

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Do *uni* ao *pluri*: mais professores, mais afetividades?

Anna Paula Bumbel Pratti

2018

Do *uni* ao *pluri*: mais professores, mais afetividades?

Monografia apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília de Chiara Moço

Anna Paula Bumbel Pratti

Do *uni* ao *pluri*: mais professores, mais afetividades?

Monografia apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas

Aprovado em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a MSc. Taís Cristine Ernst Frizzo – CAP/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Simone Bicca Charczuk - FACED/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília de Chiara Moço – IBIO/UFRGS

AGRADECIMENTOS

Eu não estaria aqui hoje se houvessem pessoas que me apoiaram e me deram suporte durante todos os anos em que estive nesta Universidade. A gratidão é a qualidade dos felizes.

Minha mãe, que alimentou meus sonhos e apoiou minhas ambições, mesmo que o mundo não fizesse o mesmo. Nada te motiva mais do que o amor e a confiança de quem a gente ama.

Meu pai, que nem por um momento deixou de acreditar em mim e me proporcionou o necessário para que eu continuasse a ir atrás dos meus objetivos.

Minha avó, que desde minha infância foi a inspiração para a carreira que hoje eu escolhi para mim.

Meus irmãos, que me ensinaram sobre tolerância e me proporcionaram experiências que me fizeram quem eu sou.

A todos os professores que passaram pela minha vida, por me apresentarem as mais variadas faces da docência. Eu absorvi cada palavra, cada gesto, em cada aula um pouco de cada um. A professora que eu sou é reflexo de todos os professores que conheci.

Aos alunos e todos aqueles com que, nem sempre intencionalmente, exerci a minha docência. Ser professora não se resume a sala de aula. É ensinar a todos e aprender com tudo.

Principalmente à minha filha. Nada despertou mais a sensibilidade ao mundo do que a tua chegada. Nada me trouxe mais perspectiva e empatia do que a maternidade. Ser mãe não só me mudou, mas me fez imensuravelmente melhor.

*“Melhor coisa que tem pra aprender é saber que teu professor
gosta de ti né?!”*

(Um dos professores entrevistados neste trabalho)

RESUMO

No currículo da maioria das escolas da rede pública de ensino de Porto Alegre, a passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental (EF) marca uma desestabilização no ambiente escolar. Ela é caracterizada, principalmente, pela transição da monodocência para a pluridocência. O modelo monodocente estimula a formação de um vínculo afetivo com o professor, já que ele acompanha a turma durante todo o ano letivo. Com a transição para pluridocência, o modelo de relação professor-aluno sofre uma mudança: o aluno agora lida com vários professores e um tempo limitado com cada um deles. Sendo afetividade é uma das características que permite a criação de um vínculo entre professor e aluno, ela se torna essencial para que os alunos ingressantes no sexto ano consigam se adaptar a nova rotina escolar. Sendo assim, este trabalho teve como objetivo identificar as estratégias docentes que ministram aulas no 6º ano do ensino fundamental para estabelecer vínculos afetivos com seus alunos a fim de estimular a aprendizagem da turma em sala de aula. Os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a seis docentes em duas escolas, sendo três docentes em cada uma das escolas. Os resultados foram analisados através da metodologia de Análise de Conteúdo, que culminou na configuração de duas categorias: A perspectiva docente e As estratégias docentes. O estudo mostra que os professores percebem as dificuldades e as necessidades afetivas dos alunos que ingressam no sexto ano do EF. Podemos avaliar também que os docentes entrevistados possuem estratégias pedagógicas para a formação de um vínculo com o aluno, e em sua maioria elas se caracterizam no jeito de falar e ser com o aluno e nas metodologias e propostas didáticas.

Palavras-chave: relação professor-aluno; afetividade; ensino fundamental.

ABSTRACT

In the curriculum of most public schools in Porto Alegre, the transition from fifth and sixth year of Fundamental School shows a destabilization in the school environment. It is characterized by the shift from a single teacher to multiple. Having a single teacher through the entire school year forms a bond with the student. Affection being one of the characteristics that allows the creation of this link, it becomes essential so that sixth year students can adapt to the new school routine. With that in mind, this piece attempts to identify the strategies used in sixth year classes to stimulate learning. The data was obtained through semi-structured interviews applied to three teachers in two schools in the city of Porto Alegre. The results were analyzed through the Content Analysis methodology, which culminated in two categories: The teaching perspective and the teaching strategies. The study shows that teachers recognize the difficulties and the needs of students. We can also evaluate the people interviewed have their own pedagogical methods to form affective relationships with a student, and that those manifest in behavior patterns such as way of speaking and their approach to teaching.

Key words: bond teacher student, affection, fundamental school.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 O AFETO PELA AFETIVIDADE	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 Histórico do ensino fundamental no Brasil	11
2.2 Organização curricular	12
2.3 A transição	12
2.4 A relação professor-aluno e a afetividade	14
3. OBJETIVOS	17
4. DELINEAMENTO DA PESQUISA	17
4.1 A COLETA DE DADOS	17
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	18
5.1 PERFIL DOS PROFESSORES	18
5.2 A PERSPECTIVA DOCENTE	18
5.2.1 Os alunos e suas dificuldades	19
5.2.2 Necessidades afetivas	21
5.3 AS ESTRATÉGIAS DOCENTES	24
5.3.1 O modo de ser e tratar os alunos	25
5.3.2 Metodologias de sala de aula e propostas didáticas	26
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS	30
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	32
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	33

1. INTRODUÇÃO

1.1 O AFETO PELA AFETIVIDADE

A Educação sempre fez parte da minha vida. Desde os tempos onde eu acompanhava a minha avó, professora de educação infantil, nas suas rotinas diárias até as brincadeiras de infância, quando eu sempre fui a professora da “escolinha”. A construção da minha identidade docente sempre teve um toque de afeto, um toque familiar, e ao realizar esse trabalho percebi o quanto isso foi determinante nos meus questionamentos e reflexões sobre o ser professor.

Minha trajetória como estudante de uma universidade federal foi com certeza uma das melhores experiências da minha vida. A UFRGS me proporcionou um território de diversidades, histórias de vida e, principalmente, um lugar onde eu pude me identificar. Até os meus estágios curriculares eu não dava nome ao que sentia quando adentrava uma sala de aula, independente da minha posição, de aluna ou professora. Era o vínculo. Era o afeto pelo que aprendi e pelo que ensinei. Era o afeto pelas pessoas e suas formas diversas de enxergar o mundo.

Nos estágios curriculares tive a oportunidade de entrar em sala de aula, agora como docente. Mas mais do que isso, me trouxe também a chance de observar os espaços escolares e seus sujeitos de outras perspectivas, agora com a carga da (quase) formação acadêmica. Apesar de a minha formação fundamentar a prática direcionada aos alunos, ela quase nunca te prepara, ou ao menos menciona, o ser professor ao lado de outros professores. Então esse foi o *script* dos meus estágios: os embates entre a docência que eu acreditava e a docência que era praticada nas escolas. Foi a partir das reflexões sobre essa prática que surgiu a ideia de tentar entender melhor como ela se configurou, principalmente quanto à relação professor-aluno.

O vínculo afetivo que me acompanha na minha história de vida e profissional com a escola foi o que me levou a pensar sobre como a afetividade é encarada e gerada em sala de aula entre professores e alunos. Pesquisar sobre afetividade no ambiente escolar trouxe muitas conceituações. Explicações embasadas em estudos epistemológicos, sociais, cognitivos e filosóficos. Definições que por vezes não chegam perto do que realmente se encontra na escola.

Sendo a escola um ambiente complexo e diversificado, foi preciso delimitar um campo de estudo. Meu trabalho então foi pesquisar como os vínculos afetivos

são estabelecidos na passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. Essa é uma transição marcada pela mudança da unidocência para a pluridocência, e uma modificação marcante nas relações professor-aluno. Uma oportunidade para observar se a afetividade está presente nas suas diversas formas de manifestação, principalmente em um ambiente de interações tão intensas como é a escola.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Histórico do ensino fundamental no Brasil

A Constituição de 1934 foi a primeira a determinar a obrigatoriedade do Ensino Fundamental (EF), naquele momento chamado ensino primário e com duração de quatro anos. Em 1967, a obrigatoriedade foi ampliada para oito anos, em decorrência da promulgação da Lei nº 5.692/71, que modificou a estrutura do curso, unindo o dito ensino primário (quatro anos iniciais) e o ginásio (quatro anos finais). Com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, fica estipulada a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (Figura 1). Com a entrada da criança um ano mais cedo na escola, acrescenta-se um ano na escolarização obrigatória e nos anos iniciais do EF, agora com duração de cinco anos, possibilitando mais tempo para o desenvolvimento da criança. O quadro abaixo demonstra as modificações na organização curricular advindas da Lei nº 11.274:

Quadro 1: Nova organização curricular do Ensino Fundamental com duração de nove anos.

	Antes	Com a Lei nº 11.274
Anos Iniciais	Pré-escola	Primeiro ano
	Primeira série	Segundo ano
	Segunda série	Terceiro ano
	Terceira série	Quarto ano
	Quarta série	Quinto ano
Anos finais	Quinta série	Sexto ano
	Sexta série	Sétimo ano e
	Sétima série	Oitavo ano
	Oitava série	Nono ano

Fonte: BRASIL, 2013

O ensino fundamental é o nível de maior duração da escolarização básica brasileira e foi, durante a maior parte do século XX, o único nível de ensino a que

teve acesso a grande maioria da população. Segundo censo escolar de 2017, o Brasil possui aproximadamente 27,3 milhões de alunos matriculados, nas diferentes modalidades do ensino: regular, educação de jovens e adultos e educação especial. (BRASIL, 2013; INEP, 2017).

2.2 Organização curricular

Na maioria das escolas da Educação Básica, o EF está organizado em duas fases: os anos iniciais (1º ao 5º ano) e os anos finais (do 6º ao 9º ano). Os anos iniciais do EF têm como objetivo o letramento e a alfabetização, além da introdução à matemática e às ciências humanas e da natureza. As aulas são geralmente ministradas por apenas um professor, ou seja, ele é responsável por todos os conteúdos, e possui formação em Pedagogia ou Normal Superior, ou mesmo no Magistério, formação em nível de Ensino Médio. (RANGEL, 2001) A formação dos professores de anos iniciais do EF é direcionada a um trabalho multidisciplinar, sendo responsabilidade do docente a escolha de práticas pedagógicas que melhor se encaixem no trabalho dos conteúdos. Sendo a maioria dos alunos crianças entre 6 e 10 anos, essa etapa do EF é caracterizada por uma prática docente ainda com fortes semelhanças à Educação Infantil. Além disso, por permanecer em sala na maior parte do turno escolar, a relação professor-aluno é desenvolvida profundamente durante o ano letivo (CAMPOS, 2010)

Os anos finais do EF são caracterizados pela pluridocência. Há uma compartimentalização dos conteúdos e do tempo de cada professor em sala de aula. Os alunos vivenciam experiências novas decorrentes dessa mudança, como níveis de exigências distintos entre os professores e demandas de maior responsabilidade, o que já configura uma estrutura escolar mais próxima daquela empregada no Ensino Médio. Nos anos finais do EF é esperado que os estudantes desenvolvam novos recursos de pensamento, tendo como base os conhecimentos e habilidades adquiridos nos anos iniciais. A ampliação e o aprofundamento dos saberes têm como objetivo possibilitar a esse aluno uma compreensão maior de sua realidade e sua atuação na busca de novos graus de autonomia (DAVIS *et al.*, 2013).

2.3 A transição

As transições escolares da educação básica brasileira são pontuadas principalmente pelas mudanças de nível de ensino: a passagem da educação infantil

para o ensino fundamental (6 anos de idade) e a passagem do ensino fundamental para o ensino médio (~14 anos de idade).

A transição do 5º para o 6º ano não é referenciada como uma mudança de nível no currículo escolar. Porém, muitos trabalhos (RANGEL 2001; PRATI, 2005; CAMPOS 2010; LAMEU, 2013)¹ discorrem sobre as particularidades dessa passagem que, por geralmente não ser pontuada, tem suas consequências desconsideradas no contexto escolar do aluno, como descreve Prati, 2005: “É um espaço referido por professores, pais e alunos como uma ruptura, e que, de forma geral, não é acompanhada de nenhum ato especial.” (p.35) A transição envolve todos os sujeitos do ambiente escolar, mas é principalmente em sala de aula que se percebe os desdobramentos dessa passagem.

Os anos iniciais e a monodocência são descritos na literatura como um período onde a relação estabelecida com a professora tem forte influência nos processos de ensino e aprendizagem. A criança está aprendendo a se relacionar com o mundo e com as pessoas e, em cada estágio de seu desenvolvimento, possui necessidades específicas. Esse processo tem influência direta na formação de sua personalidade e em seu desenvolvimento psíquico. A formação e a prática dos professores de anos iniciais acabam sendo direcionadas às especificidades da infância, dadas as particularidades dessa fase. Isso possibilita o professor criar uma flexibilidade de práticas pedagógicas, o que torna o conhecimento mais acessível aos alunos e é determinante nos processos de ensino e aprendizagem (PRATI, 2005; RANGEL, 2001; ZANATTA & MARCON, 2015).

Ao ingressar nos anos finais do EF, no entanto, o aluno se confronta com uma nova dinâmica, como descreve Rangel em seu trabalho:

Nas séries finais, o conhecimento é organizado por disciplinas e o aluno, recém egresso da unidocência, vê-se confrontado com uma prática pluridocente que na maioria das vezes acontece de forma fragmentada, distante da sua comodidade e da sua cultura, centrada na especificidade da especialidade do professor. (RANGEL 2001 p. 22):

Uma das maiores transformações é a linha formativa docente. Os professores de anos finais do EF possuem uma formação acadêmica direcionada às disciplinas que atuam, diferentemente dos professores de anos iniciais. Não são ditos “professores de anos finais do EF” e, sim, professores de Ciências, Matemática,

¹Os trabalhos de PRATI, 2005, RANGEL 2001 são anteriores a Lei nº 11.274, portanto ainda mantem a nomenclatura de quarta série para o quinto ano e quinta série para sexto ano. O trabalho de CAMPO, 2010 mesmo sendo posterior a lei, ainda mantem a nomenclatura de séries.

Português, etc., o que tem influência direta na sua organização pedagógica. Geralmente, carecem de conhecimento nas áreas de Psicologia da Educação e Didática. Como consequência, alguns professores de anos finais, consideram os conteúdos como o foco prioritário de sua prática, relutando em lidar com aspectos psicológicos e sociais dos alunos (PRATI, 2005; RANGEL 2001).

A transição do quinto para o sexto ano não é só marcada pela mudança curricular, os alunos também estão passando por transformações advindas do início da pré-adolescência, o que acarreta as alterações psicológicas e fisiológicas, assim como cognitivas, dessa fase. Isso tem influência direta na maneira como aquele aluno se relaciona não só no ambiente escolar, mas também com o seu meio familiar e social. Pode-se perceber também uma mudança na relação da família com a escola. Com o ingresso do aluno no sexto ano, os pais parecem criar um distanciamento em relação ao estudo dos filhos, delegando a responsabilidade somente aos professores e aos próprios alunos (CAMPOS, 2010; PRATI, 2005).

O trabalho de Rangel (2001) mostra as falas de professores de 6º ano (5ª série) sobre os alunos egressos dos anos iniciais. Eles são descritos como imaturos e desorganizados e a grande maioria dos professores entrevistados neste estudo tem conhecimento das dificuldades encaradas pelos alunos que ingressam nos anos finais do EF. Porém, acabam estereotipando estes alunos a partir dessas dificuldades, como explica a autora:

Talvez isso se justifique por uma simplificação típica de um pensamento elaborado apenas a partir da rotina das experiências acumuladas pelos professores, sem uma reflexão mais elaborada sobre o assunto. (RANGEL, 2001, p. 46)

Ou seja, a autora vê a falta de um olhar docente mais profundo sobre o contexto dessa transição um agravante a esse processo. Cunha (2004) diz que os professores são impedidos de um exercício reflexivo de suas práticas por falta de tempo e isolamento com relação ao grupo de professores e isso acontece no contexto geral da educação.

2.4 A relação professor-aluno e a afetividade

Os estudos realizados na Psicologia da Educação ressaltam cada vez mais a importância das contribuições sobre afetividade e aprendizagem. Um dos grandes autores sobre esse contexto foi Henry Wallon, um psicólogo com forte preocupação pedagógica. Em seus trabalhos, descreveu o desenvolvimento da criança e diz que

o desenvolvimento afetivo, cognitivo e o motor estão sempre interligados e são necessários para a estruturação da pessoa completa. Mahoney e Almeida (2005), em seu trabalho sobre a pedagogia walloniana, falam que a afetividade é a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno, tanto no que agrada quanto no que desagrada. A partir das ideias de Wallon, teve-se um embasamento sobre a importância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem e estabeleceram-se algumas considerações sobre a relação entre professores e seus os alunos, principalmente sobre as necessidades emocionais presentes em seu desenvolvimento e apropriação do conhecimento (WALLON, 1995).

Uma boa relação interpessoal entre professor e aluno é um fator determinante no sucesso dos processos de ensino e aprendizagem, pois o modo como essa relação se caracteriza reflete nas relações do aluno com o conhecimento (MAHONEY & ALMEIDA, 2005). Ou seja,

Mesmo considerando que existe inúmeras variáveis internas e externas que interferem no processo educativo, o intercâmbio de influências comportamentais entre professor e aluno parece ter uma importância particular. (VASCONCELLOS *et al.*, 2005 p. 9)

Além das ações que um dirige ao outro, ainda há a influência das representações mútuas, ou seja, a ideia que um faz do outro, o que revela as dimensões afetivas e emocionais dessa interação, como diz Pratti (2005):

Acredito que o vínculo necessário para a aprendizagem surgirá quando professores e alunos conseguirem construir um espaço de trocas afetivas e cognitivas. O afetar e deixar-se ser afetado, necessário para a construção da subjetividade, acontece de forma privilegiada no espaço escolar. (p. 29)

A afetividade é uma das características que permite a criação de um vínculo entre professor e aluno e este pode assumir diferentes temperos de acordo com a configuração que o currículo apresenta. É o que ocorre na transição para os anos finais do EF. A monodocência possibilitava o convívio diário do professor com os seus alunos, suas potencialidades, seus medos e suas inseguranças. Era possível estabelecer uma proximidade. A mudança para pluridocência traz um menor convívio, além de um discente com expectativas ainda baseadas na sua cultura escolar de anos iniciais. O professor de anos finais geralmente não consegue lidar com as necessidades do aluno que ainda busca nessa relação apoio afetivo e emocional (VASCONCELLOS *et al.*, 2005; PRATI, 2005). É preciso entender que o

professor tem uma grande representação na vida daquele estudante e em todo seu meio escolar:

[...] a figura do professor, seu desempenho, suas características pessoais, sua maneira de se relacionar, modos de agir e de falar produzem sentimentos e emoções que interferem no processo de ensino e aprendizagem, afetando a relação dos alunos com o conteúdo, com a escola, com os próprios professores e consigo mesmo. (TASSONI, 2008. p.208)

As relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de muitas relações. Considerando que o processo de aprendizagem tem relação direta com o vínculo afetivo estabelecido na relação professor e aluno, é possível dizer que afetividade e desenvolvimento cognitivo estarão sempre interligados.

A criação de um vínculo entre professor e aluno se dá no convívio do ambiente escolar, com as dinâmicas estabelecidas nesse contexto. O trabalho de Tassoni (2008) apontou os comportamentos dos professores nas situações de ensino que afetam a aprendizagem dos alunos e a sua relação com os objetos de conhecimento. Entre eles estavam a forma com que o professor fala com os seus alunos, o que incluía o tom de voz e o vocabulário, os tipos de atividades propostas pelos professores, se elas tinham relação e significado para aquele aluno e a relação do professor com o conteúdo que ele trabalhava, entre outros. Isso propõe que o tipo de mediação escolhida pelo professor é importante para a aprendizagem do aluno, pois acaba refletindo o seu lado pessoal também:

Os sentimentos e emoções produzidos na dinâmica interativa em sala de aula marcaram de maneira significativa a relação dos alunos com os objetos de conhecimento. A intensidade das emoções e sentimentos, agradáveis ou desagradáveis produzidas nas práticas pedagógicas possibilita a aproximação dos alunos com o objeto de conhecimento, levando-os a gostar ou não de aprender e de fazer. (p. 207)

Baseando-se nisso, é importante que o professor tenha consciência das necessidades não só cognitivas dos alunos, mas também afetivas, e estabeleça em sua prática pedagógica estratégias que fortaleçam os vínculos com os seus alunos. Embora se reconheça a importância das habilidades técnicas quanto às ações que visam a aprendizagem, desmistifica-se o pensamento de que, para ensinar, basta saber o conteúdo, a favor de um trabalho que venha ao encontro do processo ensino-aprendizagem, esse complexo e multifatorial. Sem uma observação cuidadosa do outro, enquanto pessoa com sentimentos, anseios, medos e

necessidades emocionais, a atividade docente passa a ser meramente instrucional (OLIVEIRA e COMARÚ, 2006).

3. OBJETIVOS

Realizar um levantamento sobre as percepções dos docentes do 6º ano do EF na rede pública de ensino do município de Porto Alegre em relação às necessidades afetivas do seu aluno e quais as estratégias pedagógicas realizadas a fim de estabelecer um vínculo professor-aluno.

4. DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa é do tipo qualitativa a partir da análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas. A análise de conteúdo permite uma interpretação sobre as informações coletadas que pautem na teoria que acompanha o autor na pesquisa e em sua visão sobre os processos que está observando, ou seja, é um método que identifica questões subjetivas e as aponta como parte da compreensão do contexto estudado. (MORAES, 1999; OLIVEIRA, 2014)

Todos os docentes das escolas selecionadas que ministravam aula para o 6º ano do EF foram convidados a participar da pesquisa com autorização da direção da escola. As instituições selecionadas fazem parte da rede pública de educação do estado do Rio Grande do Sul e ambas atendem somente o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. Ambas estão localizadas em bairros de classe média e atendem em sua maioria aos estudantes do próprio bairro. As escolas estão identificadas como escola A e escola B.

Os docentes que aceitaram participar da pesquisa tiveram seu anonimato garantido na assinatura de termo consentido livre (Apêndice 1).

4.1 A COLETA DE DADOS

As entrevistas foram realizadas com seis professores, sendo três entrevistas em cada escola. Na primeira escola (A) onde foram realizadas as entrevistas o Setor de Supervisão indicou especificamente três professores que aceitaram a proposta. Na segunda escola (B), fui apresentada aos professores e aleatoriamente, e conforme a disponibilidade dos docentes, realizei as entrevistas.

A entrevista foi do tipo semiestruturada e seguiu um roteiro de perguntas (Apêndice 2). O conteúdo das entrevistas foi gravado integralmente. Posteriormente,

o conteúdo foi transcrito para facilitar a análise. A partir da primeira leitura da transcrição surgiram duas categorias para agrupamento dos dados de acordo com os objetivos do trabalho: A percepção dos professores e As estratégias docentes (Quadro 2).

O quadro abaixo resume o objetivo do trabalho e os desdobramentos gerados a partir da realização desta pesquisa.

Quadro 2 - Objetivos e desdobramentos da pesquisa.

Objetivo	Questões	Categorias	Subcategorias
Realizar um levantamento sobre as percepções dos docentes do 6º ano do EF na rede pública de ensino do município de Porto Alegre em relação às necessidades afetivas do seu aluno e quais as estratégias pedagógicas realizadas a fim de estabelecer um vínculo professor-aluno.	Qual a percepção do professor quanto aos alunos do 6º ano? Quais são as necessidades desses alunos?	A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos e suas dificuldades ✓ Necessidades afetivas
	Como o professor configura sua prática docente quanto às necessidades afetivas desses alunos?	AS ESTRATÉGIAS DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O jeito de ser e tratar os alunos ✓ Metodologias de sala de aula e propostas didáticas

Fonte: do autor

Para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa os professores da escola A serão identificados no texto como P1, P2, P3. Na escola B, os professores foram identificados como P4, P5 e P6.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 PERFIL DOS PROFESSORES

Todos os docentes participantes da pesquisa possuíam graduação com habilitação em licenciatura. Os professores P1, P4, P5 e P6 possuíam pós-graduação em andamento ou concluída. Entre eles, apenas P1 não possuía pós-graduação relacionada com a docência.

Os professores P1 e P5 eram licenciados em Ciências Biológicas. O professor P2 em Matemática, o professor P3 em Letras-Português, o professor P4 em Letras–Língua Inglesa e o professor P6 licenciado em Artes Visuais.

5.2 A PERSPECTIVA DOCENTE

A categoria “A perspectiva docente”, inclui as visões docentes sobre a transição, os alunos e suas necessidades. Nessa categoria encontramos duas subcategorias onde se agregaram a maior parte das respostas: Os alunos e suas dificuldades e Necessidades afetivas.

5.2.1 Os alunos e suas dificuldades

Quando questionados sobre a visão da transição do quinto para o sexto ano do EF, todos os professores consideraram uma etapa diferente do currículo. Apesar disso, nenhuma das escolas possui um acompanhamento especial sobre esse processo, apenas a menção de casos individuais nas reuniões de professores ou uma orientação geral. Quando questionados sobre os porquês dessa transição ser diferenciada, todos citaram a mudança para a pluridocência como um dos fatores iniciais e suas repercussões, como a desorganização, assim como a imaturidade e a falta de apoio da família.

Uma das dificuldades que pontua essa transição, segundo os professores, é a organização. A pluridocência ocasiona períodos curtos de contato com o professor e variadas formas de didática e avaliação. Os professores mencionaram essa relação nas suas respostas:

“Eles ficam meio assim perdidos [os alunos]. Porque cada professor trabalha assim de um jeito diferente, então para eles é muito difícil se organizar.” (P1)

É preciso paciência com o aluno para que as mudanças decorrentes dessa transição sejam incorporadas a nova rotina. Até então, o professor acompanhava os alunos nas instabilidades do contexto escolar. Com o ingresso no sexto ano, esse aluno tem que encontrar recursos para organizar os movimentos característicos dos anos finais, como metodologias de ensino e critérios de avaliação diversificados:

“Eles tem quatro disciplinas e passam a ter nove, e professores diferentes né, cada professor tem um perfil diferente.” (P2)

“É difícil para eles [os alunos] fazerem as provas, é difícil pra eles acompanharem o conteúdo, porque cada professor cobra uma coisa diferente.” (P5)

Segundo Campos (2010), o sexto ano não é necessariamente um ano mais difícil, mas um ano na qual os alunos e pais são desafiados a corresponderem com expectativas diferentes. Os participantes P1 e P2 deram ênfase à mudança de comportamento da família em relação aos estudos dos filhos nessa transição:

“Eu percebo também assim ó, que as famílias acompanham bem eles até o quinto ano, do sexto ano em diante parece assim ó tu tá grande te vira.” (P1)

Prati (2005) menciona em seu trabalho que os professores perceberam um desinteresse dos pais com a vida escolar dos filhos com o ingresso no sexto ano. Mas contrapõe dizendo que muitas vezes com a chegada da pré-adolescência, os pais acreditam que atrapalham o desenvolvimento dos filhos se participarem muito de sua vida escolar, mas isso não quer dizer que se afastaram dos filhos. Essa postura dos professores demonstra que eles esperam que os pais auxiliem na formação dos alunos, complementando as atividades propostas pela escola. Isso também foi dito pelo professor P1 “[...] a família não se preocupa muito com essa parte da organização.”, apontando uma das principais dificuldades desses alunos.

Outro ponto ressaltado pelos professores foi a respeito da imaturidade dos alunos que ingressam no sexto ano. Dois professores se referiram aos alunos como:

“São muito infantis.” (P4)

“Eles vem muito infantilizados, cada vez mais.” (P5)

Enquanto outro professor diz que:

“Os alunos deixam literalmente de ser tratados como crianças.” (P2).

Percebe-se uma divergência quanto às ideias dos professores e a realidade desses alunos e a forma como eles são caracterizados. Essa divergência sobre os alunos do sexto ano e o tratamento direcionado a esses estudantes é uma das principais dificuldades encontradas na transição. Um aluno que ingressa no sexto ano do EF possui em torno de onze anos. Apesar de adentrando a pré-adolescência, esse aluno ainda se comporta e, muitas vezes, ainda enxerga-se como uma criança. Segundo P3, os professores evitam o sexto ano, exatamente pela faixa etária dos

alunos: “*Geralmente ninguém quer pegar os pequenos, não tem a paciência.*”. No trabalho de Rangel (2001), a paciência foi das principais características esperadas pelos alunos sobre seus professores no sexto ano. Isso demonstra que as necessidades dos alunos podem não encontrar acolhimento na atitude dos professores, gerando mais instabilidade a esse processo.

O olhar do professor sobre os alunos que adentram o sexto ano é cercado de expectativas. É possível perceber que os professores esperam uma adaptação automática, mesmo demonstrando entender que esse é um processo difícil. Refletir sobre a transição de anos iniciais para anos finais exige consciência do que tal processo significa para aquele aluno, mas também o que ele oportuniza:

O convívio entre alunos e professores com formação específica gera um campo de estranhamento e criação que logo é compreendido e vivenciado pelos personagens da passagem como um campo de desafio e crescimento. (PRATI e EIZIRIK, 2006 p.296)

É importante que os aspectos particulares dessa transição sejam levados em conta quando estabelecemos perspectivas sobre os alunos do sexto ano, suas necessidades e dificuldades. A sala de aula é considerada um ambiente de trocas entre os sujeitos, não só do ponto de vista educacional, mas também emocional e psicológico, e sempre foi um ambiente diverso. Com as turmas de sexto ano não seria diferente.

5.2.2 Necessidades afetivas

Apesar de a afetividade ser uma qualidade necessária a qualquer contexto escolar, a passagem para o sexto ano é um período onde as mudanças na configuração da relação professor-aluno a tornam ainda mais importante. Quando questionados sobre as necessidades afetivas dos alunos que ingressam no sexto ano, os professores relataram situações e comportamentos que ilustram esse contexto:

“Eles querem muito carinho, muita atenção. Eles precisam, eles tão pedindo. [...] Sexto ano é pele, o tempo todo. É pele, é toque, eles gostam de ser abraçados.” (P1)

“Se eles puderem eles passam o dia inteiro abraçado em ti. [...] Eles ainda tem aquela coisa do CAT², daquela coisa de ter contato.” (P5)

Os professores, de modo geral, percebem que os alunos mostram maiores necessidades afetivas no sexto ano, em sua maioria com demonstrações físicas, como abraços e beijos. A faixa etária da maioria dos alunos ainda demanda uma atenção especial a alguns aspectos afetivos do desenvolvimento. Porém, alguns professores consideraram que essa necessidade afetiva provém de uma carência familiar:

“Conforme vai passando o tempo, muitos dos pais têm que trabalhar para garantir o sustento dos seus filhos e acabam deixando essa parte importante que é a afetividade.” (P2)

“Às vezes eles chegam pra mim com a carência de um abraço: a “prof” me da um abraço, minha vó não me abraça.” (P3)

No senso comum, a escola ainda é vista como um ambiente dito instrucional, onde esses laços subjetivos são muitas vezes desconsiderados e ditos não ser de responsabilidade do professor. Mas é preciso compreender que a busca pela afetividade pode se manifestar de diversas formas, principalmente no comportamento dos alunos, o que afeta diretamente a dinâmica da sala de aula. Alguns professores entrevistados perceberam que muitas vezes a indisciplina é uma forma de demonstrar essa carência:

“Eles são bem afetuosos, pra tu teres uma ideia quando eles tão pisando na bola a gente dá uma xingada neles e quando eu saio da aula eles vêm me dar beijo. [...] Eles precisam sabe, eles tão pedindo, nem que seja de uma forma mais direta de chamar a atenção, ou da forma de carinho ou da forma de mais assim, de corrigir.” (P1)

“Tem uns assim que são um terror, mas dai tu vai ver eles tão fazendo aquilo pra chamar tua atenção porque eles querem o teu afeto com eles.” (P5)

² CAT = Currículo por Atividades. É o que caracteriza o currículo dos anos iniciais do EF.

No relato de P4, ele reconhece a necessidade afetiva dos seus alunos, porém relata que nem todos os docentes abrem espaço para demonstrações físicas de afeto, e faz relação com a ideia de professor que os alunos ainda mantêm dos anos iniciais:

“Tem alguns professores, alguns colegas, que acham que a gente não deve dar carinho, mas não, eles recém tão saindo do CAT, tão entrando pra área. Tem toda aquela transição, no CAT eles têm aquele carinho porque é só uma professora o ano todo.”

Mesmo sabendo da mudança quanto ao número de professores, os alunos chegam ao sexto com ano com uma expectativa ainda baseada nos anos iniciais:

Os alunos esperam encontrar professores que os tratem com individualidade e que possibilitem o estabelecimento de relações de afetividade e empatia, facilitando, assim, sua adaptação à nova realidade para ele desconhecida, como horários, disciplinas, material a ser trazido para a escola, provas, vários professores, entre outros aspectos relevantes. (CAMPOS, 2010 p. 19)

No entanto, a dinâmica do professor de anos finais de EF na escola é bem diferente em relação ao professor monodocente de anos iniciais. O docente especialista troca de turma duas, três, até dez vezes em um só dia letivo. É preciso levar em conta que existem diferenças comportamentais entre alunos de sexto ano e os demais alunos de anos finais do EF. Essas diferenças também proporcionam um ambiente instável ao professor:

“Para os professores também é difícil [o processo de transição], porque a gente tá num ritmo de alunos um pouco maiores, com uma liberdade um pouco maior. Daí tem que voltar tudo.” (P5)

As instabilidades geradas tanto para o professor quanto para o aluno podem resultar em um obstáculo a aprendizagem, assim como quando as necessidades afetivas de ambos não são satisfeitas. Uma dificuldade de aprendizagem é também um problema de ensino (MAHONEY & ALMEIDA, 2005). Nas entrevistas os professores relacionaram o desempenho na escola com o tipo de relação estabelecido com os seus alunos, a afetividade age nos processos de ensino e aprendizagem.

“Eu vejo a afetividade como um facilitador, eles precisam ser compreendidos para poder ajudar.” (P4)

“Ele quer aquele afeto, ele quer aquela atenção pra produzir mais. [...] Quando tu trata ele de forma mais carinhosa ou elogia mais, ele produz mais.” (P2)

Dois professores, P1 e P2 relataram que escolheram a carreira docente e a especialidade devido à afetividade direcionada a eles pelas professoras dessas disciplinas quando eram estudantes. Além disso, P1 conta que ao se encontrar com um de seus ex-alunos este diz ter se tornado professor pela influência daquela professora. Refletir sobre os aspectos extraescolares da relação professor-aluno nos evidencia o quanto esta pode ser determinante nas futuras relações que o aluno constitui com a própria educação e, por conseguinte, a sua vida profissional.

Assumir a necessidade afetiva dos alunos é admitir que o professor pode se tornar responsável por propiciar àquele aluno um suporte emocional. A aprendizagem demanda que ambos os sujeitos, professor e aluno, estejam inteiramente presentes. Além disso, aprender é uma constante construção e reconstrução de conceitos, vivências e pensamentos sobre o mundo, o que gera incertezas, mas fazem parte desse processo. A afetividade pode muitas vezes ser um estabilizador para os momentos mais caóticos, como a transição para os anos finais do EF, além de muitas vezes ser o lugar onde o aluno busca carinho e acolhimento.

5.3 AS ESTRATÉGIAS DOCENTES

Nas entrevistas foi possível perceber que os professores consideram o vínculo professor-aluno relevante à aprendizagem. Porém, quando questionados sobre as estratégias utilizadas em sala de aula que tenham como objetivo a formação desse vínculo, nem todos afirmaram que possuem tal proposta.

Pensar sobre o fazer pedagógico nem sempre é correlacionado com as emoções que se instituem nas interações entre aluno e professor dentro de um contexto escolar. Quando falamos em estratégias pedagógicas estão inclusas todas as atitudes, os planejamentos e as metodologias do professor em relação aos seus alunos com o objetivo de facilitar a aprendizagem, e a criação de um vínculo com o aluno é fundamental. Entre as respostas dos professores sobre essas estratégias,

as mais frequentes foram agrupadas em duas subcategorias: o modo de ser e tratar os alunos e metodologias de sala de aula e propostas didáticas.

5.3.1 O modo de ser e tratar os alunos

Os professores P1, P2, P3 e P5 dizem que a maneira como tratam seus alunos é uma das estratégias utilizadas pra estabelecer o vínculo com o aluno, entre outras. Porém, nas respostas foi possível observar algumas discrepâncias na natureza da atitude dos professores.

O professor P1 caracteriza seu comportamento com os alunos pautado na espontaneidade, onde se coloca numa posição mais descontraída em sala de aula:

“Eu brinco muito com eles em sala de aula. Eu digo muita bobagem junto com eles, eu rebato as bobagens. Eu acho que isso tira um pouco daquela rigidez. A sala de aula ainda está nos padrões antigos, mas nos padrões nos quais eu fui formada...”.

Já o professor P2 diz que determinar regras estipula limites com os alunos, e com o tempo incorpora o diálogo nessas relações:

“Quando eu consigo fixar bem as minhas regras, não tenho meio termo com eles, é sim ou não, num primeiro momento eu passo pra eles como se eu fosse um professor ruim, brabo. Depois quando eu tenho controle da turma, quando vou atendendo eles nas minhas aulas, aí converso com eles. Eu brinco com eles, rio com eles. [...] Mas num primeiro momento eu faço seguir minhas regras.”

As falas de P1 e P2 se contrapõem, mas expressam a atitude de cada professor em relação ao seu alunado. É bom lembrar que ambos os professores lecionam para as mesmas turmas. Definir regras e limites garante ao aluno que ingressa no sexto ano uma noção do comportamento esperado pelo professor, mas isso deve vir de encontro com a realidade da turma. “Limites que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, garantindo o bem-estar de todos os envolvidos, são também uma expressão de afetividade.” (MAHONEY & ALMEIDA, 2005 p. 24). Estipular acordos com o grupo de alunos sobre as regras em sala de aula pode ser

uma ferramenta auxiliar na promoção da autonomia, que é uma das propostas dos anos finais do EF.

O professor P1 já havia caracterizado os alunos do sexto ano como “*bem pequeninhos*” e “*bastante afetuosos*”. Ele ainda vê no brincar uma forma de aproximação daquele aluno, que ainda tem forte ligação com esse tipo de interação em sala de aula, característica dos anos iniciais do EF. (RANGEL, 2001)

Aqui se percebe o potencial do brincar como uma ferramenta a ser utilizada para aliviar as angústias geradas pela transição. Segundo Tassoni (2008 p.160): “A descontração é uma qualidade que, como a paciência, traz leveza para as situações de dificuldade e tensão.”. As interações sem fins pedagógicos aproximam o professor dos seus alunos e podem evidenciar os aspectos particulares do grupo e dos próprios alunos. Além disso, Wallon (1995) diz que as emoções são contagiantes e é difícil ficar inerte a elas em qualquer ambiente, principalmente em sala de aula. A promoção de um contágio emocional positivo pode contribuir para um bom desempenho cognitivo e é importante assumir que nas relações de sala de aula existe uma troca de sentimentos e emoções o que pode vir a ser um objeto de reflexão.

5.3.2 Metodologias de sala de aula e propostas didáticas

Os professores P1, P3 e P4, disseram fazer abordagens do conteúdo que estimulem o vínculo com o aluno. Entre as práticas estão recursos didáticos diferenciados:

“[...] Trago umas coisas mais..., cruzadinhas, caça-palavras, eles adoram fazer, então eu procuro essas coisas relacionadas ao conteúdo. Procuro fazer também bastante coisas práticas. Levo eles pra rua pra observarem, aqui a gente tem um pátio grande.” (P1)

A professora P1 faz uso de recursos que lembram atividades recreativas para despertar o interesse dos alunos que ingressam no sexto ano. As palavras cruzadas e caça-palavras são ferramentas que estimulam a curiosidade e propõe desafios aos alunos. A conquista dos objetivos propostos na atividade facilita a aprendizagem, além de que:

Ao produzirem maior significado para os alunos, as atividades promovem, conseqüentemente, maior qualidade na aprendizagem e possibilitam o surgimento de sentimentos nos alunos relacionados à sua autoimagem.

Percebem que compreendem e produzem bem, que evoluem nesse processo. (TASSONI, 2008 p. 121)

Entre as estratégias relatadas pelo professor P3 está principalmente trazer novidades a rotina de atividades:

“Eu procuro coisas novas, renovações. Não dar só matéria, não só jogar matéria no quadro. Esses tempos eu fiz com eles uma pirâmide da nova ortografia para consultar durante a prova.” (P3)

Um professor que busca alternativas didáticas àquelas consideradas convencionais, demonstra uma preocupação com a aprendizagem do seu aluno. Leite (2012 p. 364) afirma que “é inegável a implicação da dimensão afetiva em cada atividade planejada e desenvolvida”. A aproximação entre o aluno e o conteúdo se dá a partir da escolha e adequação das atividades desenvolvidas em sala de aula, porém quando essa escolha é mal sucedida pode causar instabilidades nos processos de aprendizagem. É essencial que o docente tenha consciência do conteúdo e das propostas que pretende contemplar.

Entre outras práticas, o professor P4, ao trabalhar uma parte importante da sua disciplina, faz com que os alunos incorporem aspectos da sua vida à atividade:

“Eu procuro focar com os sextos anos a parte oral. [Professor da disciplina de Inglês] Com ditados ou perguntas básicas como ‘Como você está?’ e ‘Com quem você mora?’. [...] É uma forma de ficar íntimo do aluno, porque daí tu sabe coisas pessoais.” (P4)

Nos anos finais do EF, o tempo reduzido com os alunos dificulta que o professor conheça os detalhes da vida de cada um de seus alunos. Porém, o compartilhamento dessas informações durante a atividade com o professor e com os colegas em sala de aula oportuniza a criação de um vínculo com o grupo. Isso se torna essencial, pois:

As diversas alterações na educação e na sociedade [...] geram uma sensação de individualismo e competitividade. Sendo assim, conversar, trocar ideias, relacionar-se com os outros não é tarefa fácil. A tarefa de aprendizagem, que envolve o diálogo, por si só, vem na contramão do movimento social. Porém, vê-se que entre os professores e o grupo de alunos não há um estímulo a troca de informações. (PRATI, 2005 p. 30-31)

Estimular a participação dos alunos em sala de aula, com suas vivências e pontos de vista faz parte do processo da criação de vínculo com esse aluno. O diálogo é um dos pilares da construção de laços afetivos no ambiente escolar e estratégias que venham de encontro desse estímulo devem ser encorajadas em sala de aula.

Formular estratégias pedagógicas visando o estabelecimento de um laço afetivo com o aluno por vezes parece estar fora dos objetivos estipulados pelo professor no início do ano letivo. Geralmente quando falamos da criação do vínculo entre professor e aluno, a estratégia utilizada pelo professor pode não ser intencional ou consciente, e acaba por fazer parte do seu “jeito de ser” com os alunos, porém:

É preciso estar atento aos novos olhares e linguagens que possibilitam a integração das diversas opções metodológicas e didáticas que compõe a cena escolar contemporânea e se misturam com vínculos e afetividade. (PRATI, 2005 p.29)

As estratégias relatadas pelos docentes entrevistados fazem parte da sua prática, estão incorporadas à sua didática, e muitas vezes tem relação direta com a sua disciplina. Isso significa que talvez não sejam aplicáveis nas demais. É esperado que profissional docente saiba identificar as necessidades de cada turma tanto na questão cognitiva quanto na afetiva. Um repertório didático diverso e o diálogo são uma base para a criação de estratégias pedagógicas, não só objetivando a criação de vínculos afetivos, mas na abordagem de qualquer outro aspecto que influencie a aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade possibilita a construção de um vínculo com o aluno e, principalmente em frente às demandas afetivas dos alunos ingressantes no sexto ano, surge a oportunidade de estruturar através do afeto uma relação que possa vir a ser um agente estabilizador nessa transição. A afetividade nas praticas docentes não se expressa somente nas demonstrações físicas de afeto, mas também na maneira como o professor escolhe as atividades pedagógicas e procura o que seja mais atrativo e facilite a aprendizagem do aluno.

Os depoimentos dos professores entrevistados mostra que eles têm consciência das dificuldades dos alunos e suas carências afetivas. Elas surgem não apenas pela passagem da monodocência para a pluridocência, mas também pelo

conjunto de transformações sociais, psicológicas e emocionais que a entrada na pré-adolescência acarreta. É importante que as especificidades dessa etapa do desenvolvimento sejam conhecidas pelos professores que recebem esses alunos no sexto ano, pois isso amenizaria a insegurança gerada por essa passagem. Lidar com os aspectos afetivos exige que o professor compreenda os seus impactos na maneira dos alunos se relacionarem com a aprendizagem e esse relacionamento é mediado pelo professor. Um aluno que mantém um vínculo com o professor geralmente possui uma melhor relação com os objetos de conhecimento propostos por ele. Sendo assim, as estratégias pedagógicas devem vir de encontro não só com as necessidades cognitivas dos alunos, mas também suas expectativas afetivas.

Entrevistar professores nem sempre é uma tarefa simples. Porém, acredito que ouvir suas perspectivas e suas histórias de sala de aula, me trouxe novos olhares que antes não seriam possíveis. Falar da postura docente e a maneira como esse professor lida com os alunos e suas necessidades exige um cuidado. Ao analisar a prática descrita por eles, pude também rever as minhas, quando nos estágios, onde encontrei os momentos que me levaram a esse trabalho. Percebi que o ser professor acaba por ser uma atitude muito particular, motivada por questões pessoais e caracterizada muitas vezes por elas.

Os temas escolhidos nesse trabalho se entrelaçam formando um contexto único. A problemática estabelecida revela a complexidade do processo de transição e o estabelecimento de vínculo entre professor e aluno. Essa temática demanda estudos mais profundos, que envolvam as perspectivas da escola, dos professores e dos alunos e suas interações no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm Acesso em 20/06/2018

BRASIL. **Lei nº 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm Acesso em 20/06/2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

CAMPOS, Neusa Arantes de; **A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental, um desafio a mais na escola**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica, 2010. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.2. (Cadernos PDE).

CUNHA, Maria Isabel da *et al.* **Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente . Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 67-84, out. 2011.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* **Os esquecidos anos finais do ensino fundamental: políticas públicas e a percepção de seus atores**. 36ª Reunião Anual da ANPEd, GT 13, 2013.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2017**.

LAMEU, Leide Rozani Gaioto; **A transição do aluno do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental: articulações para superação das dificuldades de adaptação e aprendizado**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2013. V.2. (Cadernos PDE).

LEITE, Sérgio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas em Psicologia, vol. 20, no. 2, 2012, pp. 355-368. Editorial Sociedade Brasileira de Psicologia.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da educação, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005-

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, Anelise Flôres de.; COMARÚ, Patricia do Amaral. **Docência e relações interpessoais: um olhar sobre o cotidiano da formação de professores**. 2º Congresso Nacional de Educação, UNIFRA, 2006, Santa Maria, RS. Santa Maria: UNIFRA, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PRATI, Laissa Eschiletti; **Escola e modos de subjetivação: um estudo da passagem da quarta para a quinta série do Ensino Fundamental**. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia social e institucional) Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PRATI, Laíssa Eschiletti; ELZIRIK, Marisa Faermann. **Da diversidade na passagem para a 5ª série do ensino fundamental**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 23, n. 3, p. 289-298, Julho/Setembro, 2006.

RANGEL, Zuleica Almeida. **O processo de transição da unidocência para a pluridocência em classes de 4º para 5º série do ensino fundamental: olhando a realidade e apontando caminhos**. 2001. 89 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008 296 f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VASCONCELLOS Alexandra Alves de; SILVA, Ana Carolina Guimarães da; MARTINS, Joseane de Souza; SOARES, Lupércia Jeane. (2005). **A presença do diálogo na relação professor-aluno**. In **Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas (Org.) Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire**. (p. 1-12) – Recife, PE

ZANATTA, Joana; MARCON, Vera Inês. **O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades**. 2015 27 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, concordo em participar, como voluntário(a), do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna de graduação Anna Paula Bumbel Pratti, do curso de graduação em Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que pode ser contatada pelo e-mail aninha.bumbel@gmail.com ou pelo telefone (51) 993397007, em casos de eventuais dúvidas.

Tenho ciência de que o estudo tem como objetivo o levantamento de dados através de entrevistas com professores do 6º ano do Ensino Fundamental. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica e as informações obtidas serão utilizadas na produção de um trabalho de conclusão de curso, sob a orientação da Profª Drª Maria Cecília Chiara Moço, do Instituto de Biociências, da UFRGS. Sei também que os resultados serão divulgados e o anonimato dos participantes será preservado, assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Formação:
Graduação, licenciatura, ênfase, pós-graduação.
2. Há quanto tempo leciona?
3. Quantas turmas o professor dá aula? Na escola e fora dela?
4. Há quanto tempo leciona para as turmas de sexto ano?
5. Tu consideras a transição do quinto ano para o sexto ano uma etapa diferente no currículo? Por quê?
6. Tu percebes alguma necessidade afetiva dos alunos que ingressam no sexto ano? Tu pode me citar algum exemplo?
7. Tu acreditas que a relação professor-aluno é determinante nos processos de ensino e aprendizagem? Por quê?
8. Tens alguma estratégia pedagógica que tenha como objetivo a formação de um vínculo professor-aluno, principalmente com os alunos do sexto ano? Qual?