrato de Rousseau).

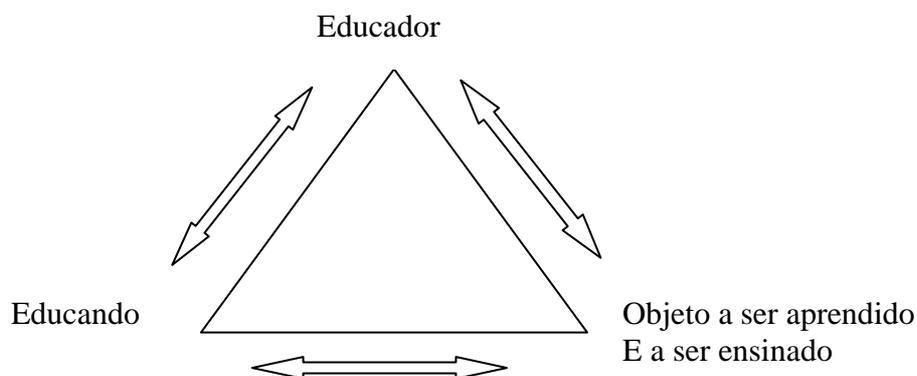
Diante dessa proposição contratual, se faz pertinente questionar: O que regula expressivamente esse contrato, de modo que suas “cláusulas” sejam ou não cumpridas? Sugerimos que se trata do vínculo, mais especificamente, o envolvimento de professores e alunos em ações de demanda e atenção. Como então, podemos configurar o estudo da vinculação na relação pedagógica?

---

<sup>8</sup> No sentido se um acordo muitas vezes implícito, mas com uma densidade notável, posto que suas cláusulas balizam silenciosamente o que fazemos e o que pensamos sobre o que fazemos. (AQUINO, 199, p. 134)

Meirieu (1998, citado por MACEDO, 2007)<sup>9</sup> propõe a relação pedagógica com base num triângulo didático (Figura 1), em que cada vértice do triângulo é ocupado pelos elementos do professor, do aluno e do objeto a ser ensinado e aprendido. Quando os lados do respectivo triângulo são reunidos com a junção dos vértices, dois a dois, formam-se três pares que constituem essa relação pedagógica: educador - educando, educador - objeto a ser ensinado e educando - objeto a ser aprendido. O vértice oposto de cada lado constitui um terceiro excluído. No lado educador – educando, o terceiro excluído é o objeto a ser aprendido/ensinado, quando estes parceiros não incluem o saber e o desejo que torna necessária sua assimilação. No lado educador – objeto a ser aprendido, o excluído é o educando, quando este não consegue compreender o que está sendo ensinado. No lado educando – objeto a ser aprendido, o excluído é o professor, quando este não desenvolve bem sua função.

**Figura 1** - Triângulo didático



Conceber o vínculo professor-aluno, dentro de um desses pares que constituem a relação pedagógica no modelo do triângulo didático, possui importantes limitações. Entre elas destacamos dois pontos para nossos questionamentos. O primeiro no que diz respeito ao par

<sup>9</sup> Essa citação ocorreu primeiramente num encontro exclusivo com o Prof. Lino de Macedo, onde a relação pedagógica pode ser discutida em vista do fenômeno da vinculação, suscitando importantes reflexões que proporcionaram à posteriori os questionamentos que serão apresentados. Em seguida o professor cedeu atenciosamente o seu texto construído a partir das proposições de Meirieu (1998).

educador – educando, pois da forma que estão localizados, perpassa a idéia de que essa relação se estabelece de forma direta, sem mediação de qualquer conteúdo. E o segundo, a disposição dos conteúdos escolares como mais um elemento da relação pedagógica, perpassando a idéia de haver uma possibilidade de serem excluídos da relação entre professor e aluno.

É o conteúdo escolar que caracteriza o papel a ser desempenhado por cada um dos parceiros, de um lado o de professor e do outro o de aluno, por isso não faz sentido que ele não esteja presente entre esses parceiros. Caso tenhamos que reconhecer que ele possa não estar presente, então, não estamos diante de uma relação entre educador e educando, mas diante de qualquer outra, constituída por outros personagens: amigos, por exemplo, ocupando forjadamente os papéis de professores e alunos. Talvez, o que possa ser questionado em relação aos conteúdos escolares, seja a sua qualidade, o quanto e o como eles estão presentes na relação e não a sua presença ou ausência.

Desta forma, defendemos que ao invés de mais um elemento da relação pedagógica, os conteúdos precisam ser vistos como mediador entre professores e alunos, propiciando o encontro desses interlocutores e sendo produzidos por eles. Essa nova tomada de perspectiva transforma o modelo do triângulo didático (MEIRIEU, 1998, citado por MACEDO, 2007), configurando uma relação pedagógica, em que os problemas de aprendizagem possam ser pensados a partir de uma construção vincular, e não através de uma relação pedagógica constituída por pares que permitem um terceiro excluído. Ora, na perspectiva anterior, teríamos que sair em busca de solucionar a questão de como inseri-lo, quando na verdade, temos um aporte teórico metodológico que nos permite pensar um modelo inclusivo.

Além disso, os conteúdos, tratados no modelo triádico como objetos de conhecimento a ser aprendido e ensinado, parecem restringir-se ao currículo escolar. Sabemos normativamente que se está na sala de aula para trabalhá-los, porém o que se aprende e se

ensina ultrapassa-os e podem ter o poder de facilitá-los ou inibi-los. Será que ao descrever a relação professor- alunos, podemos ignorar esses conteúdos de outra natureza, mas que são importantes e estão inevitavelmente presentes no cumprimento das exigências curriculares?

Portanto, procuramos conceber que os vínculos entre professor e alunos, são construídos a partir do envolvimento em ações de demanda e atenção mediadas por conteúdos não apenas de natureza curricular, mas também por aqueles que denominamos de não centralmente curricular. Estes se entrelaçam continuamente na sala de aula.

A mediação por conteúdos curriculares, que varia dependendo das disciplinas e das séries de escolarização (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), pode ser visualizada quando o envolvimento em ações de demanda e atenção está voltado para o currículo dissolvido nas atividades pedagógicas, como: explanação e discussão sobre conteúdos programáticos, correção de atividades, avaliação dos assuntos ensinados etc.

A mediação por conteúdos não centralmente curriculares, que também varia dependendo do contexto, pode ser observada quando ações de demanda e atenção estão voltadas para questões que não estão diretamente ligadas às temáticas curriculares, mas que as circularizam, podendo interferir no seu funcionamento na sala de aula. Como: normas de conduta (negociação de regras e limites), reflexões sobre essas condutas, ajuda no manuseio de artefatos etc. Situações que comumente têm sido consideradas como questões da relação professor-aluno, como se pudessem ser desvincilhadas das questões dirigidas à aprendizagem dos conteúdos escolares.

Escolheu-se a nomenclatura de conteúdos “não centralmente curriculares” porque embora o foco central não seja os conteúdos escolares, aqueles estão voltados para garantir o bom funcionamento desses, ou são atravessados pelo contexto normatizado que é destinado ao estudo por professores e alunos.

Espera-se que na escola professores e alunos se encontrem para um processo de ensino-aprendizagem destes conteúdos, mas o fato de serem humanos e inerentemente sociais faz com que estes parceiros relacionais vivenciem experiências e situações para além desse objetivo principal. Suas condutas, apesar de haver um planejamento didático norteador, não são programadas como máquinas a cumprir de forma determinante unicamente esse objetivo, porém, segundo a perspectiva Vygotskyana e histórico-relacional, elas são construídas no momento da relação.

Sendo assim, o vínculo construído na relação entre professor e alunos se distingue dos demais pelos conteúdos que mediam tal relação: curriculares e não centralmente curriculares. Ambos estão interligados e funcionam como mediadores, fazendo com que o vínculo professor-aluno não seja estabelecido diretamente a partir da junção das características dos papéis desempenhados, de um lado pelo professor e do outro pelo aluno. Os conteúdos curriculares caracterizam que um dos parceiros desempenhe o papel de professor e o outro de aluno, os conteúdos não centralmente curriculares humanizam tal relação, dando o tom de como esses papéis serão desempenhados.

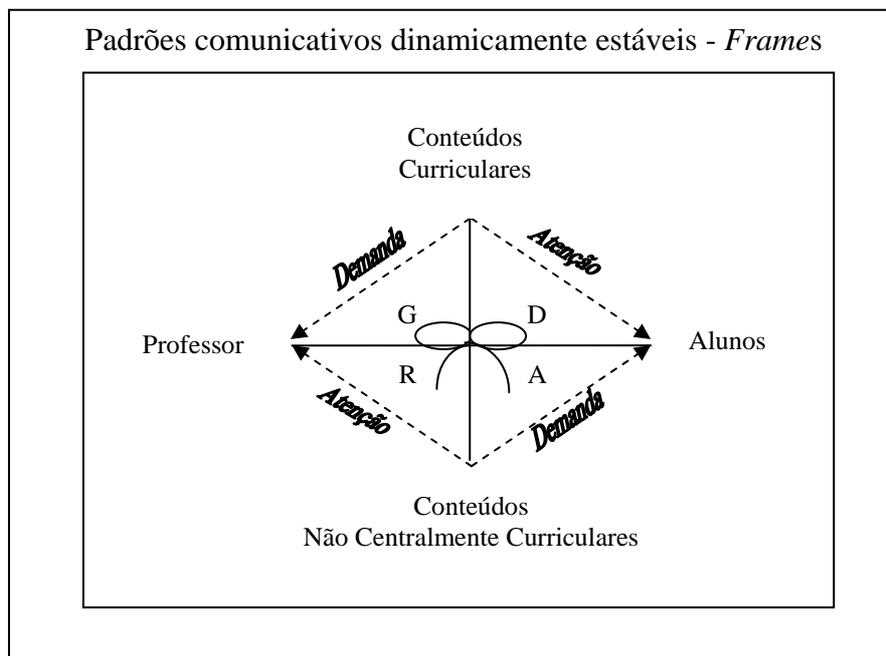
Ambos os conteúdos configuram uma relação pedagógica, na qual vínculos serão construídos conforme o surgimento de demandas e o tipo de atenção a elas oferecida, dentro de determinados padrões comunicativos. Podemos exemplificar como um padrão comunicativo, o fato dos alunos conversarem durante a explicação de um conteúdo curricular e o professor demandar silêncio para eles. Isto é um tópico recorrente na sala de aula, porém cada repetição apresenta certa variabilidade, porque há modificações na forma como os gestos, os discursos, registros e artefatos mediam as ações desses interlocutores.

A partir dessas considerações, podemos observar na figura 2 o modelo da vinculação mediada no contexto da relação professor-alunos. Esta emerge nos padrões comunicativos dinamicamente estáveis das relações, tendo-se de um lado o professor, do outro lado os

alunos, ambos construindo um laço significativo por estarem envolvidos em ações de demanda e atenção, mediadas por conteúdos curriculares e conteúdos não centralmente curriculares e semioticamente por gestos (G), discursos (D), registros (R) e artefatos (A). De acordo com a posição das setas, podem ser: hora protagonizadas pelo aluno e hora protagonizadas pelo professor, dependendo de quem introduz a demanda para o outro que tem potencial para atender.

O professor pode demandar para todos ou vários alunos, numa dimensão grupal, e apenas para um aluno, numa dimensão diádica. Do mesmo modo, vários alunos podem demandar sua atenção ou apenas um. Como o professor é institucionalmente responsável pelo contexto educacional é mais comum que ele protagonize a maior parte das situações.

**Figura 2 - Vinculação Mediada**



O professor pode protagonizar a maior parte dessas situações em relação aos alunos, mas se estes não se envolverem, não podemos dizer que há um vínculo, pois para isto, é preciso que haja engajamento dos interlocutores em ações de demanda e atenção. Cada

interlocutor pode ter diferentes sentimentos, pensamentos e percepções em relação ao outro. Uma aluna pode se apaixonar por um professor e este não se apaixonar por ela, mas não podemos dizer a partir disso que a aluna se vinculou com seu professor e este não se vinculou com ela.

Neste caso, criou-se um laço significativo em que um dos interlocutores intenciona mediar à relação também com conteúdos de outra ordem, pertencentes a outro tipo de vínculo, (neste caso de natureza sexual) que configura o vínculo entre casais. Num vínculo não há a obrigatoriedade dos parceiros terem os mesmos sentimentos entre si, mas os sentimentos de um podem ser regulados pelos sentimentos do outro, de maneira a preservar o vínculo na relação professor-aluna ou misturar outros tipos de relação.

São circunstâncias como estas que levam muitos professores a temerem se vincular com os alunos. Eles acham que podem evitar, assumindo uma postura austera (comumente chamada de fria e indiferente) ao atender às demandas. Porém, de acordo com nossa concepção de vínculo, podemos afirmar que ao se relacionar com os alunos, ele inevitavelmente estará construindo vínculos, mas o tipo de laço significativo que se irá construir e sua durabilidade dependerão de como ele e seus alunos se envolverão em ações de demanda e atenção, mediadas semioticamente e pelas duas dimensões de conteúdos. Portanto, não se trata de se vincular ou não se vincular, mas de como se vincular, pois conforme Morales (2003, p.10):

Toda vida na classe é relação de um tipo ou de outro: o professor explica, pergunta, responde, informa; comunica-se verbalmente e não verbalmente de muitas maneiras. Os alunos, por sua vez, escutam, perguntam, respondem e também se comunicam não verbalmente de muitas maneiras; dizem algo enquanto aguardam e também estão dizendo algo quando estão distraídos.

Em visita a diversas escolas, percebemos que uma queixa nas salas de aula hoje está relacionada a aspectos do processo de vinculação, dadas as relações de afastamento, de indiferença e hostilidade entre professores e alunos, comprometendo o processo de

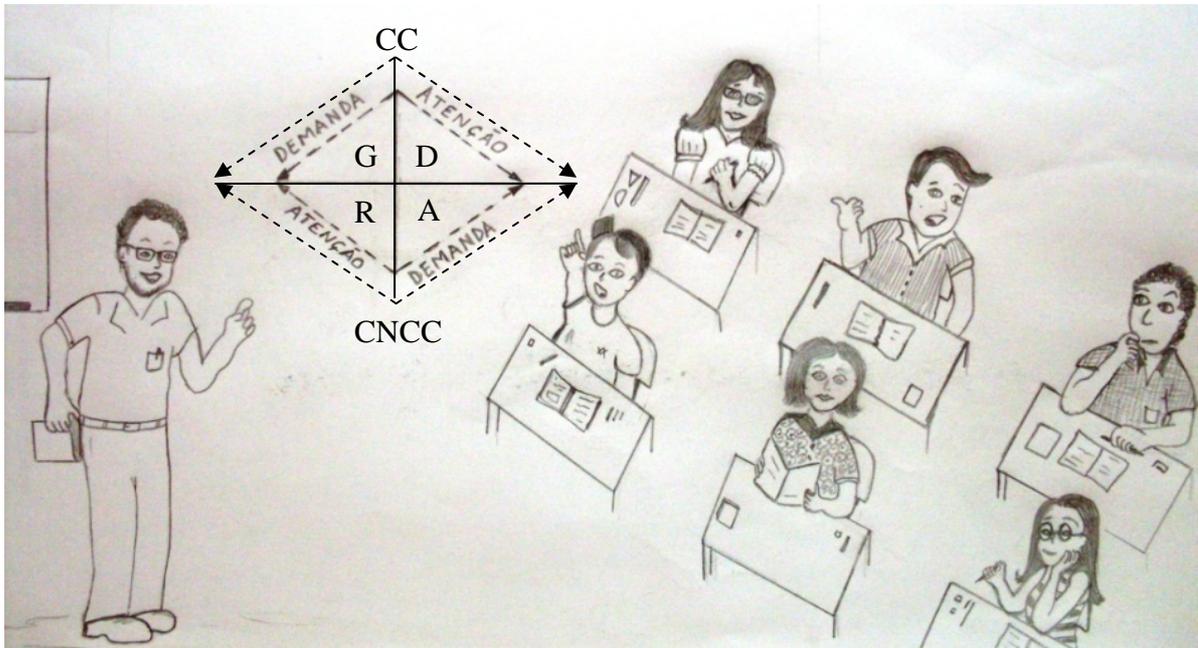
aprendizagem. Esse fato nos leva a questionar: como professores e alunos estão construindo vínculos para que suas relações tenham determinada configuração?

A relação professor-aluno já foi investigada a partir de aspectos identificatórios e transferenciais, num viés psicanalítico (KUPFER, 1983; CARVALHO, 2005) e num viés dinâmico, enfatizando as trocas discursivas (COSTA, 2005). Mas pouco se tem estudado sobre os aspectos ligados à construção da vinculação num enfoque Vygotskyano e histórico-relacional.

Tomando como referencial alguns pressupostos da perspectiva sócio-histórica e dos princípios teórico-metodológicos da perspectiva histórico-relacional (FOGEL, 1993, FOGEL E LYRA, 1997, FOGEL E COLS, 2006, LAVELLI E COLS, 2005 citados por VILLACHAN-LYRA, 2007), o estudo entenderá o vínculo enquanto um processo de sucessivas construções entre os sujeitos historicamente e relacionalmente situados. Historicamente por envolver um constante processo de mudança e relacional por não ser um produto resultante de algo pré-determinado das estruturas internas de cada sujeito em particular.

Ao descrever a relação pedagógica propondo como modelo à vinculação mediada, estamos concebendo como vínculo nessa relação, os laços significativos construídos por professores e alunos envolvidos em ações de demanda e atenção. Esses laços emergem nos padrões comunicativos, durante o envolvimento nessas ações, que além de mediadas semioticamente por gestos (G), discursos (D), registros (R) e artefatos (A), elas também são mediadas por conteúdos curriculares (CC) e não centralmente curriculares (CNCC). Conforme podemos visualizar ilustrativamente na figura 3.

Figura 3 - Vinculação mediada no contexto da sala de aula



Desenho: Eler Sandra de Oliveira

## 2.2. Delimitando o campo dessa pesquisa

A construção de vínculos entre professores e alunos está condicionada a três grandes fatores contextuais: Quem são esses personagens (idade, gênero, a série escolar, história de vida); a matéria de ensino que reunirão esses personagens na sala de aula ao longo de um período anual ou semestral (matemática, português, história, geografia, artes etc.) e a instituição educacional em que esses personagens estarão inseridos.

Através do modelo conceitual que estamos propondo, supomos que podemos entender os vínculos em quaisquer que sejam esses contextos, mas para recorte dessa pesquisa, precisamos delimitá-los tendo por base algumas visitas realizadas nas escolas de educação infantil até o ensino médio. Constatamos em entrevista informal com diretores e

coordenadores pedagógicos, que a série escolar com maior número de queixas por problemas de relacionamento tem sido a 5ª série.

A 5ª série é caracterizada como uma fase de transição em diferentes aspectos, entre os quais, destacamos os fatores relacionados às mudanças desenvolvimentais dos alunos e psicopedagógicas entre estes e os professores. O primeiro refere-se à chegada na puberdade e o início da adolescência para esses alunos que trazem importantes transformações físicas, biológicas, psicológicas e sociais geradoras de questionamentos e carências peculiares. O segundo, demarca o início do ensino fundamental com novas exigências, como o aumento do número de professores e disciplinas e a complexidade dos conteúdos (TOMITA & SANTOS, 2007). Os sofrimentos gerados com tais mudanças propiciam o surgimento do que Içami-Tiba, (1977) denominou de “síndrome da 5ª série”.

O Termo Síndrome da 5ª série refere-se a uma etapa do ciclo do desenvolvimento estudantil de um pré-adolescente, caracterizado por um aumento no nível de tensão – física e muscular, medo do novo e desconhecido, diante das rotinas vividas até então, e conseqüentemente, a impossibilidade de adaptação a essa nova etapa. Ainda que todos passem pela mudança de nível, uns enfrentam com maior naturalidade, enquanto que outros percebem essa etapa como uma barreira muito grande, necessitando de compreensão, apoio e até submeter-se a um processo psicoterápico. (PORTO, 2006, p. 9).

Segundo Porto (2006), num trabalho de intervenção com estes alunos, a passagem de pré-adolescentes da 4ª para 5ª série do ensino fundamental continua suscitando preocupação para pais e educadores. Muitos educadores, por não saberem como lidar com esses alunos evitam ensiná-los e entre os que ensinam há aqueles que encontram dificuldades. Na descrição de Dias-da-Silva (1997, p.13):

Quinta série... Caos aparente que, “se pudesse, nenhum professor pegava!” Caos aparente que redundam em altos índices de fracasso escolar camuflado na evasão, que se originam na reprovação sistemática, como acentuam Fletcher e Castro (1986). Quinta série que, historicamente, concretiza a ruptura entre “primário e “ginásio”, concepção bacharelesca do ensino elementar... Quinta série que centraliza as maiores dificuldades de trabalho para os professores de 5ª a 8ª série... Série que vem sendo apontada como um dos maiores entraves no ensino de 1º grau – série que é síntese da ruptura...

Supomos que o entendimento das formas de vinculação entre professores e alunos pode contribuir na busca de resoluções para essa problemática, por isso escolheremos entre o universo dos alunos, aqueles que estão cursando a 5ª série.

Na população dos professores possíveis nesse grau de instrução, optou-se por professores que ensinassem diferentes disciplinas com propósitos e formas de trabalho bem diversos. Visamos com isto, investigar a vinculação sendo mediada por diferentes conteúdos curriculares, onde poderíamos observar também que conteúdos não centralmente curriculares se interligavam a eles, de modo a produzir semelhanças e divergências na vinculação entre os dois contextos investigados. Devido à condição contextual da instituição participante, os professores nestas respectivas disciplinas eram de gêneros diferentes.

O primeiro contexto foi a aula de matemática, disciplina polêmica por apresentar maiores índices de dificuldades na sua aprendizagem, de reprovação, e que vem sendo um fenômeno investigado por diversos pesquisadores, preocupados com várias questões, entre estas as emocionais (Evens, 2006), mas pouco investigado nas questões vinculares. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de matemática (1998), o processo ensino-aprendizagem nesse contexto tem como eixo organizador, um conjunto de conceitos inter-relacionados que possibilita a resolução de um conjunto de problemas. Esta disciplina comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Por isso, possui muita aplicabilidade no cotidiano das pessoas e serve de instrumental importante para diversas áreas do conhecimento.

O segundo foi a aula de História, cujo ensino e aprendizagem envolvem seleção criteriosa de conteúdos e métodos que contemplem o fato, o sujeito e o tempo. O seu propósito é que os alunos desenvolvam a capacidade de observar, de extrair informações e de

interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e de localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço, e em certa medida poder relativizar questões específicas de sua época. (Parâmetros curriculares Nacionais de História, 1998)

Na pesquisa de Koehler (2005), foram nessas disciplinas que ocorreu o maior índice de violência psicológica<sup>10</sup> cometida pelos professores, segundo o relato de alunos adolescentes, sendo matemática com (30,75%) e história com (23,4%). Esse dado parece fortalecer a relevância da escolha dessas duas disciplinas, apesar de discordarmos da forma unilateral de como a questão da violência foi abordada metodologicamente, ao considerar apenas a perspectiva dos alunos.

---

<sup>10</sup> Segundo a definição da autora, trata-se de uma forma de violência que não deixa marcas explícitas, identificáveis e se revela através das palavras, dos gestos.



## CAPÍTULO III

---

### MÉTODO

#### 3.1 Objetivos da pesquisa

Diante do exposto nos capítulos anteriores, o estudo buscou investigar o processo de construção de vínculos entre professores e alunos durante uma aula, tendo em vista os seguintes objetivos:

1. Descrever a relação professor-alunos, a partir de uma abordagem histórico-relacional e semiótica dos vínculos;
2. Desenvolver uma proposta teórico-metodológica para a investigação das relações de vinculação entre professores e alunos no contexto de sala de aula, considerando: a) O caráter relacional e dinâmico destas relações e b) a mútua constituição das dimensões cognitivas e afetivas;
3. Identificar os principais conteúdos presentes em tais relações e as configurações vinculares construídas a partir desses conteúdos;
4. Repensar a relação pedagógica a partir desse estudo sobre vinculação, e quais as formas de vinculação construídas por esses parceiros durante uma aula de matemática e história.

### 3.2 O Contexto Etnográfico

Definimos como contexto etnográfico deste estudo, uma escola municipal de médio porte que atendia a alunos da educação infantil à 8ª série. Pertencente à rede pública de ensino, a escola situava-se na periferia de uma cidade da região metropolitana do Recife, cercada por duas igrejas de doutrinas distintas, pontos comerciais e residências. Em sua estrutura física, dispunha de secretaria, sala da direção, dos professores, biblioteca, cozinha, cantina, banheiros feminino e masculino, um pátio rodeado por salas de aula. Algumas destas salas eram maiores e estavam mais conservadas em relação a outras no que diz respeito à ausência de pichação, à qualidade do quadro negro e o funcionamento dos ventiladores. O sistema de avaliação da aprendizagem se dava pelos conceitos: DC (Desenvolvimento Construído), DEC (Desenvolvimento Em Construção), DNC (Desenvolvimento Não Construído).

Como toda escola, esta apresentava suas peculiaridades quanto ao modo de funcionamento. Entre uma aula e outra, quando havia troca de disciplina lecionada por outro professor, ao invés dos alunos permanecerem na sala e esperarem por este, eram os alunos que se locomoviam até a sala onde o professor (a) daquela disciplina lecionava. Não havia a sala da 5ª série, mas a sala do professor da disciplina que também lecionava outras séries. Não havia troca de professores, mas troca de salas pelos alunos. Essa inversão do que é prototipicamente encontrado nas escolas, foi uma medida tomada, segundo a direção da escola, diante dos problemas que ocorriam quando os alunos ficavam a sós na sala durante o espaço de tempo entre a saída de um professor para chegada de outro, como quebra das bancas, pichação das paredes, agressão entre os alunos, etc.

Porém, outros problemas eram freqüentes enquanto os alunos trocavam de sala: vários alunos se confundiam ou não sabiam para qual sala iria; muitos saíam correndo da sala disputando entre si para sentar no melhor lugar da outra sala; quando a sirene tocava indicando o final da aula, se o professor não pudesse se dirigir para a porta da sala por estar fazendo a chamada ou esclarecendo alguma dúvida, os alunos da próxima aula invadiam a sala com os alunos da aula anterior ainda presentes, se misturando entre eles; se o professor impedisse que outros alunos entrassem na sala sem a saída dos que estavam, os que chegavam ficavam em pé na entrada da porta, algumas vezes no sol, esperando que os outros recolhessem o material e saíssem.

Quando algum professor faltava nos primeiros horários, era comum outros professores da turma “subir aula”, ou seja, adiantar sua aula na turma do professor faltante, deixando a turma em que estava no momento, fazendo alguma atividade, e se dirigindo à turma com aula vaga para passar alguma atividade. Ficando responsável ao mesmo tempo por duas turmas. Como os alunos não podiam ser liberados porque ainda haveria aula com outro professor que estava presente na escola, essa medida buscava evitar que os alunos sem aula ficassem desocupados e bagunçando e secundariamente favorecia que professor e alunos largassem mais cedo da escola. Os alunos só eram liberados se a aula vaga ocorresse nos últimos horários.

As salas continham grades, eram abertas pelo professor no início das aulas e fechadas durante o intervalo com os pertences dos alunos dentro delas. No período desse intervalo de aproximadamente 20 minutos, os professores se dirigiam para sala dos professores e os alunos para fila da merenda e para o pátio. E nesse ambiente aberto, com uma cobertura em sua parte central, os alunos mais quietos encostavam-se nas paredes para conversar ou lanchar e os mais agitados corriam ou brincavam de guerra em disputa corpórea ou atirando uns nos outros biscoitos oferecidos na merenda, água contida dentro de pequenas garrafas pet ou sacos

plásticos e bolinhas de barro. Quando voltavam para sala de aula, a agitação perdurava por algum tempo, uns estavam bastante suados e alguns demoravam a entrar na sala prejudicando o reinício das aulas. Para evitar confusão e acidentes entre os alunos menores e maiores, como nem sempre havia algum funcionário que pudesse fiscalizá-los, foi criado dois intervalos, um para os alunos menores e outro para os maiores. Durante o intervalo de um ou de outro havia sempre muito barulho que era escutado dentro da sala de aula.

### **3.3 Os participantes**

Participaram da pesquisa, cerca de 30 (trinta) alunos<sup>11</sup>, um professor de matemática e uma professora de história da 5ª série A, durante o horário matinal no ano letivo de 2008. Estes foram escolhidos durante a reunião de planejamento escolar antes do início das aulas, em momento concedido pela diretora para apresentação do projeto pela pesquisadora. Era critério do projeto que a amostra fosse composta por professores da disciplina de matemática e história e alunos da 5º série. E nessa condição, só havia na escola professores de diferentes gêneros, por isso, foi escolhido um professor na disciplina de matemática e uma professora na disciplina de história. A amostra foi dividida em dois grupos contextuais, diferenciados pelo professor e pelo conteúdo escolar: o primeiro foi formado pelos alunos da 5º série e o professor de matemática e o segundo por estes alunos e a professora de história.

Os cerca de 30 (trinta) alunos estavam na faixa etária entre 9 (nove) a 12 (doze) anos, sendo 16 (dezesesseis) do gênero feminino e 14 (quatorze) do gênero masculino. Alguns eram novatos na escola, outros não, uns no mesmo período e outros no período da tarde.

---

<sup>11</sup> A quantidade dos alunos está descrita de forma aproximada, por causa da oscilação na frequência destes tanto na aula de história, quanto na de matemática.

O professor de matemática tinha 31 (trinta e um) anos de idade, 11 (onze) anos de carreira docente, lecionava em 2 (duas) escolas, tendo 4 (quatro) turmas na selecionada para o estudo e 13 (treze) turmas em outra escola, perfazendo um total aproximado de 600 (seiscentos) alunos, numa jornada de trabalho de 40h (quarenta horas) semanais. Ensinava a turma da 5ª série A todas as segundas no primeiro horário e quintas e sextas-feiras nos últimos horários da manhã, com o total de 5 (cinco) aulas semanais.

A professora de história tinha 47 (quarenta e sete) anos de idade, 22 anos de carreira docente, lecionava em 2 (duas) escolas, tendo 5 (cinco) turmas na escola participante do estudo e 1 (uma) turma em outra escola, perfazendo um total aproximado de 175 alunos numa jornada de trabalho de 40h (quarenta horas) semanais. Ensinava a turma da 5ª série A, todas as terças-feiras nos primeiros horários da manhã, no total de 2 (duas) aulas semanais<sup>12</sup>.

### **3.4 Instrumentos**

Em busca de responder às questões apresentadas de forma condizente com a concepção teórica, que entende o fenômeno da vinculação direcionando o olhar para ambos interlocutores envolvidos em ações de demanda e atenção, mediadas semioticamente por gestos, discursos, registros e artefatos e por duas dimensões de conteúdos como mais um elemento do sistema de vinculação, foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. Registros videográficos do cotidiano da sala de aula, pois a videografia apresenta-se como uma ferramenta singular para a investigação minuciosa de processos interacionais, ao conseguir capturar parte considerável da densidade de informações

---

<sup>12</sup> Além da disciplina de história, lecionava também a disciplina de geografia na 5ª série A em outro dia da semana, cujas aulas não foram registradas, pois o enfoque era apenas na aula de história.

inerentes nas ações mediadas pelos quatro recursos semióticos apontados (GOODWING, 2000; MEIRA, 1995; VILLACHAN-LYRA, 2007; MOREIRA, 2009). Os registros foram realizados durante 15 (quinze) aulas do ano letivo de 2008, porém para fins de análise foi selecionada uma aula de matemática e uma aula de história, num período em que tanto os alunos quanto os professores já estavam habituados com a presença da pesquisadora e o procedimento de filmagem, que acontecia com a câmera localizada no fundo da sala com a presença da pesquisadora.

2. Registros de áudio através de um aparelho de MP3 suspenso no pescoço dos professores para capturar os diálogos reservados entre eles e algum aluno(a).
3. Entrevistas individuais com alunos e professores, para a obtenção de informações que ajudaram a descrever o perfil deles como participantes do estudo (idade etc), e para alguns esclarecimentos acerca de suas ações na sala de aula que poderiam ser relevantes durante o momento da análise;
4. Observação participante em sala de aula, para eventual registro de elementos não capturáveis pelo recurso videográfico.

### **3.5 Recursos de análise**

Para realização da análise dos dados, recorreremos a três estratégias centrais da perspectiva histórico-relacional (Lavelli e cols. 2005): (1) Análise microgenética de múltiplos casos; (2) Identificação de padrões de comunicação da relação, denominado de *frames*; (3) O uso de análise qualitativa e quantitativa. Como também, as estratégias metodológicas

propostas no estudo de Villachan-Lyra (2007): microanálise, macroanálise, análise de frequência e de tempo de ocorrência dos *frames* ao longo da sessão videográfica.

### **3.5.1 Análise Microgenética**

É um tipo de análise existente nos estudos microgenéticos que investiga os indivíduos em processo de mudança, observando-se suas condutas antes, durante e depois da transição de cada mudança particular, através de uma densidade elevada de observações dentro de um curto período de tempo (dias, semanas, meses), e através de uma análise intensiva desses dados (Lavelli e cols. 2005). Segundo estes autores, esse tipo de análise é utilizado por várias abordagens, mas escolhemos a perspectiva histórico-relacional porque ela está voltada para o estudo dos relacionamentos interpessoais, focalizando-se especificamente nos padrões comunicativos, ou seja, nas regularidades dinâmicas da relação.

A forma como concebemos o vínculo na relação entre professores e alunos insere-se nessa direção. Este, sendo uma construção, está presente na dinâmica histórico-relacional da relação entre professores e alunos ao longo do tempo. Não do tempo cronológico, mas do tempo do acontecimento, singularizado nos momentos de sua ocorrência. Esse tratamento dado ao tempo nessa pesquisa justifica de certa forma a importância de se realizar uma análise microgenética. Cujas escolhas, também se justificam pelo fato da mudança ao longo de uma construção vincular ser concebida enquanto processo.

### **3.5.2 Identificação dos *frames*.**

Os *frames* são “padrões comunicativos (verbais e/ou não-verbais) co-criados pelos parceiros relacionais, com um tema específico e uma determinada orientação corporal e emocional entre os parceiros relacionais” (FOGEL E COLS, 2006). De acordo com essa perspectiva e a contribuição dos campos semióticos propostos por Goodwing (2000), os possíveis componentes de um *frame* no sistema de vinculação professor-alunos seriam: a fala, entonação de voz dos participantes, expressões faciais, seus gestos, posições específicas dos seus corpos, artefatos envolvidos na relação, inscrições produzidas pelos sujeitos em interação.

#### Critérios para classificação dos *frames*

De acordo com Villachan-Lyra (2007) consideramos os seguintes critérios para classificar os *frames* ao analisar uma sessão da aula de matemática e da aula de história:

1. Identificação de uma introdução, o seu desenrolar e um desfecho;
2. O início e o término de um *frame* foram demarcados a partir da identificação do primeiro e do último indício comportamental (ação motora, verbalização e/ou entonação de voz) de que um dos interlocutores (professor (a) ou aluno(s)) introduziram ou finalizaram algum dos elementos que caracterizam um dos *frames* de vinculação do estudo apresentados a seguir: ajuda, controle ou avaliação;
3. Padrões interativos com no mínimo 3 segundos de duração entre professor (a) e aluno(s);
4. Intervalos entre os *frames* com mais de 3 segundos de duração também indicaram a quebra do *frame* mesmo quando este foi observado entre dois episódios consecutivos do mesmo *frame*;

5. Diante de sobreposição de *frames*, a classificação do episódio pertence à categoria daquele que teve a maior duração;

#### Os *frames* de vinculação: Unidade de análise do estudo

Durante a análise dos registros videográficos, constatamos que professores e alunos se envolvem constantemente em ações de demanda e atenção para controlar, ajudar ou avaliar uns aos outros. Diante disso, definimos que os *frames* de vinculação dizem respeito às formas pelas quais os interlocutores interagem demandando e atendendo ações de ajuda, controle ou/ avaliação, através de conteúdos curriculares e não centralmente curriculares. Tais formas são, segundo Goodwin, mediadas por diferentes fenômenos signícos: gestos, discursos, registros e artefatos. *Frames* de vinculação professor-aluno têm, necessariamente, a participação sígnica de ambos os sujeitos sob um tema específico, uma determinada orientação corporal e emocional.

Estes *frames* nos permitiram acessar a menor unidade do fenômeno da vinculação, constituindo a unidade de análise desse estudo. Uma unidade de análise que, Segundo Fogel (2006), é mais abrangente do que ações específicas, como um alcance, um sorriso ou outra unidade microanalítica de comunicação informativa. O uso do *frame* como unidade de análise é delimitado pelas decisões sobre a aplicação do modelo teórico, o nível de análises, a organização global da conduta e pela definição do sistema.

#### *Tipos de frame de vinculação*

- a) *Frame* de controle

Quaisquer ações de demanda e atenção que buscam regular a conduta, podendo ser identificadas pelo tom de voz, posturas, gestos, orientações corporais através de conteúdos não centralmente curriculares: (1) como vocalizações pedindo silêncio, falas imperativas para que se volte a sentar no lugar, para se corrigir posturas inapropriadas ao contexto; ou através de conteúdos curriculares: (2) como chamar ou manter a atenção do aluno para a explicação do assunto ou para realização da atividade. São ações prototipicamente iniciadas pelo professor que busca exercer domínio da sala de aula e impor limites, mas em poucos casos também podem ser iniciadas pelo aluno.

b) *Frame* de ajuda

Ações indicando que um dos parceiros oferece apoio, ou recorre ao outro como referência para transitar no (des)conhecido, buscando atender necessidades diante de alguma dificuldade e o outro pode ou não demonstra-se disponível em aceitar o oferecimento ou em atender a solicitação. Esta ajuda pode ser através de conteúdos curriculares, quando voltadas para resolução de problemas escolares, por exemplo, quando se vivenciam dúvidas durante alguma atividade, ou se explica algo para colaborar com o outro no compartilhar de conhecimentos, caracterizado uma ajuda curricular. E pode ocorrer também através de conteúdos não centralmente curriculares quando os parceiros auxiliam-se na manipulação ou empréstimo de artefatos, como apontar o lápis, apagar o quadro, emprestar a caneta, etc. Caracterizando uma ajuda não centralmente curricular.

c) *Frame* de avaliação

Ações de demanda e atenção que impliquem reflexões a fim de: atribuir valor, exprimir uma opinião acerca das ações do outro ou investigar as razões de tais ações; questionar os conhecimentos prévios e aqueles que estão sendo vivenciados na sala de aula. Pode se tratar de uma avaliação curricular, quando, por exemplo, professores investigam o entendimento dos alunos sobre o assunto explicado durante a aula ou atribui um conceito para o desempenho do aluno em instrumentos de coleta de informações, atividades específicas para esse fim. E pode se tratar de uma avaliação não centralmente curricular quando o conteúdo do que está sendo avaliado diz respeito às ações de algum dos interlocutores.

A avaliação, sendo um momento de reflexão e de tomada de decisões, se faz presente em todos os momentos da vida humana e conseqüentemente naqueles vividos em sala de aula. Pois segundo Hoffmann (1991, p.18), “a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões [...]”.

Evidentemente, esses três tipos de *frames* de vinculação apesar de possuírem características que os especificam, eles estão correlacionados. De modo que certo envolvimento em ações de demanda e atenção poderia ser classificado predominantemente<sup>13</sup> como um *frame* de controle, mas apresentar elementos característicos dos *frames* de ajuda e avaliação.

Convêm agora esclarecer melhor as estratégias de análise utilizadas por Villachan-Lyra (2007) que viabilizaram a identificação, classificação e o entendimento desses *frames de vinculação* de modo a atingir os objetivos do estudo.

### 3.5.3 Microanálise

---

<sup>13</sup> Esta classificação foi realizada pela mestranda com base nas definições de cada *frame* e nos critérios de classificação de um *frame* anteriormente apresentados.

Corresponde uma análise a nível micro (minuciosa) dos registos videográficos com base numa escala de tempo real (segundo a segundo em cada sessão), o que nos permitiu acompanhar o processo de construção do vínculo na relação entre professores e alunos a partir da identificação e classificação dos diferentes *frames* de vinculação, como também os recursos semióticos presentes nesses *frames*. Baseando-se em Villachan-Lyra (2007) e nas peculiaridades construídas para essa pesquisa, a microanálise consistiu nos seguintes passos:

1. Período de contato inicial com os registos, assistindo-os livremente como um filme, a fim de criar uma intimidade e compreensão geral dos dados;
2. Classificação de todos os episódios representativos dos *frames* de vinculação na aula de matemática e na aula de história; Esta foi realizada numa tabela (modelo disponível nos apêndices A e B) contendo: o tipo de *frame* de vinculação (controle, ajuda ou avaliação), o conteúdo (curricular ou não centralmente curricular), o tema do *frame*, os protagonistas, o tempo de ocorrência (início, término e duração) e uma breve descrição do *frame*.
3. Seleção e transcrição integral detalhada de episódios ilustrativos da construção vincular na aula de matemática e na de história a partir de cada um dos *frames* de vinculação. Tais episódios foram analisados, sendo observadas as ações comunicativas (verbais e não-verbais), o tom emocional e os recursos semióticos utilizados pelos interlocutores.

#### **3.5.4 Macroanálise**

Este tipo de análise foi realizada após a microanálise, pois ela corresponde a uma análise a nível macro, com base na escala de tempo do desenvolvimento (toda sessão da aula de matemática e de história ). A microanálise complementada pela macroanálise possibilitou que os registros videográficos fossem interpretados de modo a alcançar os objetivos propostos. Os resultados dessas análises serão apresentadas e discutidas no próximo capítulo.



## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo buscaremos responder às questões que foram submetidas nesse estudo trazendo inicialmente mais um fragmento da fábula de Saint-Exupéry (1900-1944/2003). Neste, as personagens do pequeno príncipe e da raposa discutem sobre o processo de construção do vínculo numa relação de amizade, servindo de ilustração para pontuarmos algumas condições inerentes ao processo de construção vincular. Supomos que estas condições estão presentes em todas as especificidades relacionais, mas que, conforme nos comprometemos, serão discutidas dentro da relação professor-alunos pertencentes à 5ª série, mediante análise dos registros videografados.

- ...Se tu queres um amigo, cativa-me! – Disse a raposa.
  - Que é preciso fazer? – perguntou o pequeno príncipe.
  - É preciso ser paciente – respondeu a raposa. – Tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, assim, na relva. Eu te olharei com o canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas, cada dia te sentarás um pouco mais perto...
- No dia seguinte o príncipe voltou.
- Teria sido melhor se voltasses à mesma hora – disse a raposa. – Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz! Quanto mais a hora for chegando, mais eu me sentirei feliz. Às quatro horas, então, estarei inquieta e agitada: descobrirei o preço da felicidade! Mas se tu vens a qualquer momento, nunca saberei a hora de preparar meu coração... É preciso que haja um ritual.
  - Que é um “ritual”? – perguntou o principzinho.
  - É uma coisa muito esquecida também – disse a raposa.
  - É o que faz com que um dia seja diferente dos outros dias; uma hora das outras horas. Os meus caçadores, por exemplo, adotam um ritual. Dançam na quinta-feira com as moças da aldeia. A quinta-feira é então o dia maravilhoso! Vou passear até à vinha. Se os caçadores dançassem em qualquer dia, os dias seriam todos iguais, e eu nunca terei férias!
- Assim o pequeno príncipe cativou a raposa.

Antoine de Saint-Exupéry. “O pequeno príncipe”.

Esta passagem da fábula ilustra que, para se vincular, é preciso que certas ações sejam tomadas pelos interlocutores. Ações que não são constituídas restritamente pela linguagem

falada, considerada diante de sua pluralidade semântica, uma “fonte de mal entendidos”, mas também por outros recursos semióticos, como os gestos (neste caso da fábula), os registros e os artefatos. A raposa ao sugerir sucessivas aproximações no decorrer dos dias, nos leva a refletir e considerar que este vínculo para ser construído requer tempo, não reduzido a cronologia, mas um tempo de sucessivos acontecimentos permeado por determinadas condutas dos parceiros relacionais. Em seguida, ela aponta a necessidade de um ritual para construção deste vínculo, ou seja, a necessidade de certas regularidades nas ações.

Com as personagens desse estudo, podemos questionar analogicamente: que rituais são estabelecidos entre professor e aluno de modo a contribuir para construção de vínculos? O horário, o dia e a duração das aulas em que eles se encontram podem ser um, as práticas culturais dos parceiros durante as atividades em prol da aprendizagem, pode ser outro.

Entretanto, esses rituais foram considerados ao longo do trabalho como padrões comunicativos (*Frames*), nos quais professores e alunos se envolvem em ações de demanda e atenção. Através dos recursos de análise apresentados no método, considerando a noção de *frame* de vinculação como unidade de análise norteadora, investigamos os registros de uma aula de matemática e de história e identificamos que os professores e alunos da 5ª série constroem vínculos ao demandarem e atenderem ações de controle, ajuda e avaliação entre si.

Inicialmente discutiremos essa construção apresentando nos dois grupos contextuais: uma síntese dos acontecimentos da aula; a frequência dos *frames* de vinculação e sua distribuição ao longo de cada aula; uma descrição categorizada dos temas que compuseram os três *frames* a partir da mediação de conteúdos curricular e não centralmente curricular; e a análise de alguns episódios ilustrativos desses *frames* que serão apresentados seguindo a ordem de acontecimento ao longo da aula.

Apresentaremos um episódio de cada *frame* de vinculação, cujo critério de escolha pautou-se em selecionar aqueles que continham maior diversidade de elementos para esta

análise ilustrativa. Esta consistiu em demonstrar nestes episódios, como professores e alunos estavam envolvidos em ações de demanda e atenção, identificando a natureza dos conteúdos (curriculares ou não centralmente curriculares) e os recursos semióticos (gestos, discursos, registros e artefatos) que as mediaram.

E para finalizar o capítulo, discutiremos as diferentes formas de vinculação entre os alunos da 5ª série e seus professores de matemática e história identificando as semelhanças e divergências encontradas.

#### **4.1 A construção de vínculos na relação entre professores e alunos**

##### **4.1.1 Vinculação na aula de matemática**

###### **A) Síntese dos acontecimentos da aula**

A aula iniciou com a organização de algumas bancas que estavam no final de duas filas, ocasionando mudanças de lugares dos alunos a partir da orientação do professor, enquanto os demais alunos conversavam. Chegaram dois alunos novatos (Roberto e Anny) e o professor foi até suas bancas para registrar seus dados na caderneta sem apresentá-los à turma. Em seguida, foram entregues os resultados das atividades avaliatórias já realizadas, ocasionando euforia e agitação entre os alunos, com alguns se locomovendo para comentar com outros, questionando-se sobre o significado dos conceitos atribuídos, preocupados por ter faltado algumas atividades ou tirado um conceito baixo. Após a entrega, o professor retoma essas inquietações e esclarece sobre o procedimento de avaliação, também compartilha suas

impressões quanto ao desempenho de determinados alunos. Enquanto isso, alguns alunos tentam obter atenção para justificar seu desempenho no exercício proposto. Foi passada uma anotação no quadro, alguns alunos copiaram, e outros, várias vezes foram repreendidos pelo professor por conversarem ou andarem pela sala.

O assunto explicado após a anotação foi sobre “os múltiplos dos números naturais”, sendo realizada conjuntamente a resolução de algumas questões-exemplo e outras deixadas para que os alunos resolvessem sozinhos. Depois de certo tempo, houve a correção e deu-se continuidade a anotação, havendo uma negociação sobre até que parte o quadro poderia ser apagado. Um dos alunos que foi chamado atenção várias vezes por conversar durante o período destinado a anotação, reclamou do que fora acordado e teve seu protesto visto como improcedente pelo professor. Após a explicação, o professor questionou a turma sobre o entendimento do conteúdo e fez algumas perguntas, em especial para quem estava conversando.

A partir do início da anotação até o fim da aula, foi constante o pedido de alunos para sair da sala visando beber água, o que foi sempre negado pelo professor com a justificativa de que se um fosse teria que deixar todos. Quando ele permitiu que o aluno novato saísse para limpar as mãos sem comunicar a turma o motivo pelo qual havia deixado o aluno sair (ele precisava limpar as mãos sujas de tinta de caneta estourada), muitos alunos interpretaram que este tinha ido beber água e protestaram. O professor negou a interpretação, mas continuou sem revelar o motivo, uns ameaçaram ir beber água ou não fazer mais a atividade caso não fosse e outro chegou a ir sem a autorização do professor. Este ao retornar ficou sem punição, e os alunos exigiram que o professor o punisse, sugerindo que colocasse seu nome também na lista dos alunos em observação, que o professor havia feito no quadro para conter os alunos mais desobedientes. Uma das alunas que teve seu nome anotado nesta lista, por voltar-se ao

seu colega de trás para tirar uma dúvida no momento da explicação do professor, sentiu-se injustiçada e reclamou ficando algum tempo de caderno fechado sem se engajar na atividade.

A aula terminou depois de algum tempo em que os alunos estavam copiando o resto da anotação, quando o professor avisou que quem já houvesse terminado se dirigisse para a sala da próxima aula. Uns saíram correndo e outros guardaram seu material e foram saindo aos poucos. Um dos alunos que não teve sua solicitação atendida pelo professor para mudar de lugar, pois estava com dificuldade de enxergar o quadro, sentou-se na frente para terminar de copiar e foi o último a sair juntamente com o professor que o aguardava.

Todos esses acontecimentos ao passar pelo processo de microanálise foram submetidos à identificação e classificação dos *frames* de vinculação, cuja frequência e distribuição serão apresentadas no próximo item.

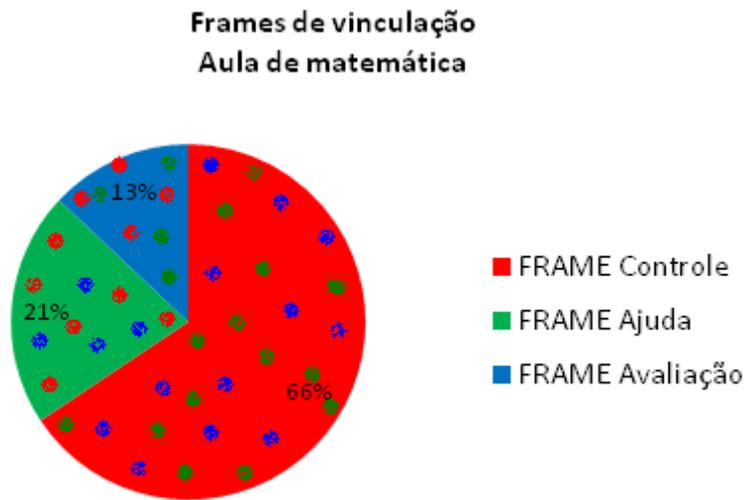
#### **A) Frequência e distribuição dos frames de vinculação**

No total dos 111 *frames* de vinculação identificados durante a aula de matemática, os *frames* de controle se destacaram com cerca de 66% de frequência, seguidos pelo *frame* de ajuda com 21% e dos *frames* de avaliação com 13%, conforme pode-se visualizar no gráfico 1<sup>14</sup>. Isso indica que professores e alunos passaram a maior parte da aula se envolvendo em ações de demanda e atenção para fins de controle. Enquanto que essas ações em circunstâncias de ajuda e avaliação foram menos vivenciadas.

---

<sup>14</sup> Convém salientar que apesar de separá-los em categorias, há uma relação de interdependência entre os frames, pois dentro de cada frame havia alguns elementos pertencentes a outros frames. Por essa razão, as áreas de cada frame representadas no gráfico estão pulverizadas com as cores dos outros frames.

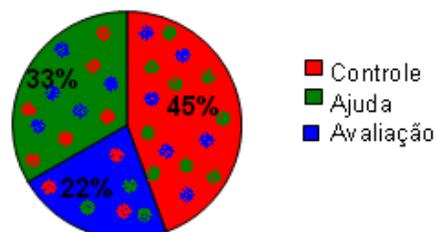
**Gráfico 1 - Frequência dos frames de vinculação na aula de matemática**



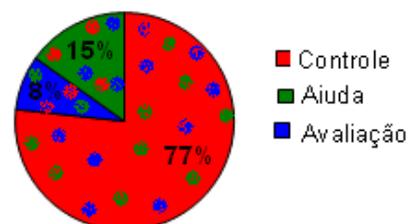
Ao verificarmos essa frequência considerando que cada um desses *frames* teve duas dimensões de conteúdo que os mediaram: os conteúdos curriculares com o total de 45 *frames* e não centralmente curriculares com o total de 86, percebemos algumas diferenças, conforme o gráfico 2. Em ambas as dimensões, os *frames* de controle ocorreram com mais frequência em relação aos demais, mas a maior parte desses *frames* de controle foram mediados por conteúdos não centralmente curriculares com 77%. Já os *frames* de ajuda e avaliação foram mais mediados por conteúdos curriculares com 33% e 22% respectivamente.

**Gráfico 2: Comparativo da frequência dos frames entre as dimensões do conteúdo**

Conteúdos curriculares



Conteúdos não centralmente curriculares



Durante a análise microgenética, foram categorizados numa tabela (modelo no apêndice A) os acontecimentos desses *frames* em temas para que todos eles, mesmo não sendo de forma detalhada, se tornassem cognoscíveis nesse capítulo. As temáticas dos ***frames de controle não centralmente curricular*** categorizaram-se nos seguintes aspectos: posição corpórea (quando se buscava limitar a movimentação corporal dentro da sala, seja para voltar a sentar, evitar a saída da sala para beber água ou modificar o lugar de alunos conversadores); Manipulação de artefatos (quando professores e alunos se envolviam em ações de demanda e atenção para organizar bancas na fila, devolver caneta ou corretivo para evitar conversa, usar o caderno para fazer atividade, decidir o momento de apagar o quadro, para impedir batidas na banca); e o controle da fala (quando envolvia questões de conversas paralelas durante a aula, demandando pedidos de silêncio ou registro de nomes numa lista de observação no quadro). Ambas eram protagonizadas pelo professor e determinados alunos numa dimensão diádica, com exceção do controle da fala que também em vários momentos era demandada para toda turma. As temáticas dos ***frames de controle curricular*** envolviam: a atividade escolar (quando se decidia alguma atividade a ser realizada ou questionava o início ou o término de alguma tarefa) e interesse pelo conteúdo (quando se tentava introduzir a explicação do assunto ou se evocava o nome de algum aluno para chamar sua atenção para o conteúdo).

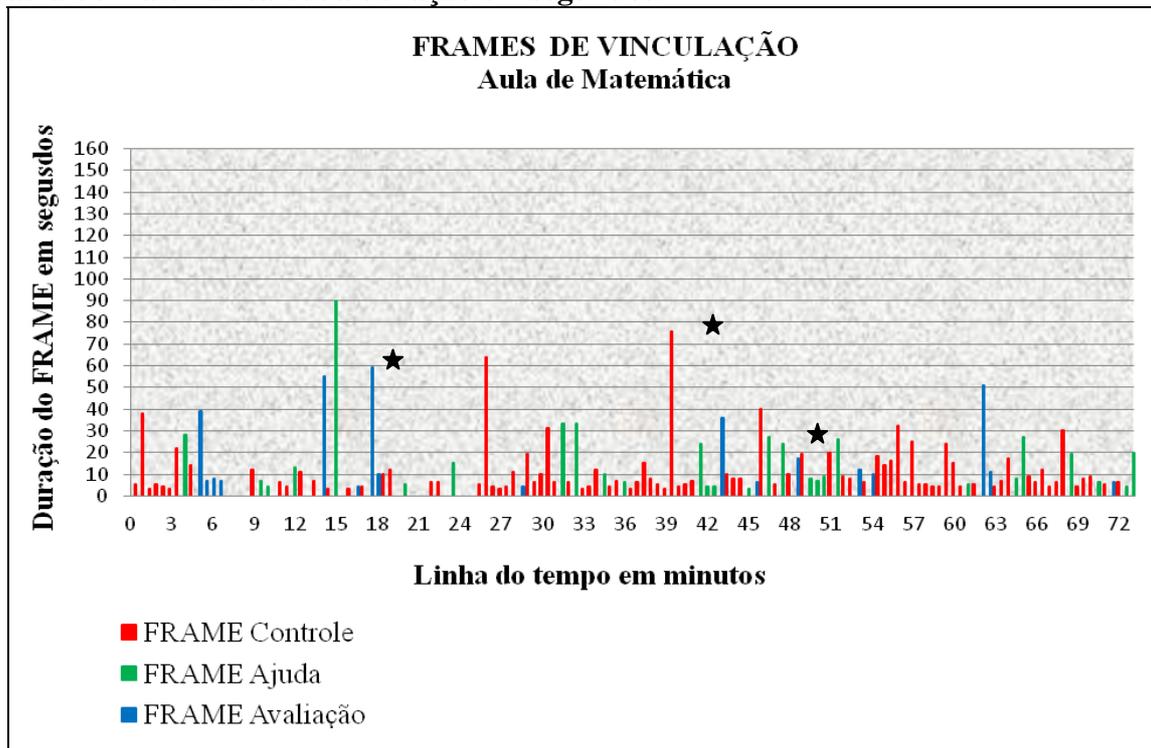
Entre os ***frames de ajuda não centralmente curricular***, ocorreram as seguintes temáticas: manipulação de artefato (quando era solicitado auxílio para apontar o lápis, empréstimo de caneta ou apontador, trocar ou limpar a banca, localizar a página do livro); queixa do colega (quando um dos alunos estava incomodado com o colega e solicitava uma solução ao professor); e posição corpórea (quando o aluno não conseguia enxergar o quadro e solicitava mudança de lugar). Nos ***frames de ajuda curricular***, ocorreram as seguintes temáticas: Solicitação de explicação (quando os alunos não entendiam alguma coisa do

assunto e demandavam uma explicação do professor que às vezes era logo atendida, retardada ou não atendida); Dúvida (Quando os alunos questionavam algo acerca do que havia sido escrito no quadro, de decisões tomadas pelo professor ou a serem tomadas por eles próprios com a orientação do professor).

Os *frames de avaliação não centralmente curricular* foram tematizados em: conduta (quando se expressava ou investigava uma opinião sobre a ação do outro, como “o senhor fuleirou comigo!”, “que menina pra falar!”, “o senhor ficou com raiva de mim não num foi?). Já nós *frames de avaliação curricular* ocorreram os seguintes temas: o processo de avaliação (quando se discutia sobre as atividades avaliatórias, novas chances para os faltosos e oportunidades de recuperação); desempenho nas atividades avaliatórias (quando havia uma reflexão sobre o conceito adquirido na avaliação, os conteúdos que ainda não foram aprendidos, a diferença no desempenho de alguns alunos nas avaliações com a ausência e a presença do professor na sala); e assimilação do conteúdo (quando durante ou após a explicação de um assunto, algumas perguntas eram lançadas pelo professor e respondidas pelos alunos).

Ao observarmos como a frequência e a duração desses *frames* foram distribuídos ao longo do tempo da aula no gráfico 2, percebemos que os *frames* de controle ocorreram durante todo tempo, porém a maioria sendo de curta duração (abaixo de 10 segundos), tendo apenas alguns com mais de 30 segundos. Estes mais duradouros corresponderam aos chamados momentos de “esporro”, “bronca grande”, em que o professor, através de um discurso mais prolongado, demandava certas questões que ainda não haviam sido atendidas pelos alunos, da forma esperada por ele, nos *frames* de controle de menor duração. A seqüência dos *frames* de ajuda e avaliação aconteceu de maneira mais espaçada, sendo sempre intercalados por *frames* de controle.

**Gráfico 3: Distribuição da ocorrência dos *frames* de vinculação ao longo do tempo da aula de matemática e sua duração em segundos.**



Os *frames* sinalizados com este símbolo ( ★ ) foram escolhidos como episódios de ilustração a serem analisados na próxima letra. Corresponde sequencialmente a um episódio dos *frames* de avaliação, controle e ajuda curricular.

## B) Episódios ilustrativos<sup>15</sup>

O *frame* a seguir, ao ser iniciado, foi quebrado por um *frame* de controle quando o professor percebe que um dos alunos não está prestando atenção por estar conversando com outro e chama sua atenção. Ao ter um silêncio temporário e o olhar do aluno, o professor

<sup>15</sup> Observações da transcrição: Os professores de matemática e história serão representados pela sigla P. Como há diferentes alunos, eles serão representados por um nome fictício. Porém nos casos em que a autoria da fala não for identificada, ou quando for pronunciada ao mesmo tempo por vários, os representaremos de modo genérico Aluno (s). O sinal “...” após uma frase indica a existência de uma pausa ou breve interrupção. Entre parênteses descreveremos os gestos, os registros ou artefatos que possam estar acompanhando as frases discursivas. Para facilitar a identificação durante a análise, cada linha das transcrições foi numerada.

retoma o discurso para compartilhar com a turma sobre suas observações, quanto à diferença no desempenho de alguns alunos nas atividades avaliatórias realizadas.

### **Episódio 1:** *Frame de Avaliação Curricular*

Tema: Desempenho nas atividades avaliatórias

Marcação Temporal: [0h16min05s – 0h17min04s]

Duração: 59s

Contexto: O professor havia entregado o resultado das atividades avaliatórias e está voltado de frente para os alunos que estão sentados. Uns observam suas próprias atividades, a maioria olha para o professor quando ele inicia sua fala, com exceção de Tiago que está sentado de lado na cadeira, comentando algo de sua atividade com o colega sentado na fila do lado. O Professor, enquanto segura em suas mãos as atividades avaliatórias dos alunos que faltaram à aula, começa a falar suas observações quanto aos resultados encontrados. Porém, interrompe para chamar atenção de Tiago e retoma o discurso quando recebe sua atenção.



#### ***Início do Frame***

[1]P: *Nas duas atividades em que eu não estava presente*<sup>16</sup> (diz segurando as folhas das [2]atividades na mão direita e exibindo dois dedos da mão esquerda na altura dos ombros, [3]enquanto mapeia a sala com o olhar girando a cabeça do lado direito para o lado esquerdo [4]do vídeo), *eu percebi que as notas foram melhores.* (passa os dedos da mão esquerda [5]sobre as folhas). *Eu não sei se é porque...* (coça a lateral esquerda do queixo com um dos [6]dedos da mão esquerda) *eu não estava presente, não é Tiago? Ai achou que podia pedir [7]ajuda ao colega que sabia, né?* (diz segurando e arrumando as folhas com as duas mãos, [8]enquanto caminha seis passos pequenos na direção de Tiago que havia voltado a [9]conversar.)

[10]Alguns alunos concordam, emitindo um “é!”, “Eu!”, “foi” de forma sobreposta. Enquanto [11]outros apenas olham calados para o professor ou estão voltados para algo em sua banca. [12]Tiago olha para a folha da sua atividade, olha para o professor e sorri olhando para uns [13]alunos que concordaram.

[14]P: *Isso! Já no dia que eu estava presente eu percebi que as notas foram um pouco...*

<sup>16</sup> O professor precisou em aulas anteriores se ausentar para passar atividade para outra turma que ele também ensinava e que estava sem professor. Enquanto isso deixava os alunos respondendo atividades, que fizeram parte do conjunto das atividades avaliatórias.

[15]Aluno (a): *mais ou menos...* Um dos alunos grita tentando completar.

[16]P: *Abaixo do normal* (corrige o que foi dito movimentando a mão espalmada para baixo)

[17]Cidália: *Professor, eu fiz isso aqui tudinho, só que uma eu fiz depois, só foi uma...* (Diz [18]mostrando sua atividade ao professor que está em pé ao lado de sua banca, mas tem a fala [19]interrompida por ele).

[20]P: *Sabe o que eu Percebi Cidália?*

[21]*Eu percebi uma coisa, por*  
 [22]*exemplo,* (Diz enquanto olha a [23]atividade de Cidália de um lado e do [24]outro, devolvendo em seguida para [25]ela) *que os erros de Priscila, Íris e*  
 [26]*Rejane* (aponta com o dedo indicador [27]para elas) *eram sempre os mesmos*  
 [28]*erros. Será que três pessoas podem*  
 [29]*errar da mesma forma igual?*



[30]Enquanto o professor fala, Priscila [31]olha atentamente para o professor [32]roendo a unha do polegar esquerdo.

[33]Íris também está olhando pra ele e Rejane que está sentada atrás de Íris não é capturada [34]pelo vídeo.

[35]Diego (sentado atrás de Priscila, grita): *Elas estavam fazendo em grupo professor!*

[36]P (concorda): *éee!*

[37]Priscila balança o dedo indicador negativamente, esboçando um leve sorriso.

[38]Íris: *mentira, mentira.* (Diz contestando o comentário de Diego)

[39]P: *Vocês devem lembrar que essas atividades eram individuais.*

[40](O professor gira o corpo em direção à frente da turma e quando começa a caminhar é [41]chamado por Tiago e volta-se para ele)

[42]Tiago: *Professor! Eu só acertei essa daqui e errei essas aqui, porque eu só sabia dessas*  
 [43]*quatro* (diz apontando para as questões da sua atividade que estava em cima de sua [44]mesa).

[45]P: *Certo!* (Diz enquanto retorna a caminhar para frente da turma para pegar os dados dos [46]alunos novatos)

Trata-se de um *frame* de avaliação curricular por que o professor, ao compartilhar suas observações percebidas durante a correção das atividades, reflete com os alunos sobre os

desempenhos obtidos nestas atividades, questionando um possível dano ao contrato coletivo de que estas atividades deveriam ser realizadas individualmente, como foi sinalizado no seu discurso na linha 39. Como esse momento de reflexão parece ter o objetivo implícito de controlar o ocorrido a fim de evitar uma reincidência, ele apresenta características de um *frame* de controle. Porém, como foi desenrolado de modo avaliativo, optamos por classificá-lo como um *frame* de avaliação.

Essas atividades avaliatórias correspondem a um registro, prototipicamente utilizado para verificação da aprendizagem de conhecimentos curricularmente determinados. Neste momento, enquanto um recurso semiótico, o registro destas atividades funcionaram como um disparador do *frame*, sendo alvo do discurso do professor (linha 1), mantidas em suas mãos (linhas 1 e 2), ressaltadas nos seus gestos (linhas 4, 5, 7) e dessa forma como uma mediação do envolvimento entre o professor e os alunos, quando elas passam a ser alvo de atenção conjunta, mobilizando um tema específico (o desempenho nessas atividades) e uma determinada orientação corporal e emocional (evidenciadas na aproximação do professor até a banca das alunas, seu tom de voz e o gesto de roer a unha do polegar expressado por uma delas ao ser apontada pelo professor).

A demanda do professor de averiguar sobre sua suspeita de cola entre os alunos, atrelada aos melhores desempenhos nas avaliações durante sua ausência na sala de aula, foi posta aos alunos. O fato de o seu discurso reconhecer seu caráter incerto: ‘Eu não sei se..’ (linha 5), reduzir o suposto oportunismo transgressor dos alunos com a hipótese de um engano: “achou que podia” (linha 6) e conceber a cola como um ato de cooperação “pedir ajuda ao colega que sabia”, indica certa cautela e tom delicado com que a demanda foi posta. O discurso do professor nesse tom delicado, sem colocações punitivas ou agressivas, foi atendido pelos alunos com confissões espontâneas: “É!, Eu!” (linha 10) e justificativas de

Cidália na linha 17 e Tiago nas linhas 42 e 43, sobre como procederam na própria atividade diante do desempenho obtido.

O professor inicia o *frame* avaliando o desempenho nas atividades dos alunos de modo geral (linhas 4, 14 e 16), depois especifica o nome de alguns, questionando para o coletivo o descumprimento de algo que foi acordado no coletivo. A partir da tentativa de justificativa manifestada por Cidália, o professor ao pegar a atividade dela, olhá-la e devolvê-la, ao mesmo tempo em que comenta sobre a semelhança regular nos erros de Priscila, íris e Rejane nas linhas 22 a 28, demonstra que sua suspeita não se referia ao desempenho dela, mas às três alunas citadas. Estas são expostas à turma através da fala nomeativa do professor e do seu gesto de apontar com o dedo indicador para cada uma delas (linhas 25 a 27). O envolvimento delas com o professor se sobressaem em relação aos demais a partir dessa exposição, que gera em Priscila certa ansiedade, expressada no seu gesto de roer a unha do polegar esquerdo (linha 32).

Diego na linha 35 atende à questão do professor sobre a possibilidade de semelhança nos erros das três alunas, confirmando sua suspeita de que elas haviam respondido juntas, rompendo com a proposta individual contratada, conforme lembra o professor na linha 39. A atitude desse aluno de entregar as colegas indica que ele e o professor estão construindo um vínculo de aliança, no qual o aluno acaba sendo sua extensão na sala de aula, colaborando com o professor na manutenção da ordem e no cumprimento dos acordos em situações de avaliação como esta ou em outras circunstâncias. É como se através desses vínculos, o professor pudesse se multiplicar na sala de aula.

Por que os erros na atividade dessas alunas são avaliados como o descumprimento de uma regra procedimental da avaliação, ao invés de uma dificuldade enfrentada durante a avaliação? O professor avalia a semelhança dos erros, mas não trabalha com os alunos a natureza desses erros para dissolvê-los. No final do *frame*, Tiago ao atender a demanda do

professor com uma justificativa, ao mesmo tempo parece demandar para o professor a necessidade de se refletir sobre os erros enquanto dificuldades enfrentadas: “errei essas aqui, porque eu só sabia dessas quatro” (linhas 42 e 43), mas o professor mostrou ignorar essa possibilidade ao atendê-lo com um “certo!” enquanto se afastou dele, sem questionar a natureza desses erros.

Entendendo os erros como as dificuldades enfrentadas, o fato das alunas terem os mesmos erros, pode demonstrar que diante de uma dificuldade na resolução das questões, os alunos tendem a se agrupar, buscando a solução entre si, mesmo sem garantias de acerto. Já que recorrer ao professor não foi possível, pois consistia numa produção individual, implicitamente acordado como um momento de averiguar entendimentos e identificar dificuldades particulares. Solucionar essas dificuldades ficaria para uma etapa à posteriori, que neste caso não foi trabalhada sequencialmente pelo professor, e os alunos permaneceram sozinhos com as suas dificuldades, dando-se continuidade a outros assuntos programados.

Para que os conteúdos programáticos possam ser cumpridos, os professores passam a controlar a temática que deve ser discutida na sala e em que momento. Muitas vezes os interesses divergiram, e o professor neste caso, tentou convergi-los com demandas mediadas por discursos de ameaça que foram atendidas com silêncios e questionamentos pelos alunos, como aconteceu no próximo episódio a ser ilustrado.

### **Episódio 2:** *Frame* de Controle Curricular

Tema: Interesse pelo conteúdo

Marcação Temporal: [0h37min32s – 0h38min48s]

Duração: 76s

Contexto: O professor tenta iniciar a explicação do assunto no quadro, depois de chamar a atenção várias vezes dos alunos que estão distraídos. Eles conversam sobre a chuva que caía lá



fora. Roberto está na janela, de costas para o professor olhando para chuva. O professor aponta para o assunto no quadro com a mão esquerda e vocaliza um pedido de silêncio.

### *Início do frame*

[42]P (com tom de voz calmo solicitando silêncio): *Psiiuuuuuuuuuu! ...* (Roberto se senta)

[43]*Posso fazer um fav (corrige), posso pedir um favor pra vocês?*

[44]Alunos (em coro): *Pode!*

[45]P (com expressão facial séria e voz compassada): *Esqueçam a chuva* (direciona

[46]lateralmente a mão esquerda espalmada para janela), *esqueçam os comentários e prestem*

[47]*atenção a explicação...*(trás a mão de volta mantendo-a espalmada na direção dos alunos)

[48]Íris (gritando do fundo da sala): *é o menino ali na janela, parece que nunca viu a*

[50]*chuva...* (aponta na direção de Roberto que estava na janela e tem sua fala sobreposta pela

[51]do professor num volume de voz mais alto)

[52]P (com entonação compassada e ameaçadora): *Porque eu vou parar a explicação* (volta a

[53]mão espalmada para cima), *vou colocar na caderneta o assunto como dado e vou pedir*

[54]*em prova mesmo sem explicar.* (reproduz um movimento de escrita com a mão direita

[55]sobre a mão esquerda espalmada) *Porque eu posso fazer isso, sabiam disso? Que eu*

[56]*posso fazer? Porque se a turma não quer prestar atenção* (aponta com o polegar

[57]esquerdo para o quadro) *é porque já sabe e se já sabe é porque eu já posso pedir, já*

[58]*posso exigir de vocês* (gesticula com a mão esquerda fazendo movimentos circulares para

[59]frente)

[60]Luan: *E se porque já sabe...* (Tenta questionar algo, mas é interrompido pelo professor)

[61]P (declara de forma imperativa e compassada): *Então vão prestando atenção na chuva,*

[62]*vão prestando atenção nas brincadeiras do coleguinha que vocês não vão a lugar*

[63]*nenhum, não vão aprender nada.*

[64]Aluno (grita enquanto o professor fala): *Eu já aprendi!*

[65]P: *Não é porque tirou um DC na atividade, tirou um DC ontem que já está passado*

[66]*não, tem muita água pra rolar.*

[67]Vitor (resmungando com desdém do fundo da sala): *Se não passar, não passei...*

[68]P: *Viu Vitor? Presta atenção!*

[69]Pedro (grita sentado na última banca): *Professor! (tom evocativo) Vai ter piscina é?*

[70]P: *Vamo lá!* (Voltando-se com mão esquerda para o quadro) Pedro, presta atenção

[71]Pedro! (diz num tom paciente olhando rapidamente para Pedro e retomando o olhar para

[72]o quadro)

Trata-se de um *frame* de controle curricular porque o professor através da mediação do discurso, busca regular o interesse dos alunos nos conteúdos de natureza curricular: “múltiplo dos números naturais”, quando estes parecem estar mais interessados na chuva visualizada pela janela. O *frame* inicia-se quando, diante da distração dos alunos com a chuva, o professor introduz sua demanda, através de um pedido de silêncio com um “psiu” prolongado lentamente e seguido de um pedido de favor colocado como uma possibilidade “posso pedir” na linha 43, indicando mais uma vez um modo cauteloso e político ao introduzir a demanda. O “psiu” demandando silêncio pelo professor foi atendido por Roberto que sentou imediatamente antecipando uma possível reclamação por ele estar em pé (ato não permitido durante a explicação). A demanda nesse tom cauteloso e político foi atendida positivamente pelos alunos de forma unânime ao pedido de favor: “pode!”(linha 44).

A chuva percebida pelos alunos foi trazida para dentro da sala como um conteúdo de distração para alguns, contemplação e brincadeira para outros. O professor ao pedir que os alunos esquecessem a chuva, delimita qual o lugar da chuva naquele contexto, devolvendo-a para fora da sala gestualmente com a mão espalmada em direção a janela (linhas 44 e 45). Demarca também que a atenção deles deve estar voltada para a explicação (linhas 46 e 47). Íris atende a demanda do professor sinalizando para o colega que deveria ser chamado atenção por trazer a chuva para dentro da sala, tentando esclarecer que não eram todos os alunos, incluindo ela, que estava sem prestar atenção a explicação. Porém, não teve sua contestação escutada pelo professor que superou sua fala com um tom de voz mais alto (linha 52), e voltou a generalizar afirmando na linha 56 que era a turma que não queria prestar atenção.

Para o professor, as ações indisciplinadas de alguns alunos se tornou de todos, que passou a mediá-las com um discurso ameaçador de: fazer uso do próprio conteúdo como instrumento de punição ao deixar de ser explicado (linhas 52 a 54); fazer uso do poder que lhe

compete enquanto autoridade gestora do processo ensino-aprendizagem nas linhas 55 e 56 para assumir uma postura pedagógica autoritária; e de fazer uso das próximas atividades avaliatórias como instrumento de cobrança (linhas 57 e 58).

O clima de ameaça instaurado na sala perdura com a interrupção pelo professor (linha 60) do questionamento de Luan sobre o saber. O docente prolonga seu discurso imperativo determinando que o que precisa ser aprendido na sala de aula são os conteúdos que ele tem a explicar, pois só através destes que os alunos chegarão a algum lugar e não através dos conteúdos trazidos pelos colegas (linhas 61 a 63). Observa-se nesse ponto um julgamento de valor entre os conteúdos, concebendo como importantes apenas os de natureza curricular e colocando-os como um elemento que eles precisariam interagir de acordo com a proposta do triângulo didático (MEIRIEU, 1998, citado por MACEDO, 2007). Mas se notarmos que o professor contempla em seu discurso a existência de outros conteúdos (os comentários sobre a chuva [46], as brincadeiras do coleguinha [62]), mesmo que considerados irrelevantes, podemos perceber que tanto os curriculares quanto os não centralmente curriculares estão presentes mediando a relação e, portanto, ambos precisam ser considerados na vinculação durante o processo de ensino-aprendizagem, independente de uma questão valorativa.

Outro aluno, através do discurso num tom de voz imperativo, desafia o professor tentando romper com a radicalidade deste afirmando que já aprendeu, na linha 64. Mas sua fala parece ser entendida pelo professor como uma certeza da aprendizagem devido a se ter obtido um bom desempenho nas avaliações, o que o faz instaurar incertezas quanto à aprovação diante das avaliações que ainda estão por vir, simbolizada na metáfora de que “tem muita água pra rolar” (linha 66).

O significante “água” que havia sido expulso da sala com a chuva, agora retorna no discurso do professor numa condição curricular e, portanto, admissível na sala, como atividades avaliatórias. Pedro, na linha 69, tenta quebrar o clima tenso de ameaça, produzindo

outro sentido para metáfora pronunciada pelo professor. Um sentido que preserva a água como elemento da natureza, inicialmente proibida na discussão enquanto chuva, e resgatada agora por ele na condição de piscina, que de modo semelhante à chuva também diverte. É como se nesse questionamento do aluno em tom de brincadeira, pudéssemos visualizar outra questão implícita: será que a matemática não poderá ser trabalhada de forma prazerosa e sem ameaças nessa “muita água que ainda tem pra rolar?”

A possibilidade de reprovação ameaçada pelo professor que mobiliza uma resposta desafiadora pronunciada com desdém por Vitor “se não passar, não passei” (linha 67), parece demonstrar que o uso de ameaças, para a convergência de interesses nas ações de demanda e atenção entre professores e alunos, é insipiente. Cria-se um clima de tensão, em que os alunos silenciam temporariamente, mas que outros alunos mais transgressores durante a aula, como foi o caso de Luan e Vitor que protagonizaram uma série de *frames* de controle, enfrentam o discurso do professor produzindo novas divergências.

Um clima de ameaça pode gerar sentimentos de injustiça quando alunos, como Íris, recebem demandas de reclamação por ações não realizadas, mas enquadradas no discurso generalizado do professor. Talvez essas implicações quanto à ameaça não sejam uma novidade para os professores, mas vale-se questionar porque se insiste em fazer uso desse recurso para controlar a sala de aula ao invés de buscar outras possibilidades. Estas podem ser encontradas, quando professores ao tentar demandar determinadas condutas dos alunos procurarem perceber que demandas estes estão lhe direcionando através destas condutas.

A percepção das demandas dos alunos na dimensão dos conteúdos curriculares pareceu fluir mais, proporcionando uma convergência de interesses, quando a circunstância era de ajuda, conforme veremos, em um dos *frames* de ajuda ilustrado a seguir.

### **Episódio 3:** *Frame* de Ajuda Curricular

Tema: Dúvida

Marcação Temporal: [0h43min42s – 0h44min09s]

Duração: 27s



Contexto: O professor está de frente para o quadro pegando o apagador após terminar a explicação da anotação do quadro e os alunos aguardam a próxima atividade a ser passada. Uns ainda escrevem a anotação e outros olham na direção do professor. Nesse momento, Cidália, sentada no fundo da sala, chama o professor e este se volta rapidamente na direção dela enquanto bate com o apagador no suporte do quadro.

### *Início do frame*

[73]Cidália: *Ô professor! Professor!* (numa entonação de voz alta e evocativa) *Não teve fim*  
 [74]*ali não né?* (diz sentada na sua banca e apontando para o sinal de reticências que estava  
 [75]escrito no quadro).

[76]P: *É!* (num tom paciente) *Por isso que eu coloquei Cidália um sinal de reticências.*  
 [77](caminha até parte do quadro em que está escrito o sinal, aponta para ele e olha para  
 [78]Cidália) *Essa reticências, é porque significa que continua* (movimenta a mão para baixo  
 [79]da coluna dos números), *ou seja, não tem fim os múltiplos de três.* (caminha de volta  
 [80]para onde estava, gesticulando com a mão esquerda) *Eu coloquei apenas uma parte*  
 [81]*desses múltiplos, ou seja, coloquei até o dezoito...* (aponta e olha na direção dos números  
 [82]escritos no quadro)

[83]Aluno (acrescenta de modo colaborativo): *Explicando!*

[84]P: *Éee!* (concordando com o aluno e permanecendo com o dedo apontado na direção dos  
 [85]números) *Mas existe mais múltiplos de três.*

[86]Aluno (desafiando num tom de voz ): *Diz ai qual é?*

[87]P: *Eles são infinitos.* (diz pacientemente – pelo tom de voz calmo - olhando para turma com as mãos paradas na [88]altura da cintura)

[89]Outro Aluno: *Ai vai passar a noite todinha aqui...* (alerta de modo colaborativo)

[90]P: *Isso.*

Esse episódio ilustra um *frame* de ajuda curricular que inicia quando a aluna Cidália demanda uma dúvida para o professor em relação ao significado do sinal de reticências escrito no quadro, cuja explicação já havia sido realizada pelo professor. Apesar de já ter explicado várias vezes anteriormente sobre o sentido do sinal de reticências, este nas linhas 76 a 81, demonstra atender pacientemente a dúvida trazida por Cidália. Ressalta seu nome em relação aos demais ao pronunciá-lo, singularizando sua atenção e criando uma aproximação com a aluna na linha 76, fato que também pode ser visto no primeiro episódio (linha 20) quando ele interage com ela numa situação de avaliação curricular. De modo geral, essa ação de pronunciar o nome ao atender ou demandar era estendida também para outros alunos, em especial aqueles que demandavam um maior número de vezes. Quando ele interagia com aqueles que raramente demandavam alguma coisa e não se lembrava do nome, perguntava e pronunciava em seguida.

O gesto de caminhar até o local onde estava escrito o sinal de reticências (linha 77), fazer uso do artefato do quadro e dos registros contidos nele (linhas 77 a 79, 81 e 82), como também de um discurso detalhado (linhas 79 a 81) demonstra sua disponibilidade em atender a dúvida da aluna. A partir dessa forma como o professor atendeu a demanda de Cidália, os outros alunos passam a se envolver com o professor se empenhando colaborativamente. Seja complementando o discurso do professor esclarecendo a razão para ele ter exemplificado os múltiplos até o número dezoito na linha 83. Seja desafiando o professor para que ele fale mais múltiplos de três, mesmo ele tendo ressaltado na linha 86 de que estes não teriam fim. Ou reforçando o discurso do professor sobre a natureza infinita dos números, concluindo que se caso eles fossem falados a turma não sairia mais da sala, na linha 89. O discurso dos alunos nas linhas 83 e 89 demonstram que o professor novamente constrói alianças com os alunos que tendem a ajudá-lo durante as aulas, mobilizando discussões interessantes sobre os

conteúdos curriculares para aprendizagem do coletivo, como no caso desse episódio, ou o assessorando em circunstâncias de controle para manutenção das regras em sala de aula.

#### **4.1.2 Vinculação na aula de história**

##### **A) Síntese dos acontecimentos da aula**

A aula começou com a professora falando sobre a data da próxima reunião de pais e mestres e compartilhando com os alunos como ela avalia a conduta e o desempenho dos alunos para os pais. Era costume a professora usar um aparelho de som para tocar músicas instrumentais no início das aulas e iniciar um momento intitulado de “pensamento e reflexão”, durante o qual, escrevia no quadro uma mensagem com fundamento moral e depois refletia propiciando que os alunos opinassem a respeito. O pensamento desta aula foi: “As atitudes são mais importantes do que os fatos!”.

Ao esclarecer um possível entendimento sobre o significado das palavras atitudes e fatos, a professora pediu que alguns alunos falassem sobre o que pensavam a respeito, solicitando exemplos de situações que concordavam com a mensagem afirmada. Quando alguns apresentavam dificuldade, a professora explicava novamente ou complementava a fala. A maioria falava num tom baixo indicando certa timidez, a ponto de não ser escutado pelos demais e a professora repetia a fala num tom mais alto. Depois de ter permitido a expressão dos alunos, a docente contou uma história que também reforçava a importância da atitude e finalizou esse momento quando teve a confirmação de entendimento dos alunos.

O tema da aula escrito no quadro foi sobre “a origem do ser humano e sua chegada à América”. Após esclarecer o significado da palavra “origem”, a professora iniciou um debate perguntando qual a origem do ser humano e de onde eles vieram. Vários alunos levantavam as mãos pra responder, alguns tentavam tomar o turno de fala, mas era sempre a professora que escolhia quem falava, cedendo o turno de fala e pedindo que os demais prestassem atenção. Diversas opiniões surgiram entre a versão religiosa e científica. Uns foram mais privilegiados do que os outros, tendo mais espaço para falar e refutar a opinião do outro. Um desses privilegiados foi o aluno novato (Roberto) que criou polêmica na turma quando tentou unir as duas versões, hipotetizando que o macaco poderia ter sido criado do barro e a macaca de sua costela e os primeiros seres humanos (Adão e Eva) teriam vindo desses macacos.

Passado uns minutos, a professora interrompeu a discussão dizendo que precisava dar sua aula e começou a explicar o assunto com o auxílio do livro didático, questionando após cada explicação se os alunos haviam entendido. As conversas paralelas ou qualquer pequena movimentação de brincadeira eram imediatamente contidas pela professora durante o percurso da aula.

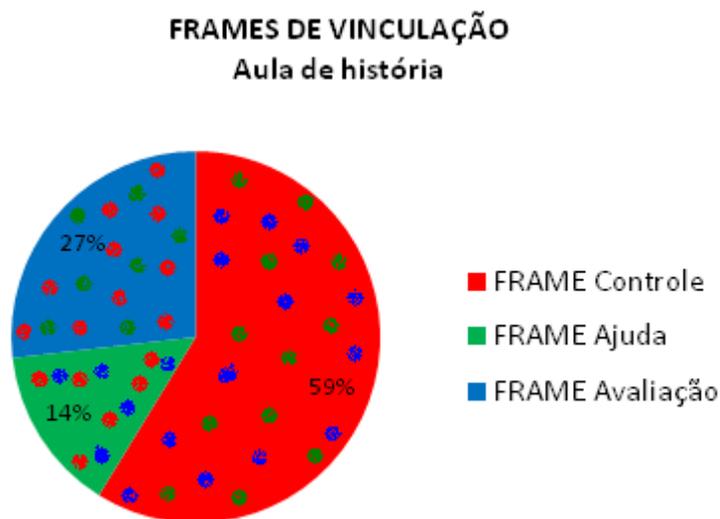
Além dessa temática, foram trabalhados também os instrumentos utilizados pelos homens na pré-história com leitura de algumas partes do livro, seguida de explicação e resolução conjunta de algumas questões propostas como exercício no livro, e utilizadas como instrumento de avaliação pela professora para averiguar o entendimento dos alunos. Com a chegada do término da aula, a continuidade desse exercício ficou para os alunos responderem em casa. Vários alunos ao perceberem que a aula estava acabando guardaram rapidamente seu material e tentaram sair correndo da sala, mas foram impedidos pela professora na condição de que só sairiam depois da chamada.

Tratamos esses acontecimentos assim como na aula de matemática e apresentaremos nos próximos itens os resultados encontrados nessa aula de história.

## B) Freqüência e distribuição dos frames de vinculação

No que tange a freqüência dos *frames* de vinculação que eclodiram na aula de história, verificamos que no total de 97 *frames* identificados, os mais freqüentes foram os *frames* de controle com um percentual de 59% no número de ocorrências ao longo da aula, seguido pelos *frames* de avaliação com 27% e pelos de ajuda com 14%, como demonstra o gráfico 3. Isso indica que a professora e seus alunos se envolveram mais vezes em ações de demanda e atenção voltadas para situações de controle, em número reduzido para situações de avaliação e ainda menos para situações de ajuda.

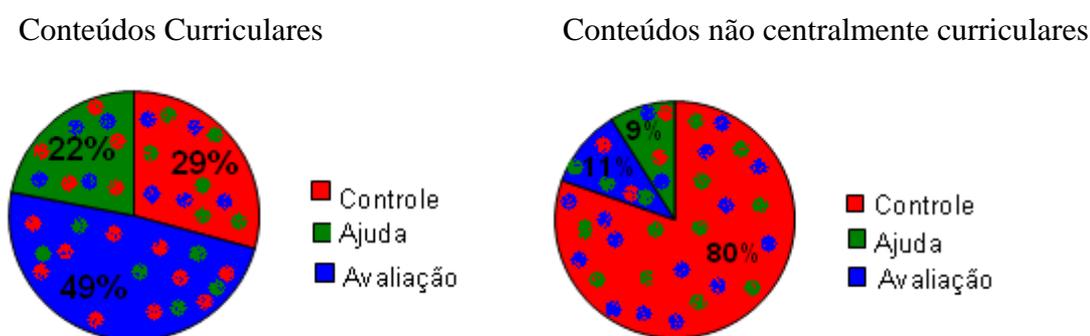
**Gráfico 4 - Freqüência dos frames de vinculação na aula de história**



Ao verificarmos essa freqüência considerando as dimensões do conteúdo que mediarão os *frames* de vinculação, constatamos um total de 41 *frames* mediados por conteúdos curriculares e 56 *frames* mediados por conteúdos não centralmente curriculares. Na dimensão dos primeiros a maior freqüência foi de *frames* de avaliação (49%), seguidos pelos *frames* de controle (29%) e ajuda (22%). Na dimensão dos não centralmente curriculares, os

*frames* de controle foram mais frequentes com 80%, seguidos pelos *frames* de avaliação (11%) e os *frames* de ajuda (9%). O que nos permite afirmar que os *frames* de controle foram mais mediados por conteúdos não centralmente curriculares, enquanto que os *frames* de avaliação e ajuda foram mais mediados por conteúdos curriculares.

**Gráfico 5 - Comparativo da frequência dos frames entre as dimensões do conteúdo**



Os *frames* de controle não centralmente curricular consistiram nos temas: fala (quando os alunos disputavam pelo turno de fala para dizer brincadeiras, dar opinião e eram contidos; quando conversavam com o colega e a professora reclamava; quando esta decidia a vez de fala dos alunos durante debate; e quando os alunos eram chamados atenção por não escutar a fala do aluno a quem foi cedido o turno de fala); posição corpórea (quando os alunos sentavam com o corpo voltado para o colega de lado ou de traz, e a professora pedia que virassem pra frente, ou os mudava de lugar; e quando algum aluno pedia para ir beber água ou ficava de pé para algum comentário e a professora não permitia, pedindo que voltasse a sentar) manipulação de artefato; (quando alguns alunos brincavam entre si assoprando bolinhas de papel com o tubo da caneta, jogando pedacinhos de giz e a professora apreendia esses instrumentos).

Os **frames de controle curricular** foram tematizados em: atividade escolar (quando a professora questionava os alunos sobre o término da cópia da anotação); delimitação da retomada ou progressão do assunto (Quando os alunos sinalizavam o entendimento ou não da explanação da professora, indicando a ela a necessidade de retomada do assunto ou o avanço do mesmo); interesse pelo conteúdo (quando a professora chama a atenção dos alunos para o assunto que será trabalhado ou quando um aluno era interrompido ao tentar comentar algo que para professora não correspondia ao conteúdo a ser trabalhado).

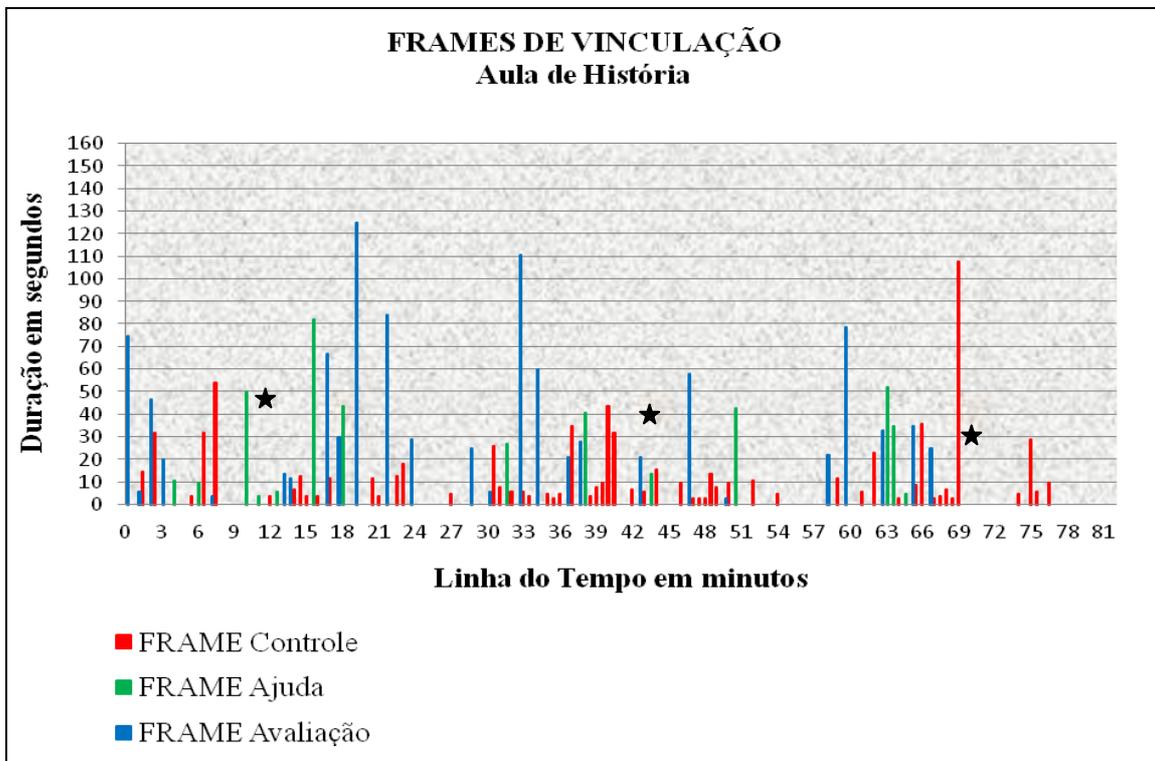
Os temas dos **frames de ajuda não centralmente curricular** foram: manipulação de artefato (quando algum aluno pedia um apontador emprestado à professora e esta emprestava); assessoria no controle da turma (quando um aluno anunciava a professora as atitudes indisciplinadas de seu colega); E no que diz respeito aos **frames de ajuda curricular** surgiram as temáticas: dúvida (quando os alunos interrogavam a professora qual procedimento a ser adotado na realização de uma atividade, e sobre as possibilidades da ocorrência de determinados fatos dentro do contexto histórico discutido); e contribuição para o entendimento (quando informações eram adicionadas ao discurso do interlocutor para facilitar o entendimento);

Os **frames de avaliação não centralmente curricular** foram retratados na temática de conduta (quando expressava-se incomodo sobre as ações do outro e refletia-se sobre a repercussão das mesmas). Os **frames de avaliação curricular** fizeram referência aos seguintes temas; sondagem (quando a professora lança perguntas para averiguar o nível de conhecimento dos alunos sobre o tema a ser trabalhado, e estes respondem a partir do seu entendimento); assimilação do conteúdo (quando os alunos respondiam às indagações da professora referente à matéria dada, possibilitando que esta verificasse o que eles haviam compreendido); posicionamento perante o conteúdo (quando durante uma discussão há um posicionamento dos alunos e da professora de algo que é opinado); desempenho em sala de

aula (quando a professora explicita aos alunos como apresenta o desempenho de cada um aos pais, e um dos alunos antecipa seu desempenho de modo depreciativo).

Ao observarmos no gráfico 4 como a frequência desses *frames* de vinculação foi distribuída ao longo do tempo total da sessão, percebemos que vários ocorreram com duração acima de 30 segundos, com destaque entre estes para os *frames* de avaliação que nesse critério obteve maior quantidade. Um fato que talvez justifique esse resultado é porque os *frames* de avaliação envolviam na maioria dos casos a professora com vários alunos que foram solicitados seqüencialmente a responder perguntas, expressar opiniões, etc., enquanto que nos outros *frames* o envolvimento se dava entre ela e um ou dois alunos com desfechos mais rápidos. Os desfechos mais demorados que possibilitaram algumas durações mais longas nos *frames* de controle, foram disparados pela professora que fazia uso de vários argumentos para justificar a interdição. A maior sequenciação desses *frames* observada no meio da aula (minuto 39 do gráfico 3), correspondeu às constantes tentativas de conter os alunos que tentavam tomar o turno de fala durante uma discussão.

**Gráfico 6 - Distribuição da ocorrência dos *frames* de vinculação ao longo do tempo da aula de história e sua duração em segundos.**



Para fins de exemplificação, no próximo item, analisaremos um *frame* de ajuda, controle e avaliação não centralmente didáticos ocorridos no início, meio e fim da aula respectivamente, sinalizados no gráfico com o símbolo (★).

### C) Episódios ilustrativos

O episódio a seguir refere-se a um *frame* de ajuda que foi antecedido por um *frame* de controle tematizado como manipulação de artefatos, no qual, a professora confiscou o tubo da caneta de quatro alunos que estavam brincando de assoprar bolinhas de papel uns nos outros.

#### **Episódio 4:** *Frame* de Ajuda não centralmente curricular

Tema: Manipulação de artefatos

Marcação Temporal: [0h10min13s – 0h11min03s]

Duração: 50s

Contexto: Ao som de uma música instrumental, a professora está escrevendo no quadro uma mensagem para o momento de “pensamento e reflexão”. A maioria dos alunos em silêncio copiando no caderno e alguns estão distraídos. Priscila se aproxima por trás da professora para pedir-lhe o apontador emprestado.



### *Início do frame*

[91]Priscila: *Professora, é..., a [92]senhora tem uma lapiseira pra me [93]emprestar?* (diz em tom baixo enquanto movimenta o polegar das mãos nos bolsos).

[94]A professora escuta e responde à seu pedido enquanto escreve a mensagem no quadro [95]sem interromper para olhar na direção dela.

[96]P: *Tenho... Pera aí viu?* (responde calmamente sem parar de escrever)

[97]Priscila sai de trás da professora, mas continua próxima, encostando-se à parede lateral da [98]sala com a perna direita dobrada apoiando o pé na parede. Espera a professora terminar de [99]escrever a mensagem por cerca de 28 segundos. Quando esta finaliza a escrita, dirige-se [100]até sua mesa, localizada no outro lado da sala, para pegar o apontador. Depois de [101]uns 4 segundos, Priscila a segue dando quatro passos largos, lentos e silenciosos, como [102]se estivesse “pisando em ovos” e no quinto passo, quando já está próxima da professora, [103]os normaliza. Enquanto a professora tira o apontador do estojo, Priscila espera na sua [104]frente apoiando o peso do corpo na perna direita com a mão direita em cima da mesa da [105]professora. Esta, sem olhar para ela, lhe entrega o apontador com a mão esquerda [106]olhando para o estojo que segura na mão direita, colocando-o em cima da mesa. Priscila [107]pega, se direciona para o canto oposto da sala onde estava antes e a professora [108]permanece.

O *frame* inicia quando a aluna Priscila recorre à professora para pedir emprestado o apontador, diante da sua necessidade de apontar o lápis. Ela poderia ter solicitado essa ajuda dos seus colegas, mas optou pela professora, apesar desta estar ocupada com a anotação no quadro. O artefato do apontador nessa situação funciona como um instrumento de aproximação entre a aluna e a professora, enquanto que os registros realizados no quadro pela

professora retardam essa aproximação, quando a professora só atende sua demanda após concluir a escrita (linhas 99 e 100).

A pausa “é..” durante a sua enunciação na linha 91, demonstra que a aluna hesita no seu pedido talvez por receio de atrapalhar a professora em sua escrita, mas o faz num tom de voz baixo. A professora responde afirmativamente e pede que ela espere, priorizando a conclusão do que ela estava fazendo e Priscila se afasta e espera pacientemente a professora encostada na parede.

Quando a professora vai até sua mesa do outro lado da sala para buscar o apontador, Priscila, ao invés de cumprir exatamente o pedido da professora “pera aí viu?” para ela esperar ali (linha 96), decide ir ao seu encontro, demonstrando através desse gesto uma busca por aproximação. A diferença no seu caminhar, durante o percurso até a professora, mesmo num tom de brincadeira, parecia revelar um sentimento de cautela para tentar se aproximar mais uma vez desta professora que anteriormente havia demonstrado aspereza ao se envolver seriamente num *frame* de controle com outros alunos.

O artefato e os gestos que mediaram as ações neste *frame* parecem demonstrar que a necessidade de alunos como Priscila, ao demandar ajudas deste tipo para a professora, pode consistir numa tentativa de aproximação da mesma, rompendo com uma suposta dureza percebida em suas ações.

Veremos a seguir como essa “dureza” se manifestou num *frame* de controle que fora antecedido por outros *frames* de controle, em que a professora precisou interromper a discussão sobre o assunto da aula, para regular a postura de alguns alunos que estavam voltados para o colega da banca de trás ou de lado, sem prestar atenção ao que estava sendo discutido.

### **Episódio 5:** *Frame* de controle não centralmente curricular

Tema: Posição corpórea

Marcação Temporal: [0h39min38s – 0h40min22s]

Duração: 44s

Contexto: A professora está escutando um posicionamento de Roberto sobre o assunto em discussão. Enquanto isso, Alisson conversa algo com a colega que está sentada à esquerda, uma fila depois da sua, inclinando o tronco para o lado da mesma. Apóia seu cotovelo atrás do encosto da cadeira e gesticula segurando um lápis na mão.



### *Início do frame*

[108]P: *Peraí!* (diz para Roberto pausar sua fala) *Alissoon* (evoca com entonação prolongada [109]e rigorosa).

[110]Alisson ao ser chamado interrompe a conversa e corrige a postura voltando-se para [111]frente. A professora dirige-se para o aluno da primeira banca da fila e pede rapidamente:

[112]P: *Com licença aqui!* (arrasta a primeira mesa da fila mais para frente, conduzindo para [113]que os alunos da fila fizessem o mesmo com a cadeira) *Infelizmente esse tempo que a [114]gente para, a gente perde um tempo* (voz enfática e áspera erguendo o braço [115]esquerdo e agitando-o com o punho fechado), *um tempo de ouro* (voz enfática erguendo [116]o dedo indicador e agitando-o na altura da cabeça) *a gente perde*. (diz com expressão [117]séria e musculatura facial contraída, enquanto vai puxando mesa por mesa, até chegar à [118]mesa da banca de Alisson que estava fora da fila, para encaixá-la na fila. Puxa-a de [119]forma abrupta e com força a ponto de deslocá-la um pouco para fora da fila, no sentido [120]oposto ao que estava antes e ergue sua postura mantendo o olhar firme sobre Alisson).

[121]Quando a professora puxa sua mesa, Alisson se levanta com o estojo na mão direita e [122]girando o corpo no sentido anti-horário joga a mochila na cadeira com a mão esquerda. [123]Empurra a cadeira com o pé de forma abrupta na mediação onde sua mesa foi posta e [124]olha rapidamente para professora quando esta inicia a fala.

[125]P: *Dez minutos nessa brincadeirinha* (abre os braços com as mãos espalmadas para [126]cima) *que eu perco* (num tom ríspido e contraíndo os lábios para dentro da boca).

[127]Alisson (retruca): *Eu mesmo não!* (diz baixando a cabeça com desdém. Olha em [128]seguida para professora enquanto puxa a mesa reposicionando-a para dentro da fila)

[129]P: *Nada!* (num tom irônico) *Você não perde não? Você não perde não?* (questiona [130]severamente)

[131]Alisson (retruca baixinho): *Eu não estava brincando* (diz olhando para professora e em [132]seguida olha para cadeira).

[133]P (sobrepondo a fala de Alisson): *Você ta achando que está certo?*

[134]Alisson: *Eu não estava brincando* (repete num tom de voz mais baixo e em seguida  
[135]termina de aprumar a cadeira na fila)

[136]P: *Você estava conversando, atrapalhando a aula, assumo seu erro!* (afirma em tom  
[137]imperativo e encarando Alisson).

[138]Ainda em pé, o aluno pega a mochila e joga o estojo dentro com intensidade, sentando-  
[139]se em seguida sem falar nada.

[140]P: *Levante!* (ordena a professora e quando Alisson se levanta ela puxa a cadeira e a  
[141]mesa do aluno até a mediação que ela havia posto a mesa inicialmente)

[142]Alisson se senta sem olhar para a professora. Esta o encara por uns instantes e volta sua  
[143]atenção para outro aluno que a chama para falar com ela sobre o assunto da matéria.

Como podemos perceber na linha 108, o *frame* inicia quando a professora interrompe a escuta do discurso de Roberto, para evocar o nome de Alisson que demonstrava não estar atento ao que estava sendo dito pelo colega. Este corrigiu imediatamente sua postura, cancelando a conversa com sua colega à direita e olhando em direção a professora, mesmo sem a solicitação dela. Fato que indica seu conhecimento da regra implícita que estava sendo descumprida: “durante uma discussão, quando um fala todos devem prestar atenção.” Para garantir o cumprimento desta regra, não bastou chamar a atenção do aluno, pois outra regra parecia estar sendo descumprida, a de que “Os alunos devem estar sentados em bancas ordenadamente enfileiradas” e Alisson estava fora da fila. Esta última, na visão da professora, talvez estivesse facilitando a transgressão da primeira, o que a levou a reorganizar o espaço para encaixar a banca de Alisson na fila e ao mesmo tempo distanciá-lo da colega com quem conversava (linhas 112, 113, 117, 118,119 e 120).

A professora demanda de modo ríspido e abrupto para Alisson que ele deveria mudar seu lugar, ao puxar sua mesa nas linhas 118 e 119. Ao passo que Alisson também atende abruptamente ao empurrar a cadeira com o pé para onde a mesa foi puxada na linha 123. Porque aos alunos comportados foi pedido licença e a Alisson foi invasivamente imposta a

mudança? Diferenças de posicionamento como estas, acabam construindo laços significativos perigosos por seu caráter excludente: “respeito só é oferecido para quem demonstra respeito”. A forma como ações transgressoras são atendidas podem contribuir para seu fortalecimento ou dissolução na sala de aula.

E nesse clima tenso, surge um desentendimento nos sentidos das enunciações entre os interlocutores. A professora nas linhas 125 e 126, pelo tom ríspido e pela contração dos lábios para dentro da boca ao se queixar, demonstra impaciência por estar perdendo cerca de dez minutos do seu tempo com as constantes interrupções para efetuar reclamações semelhantes. As reclamações repetitivas com os alunos são sintetizadas na expressão “nessa brincadeirinha”. Esta expressão mostra ser entendida pelo aluno como uma acusação de que ele estava brincando, conforme seu enunciado na linha 131 repetido na linha 134. E sua resposta defensiva com base nesse entendimento “Eu mesmo não!” (linha 127), parece ter sido entendida pela professora como se o aluno não concordasse que ele estivesse perdendo tempo assim como ela, de acordo com seu questionamento irônico e severo na linha 129.

A defesa de Alisson de que ele não estava brincando (linha 131) afigura-se no entendimento da professora, como uma forma dele negar sua ação transgressora de conversar e atrapalhar a aula (linhas 133 e 136). Esse julgamento autoritário não possibilitou a investigação das razões para tal transgressão, resultando no silêncio submisso do aluno, cujo sentimento de insatisfação pode ser percebido na intensidade com que jogou o estojo dentro da mochila (linha 138). Na seqüência de ações de demanda e atenção desse episódio, constatamos uma intolerância, um clima de tensão e desentendimentos discursivos. Mas, vale-se lembrar que em outros contextos, insatisfações desse tipo muitas vezes são expressas em graves discursos agressivos e ações de violência física, buscando-se uma resolução na diretoria da escola ou até mesmo fora dela, dependendo da gravidade do problema.

Observem como nessa situação de conflito, os artefatos da mesa e da cadeira que compõem a banca escolar, mediam um clima de disputa entre os interlocutores. A professora faz uso de seu poder para determinar de modo autoritário o lugar que a banca deveria ficar (linhas 118 e 119), não aceitando a modificação do aluno que buscou alinhá-la na fila junto aos demais (linha 130), ao ordenar que se levantasse para recolocá-la no lugar posto inicialmente por ela (linhas 142 e 143). Com esse gesto, a professora parece regular a ação do aluno em função de outra regra: “aqui quem manda sou eu!” Ao tirá-lo da fila ela implicitamente o põe em destaque, pois se os cumpridores da regra estão alinhados na fila, ele uma vez descumprido, seria destacado ficando um pouco fora dela.

A questão da exposição de alguns alunos perante a turma diante de situações delicadas é uma característica recorrente em outros *frames*. Como no caso do próximo episódio ilustrativo, no qual será retratado um *frame* de avaliação não centralmente curricular em que uma aluna ao final da aula, foi exposta ao avaliar a conduta da professora.

### **Episódio 6:** *Frame* de avaliação não centralmente curricular

Tema: Conduta

Marcação Temporal: [1h05min20s – 1h05min51s]

Duração: 35

Contexto: É final de aula e vários alunos demandam a atenção da professora. Primeiro ela responde a dúvida de uns alunos que estavam sentados questionando se a tanga dos instrumentos pré-históricos era de cerâmica. Em seguida, um aluno tem a permissão negada para beber água. Diego, do lado direito do vídeo junto da professora, pede o estilete emprestado e ela manda-o pegar na mesa dela, mas ao perceber que o estilete está em suas mãos, o entrega. Solicita a atenção dos alunos e pergunta a Rebeca, do lado esquerdo da imagem, o que ela quer.



*Início do frame*

[154]A professora segura o livro didático na mão direita e volta-se para Rebeca que está em [155]pé ao seu lado.

[156]P: *Diga.*

[157]Rebeca: *A senhora não deixou eu falar não.* (diz num tom de voz chorosa, com as [158]mãos unidas na altura da cintura olhando para o chão)

[159]P: *Eu não deixei falar? Em que hora eu não deixei falar?*

[160]Rebeca: gagueja alguma coisa inaudível inclinando o corpo de lado.

[161]P(impaciente): *Que hora?*

[162]Aluno sentado na primeira banca próximo a professora: *Fooi...* (num tom de risada)

[163]P: *Mas o que foooi que eu não deixei ela falar?* (pergunta ao aluno e não obtendo [164]resposta, volta-se em seguida para Rebeca) *Que fooi?* (com ênfase) *que hora?*

[165]Rebeca: *Desde de...* gagueja de forma inaudível... *Não deixou eu falar nada.*

[166]P: *Perai! Perai! Perai!* (diz contendo uns alunos sentados na frente que pediam pra [167]falar e outros que tentavam tomar o turno de fala. Fecha o livro passando-o para a mão [168]esquerda) *A minha amiguinha aqui* (abraça a aluna deixando o braço direito em volta [169]dos ombros dela), *está junto de mim aqui dizendo que eu não deixei ela falar.* (diz para [170]toda turma).

[171]Cidália: *E Nem eu!* (retruca sentada no seu lugar)

[172]Alunos (desordenadamente): *E eu! Nem eu!* (gritaria na sala, os alunos levantam os [173]braços protestando)

[174]A professora sorri diante dos protestos enquanto olha para turma e diz:

[175]P: *Podem sentar* (afasta-se de rebeca que retorna para onde estava sentada) *que eu vou [176]chamar de um por um e cada um faz o seu questionamento.*

O *frame* encerra-se quando a aluna retorna para seu lugar. Inicia-se um *frame* de controle porque alguns alunos se agitam ficando em pé e outros demandam a atenção da professora. Esta cede o turno de fala para rebeca perguntando o que ela queria falar, mas ela apenas disse baixinho que não tinha nada pra dizer. Os demais alunos começaram a criticá-la por falar choramingando e por não ter falado nada quando lhe foi permitido. A professora os conteve, dizendo que era o jeito dela e que todos precisavam respeitar. Em seguida sucede-se um *frame* de avaliação, pois a professora reflete sobre o ocorrido pedindo desculpas se havia magoado por não a ter deixado falar antes.

O *frame* inicia quando a professora volta sua postura na direção da aluna que estava do seu lado, possibilitando que ela falasse o que queria, depois de autorizá-la discursivamente: “diga.” (linhas 154 a 156). Rebeca faz uma avaliação da conduta da professora em relação a ela durante a aula, e compartilha numa esfera particular para a professora. O tom choroso de sua fala expressa seu incomodo de não ter sua fala contemplada pela professora durante a discussão, indicando um suposto sentimento de exclusão diante do fato. A professora tenta resgatar o momento em que isso ocorreu, mas o gaguejar nas linhas 160 e 165 demonstra que falar sobre a situação parecia ser algo bem difícil e constrangedor para a aluna.

Conceder o turno de fala para determinados alunos e não para outros, indica uma preferência da professora que neste caso, pelo tom choroso de voz da aluna não escolhida, pareceu ser entendida por ela, como se a professora não gostasse dela ou não se importasse com ela. Mas a leitura desse possível sentimento não deu mostras de ter sido feita pela professora, pois esta apenas insistiu em saber do momento e o conteúdo que deixou de ser dito pela aluna, nas linhas 159, 161, 163 e 164.

A demanda enunciada por Rebeca na linha 157 denuncia uma reflexão acerca das ações de controle da professora na concessão do turno de fala, onde alguns foram mais contemplados do que outros. A professora atende essa demanda promovendo a aluna para uma condição mais íntima de “amiguinha”, abraçando-a diante da turma, enquanto compartilha o que foi enunciado de forma constrangida por ela no particular.

Com essa forma de atendimento, a “dor” de Rebeca por não ter sido contemplada nas concessões, além de ter sido exposta para avaliação de todos, foi silenciada pelos protestos dos alunos que também não tiveram oportunidade para falar, mas nem por isso foram eleitos à condição de “amiguinhos”. Isso fez emergir um clima de rivalidade quando a aluna volta a sentar, e os demais alunos a criticam por ter choramingado para professora e por não ter nada para falar no momento que lhe foi concedido o turno de fala. Vale-se pontuar que essa aluna

Rebeca já havia demonstrado dificuldades de relacionamento com seus colegas em outras situações, e os acontecimentos nesse episódio vieram reforçar essa dificuldade.

Esse episódio demonstra que certas demandas lançadas numa dimensão diádica são atravessadas por fortes mobilizações emocionais, por isso atendê-las transferindo-as para uma dimensão grupal sem preservar o autor da demanda, trás necessariamente implicações para o processo de vinculação. Pode, por exemplo, gerar uma indisposição para o autor da demanda em demandar outras avaliações para professora por receio de ser exposta novamente ou acirrar um clima de rivalidade entre ele e os colegas de turma. Esse episódio exemplifica a interferência do vínculo professor-aluno numa dimensão diádica na dimensão grupal desse vínculo (a professora e a turma) e nos vínculos entre os alunos.

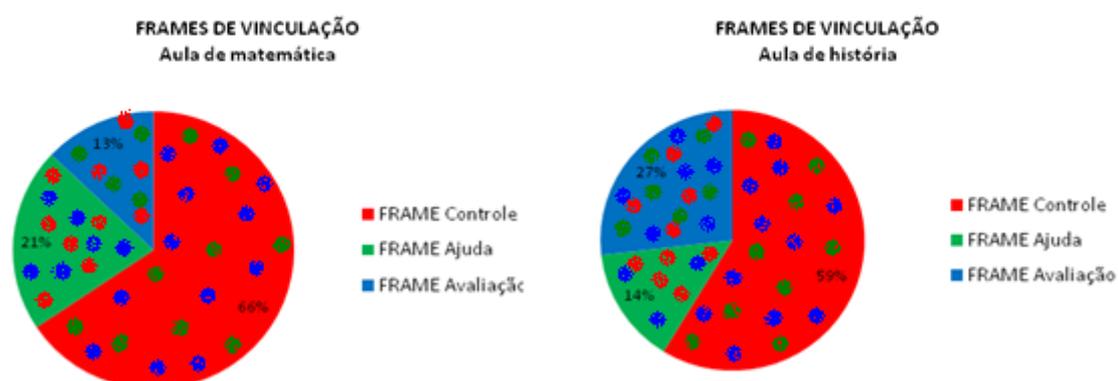
#### **4.2 Configurações vinculares construídas numa turma de 5ª série em contextos diferentes**

Pudemos constatar a partir dos dados apresentados, que nos dois contextos estudados, a vinculação entre professores e alunos durante uma aula foi construída à medida que esses interlocutores se envolviam para controlar, ajudar e avaliar em ações de demanda e atenção, mediadas semioticamente nas dimensões de conteúdos curriculares e não centralmente curriculares. Porém, cada contexto teve uma dinâmica singular que os diferenciaram e os assemelharam quanto à forma de vinculação construída, considerando os tipos de *frame* (controle, ajuda e avaliação) e as dimensões do conteúdo (curricular e não centralmente curricular).

### 4.2.1 Nos tipos de *frames*

Conforme podemos visualizar no gráfico 4, durante a aula de história, a frequência dos *frames* de controle também foi mais elevada em relação aos demais *frames* de vinculação, assim como na aula de matemática. Tanto na aula de matemática, quanto na aula de história, a circunstância de vinculação predominante aconteceu através do controle. No entanto, ocorreu uma modificação quanto à ordem na classificação dos *frames* de maior frequência, pois, enquanto na aula de matemática os *frames* de controle foram seguidos pelos *frames* de ajuda (21%) e de avaliação (13%), na aula de história os *frames* de controle foram seguidos pelos *frames* de avaliação com 27% e de ajuda com 14%.

**Gráfico 7: Comparativo da Frequência dos frames nos dois contextos**



Se considerarmos essa ordem de frequência como uma questão de prioridade de envolvimento entre os interlocutores, percebemos que na aula de matemática a vinculação em circunstâncias de ajuda foi mais prioritária do que de avaliação, de modo contrário, na aula de história priorizou-se mais a avaliação do que a ajuda. A diferença nestes contextos pode estar relacionada às divergências nos propósitos e formas de trabalho das disciplinas.

O excesso de *frames* de controle nos dois contextos pode ser um indicativo de que a questão da indisciplina tão recorrente, não diz respeito necessariamente a uma falta de controle do professor, do contrário, diante de tantos *frames* de controle não haveria razão para tantas ações de indisciplina que permaneceram, mobilizando constantemente *frames* de controle. Talvez a questão esteja em como esse controle foi vivenciado enquanto uma das circunstâncias de vinculação. Pois conforme Aquino (1996), a questão da indisciplina está no coração mesmo da relação professor-aluno, isto é, nos seus vínculos cotidianos, e principalmente, na maneira com que um se posiciona perante o seu outro complementar.

Por exemplo, podemos perceber no segundo episódio ilustrativo na aula de matemática, que os interlocutores se envolveram mediando suas ações de demanda e atenção com recursos semióticos que criaram um clima de ameaça na relação. E no quarto episódio na aula de história, estes geram um clima de disputa e intransigência. Os laços significativos que podem ser construídos em envolvimento como esses, ao invés de assegurarem a disciplina na sala de aula, parecem possibilitar novas ações indisciplinadas. A instauração desses climas de ameaça, disputa e intransigência na sala de aula, segundo Viecili e Medeiros (2002, p.230), vem sendo tratados pela literatura como coerção:

...uma das estratégias mais utilizadas em sala de aula, tendo em vista seus efeitos imediatos. Sidman (1995) define coerção como “o uso da punição e da ameaça de punição para conseguir que outros ajam como nós gostaríamos ou a nossa prática de recompensar pessoas deixando-as escapar de nossas punições ou ameaças” (p. 17), ou seja, a utilização de contingências de punição e de reforço negativo (Catania, 1999; Sidman, 1995; Skinner, 1972). Sidman (1995) chama a atenção sobre a coerção ter se tornado uma prática comum na tentativa de controlar o comportamento uns dos outros. Mesmo que faça com que o sujeito atinja seu objetivo imediatamente, ela está fadada ao fracasso.

Os autores argumentam que o uso da coerção na sala de aula está fadada ao fracasso porque essa espécie de controle aversivo do professor, pode desencadear ações de contra-controle nos alunos, como: “ficar indiferente às explicações, conversar com colegas, realizar

outras atividades no período de aula, abandonar a escola” e até mesmo com reações violentas para se defender das medidas severas adotadas pelo professor.

Condutas observadas nesse estudo como: ficar em pé, apontar o lápis, sentar-se voltado para o colega, cochichar, fazer artes, mexer o corpo, questionar várias vezes o que está escrito na lousa, mandar os alunos se calarem com jeito ríspido e em outro momento da mesma aula, dirigir-se aos alunos politicamente, são condutas apontadas por Dias-da-Silva (1997), como características dos alunos da 5ª e seus professores. Condutas que parecem justificar porque o processo de vinculação entre esses interlocutores ocorre mais em circunstâncias de controle. Segundo as observações da autora, demandas de controle como o “fica quieto”, “silêncio”, “presta atenção” baseavam-se em condutas de natureza cognitiva do aluno (a necessidade de pensar ou aprender), de natureza pedagógica (participar e/ou se organizar) segundo as regras do sistema escolar e em outras situações parecia ser uma demanda pessoal do professor.

No que diz respeito às regras do sistema escolar, quanto à natureza cognitiva, há uma crença de que falando ou se movimentando a criança não está pensando ou aprendendo e de que é nesse aspecto cognitivo que reside à atribuição central do papel do professor. E para que ele possa concretizar essa atribuição se faz necessário controlar essas ações dos alunos. Quanto à natureza pedagógica, pressupõe-se que o aluno só conversa com os colegas quando se desinteressa da aula ou não está participando dela. Há uma generalização das situações em que isso realmente ocorre para todas, e muitas vezes se lê a atitude do aluno com conotação depreciativa, reagindo-se às interpretações que se atribui às condutas dos alunos e não às condutas propriamente ditas. Essas crenças relatadas por Dias-da-Silva (op.cit) puderam ser encontradas nos *frames* de controle, e destacadas nos episódios ilustrados em ambos os contextos.

Os alunos de 5ª série apresentaram condutas que demandavam constantes questionamentos e dúvidas, falação coletiva, inquietude corpórea, etc. condizentes com sua faixa etária de desenvolvimento, mas com intensidade diferenciada nos dois contextos. O controle da fala e da posição corpórea ocorreram nas duas aulas, mas na aula de história, por exemplo, observamos um maior controle da fala dos alunos, enquanto que na aula de matemática este controle maior ocorreu em relação à posição corpórea dos alunos.

Muitas dessas condutas eram incompatíveis com as demandas dos professores. Estes ao demandar, por exemplo, necessidade de silêncio e certas regras, às vezes pareciam estar baseados numa questão pessoal de incomodar-se com determinadas condutas, ao demandar maior controle de umas em relação a outras, conforme já havia constatado Dias-da-Silva (op.cit).

Ao longo de toda aula, um dos professores demonstrou ser mais tolerante ao barulho de conversa dos alunos, pois permitia que ela acontecesse até num certo volume, e só passava a controlá-la mais nos momentos da explicação dos assuntos ou quando era necessário anunciar algo. Enquanto que outro se envolveu em circunstâncias de controle da fala praticamente em todos os momentos.

Tanto professores quanto alunos endereçam demandas com base nas suas necessidades e querem que estas sejam atendidas. E para que laços significativos positivos possam ser construídos é preciso que haja uma orquestração entre as ações de demanda e atenção de um para com outro, de modo que os recursos semióticos possam mediar esse envolvimento criando um clima emocional favorável. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, no frame de ajuda descrito no terceiro episódio ilustrativo da aula de matemática, onde a disponibilidade do professor para atender a demanda de dúvida da aluna mobilizou o envolvimento dos demais alunos acerca do que estava sendo discutido.

Casassus (2002) ao investigar os fatores que contribuem para o sucesso na aprendizagem, descobriu que o maior fator refere-se à necessidade de um clima emocional adequado dentro da sala de aula, sem circunstâncias de controle através de ameaças com castigos, notas baixas e punições que provocam medo e tensão. E durante a realização desse estudo, pudemos constatar que a criação e manutenção deste clima, são estabelecidas nas circunstâncias de controle, ajuda e avaliação que compõem as formas de vinculação entre professor e alunos, independente da disciplina curricular.

Passemos a examinar como a vinculação na aula de matemática e de história, se configuraram a partir da análise das dimensões de conteúdo que possibilitaram o envolvimento entre os alunos da 5ª série e os dois professores investigados.

#### **4.2.2 Nas dimensões do conteúdo**

Vejamos na tabela 1<sup>17</sup> o comparativo dos temas que constituíram a dimensão do conteúdo curricular em cada um dos *frames* nos contextos investigados. De modo semelhante nas duas aulas, essa dimensão foi composta pelo controle da atividade escolar e do interesse pelo conteúdo, pela ajuda em demandas de dúvida, e pela avaliação da assimilação do conteúdo. Especificamente, na aula de matemática, eles foram compostos pela ajuda durante a solicitação de explicação e pela avaliação do processo de avaliação e do desempenho nas atividades avaliatórias. Na aula de história, pelo controle da delimitação da retomada ou progressão do assunto, pela ajuda diante de alguma contribuição para o entendimento e pela

---

<sup>17</sup> As temáticas foram apresentadas nas tabelas 1 e 2 conforme a ordem de maior ocorrência, por isso, elas apesar de serem semelhantes, estão posicionadas diferentemente nas colunas referente as aulas.

avaliação em momentos de sondagem, no posicionamento perante o conteúdo e do desempenho na sala de aula.

**Tabela 1 - Comparativo das temáticas dos conteúdos curriculares**

<i>FRAMES</i>	MATEMÁTICA	HISTÓRIA
CONTROLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade escolar;</li> <li>• Interesse pelo conteúdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade escolar;</li> <li>• Delimitação de retomada ou progressão do assunto;</li> <li>• Interesse pelo conteúdo;</li> </ul>
AJUDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitação de explicação;</li> <li>• Dúvida;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dúvida;</li> <li>• Contribuição para o entendimento;</li> </ul>
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de avaliação;</li> <li>• Desempenho nas atividades avaliatórias;</li> <li>• Assimilação do conteúdo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sondagem;</li> <li>• Assimilação do conteúdo;</li> <li>• posicionamento perante o conteúdo;</li> <li>• Desempenho na sala de aula;</li> </ul>

Quando nos remetemos para a dimensão dos conteúdos não centralmente curriculares, percebemos na tabela 2, que estes foram constituídos semelhantemente nos dois contextos pelo controle da posição corpórea, da fala e da manipulação de artefatos; pela ajuda envolvendo manipulação de artefato; e pela avaliação da conduta. De modo específico, na aula de matemática, os conteúdos foram compostos pela ajuda na queixa do colega e na posição corpórea e na aula de história pela ajuda na assessoria do controle da turma.

**Tabela 2 - Comparativo das temáticas dos conteúdos não centralmente curriculares**

<i>FRAMES</i>	MATEMÁTICA	HISTÓRIA
CONTROLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posição corpórea;</li> <li>• Manipulação de artefatos;</li> <li>• Fala</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fala;</li> <li>• Posição corpórea;</li> <li>• Manipulação de artefatos;</li> </ul>
AJUDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• manipulação de artefato;</li> <li>• Queixa do colega;</li> <li>• Posição corpórea;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• manipulação de artefato;</li> <li>• Assessoria no controle da turma;</li> </ul>
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduta;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduta;</li> </ul>

Pudemos observar que na dimensão curricular ocorreram mais temáticas específicas entre os dois contextos, o que se justifica pelas divergências estruturais e procedimentais do currículo escolar dessas disciplinas. Houve maior semelhança na dimensão dos conteúdos não centralmente curriculares, sinalizando que estes não derivam dos currículos, mas no cotidiano das relações em sala de aula. Relações que demonstraram estar pautadas no controle da posição corpórea, da manipulação de artefatos e da fala, na ajuda para manipulação de artefatos e na avaliação da conduta entre os interlocutores.

Por circularizar os conteúdos curriculares e estar interligado a eles, a mediação dos conteúdos não centralmente curriculares parece estar sendo vivenciada em sala de aula com a mesma idéia de prescrição, modelagem de condutas e disciplinamento dos corpos direcionados tanto para os professores como para os alunos que impera na definição do currículo escolar, segundo Matias (2008). Segundo esta autora, o currículo escolar é um campo permeado de relações de poder que tentam camuflar conflitos, diferenças e contradições. É de se questionar que subjetividades estão sendo produzidas, num vínculo entre professor e alunos que se constroi a partir da mediação desses conteúdos reprodutores dessa noção de currículo escolar.

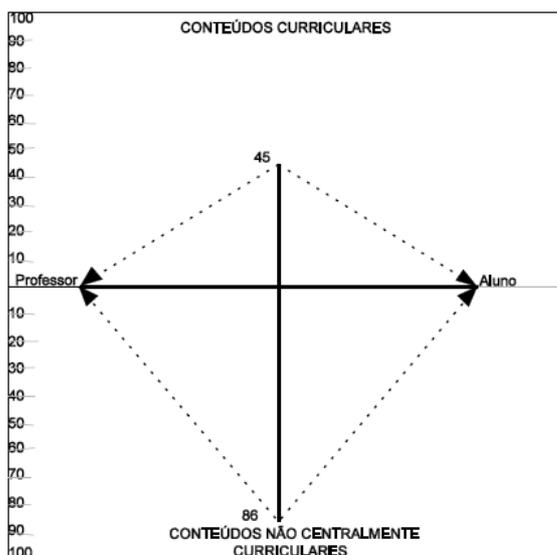
Considerando o modelo da vinculação mediada exposto no segundo capítulo, as figuras 4 e 5<sup>18</sup> demonstram como a vinculação na aula de matemática e na aula de história se configuraram, baseando-se na quantidade de *frames* por dimensão de conteúdo. Os alunos e o professor na aula de matemática se envolveram em 45 ações de demanda e atenção mediadas por conteúdos curriculares e 86 não centralmente curriculares. Enquanto que os alunos e a professora na aula de história se envolveram em 41 ações de demanda e atenção na dimensão curricular e 56 na dimensão não centralmente curricular. Observamos diferentes configurações que apontam para, uma maior predominância de vinculação mediada por

---

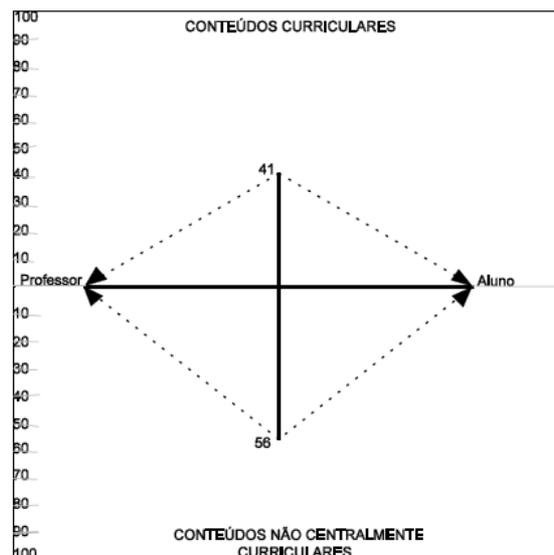
<sup>18</sup> Representação Gráfica Viabilizada por Mari Clara Vanoni.

conteúdos não centralmente curriculares na aula de matemática do que na aula de história. No entanto, ambas as aulas demonstraram ser regidas por esta dimensão do conteúdo.

**Figura 4: Vinculação mediada na aula de matemática**



**Figura 5: Vinculação mediada na aula de História.**



Essa predominância da mediação por conteúdos não centralmente curriculares, comprova que a vinculação no contexto pedagógico, realmente não se contrói apenas a partir de conteúdos curriculares, os quais constituem o propósito da vinculação nesse contexto. Além disso, demonstra a força que eles exercem no processo, e que por essa razão, precisam também ser alvo de investimento e cuidado pelos professores, assim como os conteúdos curriculares.

Como esses conteúdos mediam de forma interligada, esse resultado pode ser um indicativo de que muitos problemas identificados no processo ensino aprendizagem dos saberes curriculares, podem estar sendo criados na dimensão não centralmente curricular (NCC), e não necessariamente na dimensão curricular, pela dificuldade de envolvimento dos interlocutores com a complexidade do conhecimento que precisa ser trabalhado.

Por exemplo, observamos em um dos *frames* de controle NCC na aula de matemática, que uma aluna teve seu nome registrado pelo professor numa lista dos alunos em observação no quadro, por estar voltada para o colega, sentado na banca de tras. A aluna estava questionando algo sobre o próprio assunto que estava sendo explicado pelo professor, mas este interpretou que a conversa dela estava atrapalhando a explicação. Após esse *frame*, a aluna fechou seu caderno e passou a olhar para o teto da sala, passando a maior parte da aula sem envolver-se com as atividades propostas. Pelas ações realizadas, inferimos que construiu-se um laço significativo de injustiça nesse *frame*, tanto para a aluna que não achou justo ter seu nome registrado junto aos alunos desordeiros por estar tratando de algo da própria matéria, quanto para o professor que não achou justo estar explicando sem ter a atenção esperada da aluna.

A vinculação mediada por este conteúdo não centralmente curricular (conversa paralela), interferiu no envolvimento desta aluna com o professor em ações de demanda e atenção a partir da mediação do saber escolar instituído no currículo. As implicações disso para o processo ensino aprendizagem podem ser melhor apontadas mediante novos estudos voltados para esse objetivo.

Pudemos observar que nos dois contextos investigados, professores e alunos contruíram vínculos de modo sobressalente a partir da mediação de conteúdos não centralmente curriculares em circunstâncias de controle. Esse resultado diverge do parâmetro vincular em que o professor e os alunos transitam de forma equilibrada nas duas dimensões dos conteúdos mediadores, para que eles tenham a mesma possibilidade de se envolverem a partir de ambos, como configuramos na figura 2 do segundo capítulo. E diverge também de uma distribuição igualitaria entre as circunstâncias de controle, ajuda e avaliação, mas de certa forma esperada devido aos grandes problemas com questões de indisciplina constatados nas escolas ultimamente (CABRAL, CARVALHO E RAMOS, 2004; CARVALHO, LIMA E

SOUZA, 2006) Parece-nos que se almejamos modificar esses problemas, talvez tenhamos que transformar as formas de vinculação encontradas ao investigarmos o processo de construção de vínculos.

Aquino (1996) aponta para a necessidade de uma nova ordem pedagógica em que a função epistêmica autêntica e legítima da escola seja reestabelecida. Tendo esta, a relação professor-aluno pautada no estatuto do próprio conhecimento, possibilitando que a temática disciplinar deixe de figurar como um dilema crucial para as práticas pedagógicas. Isso implica em resignificar a disciplina, que se antes evocava silenciamento, obediência, resignação, pode a partir da negociação entre professor-aluno na construção dos parâmetros relacionais que a ambos envolve, agora significar movimento, força afirmativa, vontade de transpor os obstáculos, vontade de saber. O primeiro dentre os quesitos principais para essa construção negociada trata-se do investimento nos vínculos concretos, “abdicando, na medida do possível, dos modelos idealizados de aluno, de professor e da própria relação, e potencializando as possibilidades e chances efetivas de cada qual.” (p.54)



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

- Vem aprender comigo! – propôs o professor – Eu estou aqui para vos ensinar...
  - Nós não podemos aprender contigo – disseram os alunos – Não nos vinculamos ainda.
  - Que quer dizer vincular?
  - É algo quase sempre esquecido. – disseram os alunos – quer dizer construir laços significativos.
  - Laços significativos?
  - Exatamente. – disseram os alunos - Se nos vincularmos, nós nos envolveremos em ações de demanda e atenção. Os gestos, discursos, registros e artefatos nessas ações, farão com que tu tenhas um significado para nós e nós tenhamos um significado para ti.
  - Começo a compreender – disse o professor.
  - Nosso envolvimento não será mediado apenas por aquilo que queres e fores destinado a nos ensinar, mas também por outros conteúdos que surgirão durante nossos encontros. Conteúdos que também são importantes porque interferem naqueles que precisam ser aprendidos e que não podem ser ignorados. Olha! Vês a chuva que cai lá fora?Tens um apontador para emprestar? Podemos beber água? Esses conteúdos demandados por si só parecem não dizer nada, mas a forma como nos atenderás, também nos enlaçará significativamente de algum modo. Como tu, existe mil professores, mas se nos vincularmos tu serás único entre todos eles, e cada um de nós, um único aluno para ti.
- Os alunos calaram-se e observaram por muito tempo o professor.
- Por favor... Vamos nos vincular!- disseram eles.
  - Eu até gostaria – disse o professor -, mas não tenho muito tempo. Tenho conhecimentos para aprender e muitos conteúdos curriculares a ensinar.
  - A gente só ensina e aprende com quem se vincula – disseram os alunos.
- ...Se tu nos queres como alunos, construa vínculos conosco! – Disseram os alunos.
- Que é preciso fazer? – perguntou o professor.
  - É preciso estar disposto a se envolver – responderam os alunos.
  - Agora enquanto nos falamos, nós já estamos nos envolvendo e, portanto, já nos vinculamos - disse o professor.
  - Não basta estar junto, é preciso tecer os vínculos. Envolver-se é apenas uma das etapas do ritual.
  - O que vocês estão chamando de “ritual”? – perguntou o professor.
  - É uma coisa muito esquecida também – disseram os alunos. Viemos à escola todos os dias da semana, no mesmo horário e interagimos demandando e atendendo várias ações. Isso é uma regularidade, mas algumas dessas ações, como as de controle, ajuda e avaliação, são mais recorrentes apresentando certa variabilidade do que outras, por emergirem em padrões comunicativos, onde há sempre um tema e atenção conjunta, localização e co-orientação. São as formas que nos permitem estar sempre envolvidos e fazem com que uma aula seja diferente da outra.
- Assim, responsabilmente professor e alunos vão tecendo vínculos na sala de aula, atando e desatando os nós que o cotidiano escolar apresenta.

Refazendo o percurso desta produção, ousamos iniciar essas considerações parafraseando a fábula do pequeno príncipe e da raposa de Saint-Exupéry (1900-1944/2003) para realidade dos nossos sujeitos investigados. Buscamos com isso, resgatar resumidamente alguns fundamentos do estudo, nos vinculando com o leitor a partir de uma mediação curricular e não centralmente curricular, para sermos coerentes com o que defendemos, esperando não ser abusivos.

No primeiro capítulo pudemos apresentar o desenvolvimento de uma concepção de vínculo que, apesar das limitações de alguns pontos que precise de maior aprofundamento, possui certo grau de inovação e pode ser utilizada para descrever outras relações humanas. Conceber o vínculo a partir de uma abordagem semiótica e histórico relacional nos permitiu entendê-lo como sendo mediado por um conteúdo central, definido pelo objetivo da relação, e por um conteúdo não central, definido pelo contexto de interação entre as pessoas. A possibilidade de transitar igualmente por essas dimensões trás equilíbrio para a vinculação.

O vínculo não é uma substância, contida ou não contida nas relações, mas uma descrição dessas a partir dos recursos semióticos e dos conteúdos que as mediam, construindo laços significativos pelas pessoas envolvidas em ações de demanda e atenção. Não existe um modelo de vinculação certa ou errada, por ser uma construção dinâmica, trata-se de diversas possibilidades que carecem de entendimento.

A sala de aula deve ser considerada como um espaço de construção de vínculos, onde o conhecimento enquanto mediador da relação professor-aluno não esteja direcionado apenas para os conteúdos curriculares, mas também para aqueles não centralmente curriculares. É principalmente nesses últimos que as indisposições interacionais ocasionadas pela forma como os parceiros vivenciam ações de controle, ajuda e avaliação, podem ser trabalhadas para que elas não cheguem a se tornar um problema. Nesse sentido, leituras diagnósticas podem

ser realizadas e projetos de intervenção poderão ser implantados na sala de aula com o objetivo de melhorar as vinculações que estão sendo construídas.

Este estudo vem demonstrar que apesar dos projetos pedagógicos buscarem centrar-se no estudo e desenvolvimento de programas didáticos que enfocam professor, aluno e conteúdo curricular, na sala de aula se vivencia uma vinculação professor-aluno também mediada por muitos conteúdos não centralmente curriculares que muitas vezes condiciona os curriculares. Talvez a solução para muitos problemas, esteja em considerar como esses conteúdos não centralmente curriculares podem ser contemplados nesses programas, a fim de alcançar uma melhoria na vinculação e conseqüentemente no processo ensino-aprendizagem.

Descrever a relação professor-aluno a partir da construção de vínculos nos permitiu identificar algumas importantes constatações:

1. O conhecimento e o saber não é algo que está fora da relação e passa a ser inserido nela pelo professor, mas é algo que constrói a relação ao mesmo tempo em que é construído por ela.
2. O professor pode construir vínculos de aliança com determinados alunos de modo que estes acabam atuando na sala como uma extensão do professor.
3. A demanda de alunos ao se envolverem com professores através de artefatos, gestos, registros e discurso podem estar buscando uma atenção não apenas para esses recursos semióticos, mas também para tentar romper com alguns nós que dificultam a relação, como a não aproximação, principalmente quando as ações destes professores oferecem razões para um afastamento.
4. O envolvimento entre professores e alunos num clima emocional tenso e mediado por desentendimentos discursivos entre esses interlocutores, propiciam a construção de laços significativos negativos que interditam ações indisciplinadas, mas não solucionam a recorrência destas no decorrer das aulas. Temos neste caso, um exemplo

do que Morales (2003) denominou de resultados não-intencionais: as ações de controle dos professores buscavam dissolver as indisciplinas ensinando que estas ações não eram permitidas na sala, no entanto, os alunos parecem aprender a resistir a essas ações impositivas dos professores. Será que ações disciplinares precisam mesmo ser controladas? Ou seriam melhor tratadas demandando e atendendo-se ações de avaliação?

Concordando com Hoffmann (1991) de pensar a avaliação como reflexão transformada em ação, propomos que as ações avaliativas que prototipicamente são concebidas como atribuição de um conceito ou nota ao desempenho do aluno, precisa ser concebida no processo de construção vincular como um momento de reflexão recíproca não apenas sobre conteúdos curriculares, mas principalmente sobre os não centralmente curriculares, dentro dos quais, encontramos as ações inadequadas que emergem na sala.

Pensar o processo ensino-aprendizagem a partir da construção de vínculos torna-se um esforço empiricamente sistematizado, para evitar que tanto as relações entre os sujeitos envolvidos sejam coisificadas pela indiferença e desconsideração de sua relevância, quanto que o conhecimento seja tratado de forma impessoal e como se fosse possível de ser impermeável às interferências relacionais dos sujeitos que o constrói.

Tais constatações podem trazer implicações expressivas para o processo ensino-aprendizagem. Em futuras pesquisas, estas poderão ser investigadas, mas especificamente, no planejamento metodológico dos professores e no tratamento oferecido as dificuldades de aprendizagem.

O fato de selecionarmos para análise apenas uma aula, pode ser considerado uma das limitações do estudo, pois reconhecemos que cada aula tem sua dinâmica própria e as configurações de vinculação que foram identificadas na aula investigada, tanto de matemática quanto de história (figuras 4 e 5), podem não ser recorrentes em outras aulas de cada

disciplina. A proposta de analisar mais aulas se tornou inviável, tendo em vista o tempo que foi necessário para elaboração do conceito de vínculo nas especificidades dessa relação e o trabalho minucioso de reformular a partir desse conceito, uma proposta metodológica já consolidada na literatura para análise dos dados, por exemplo, a identificação e classificação dos *frames* de vinculação (controle, ajuda e avaliação). No entanto, a partir da base construída nessa pesquisa, acreditamos que futuros estudos poderão contemplar um maior número de aulas na investigação desse fenômeno.

Diante da nossa delimitação de olhar para relação entre professores e alunos numa dimensão grupal, sugerimos que novas pesquisas também sejam realizadas investigando esse modelo de vinculação mediada na relação entre professores e alunos numa dimensão diádica, para constituição de uma classificação tipológica de vínculos possíveis na sala de aula e suas respectivas formas de vinculação.

Nesse estudo voltado para alunos e professores da 5ª série, obtivemos como resultado formas de vinculação em que predominam a mediação por conteúdos não centralmente curriculares e em circunstâncias de controle. Seriam estas formas uma característica apenas da 5ª série? Tais formas precisam ser investigadas também em turmas de outros níveis para que se possa acompanhar como se dá o desenvolvimento das formas de vinculação ao longo das séries de escolarização. O que evidentemente corresponde a um extenso programa de pesquisa que ao poucos pode solidificar um modelo de vinculação mediada no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

---



AINSWORTH, M. D. S., BLEHAR, M. C., WATER, E. & WALL, S. **Patterns of Attachment: A psychological study of the strange Situation.** Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, 1978.

AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas.** Júlio Groppa Aquino (org). São Paulo: Summus, 1999.

\_\_\_\_\_. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. Em: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** Organização: Júlio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1996.

ARANTES, V. A. Afetividade e cognição: Rompendo a dicotomia na educação. In: Oliveira, M.K., Trento, D., Rego, T. (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

BEZERRA, Jr. B. O lugar do corpo na experiência do sentido: uma perspectiva pragmática. Em Benilton Bezerra Junior e Alberto Plastino (orgs.) **Corpo, afeto e linguagem: a questão do sentido hoje.** Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

BEZERRA, V. M. L. **Alfabetização, relação professor/aluno e o fracasso seletivo na escola pública: uma perspectiva psicogenética.** Tese de doutorado. São Paulo, Instituto de Psicologia. S.n.; 458p. ilus, tab. Universidade de São Paulo, 1989. Resumo disponível em: [www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br)

BOHOSLAVSKY, R. H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: Patto, M. H. S. (org.) **Introdução à Psicologia escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, PP. 353-81, 1997.

BOWLBY, J. **Apego.** Volume 1 da trilogia Apego e Perda. São Paulo: Martins Fontes, 1969/1984.

BRUNER, J. **Atos de significação.** trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CABRAL, F. M. S., CARVALHO, M. A. V. & RAMOS, R. M.. Dificuldades no relacionamento professor-aluno: desafios a superar. 2004. Disponível em: [www.google.com.br](http://www.google.com.br)

CARVALHO, M. I. D. A. **Os Processos Transferenciais na relação Aluno-professor na Sala-de-aula de Matemática.** Dissertação de Mestrado. Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

CARVALHO, R. S., LIMA, C. P. E SOUZA, C. E. S. A indisciplina escolar na concepção dos docentes: subsídios para melhoria da relação escola-professor-aluno. **Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC.** Florianópolis, SC – julho/2006.

COSTA, E. V. **O desenvolvimento do processo de comunicação dos significados matemáticos em sala de aula.** Tese de Doutorado. Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade.** Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano.** São Paulo: Companhia das letras, 1996.

DA ROCHA FALCÃO, J.T, ARAÚJO, C.R., ANDRADE, F., HAZIN, I., NASCIMENTO, J.C., LINS LESSA, M.M. Affective aspects on mathematics conceptualization: from dichotomies to an integrated approach. **Proceedings of the 27th International Conference for the Psychology of Mathematics Education.** Vol 2, pp. 269 – 276, 2003. Honolulu – USA.

DIAS-DA-SILVA, M. HELENA G. FREM (1997) **Passagem sem rito : As 5ª séries e seus professores.** Campinas, SP : Papirus (série Prática Pedagógica)

DIAS, P. SOARES, I. FREIRE, T. (2004) **Percepção do Comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: construção de uma escala para professores.** Revista Portuguesa de Educação. Vol. 17, Número 001. Universidade do Minho. Braga, Portugal. P. 191-207.

EVENS, J. (2006). Discursive Positioning and Emotion in School Mathematics Practices. In **Educational Studies in Mathematics, Affect in Mathematics Education: Exploring Theoretical Frameworks, A PME Special Issue** (Guest Editors: Jeff Evans, Markku S. Hannula, Rosetta Zan, and Laurinda C. Brown), 63, 2 (in press, October 2006)

FOGEL, A. The sociocultural and historical context of developmental studies. **Psicologia Reflexão e Crítica.** Vol.13, número 002. Porto Alegre, 2000.

GARCIA, G. A relação pedagógica como vínculo libertador: uma experiência da formação docente. In: **Introdução à psicologia escolar.** Maria Helena de Souza Patto (org). 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GOODWIN, C. Action and Embodiment Within Situated Human Interaction. **Journal of Pragmatics** 32: 1489-522, 2000.

HACKER, P. M. S. **Wittgenstein: Sobre a natureza humana**. Trad. João Vergílio Gallenari Cuter. São Paulo: Editora UNESP, 2000. (Coleção grandes filósofos).

HAZIN, I. **Auto-estima e desempenho em matemática: uma contribuição ao debate acerca das relações entre cognição e afetividade**. Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

JUSEVICIUS, V. C. C. **Subjetividade em sala de aula: a relação professor-aluno no ensino superior**. Tese de doutorado Publicada, Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Violência Psicológica: Um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. **La nueva alfabetización: um reto para La educación del siglo XXI**. 2005. Disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br> KUPFER, M. C. M. *Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica*. 0 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, Orientador: Lino de Macedo. 1983.

\_\_\_\_\_. Afetividade e Cognição: Uma dicotomia em discussão. In: Valéria Amorim Arantes (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. (coleção na escola: alternativas teóricas e práticas)

LAVELLI, M., PANTOJA, A.P.F., HSU, H., MESSINGER, D. & FOGEL, A. **Using Microgenetic designs to study change processes: A relational-historical approach**. In D. M. Teti (Ed), Handbook of research methods in development psychology. Baltimore, MD: Blackwell Publishers, 2005.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: Maria Helena Souza Patto (org.). **Introdução à Psicologia escolar**. 3ª Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1979/1997.

LEME, M. I. S. Cognição e afetividade na perspectiva da Psicologia Cultural. In: Valéria Amorim Arantes (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. (coleção na escola: alternativas teóricas e práticas)

MACEDO, L. **O que o professor deve dominar para ensinar bem?** Instituto de

Psicologia, USP, 2007.

MAIN, M. & SOLOMON, J. Discovery of a disorganized/disoriented attachment pattern. In V. B. Brazelton, & M. W. Yogman, (Eds.), **Affective development in infancy**. Norwood (NJ): Ablex. 1986.

MARKOVÁ, I. **Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind**. Cambridge. 2003.

MATIAS, Virgínia. C. B. Q. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. **Currículo sem fronteiras**, V. 8, n.1, PP.62-75, Jan/Jun 2008. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

MEIRA, L. ; Pinheiro, M. A. Produção de sentidos no uso que se faz de gráficos. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 12, p. 135-152, 2007.

\_\_\_\_\_ Análise Microgenética e videográfica: Ferramentas de Pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas de Psicologia**, 1(3), 59-71, 1995.

MCGRATH, Beth. Partners in Learning: Twelve ways technology changes the teacher-student relationship. *T. H. G. Jornal*, v.25, n.9. p. 58-61. Apr. 1998. Resumo disponível em: [www.Eric.ed.gov](http://www.Eric.ed.gov)

MONTEIRO, E. A. A Transferência e a ação educativa. **Estilos clín.**; 7(13): 12-17, jl.-dez. 2002. Disponível em: [www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br)

MORAES, M. R. M. N., BERNARDINO, L. M. F. Psicanálise e Educação: Pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. **Encontro**; (10): 68-68, jul.- dez. 2004. Resumo disponível em: [www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br)

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: O que é como se faz**. Tradutor: Gilmar Saint'Clair Ribeiro. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MOREIRA, S. R. G. **Conceitos e preconceitos de professores em relação ao aluno epilético: análise do efeito de informação**. Tese de doutorado. Campinas, Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade católica de Campinas. S.n;XV, 166p, 2000. Resumo disponível em: [www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br)

MULLER, C., KATZ, S.R, DANCE, L. J.. Investing in teaching and learning: Dynamics of the teacher-student Relationship from each actor's Perspective. **Urban Education**, V34. n.3. p.292-237 sep. 1999. Resumo disponível em: [www.Eric.ed.gov](http://www.Eric.ed.gov)

NEGRO, T. C. **Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula.**

Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP, 2001.

OLIVEIRA, M. K. D & REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: Valéria Amorim Arantes (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003. (coleção na escola: alternativas teóricas e práticas)

**Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski. **Educação & Sociedade**, 21, (71),45-78, 2000.

POTTER, J. & WETHERELL, M. **Discourse and social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour.** Cap. 8. p. 158-176, 1987.

SILVA, M., L.F.S. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno.**

Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da faep, Faculdade de Educação UNICAMP, 2001.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula.** Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP, 2000.

TOMITA, E. S. & SANTOS, M. G.. **5ª Série: Uma questão escolar. O drama da transição.** 2007. Disponível em: <http://www.webartigos.com>

VALSINER, J. Affective fields and their development. In: J. Valsiner, **Comparative study of human cultural development** (pp.159-181). Madrid: Fundación Infância y prendizaje, 2001.

VIECILI, Juliane e MEDEIROS, José Gonçalves. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **PsicoUSF.** [online]. dez. 2002, vol.7, no.2 [citado 25 Maio 2009], p.229-238. Disponível em: [http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712002000200012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712002000200012&lng=pt&nrm=iso). ISSN 1413-8271.

VILLACHAN-LYRA, P. **Relação de apego Mãe-Criança: Um olhar Dinâmico e Relacional.** Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Curso de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

VYGOTSKY, L.S. "The genesis of higher mental functions". *In*: Wertsch, J.V. (org.). **The concept of activity in soviet psychology**. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, 1981, pp. 134-143, 1960/1981.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929: Psicologia Concreta do Homem.  
**Educação e Sociedade**, ano XXI, nº71, Julho/00, 1929/2000.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIZELLI, A. C. **Interações verbais professora - alunos e oportunidades de construção de significados**. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Resumo disponível em: [www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br).

**APÊNDICE A – Modelo da tabela de categorização dos frames de vinculação na aula de matemática**

CONTEXTO: 10º Aula de Matemática

Tempo total: 1h:17min

Áudio no mp3 a partir de 2min30s de filmagem

FRAME	CONTEÚDO	TEMA	PROTAGONISTAS	OCORRÊNCIA	DESCRIÇÃO
Controle	Não Centralmente Curricular	Posição corpórea	P - Roberto	Início: 0h00min11s Término: 0h00min16s Duração: 5s	Roberto, aluno novato, passeia no fundo da sala, sorrindo na frente da câmera, o professor que se encontrava também no fundo da sala organizando as bancas, aponta com o dedo indicador em sua direção e pergunta seu nome, o aluno que vai se dirigindo pra sua banca, olha rapidamente para o professor e responde baixinho: “Roberto” tirando o olhar. O professor pede em tom de voz tranquilo: “Robson, Vamo lá Roberto!”. Ele volta a olhar rapidamente para o professor e continua se dirigindo pra sua banca e senta nela.
Controle	Não Centralmente Curricular	Manipulação de artefato	P – Bruna, Priscila, Diego, Vitor e Amanda	Início: 0h00min24s Término: 0h01min02s Duração: 38s	Bruna, Priscila e Diego estão sentados na mesma fila no fundo da sala. Na frente de Bruna havia uma banca desocupada, o professor pega a pasta de Bruna e coloca na banca da frente, gesticulando rapidamente com o dedo indicador para Bruna passar para a banca da frente. Faz o mesmo com Priscila que passa para a banca que Bruna estava e Diego vai se dirigindo com sua mochila para a banca antes ocupada por Priscila. Enquanto os alunos vão se movendo o professor vai ajustando a distância entre as bancas e o lugar de cada uma. Em seguida, professor vai reorganizar a fila do lado direito da parede da sala, repassando Amanda para duas bancas a frente e permitindo que Vitor sentasse uma banca atrás da de Amanda, enquanto ele vai monitorando.

**APÊNDICE B – Modelo da tabela de categorização dos frames de vinculação na aula de história**

CONTEXTO: 7ª Aula de História (05-05-08)

Tempo total: 1:22:55

Áudio no mp3 a partir de 01:28 de filmagem

<b>FRAME</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>TEMA</b>	<b>PROTAGONISTAS</b>	<b>OCORRÊNCIA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
AVALIAÇÃO	Não Centralmente Curricular	Conduta	P - Alunos	Início: 0h00min08s Término: 0h01min23s Duração: 75s	A professora está explicando relata aos alunos como ela avalia o que diz e o que não diz aos pais sobre a conduta deles na reunião de pais e mestres e os alunos ouvem atentamente.
AVALIAÇÃO	Curricular	Desempenho em sala de aula	P - Marcos	Início: 0h01min24s Término: 0h01min30s Duração: 06s	Ainda falando sobre como procede na reunião de pais e mestres a professora tenta exemplificar “a nota de marquinho..”, mas marquinho toma o turno da fala e completa: “foi zero, já sei!”.
CONTROLE	Não Centralmente Curricular	Fala	P - Marcos	Início: 0h01min31s Término: 0h01min46s Duração: 15s	Após Marquinho responder que ele já sabe que sua nota é zero, a professora reclama com Marquinho balançando o dedo indicador na direção dele que na hora que ela estiver falando é pra ele prestar atenção e deixar de brincadeira.
AVALIAÇÃO	Não Centralmente Curricular	Conduta	P – alunos	Início: 0h01min46s Término: 0h02min33s Duração: 47s	A professora avalia a conduta de marcos exemplificando como ela costuma lidar com esses tipo de conduta sem comunicar aos pais.
CONTROLE	Não Centralmente Curricular	conduta	P - Alunos	Início: 0h02min38s Término: 0h03min08s Duração: 32s	A professora diz para todos os alunos num tom de voz enfático que ela tem domínio da sala se aula, alertando que a regras na sala e como ela costuma proceder com aqueles que não a cumprem. Os alunos olham atentamente e em silêncio para professora.

**ANEXO A - Carta de aprovação do Comitê de Ética****SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
Comitê de Ética em Pesquisa**

Of. N.º 205/2008 - CEP/CCS

Recife, 15 de julho de 2008

Registro do SISNEP FR – 185658

CAAE – 0136.0.172.000-08

Registro CEP/CCS/UFPE Nº 138/08

**Título: “A construção do vínculo professor-aluno”**

Pesquisador Responsável: Janaína Oliveira da Silva

Senhora Pesquisadora:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE) registrou e analisou, de acordo com a Resolução N.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o protocolo de pesquisa em epígrafe, aprovando-o e liberando-o para início da coleta de dados em 14 de julho de 2008.

Ressaltamos que o pesquisador responsável deverá apresentar relatório ao final da pesquisa (30/03/2009)

Atenciosamente

Prof. Geraldo Bosco Lindoso Couto  
Coordenador do CEP/CCS/UFPE

A

Mestranda Janaína Oliveira da Silva  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva – CFCH/UFPE

## ANEXO B - CONSIDERAÇÕES ÉTICAS SOBRE O ESTUDO

Os princípios éticos da pesquisa concernem à proteção dos direitos, bem-estar e dignidade dos participantes. Em atenção a tais princípios, a pesquisadora está atenta a possíveis implicações éticas ou legais relativas ao presente estudo. Este prevê a realização de procedimentos, descritos na Metodologia, que estão de acordo com a resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 016/2000, sobre a realização de Pesquisa com seres humanos. De acordo com seu artigo terceiro, “é obrigação do responsável pela pesquisa avaliar os riscos envolvidos, tanto pelos procedimentos, como pela divulgação dos resultados, com objetivo de proteger os participantes e os grupos ou comunidades às quais eles pertencam”.

Os princípios éticos centrais para a pesquisa em psicologia podem ser agrupados em três eixos: consentimento informado, minimização de potenciais prejuízos ou privação de benefícios, e garantia de confidencialidade e proteção de privacidade (BARKER; PISTRANG; ELLIOT, 1994). O consentimento informado refere-se à revelação, por parte do pesquisador, dos princípios, objetivos e procedimentos do estudo, possibilitando à pessoa uma decisão livre e informada sobre sua participação. De acordo com os autores, o consentimento de vê conter, no mínimo: uma descrição dos procedimentos do estudo; explicação dos potenciais de riscos e benefícios; o oferecimento, por parte do pesquisador, para responder qualquer questão a qualquer momento; garantia de que o participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento; e um espaço para a assinatura do participante.

Quanto à minimização de potenciais prejuízos, no presente estudo, seus riscos são mínimos do ponto de vista psicológico, mas caso algum participante mostre desconforto ou reações emocionais durante a entrevista esta será interrompida e se fará um trabalho de escuta voltado para o problema emergente. Entretanto, ressalta-se que os ganhos advindos de uma pesquisa desta natureza serão maiores, uma vez que se busca contribuir para o entendimento da vinculação entre Professor-aluno, conseqüentemente, para a melhoria da prática pedagógica e do processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à garantia de confidencialidade e proteção da privacidade, garantir-se-á o não acesso dos dados dos participantes a terceiros, bem como se respeitará o direito destes negarem informações de fórum íntimo. Neste estudo, dois direitos serão garantidos no Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos B e C): esclarecimento acerca dos objetivos da pesquisa, bem como o direito dos participantes de se retirarem do estudo a qualquer momento. A pesquisadora informará seu nome e e-mail, colocando-se a responder quaisquer dúvidas. O termo de consentimento livre e esclarecido será assinado em duas vias, permanecendo uma com as pesquisadoras e a outra com os responsáveis pelos participantes.

## ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

**Pesquisa:** A Construção do Vínculo Professor-aluno

**Responsável:** Janaína Oliveira da Silva (contato: 9977 5001 / janaods@hotmail.com)

**Instituição:** Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco.

### Apresentação e procedimentos:

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como alunos e professores da 5ª Série constroem vínculos em sala de aula.

Será realizado o procedimento de filmagem da rotina: A pesquisadora ficará em sala de aula junto com os alunos e professores, apenas filmando o que acontece livremente em situações de ensino/aprendizagem.

Antes de todos estes procedimentos, a pesquisadora se apresentará aos alunos e explicará de forma compreensível o que ela está fazendo na escola e como as crianças vão poder participar, além de perguntar se elas gostariam de colaborar.

### Riscos e benefícios:

O benefício esperado com esta pesquisa é que os resultados da mesma possam fornecer informações importantes sobre o processo ensino-aprendizagem, e em particular, sobre a construção do vínculo professor-aluno, para melhor entendimento do funcionamento e dos problemas relacionais entre esses parceiros.

Não há relato algum na literatura, até o momento, de quaisquer risco de ordem física ou psicológica com a participação em pesquisas desse tipo, a não ser a possibilidade dos participantes experimentarem, no início, um sentimento de timidez ou desconforto por estarem sendo filmados. Esse tipo de reação tentará ser minimizado ao máximo por parte da pesquisadora, tendo antes uma conversa explicativa com os participantes e deixando-os a vontade para falarem sobre o procedimento, antes, durante e após as filmagens.

### Compromissos:

A pesquisadora se compromete a estar sempre disponível para esclarecer dúvidas sobre os procedimentos da pesquisa. Mesmo com a devida autorização do participante, este poderá desistir de sua participação a qualquer momento.

Os dados contidos nas gravações serão utilizados para fins exclusivos de pesquisa, atividades de ensino e discussões em reuniões científicas onde esses dados sirvam para ilustrar aspectos importantes acerca do tema. Fotografias geradas a partir das imagens em vídeo também poderão ser utilizadas de modo similar, em publicações de pesquisas. Os participantes da pesquisa não serão identificados pelo nome, exceto na medida em que este seja pronunciado durante a gravação. As imagens e transcrições ficarão à disposição do Laboratório de Análise Interacional e Videografia da UFPE, o qual poderá utilizar os dados para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações conforme explicitado aqui.

A participação na pesquisa não implicará absolutamente nenhum custo, nem recompensa financeira para os participantes.

### Consentimento:

Eu, \_\_\_\_\_, professor (a) da 5ª série, fui devidamente apresentado (a) às informações acima e, após lê-las e compreendê-las, decidi que autorizo minha participação na pesquisa.

Paulista, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200\_\_.

\_\_\_\_\_  
Professor (a) participante

\_\_\_\_\_  
Responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Testemunha 1

\_\_\_\_\_  
Testemunha 2

**AGRADECEMOS MUITO POR SUA COLABORAÇÃO!**

## ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

**Pesquisa:** A Construção do Vínculo Professor-aluno

**Responsável:** Janaína Oliveira da Silva (contato: 9977 5001 / janaods@hotmail.com)

**Instituição:** Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco.

### Apresentação e procedimentos:

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como alunos e professores da 5ª Série constroem vínculos em sala de aula.

Será realizado o procedimento de filmagem da rotina: A pesquisadora ficará em sala de aula junto com os alunos e professores, apenas filmando o que acontece livremente em situações de ensino/aprendizagem.

Antes de todos estes procedimentos, a pesquisadora se apresentará aos alunos e explicará de forma compreensível o que ela está fazendo na escola e como as crianças vão poder participar, além de perguntar se elas gostariam de colaborar.

### Riscos e benefícios:

O benefício esperado com esta pesquisa é que os resultados da mesma possam fornecer informações importantes sobre o processo ensino-aprendizagem, e em particular, sobre a construção do vínculo professor-aluno, para melhor entendimento do funcionamento e dos problemas relacionais entre esses parceiros.

Não há relato algum na literatura, até o momento, de quaisquer risco de ordem física ou psicológica com a participação em pesquisas desse tipo, a não ser a possibilidade dos participantes experimentarem, no início, um sentimento de timidez ou desconforto por estarem sendo filmados. Esse tipo de reação tentará ser minimizado ao máximo por parte da pesquisadora, tendo antes uma conversa explicativa com os alunos e deixando-os a vontade para falarem sobre o procedimento, antes, durante e após as filmagens.

### Compromissos:

A pesquisadora se compromete a estar sempre disponível para esclarecer dúvidas sobre os procedimentos da pesquisa. Mesmo com a devida autorização do responsável, a criança só participará da filmagem se ela quiser e seu responsável ainda poderá desistir de participação da criança a qualquer momento.

Os dados contidos nas gravações serão utilizados para fins exclusivos de pesquisa, atividades de ensino e discussões em reuniões científicas onde esses dados sirvam para ilustrar aspectos importantes acerca do tema. Fotografias geradas a partir das imagens em vídeo também poderão ser utilizadas de modo similar, em publicações de pesquisas. Os participantes da pesquisa não serão identificados pelo nome, exceto na medida em que este seja pronunciado durante a gravação. As imagens e transcrições ficarão à disposição do Laboratório de Análise Interacional e Videografia da UFPE, o qual poderá utilizar os dados para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações conforme explicitado aqui.

A participação na pesquisa não implicará absolutamente nenhum custo, nem recompensa financeira para os participantes.

### Consentimento:

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno (a) \_\_\_\_\_, fui devidamente apresentado (a) às informações acima e, após lê-las e compreendê-las, decidi que autorizo sua participação na pesquisa.

Paulista, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200\_\_.

\_\_\_\_\_  
Responsável pelo aluno participante

\_\_\_\_\_  
Responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Testemunha 1

\_\_\_\_\_  
Testemunha 2

**AGRADECEMOS MUITO POR SUA COLABORAÇÃO!**