

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MAGNÓLIA MOREIRA E SILVA**

**AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO AFETIVIDADE E  
APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIANDO A ATIVIDADE  
PEDAGÓGICA**

**TERESINA-PI**

**2021**

**MAGNÓLIA MOREIRA E SILVA**

**AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO AFETIVIDADE E  
APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIANDO A ATIVIDADE  
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do  
Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do Piauí.  
Linha de Pesquisa: Formação Humana e Processos  
Educativos.

Pesquisadora Orientadora: Dra. Eliana de Sousa  
Alencar Marques.

**TERESINA-PI**

**2021**

**MAGNÓLIA MOREIRA E SILVA**

**AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO AFETIVIDADE E  
APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIANDO A ATIVIDADE  
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do  
Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do Piauí.  
Linha de Pesquisa: Formação Humana e Processos  
Educativos.

**Defesa em 31/08/2021**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES – UFPI/PPGED  
ORIENTADORA**

---

**MARIA VILANI COSME DE CARVALHO  
MEMBRO INTERNO**

---

**CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA  
MEMBRO INTERNO (SUPLENTE)**

---

**SÍLVIA MARIA COSTA BARBOSA – UERN  
MEMBRO EXTERNO**

---

**ANTÔNIA BATISTA MARQUES - UERN  
MEMBRO EXTERNO (SUPLENTE)**

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Miguelina e Manoel (*in memoriam*), por terem sido incansáveis na busca de proporcionar a mim e aos meus irmãos a melhor educação e por nos dedicarem seus melhores esforços em nos cuidar e nos tornar seres autônomos e independentes.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Miguelina e Manoel (*in memoriam*), pela vida, pelos ensinamentos, pelo exemplo de caráter, por dedicarem suas vidas a mim e aos meus irmãos. Agradeço, em especial, à minha mãe, que mesmo tendo que cuidar do meu pai com as maiores dificuldades possíveis, incentivou a minha ida para outra cidade para que eu pudesse realizar o meu projeto de estudar o mestrado.

Agradeço à minha irmã Magna, que sempre foi o meu espelho, a minha força para acreditar em mim, a mão amiga sempre a me guiar e orientar nos caminhos do conhecimento, para mim, a mais intelectual das criaturas, a minha biblioteca ambulante, e por que não dizer o meu “Google”? Sempre à disposição para me responder sobre as perguntas mais difíceis. Agradeço-lhe tanto por ter ajudado nossa mãe a cuidar do nosso pai quando precisei me ausentar para os estudos do mestrado.

Agradeço ao meu irmão Maksuel, por sua calma, por seus conselhos, por muitas vezes ter sido o meu psicólogo e me fazer ter coragem de enfrentar os meus medos, agradeço tanto por suas palavras de força, de fé e de carinho, por ter sido sempre o meu amado irmão, meu amigo iluminado.

Agradeço ao meu irmão Minoel (*in memoriam*) por ter deixado em mim um sorriso lindo, um jeito único de viver a vida, por ter sido tão irmão, no verdadeiro sentido da palavra, por ter me deixado a lição de que é preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã.

Agradeço à minha cunhada e comadre Shyara e aos meus sobrinhos Ana Letícia e Ian, por fazerem parte da nossa família e por estarem sempre conosco em todos os momentos. Agradeço, especialmente, a Ana Letícia que além de minha sobrinha é minha afilhada, e como tal será sempre a minha filha do coração, um pedaço de mim a existir neste mundo, ela tem participação especial nesta conquista, pois acompanhou de perto todas as etapas dela e sem ela, esta conquista não teria um sabor especial.

Aos meus familiares e amigos, que torceram e acreditaram em mim. Em especial agradeço ao meu primo (quase irmão) Urias, obrigada por sua torcida sempre positiva.

Ao Jaislan Honório Monteiro, posso dizer que sem seu incentivo, talvez eu não teria ousado sonhar com este mestrado. Agradeço pelas palavras sábias, por sua confiança em minha capacidade quando eu duvidava, por, mesmo sem ter formação na área, ter sido o primeiro a se dispor em analisar o meu projeto, a corrigi-lo, a dar sugestões e a me indicar o caminho a seguir.

À minha querida, orientadora e Professora Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques por seus ensinamentos, por sua garra, por seu amor ao ensinar, por seu jeito animado e positivo de levar a vida. Levarei comigo todos os seus ensinamentos, mas levarei, principalmente, a certeza de que é possível uma educação carregada de potências de agir positivas. És um ser humano inspirador. Que sorte a minha, ter tido você como minha orientadora!

Aos professores e professoras da 30ª turma de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, em especial às Professoras Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho e Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira, que ministraram disciplinas até o último período do Mestrado, muito obrigada por suas valiosas contribuições para nossa compreensão e apreensão da Teoria Histórico Cultural.

Aos colegas da 30ª turma de Mestrado, pelas aulas animadas, pelas trocas, por compartilharem conhecimentos, angústias, por distribuírem afetos, por terem sido encantadores e brilhantes em suas partilhas.

Aos meus queridos amigos, com quem tive o prazer de percorrer toda a trajetória do mestrado e que agora farão parte da minha vida para sempre: Aliny, Dilly, Jean, Lays e Michelande. Obrigada, jamais esquecerei que nunca estive sozinha neste processo, não estive sozinha no medo, na preocupação, na angústia, nas lamentações, nas lamúrias, pois éramos sempre os seis a compartilhar estes sentimentos. Vocês tornaram esta jornada mais leve e posso dizer que os levarei comigo para além do mestrado.

Aos meus colegas de trabalho do IFPI, em especial aos membros da Equipe Pedagógica: Mary Jôse, Francinaldo Miguel, Kely Rejane e Sebastião por terem permitido que eu me afastasse de minhas atividades laborais para cursar o mestrado. Aos Diretores Geral e de Ensino: Elisberto e Júnior por possibilitarem o meu afastamento dentro dos trâmites legais. Ao Pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação e amigo: José Luís por sua força e incentivo

quando precisei. Às minhas amigas que mesmo eu estando afastada, uma vez ou outra me ligaram, mandaram mensagens e preocuparam-se comigo, entre elas destaco: Caroline Torres, Marlange Santos, Natielly Granja, Flávia, Elka, Laise e Enói, amigas vocês foram companheiras incríveis e tornaram meus dias, em outra cidade, menos solitários. Sem esquecer de agradecer também ao meu amigo Acciolly que nunca deixou de torcer e vibrar por mim.

Aos colegas, professores e professoras do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH), pelos diálogos, pelas trocas, pelos estudos em conjunto, por terem me acolhido e acompanhado a minha (árdua) formação como pesquisadora.

À Escola Santa Afonso Rodriguez (ESAR) e aos seus professores e professoras, pela acolhida, pela estrutura e por toda colaboração que tanto nos ajudaram a concretizar os processos inerentes à nossa pesquisa.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeito ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa da nossa curiosidade epistemológica.

(Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia)



## RESUMO

Esta pesquisa intitulada “As significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no ensino fundamental mediando a atividade pedagógica” vincula-se à linha de pesquisa Formação humana e processos educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Este estudo parte da premissa de que toda e qualquer relação afeta e deixa marcas nos sujeitos envolvidos e, mais, em relação aos processos educativos, particularmente, no desenvolvimento da atividade pedagógica, o envolvimento dos alunos é mediado pela relação afeto e intelecto. A partir dessas reflexões, apontamos o problema de pesquisa: como se constituem as significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental e de que modo elas medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica? Nessa direção, questiona-se: o que os professores e professoras sabem sobre isso? Como significam essa relação no processo de desenvolvimento dos alunos nas atividades pedagógicas? A pesquisa tem como objetivo geral analisar as significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica. Especificamente, a pesquisa objetiva conhecer o que professores e professoras sabem sobre a relação afeto e intelecto na formação da pessoa humana; analisar as significações de professores e professoras acerca da mediação dessa relação na aprendizagem dos alunos e alunas na escola; compreender como professores e professoras desenvolvem a atividade pedagógica levando em conta a mediação dos afetos na produção do conhecimento pelos discentes. A pesquisa se fundamentou nos aportes teórico-metodológicos da Psicologia Histórico Cultural, na Filosofia de Espinosa e na Pedagogia Histórico Crítica. Tendo em vista o objeto de estudo e a necessária participação dos professores e professoras do ensino fundamental nessa investigação, adotamos como metodologia a Pesquisa - formação. Participaram da investigação 21 (vinte e um) docentes que atuam nos anos iniciais de uma escola filantrópica localizada em um bairro de alta vulnerabilidade social e econômica da capital piauiense. Os instrumentos da produção de dados foram oficinas formativas por meio de plataforma online e memorial reflexivo do processo formativo. Os procedimentos de análise e interpretação dos dados foram feitos por meio da técnica de análise textual discursiva. Os resultados deste estudo apontam que o que os professores sabem sobre a relação afeto e intelecto na formação humana estão relacionados às significações acerca da relação afetividade e aprendizagem do aluno na aprendizagem escolar. Já em relação às significações dos professores acerca das mediações que explicam a relação afeto e intelecto e a aprendizagem escolar estas são desenvolvidas por meio de atividades que aproximam o aluno de sua realidade como também a transformem. No que diz respeito à atividade pedagógica mediada por afetos potentes de desenvolvimento estão: as práticas baseadas na vida cotidiana do aluno, na apropriação dos conceitos científicos e naquelas voltadas para os interesses, motivações e vontades. Por fim, com este estudo buscamos oferecer um conhecimento teórico-metodológico útil para a formação de docentes e, conseqüentemente, instigar a melhoria da qualidade das atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação básica, que promovam a formação humana.

**Palavras-Chave:** Significado e sentido; Relação afeto e intelecto; Atividade Pedagógica. Formação humana.

## ABSTRACT

The research project entitled "The meanings of teachers on the relationship of affection and learning in elementary education mediating pedagogical activity" is linked to the line of research Human formation and educational processes of the Graduate Program in Education at the Federal University of Piauí. The project is based on the premise that any relationships affected and leaves marks on those involved and, more so, in relation to educational processes, particularly in the development of pedagogical activity, student involvement is mediated by the relationship of affection and intellect. In this direction, the question is: what do teachers know about this? How does this relationship mean in the students' development process in pedagogical activities? From these reflections, we point out the research problem: how do you select as meanings of teachers about the relationship of affectivity and learning in Elementary School and how do they mediate the development of pedagogical activity? A general objective of the research is to analyze the meanings of teachers about the relationship between affection and learning in elementary school that mediate the development of pedagogical activity. Specifically, a research aims to know what teachers know about the relationship between respect and intellect in the formation of the human person; analyze the meanings of teachers about the mediation of this relationship in the learning of students at school; understand how teachers and teachers develop pedagogical activity taking into account the mediation of affects in the production of knowledge by students. The research is based on the theoretical and methodological contributions of Historical Cultural Psychology, on Spinoza's Philosophy and on Critical Historical Pedagogy. In view of the object of study and the necessary participation of teachers and elementary school teachers in this investigation, we adopted the Research - training methodology. The research involved 21 (twenty one) teachers who work in the early years of a philanthropic school located in a neighborhood of high social and economic vulnerability in the capital of Piauí. The instruments of data production are training workshops and reflective memorial of the training process. Data analysis and interpretation procedures were performed using the discursive textual analysis technique. The results of this study refer to what teachers know about the relationship between affection and intellect in education and are related to the meanings about the relationship between affectivity and student learning in school learning. In relation to the meanings of the mediations that explain the relationship of affection and intellect and learning, these are approached through activities that make the student aware of his reality as well as transform it. It says to the pedagogical activity mediated the affections of development by students, in the appropriation of the life of scientific scientists and that are appropriate for the interests of the study: Without wills. Finally, with this search, we offer a theoretical-methodological formation useful for the formation of teachers and, consequently, to instigate the improvement of the quality of the basic pedagogical activities in the schools of human education.

**Keywords:** Meaning and sense; Relationship of affection and intellect; Pedagogical Activity. Human formation.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1</b> – DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA OFICINA FORMATIVA.....	47
<b>QUADRO 2</b> – DESCRIÇÃO DA SEGUNDA OFICINA FORMATIVA.....	48
<b>QUADRO 3</b> – DESCRIÇÃO DA TERCEIRA OFICINA FORMATIVA.....	50
<b>QUADRO 4</b> – QUADRO-RESUMO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS.....	62

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 AS MEDIAÇÕES DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA QUE FORMAM O HUMANO: uma análise a partir da Teoria Histórico Cultural.....</b>	<b>277</b>
2.1 O papel da educação na formação humana .....	27
2.2 A atividade pedagógica .....	30
2.3 Relações afetividade e aprendizagem no desenvolvimento humano.....	34
2.4 Constituição dos significados e sentidos .....	40
<b>3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>45</b>
3.1 Método e Tipo de Pesquisa.....	45
3.2 Contextos de Desenvolvimento da Pesquisa Formação .....	50
3.3 Ações da Pesquisa-Formação .....	52
3.4 Procedimentos de análise de dados .....	59
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS: DESMONTAGEM DOS TEXTOS, INTERRELAÇÃO E CAPTAÇÃO DE SENTIDOS.....</b>	<b>64</b>
4.1 O que os professores sabem sobre a relação afeto e intelecto .....	64
4.2 Significações dos professores acerca das mediações que explicam a relação afeto e intelecto e a aprendizagem escolar .....	71
4.3 A atividade pedagógica mediada por afetos potentes de desenvolvimento.....	76
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>888</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>94</b>
APÊNDICE A .....	94
APÊNDICE B.....	96

## 1 INTRODUÇÃO

Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante e, assim se torna ou um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-las de modo incompreensível. (Vigotski, 2009, p.16).

A epígrafe que abre esta seção encontra-se no livro “A construção do pensamento e da linguagem” escrito pelo pensador bielorrusso, Lev Semenovich Vigotski<sup>1</sup>, e esta enuncia que, ao separar o aspecto intelectual do afetivo, toda psicologia tradicional comete um defeito radical. Por conseguinte, ousamos afirmar que também grande parte da pedagogia tradicional leva avante o mesmo defeito. Relegando o afeto a uma categoria separada do intelecto, sem considerar que estes estão presentes na formação do indivíduo e nas suas relações com os outros de forma intrínseca, sendo na escola que essas relações se intensificam.

De início, há que se esclarecer algumas significações teóricas sobre estes dois aspectos inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Para isto recorreremos ao filósofo holandês Baruch Espinosa<sup>2</sup> (2018, p. 237) que diz “por afeto entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir do próprio corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou coibida, e simultaneamente as ideias destas afecções”. Para expormos o que se diz sobre o intelecto lançamos mão da afirmação de Vigotski (2009, p. 171) “onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva e nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente [...], não atinge as formas superiores ou chega a elas com extremo atraso”.

Tomando-se por base estes pressupostos teóricos, precisamos fazer o movimento dialético para compreendermos os motivos e interesses sobre o estudo da temática em relação aos aspectos ligados às significações de professores acerca da relação afetividade e aprendizagem que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica. Primeiramente

---

<sup>1</sup> Optou-se por adotar esta grafia *Vigotski*, mas respeitar-se-á as outras grafias presentes nas citações, pois o nome deste autor pode variar graficamente em decorrência das diferentes traduções de sua obra.

<sup>2</sup> Assim como a grafia do nome *Vigotski*, adotaremos a grafia *Espinosa*, respeitando as grafias presentes nas citações.

invocamos a vivência pessoal<sup>3</sup> desta pesquisadora, pois, antes de tudo, fui aluna, e desta forma trago à tona minha experiência estudantil, em que professores tiveram influências negativas ou positivas na minha aprendizagem. Isso, pois, nas minhas séries iniciais tive alguns professores que despertaram em mim sentimentos de desmotivação, incapacidade e insegurança quanto ao meu aprendizado. Só na minha fase adulta, tive a compreensão do quanto essas vivências tinham afetado minha aprendizagem e o desenvolvimento do meu psiquismo de forma dificultosa, provocando reflexos negativos por longo período na minha vida escolar.

Não me cabe afirmar se estes sentimentos de apatia, desmotivação, foram fatores preponderantes para minhas três repetências (alfabetização, 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental), mas, sobre esta questão, vale ressaltar o estudo de Gil (2018, p. 6) para contextualizar como o fenômeno da repetência foi visto por longo tempo no Brasil:

Cabe lembrar que durante um longo período — e isso ocorre também nos dias atuais em determinados níveis ou modalidades de ensino —, diante da retenção, era frequente que o indivíduo abandonasse os estudos. Havia uma considerável naturalização desse abandono, permitindo supor que os resultados escolares fossem experimentados como sentença das (in)capacidades e (im)possibilidades dos indivíduos para seguir nos estudos.

Então via de regra, socialmente, ser um aluno repetente, nos idos anos oitenta, como afirma a citação para o senso comum era uma sentença de incapacidade e impossibilidade de seguir nos estudos, então não é de se admirar que significações como estas sobre a repetência tenham contribuído, também, para que eu, a partir dos meus entendimentos sobre o assunto, despertasse o interesse por descortinar os meandros que contribuem para o sucesso ou fracasso escolar no processo ensino-aprendizagem.

Então, retomando os relatos sobre minha fase estudantil, já na 3ª série do Ensino Fundamental tornei-me aluna de uma professora que, com sua didática, me fez passar a acreditar mais em mim e na minha capacidade de aprender. Mesmo ainda não tendo discernimento o suficiente para entender o que estava acontecendo (ainda que me esforce, não alcanço a descrição exata do que vivi) apenas tenho como afirmar que senti que ali estava alguém que acreditava no meu potencial, que me apoiava e agia de modo a me convencer de que, como qualquer outra pessoa, tinha capacidade cognitiva para aprender.

Hoje, após ter me apropriado de conhecimentos científicos, consigo inferir que minha professora ensinava conforme Vigotski (2010, p.237) afirma na seguinte passagem “no

---

<sup>3</sup> Como é um relato pessoal desta pesquisadora, optamos por fazer as adequações gramaticais para a primeira pessoa do singular neste.

processo de aprendizagem é bem mais importante ensinar a criança a pensar do que lhe transmitir esse ou aquele conhecimento”. Acredito, então, que esta professora agia exatamente de acordo com esse entendimento. Não posso afirmar se ela possuía algum conhecimento científico baseado no estudioso soviético ou no filósofo holandês Espinosa, mas o que posso inferir é que sua maneira de ensinar causou impactos positivos no desenvolvimento do meu pensamento.

Esta experiência pessoal me influenciou a querer entender porque fui reprovada tantas vezes e, de repente, quando passei a ter aulas com aquela professora que tinha uma prática pedagógica que a meu ver me motivava, modifiquei meu rendimento escolar e meu comportamento apático diante dos estudos. À medida que o tempo passava estes questionamentos foram se intensificando e me fazendo indagar porque determinados professores conseguem impulsionar uma pessoa a querer aprender, conhecer, ser alguém melhor, e outros agem de modo completamente oposto, provocando no aluno sentimentos de fracasso, incapacidade, retração, levando muitas vezes este aluno à evasão ou desistência. Quais fatores estão envolvidos nesta relação? Os professores têm consciência disso? Quais as significações que têm sobre afetos, aprendizagem e desenvolvimento humano? Qual sentido dão para a relação da afetividade e aprendizagem escolar?

Esclareço que não foi só minha vivência como aluna que me levou a estas inquietações, pois, ao tornar-me docente, sempre procurei ver o aluno como um ser humano, muito além do que um quantitativo a mais na sala de aula. Alguém que tem uma vida familiar e social, que na sua dificuldade de aprendizagem, na sua apatia, no seu desinteresse, estava querendo me transmitir algo muito além do racional, e eu precisava encontrar mecanismos que pudessem motivar, incentivar, desenvolver o aprendizado do mesmo e ter atenção apurada sobre o discente para compreender determinados comportamentos tão típicos em qualquer ser humano e que isso tinha a ver não somente com a questão do intelecto, mas também do afeto.

Esse conjunto de experiências pessoais e profissionais se coadunam com minha formação acadêmica no curso de Pedagogia, como também com o meu trabalho atual como integrante do setor pedagógico, no cargo de Pedagoga, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do PiauÍ, Campus Picos, em que me deparo cotidianamente com questões de relacionamentos envolvendo professores, professoras, alunos e alunas, lidando com fatos que envolvem estas inter-relações tão complexas girando em torno do afeto e intelecto. Enfim, este conjunto de fatores despertou o meu interesse em realizar esta pesquisa

para compreender de forma mais objetiva a respeito das significações que os professores têm sobre a relação afetividade-aprendizagem no desenvolvimento da atividade pedagógica<sup>4</sup>.

Cabe reiterar que partimos da concepção de afetividade indo além do sinônimo de emoções e sentimentos, mas antes, tendo como pressuposto que, toda e qualquer relação “afeta, deixa marcas”, nos sujeitos envolvidos em dada conjectura. E que o processo da aprendizagem está relacionado não só à dimensão racional, mas também à dimensão afetiva. Assim, a discussão sobre as significações produzidas pelos professores acerca da relação afetividade e aprendizagem no processo ensino-aprendizagem, faz-se emergente nos espaços educacionais.

Para embasar esta pesquisa será utilizada uma abordagem metodológica fundamentada nos conceitos e categorias da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico – Crítica.

Recorrendo a alguns apropriadores da abordagem teórica da Psicologia Histórico Cultural, tais como Marques e Carvalho (2019), estas afirmam em seu artigo “A dialética objetividade e subjetividade mediando a significação da prática educativa bem sucedida na escola: um olhar sobre o lugar dos afetos” que as significações (o modo como interpretamos a realidade, como a sentimos) possibilitam a constituição do humano em nós, porque são elas que nos possibilitam ser o que somos e agir como agimos. Logo, nos apoiando em tal argumento, afirmamos que nesta pesquisa pretendemos conhecer essa dimensão da prática pedagógica, porque partimos da ideia de que as significações são produzidas na relação com a realidade concreta. Portanto, conhecer como professores e professoras significam a relação entre afetividade e aprendizagem poderá nos revelar as condições necessárias para o desenvolvimento qualificado da prática pedagógica.

Sendo assim, buscaremos discutir tais questões por meio dos referenciais teóricos da Psicologia Histórico Cultural que discorre sobre desenvolvimento humano, os quais são fundamentais para o andamento desta pesquisa. Acrescentamos, também, os discursos dos pesquisadores contemporâneos tais como Osti e Tassoni (2019, p. 207) para ratificar nossa argumentação:

Os estudos feitos por Vigotski sobre os afetos, especialmente sobre as emoções, estão dispersos em várias de suas obras. Sob a influência de Espinosa, Vigotski defende a integração da dimensão afetiva e da cognitiva, demonstrando que as emoções mantêm relações com outras funções psicológicas superiores e, por isso, devem ser estudadas e analisadas sob uma perspectiva de desenvolvimento.

---

<sup>4</sup> Aqui finda o relato pessoal e passamos de agora em diante a redigir o texto em primeira pessoa do plural.



Torna-se relevante, portanto, a discussão sobre as significações de professores acerca da relação afetividade e aprendizagem para o desenvolvimento da atividade pedagógica. Conforme a citação acima de Osti e Tassoni (2019, p. 207), é evidente que as emoções mantêm relações com outras funções psicológicas superiores e, por isso, devem ser estudadas e analisadas sob uma perspectiva de desenvolvimento. Ou seja, as emoções manifestam-se no corpo, mas ganham complexidade, atuando também no plano simbólico – dos significados e sentidos. Logo, elas merecem ser estudadas neste plano simbólico com vistas ao aperfeiçoamento da atividade docente na Educação Básica e ao desenvolvimento da afetividade e da intelectualidade em suas práticas.

Sabemos que os docentes em seus cursos de formação, vão de certa forma sendo afetados pela reprodução de traços das diferentes escolas pedagógicas, como, por exemplo, uma tendência de autoritarismo nas práticas pedagógicas, advinda da escola conservadora. E, ainda, possuem um método de ensino fragmentado, que centraliza o processo educacional no aspecto cognitivo do aluno – marca da escola tecnicista – que objetivava treinar os sujeitos para execução de tarefas, contribuindo para que a formação caminhe em passos lentos, retardando a melhoria da educação.

Este método de ensino fragmentado, que separa o cognitivo do afetivo tem contemplado os aspectos das experiências (lucro, domínio, poder), ignorando o indivíduo. O educador e filósofo Paulo Freire (2001, p. 53) aborda uma questão condizente com esta situação, em suas palavras, reflete sobre a importância que dá ao fato de se extirpar o binômio afeto-intelecto na apropriação do conhecimento:

O conhecimento relacional, no fundo, inter-relacional, “molhado” de intuições, adivinhações, desejos, aspirações, dúvidas, medo a que não falta, porém, razão também, tem qualidade diferente do conhecimento que se tem do objeto apreendido na sua substantividade pelo esforço da curiosidade epistemológica. Estou convencido, porém, de que a finalidade diferente deste conhecimento chamado relacional, em face, por exemplo, do que posso ter da mesa em que escrevo e de suas relações com objetos que compõem minha sala de trabalho com que e em que me ligo com as coisas, as pessoas, em que escrevo, leio, falo não lhe nega o status de conhecimento.

Assim, o conhecimento relacional, do qual fazem partes os afetos, é, de acordo com o autor, tão necessário quanto o conhecimento do objeto cognoscível, que aqui denominamos intelectual. Eles estão imbricados entre si, deste modo fica evidente que para entender a prática pedagógica que tem como proposição a afetividade em unidade com o intelecto, nada tem a ver com pretender que o aluno seja passivo e receptor, e sim cultivar um comportamento docente que valoriza e compreende o educando e suas formas de apropriação do conteúdo.

Utilizamos este pensamento do educador Freire apenas para corroborar que ele se afina com os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico Cultural que procura analisar o desenvolvimento humano em sua totalidade e voltado para a realidade concreta.

Constatamos, desse modo, a necessidade de estudar as significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental, que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica, e assim colocar um olhar mais atento sobre como se constituem estas significações visto que elas viabilizam e influenciam sua atuação pedagógica. Neste raciocínio, é preciso entender os sentidos produzidos pelos professores em relação à docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o entendimento dos mesmos sobre quais as implicações das relações afetivas no desenvolvimento da atividade pedagógica, já que estas implicações vão ser um fator constitutivo e inerente do atuar e pensar destes professores.

Será importante também analisar como estes professores percebem as manifestações afetivas dos alunos durante o desenvolvimento da sua atividade pedagógica, para, com isso, estarem atentos aos motivos, necessidades e interesses que possam contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Estas análises poderão fundamentar a inserção de estratégias de formação que venham a ser desenvolvidas pelos e para professores, pois ao apontar as significações que os professores têm a respeito desta relação dialética entre afetividade e aprendizagem, podem despertar a atenção destes para a busca de caminhos acerca do que pode ser realizado de forma mais efetiva na promoção da melhoria da atividade pedagógica.

Entendemos que o processo educativo se estabelece como um meio de encontro de relação de afetos positivos ou negativos que podem aumentar ou diminuir o desenvolvimento intelectual do aluno. Isso nos leva ao questionamento sobre a necessidade de o professor investir no seu trabalho como indivíduo, em vivenciar processos formativos que rompam com a dicotomia que separa afeto e intelecto na aprendizagem escolar.

A fim de compreender melhor essa discussão, realizamos levantamento das pesquisas desenvolvidas, no Brasil, entre os anos de 2015 – 2019 que versaram sobre esse tema. Esse levantamento partiu da necessidade de encontrar respostas para questões que vinham sendo levantadas à medida que nos aprofundávamos nesse tema, tais como: O que professores e professoras sabem sobre a relação afeto e intelecto na formação humana? Quais as significações de professores e professoras acerca da mediação dessa relação na aprendizagem dos alunos e alunas na escola? Como professores e professoras desenvolvem a atividade pedagógica levando em conta a mediação dos afetos na produção do conhecimento pelos

alunos e alunas? Isto posto nos lançamos no empreendimento de desenvolver este estudo, esperando tomar parte, conjuntamente a outros pesquisadores e profissionais da área, na construção de reflexões a respeito da relação afeto e intelecto na atividade pedagógica.

Entendemos que a análise das teses, dissertações e artigos científicos é adequada e contribui para a compreensão acerca do objeto em investigação sobre as pesquisas desenvolvidas e sobre quais concepções teórico-metodológicas tal objeto é fundamentado, depreendemos ainda que, destes trabalhos acadêmicos, poderemos identificar tendências teórico-práticas que vêm sendo construídas a respeito deste tema nos últimos cinco anos, de modo a responder às inquietações e curiosidades que nos impulsionaram a desenvolver esta investigação.

Para tal busca fizemos usos de algumas ferramentas tecnológicas, logo, elegemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, como fonte de busca das dissertações, pois é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza às instituições de ensino e pesquisa no Brasil larga produção científica nacional e internacional e possui significativo reconhecimento por parte da comunidade acadêmica brasileira. Já para a busca por artigos optamos pela Scientific Electronic Library Online (SCIELO), que é uma biblioteca eletrônica com uma vasta coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Para ter acesso a trabalhos que abordassem especificamente, assuntos como afetividade e aprendizagem nas atividades pedagógicas, utilizamos, em ambos os bancos de dados, os seguintes descritores: afeto, afetividade, cognição e aprendizagem. Outro critério na seleção de teses e dissertações foi filtrar os documentos com área de concentração na Educação e a temática também sobre Educação, pois a BDTD possui estes recursos de pesquisa avançada. E, como já foi ressaltado anteriormente, fizemos um recorte dos trabalhos pelo critério cronológico de publicação, selecionando somente os publicados entre os anos de 2015 a 2019.

Ao filtrarmos a busca dos trabalhos optamos por critérios de exclusão e inclusão de forma a nos aproximarmos dos estudos que iam ao encontro do objeto a ser investigado. Os critérios de inclusão para a análise dos trabalhos foram: que discutissem sobre a relação afetividade e aprendizagem na atividade pedagógica. Como critérios de exclusão: foram descartados trabalhos não voltados para a área de conhecimento educacional. Estes nexos de inclusão e exclusão foram utilizados em todos os bancos de dados analisados.

Ao final do levantamento, encontramos uma tese, quatro dissertações e quatro artigos que tratam de questões relativas aos descritores mencionados, conforme os critérios já

relatados. Os estudos selecionados apresentam pesquisas na área de conhecimento em Educação, bem como foram realizados nos últimos cinco anos, conforme foi relatado.

Em 2017, a tese realizada por Brigitte Ursula Stach-Haertel e orientada por Valéria Amorim Arantes, intitulada “Afetividade, valores e referências morais: um estudo com jovens estudantes da rede estadual paulista”, teve como objetivo identificar referências pessoais que influenciem os valores éticos-morais adotados pelo público adolescente. A investigação foi feita a partir de um estudo exploratório de caráter qualitativo constituído a partir da análise dos dados obtidos em pesquisa de campo realizada com dezenove alunos do terceiro ano do Ensino Médio da rede pública estadual paulista atendidos por um programa socioeducativo de formação complementar. Os resultados obtidos evidenciaram a relevância do afeto, bem como, e especialmente, da afetividade constituída a partir das relações pessoais próximas e significativas demonstrando a indubitabilidade da influência daqueles com quem são estabelecidos os laços humanos mais genuínos, instaurando vínculos potencialmente constituintes das personalidades éticas.

Quanto às dissertações, a primeira a ser analisada é a escrita em 2015 por Ana Cláudia Barin e orientada por Marilda Oliveira de Oliveira intitulada “Afetos de um mundo secreto: fabulações de uma formação docente”. O objetivo, segundo a pesquisadora, foi forçar o pensamento a respeito de como se enxerga a docência fora do lugar comum, relacionando-a a indagações presentes a partir dos objetos escolhidos para realizar a pesquisa, como a animação *Coraline e o Mundo Secreto* (2009) e os diários pedagógicos da própria pesquisadora. Ela realizou sua investigação através da fabulação como forma de experimentação escolhida para atravessar sua pesquisa sobre os diários e o cotidiano da personagem Coraline. A pesquisadora obteve como resultado o transbordamento de questões sobre a memória que, segundo ela, talvez não fosse possível de outra forma e como também o transbordamento de muitos afetos só aumentaram sua potência de pensamento, estando em ininterrupto devir.

Também em 2015, temos a dissertação de Valéria Pereira Minussi, orientada por Nara Vieira Ramos com o título “Sentidos da escola para jovens estudantes de ensino médio diante das práticas pedagógicas diferenciadas: um estudo de caso” que teve como objetivo analisar a possível relação entre as práticas pedagógicas diferenciadas de educadores e o ‘sucesso’ escolar de jovens estudantes do ensino médio público. A investigação era de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, este teve como participantes oito jovens estudantes do Ensino Médio que vivenciaram práticas pedagógicas diferenciadas em suas trajetórias escolares e duas educadoras que desenvolvem essas práticas, totalizando dez participantes investigados. Desses, uma educadora e quatro educandas são de uma escola estadual

localizada na zona rural da cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul, enquanto a outra educadora e os outros quatro educandos são também de uma escola estadual, localizada na zona urbana da mesma cidade.

O resultado desse estudo revelou a multiplicidade dos jovens que frequentam a escola, esta multiplicidade está presente em seu local de origem, como também nas condições econômicas e sociais, e ainda na cultura que se constituiu entre esses jovens; revelou, também, a importância da qualificação das relações dos sujeitos da escola, estabelecida no respeito, na afetividade e na escuta por ambas as partes, para que o processo de ensino/aprendizagem se concretize e os jovens estudantes consolidem situações de “sucesso” escolar. Observamos assim que a prática pedagógica diferenciada, pautada no diálogo, no respeito mútuo, na escuta crítica, no estímulo à curiosidade e à busca, na afetividade, é de total importância para a construção das situações de “sucesso” na escolar.

No mesmo ano de 2015, destacamos a dissertação de Patrícia Verlingue Ramires Monteiro, orientada por João Henrique Rossler, denominada “A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da Psicologia Histórico Cultural” que teve como objetivo sistematizar o conceito de unidade afetivo-cognitiva a partir da Psicologia Histórico Cultural. A investigação era teórico-metodológica e priorizava a análise abstrata do conceito de unidade afetivo-cognitiva. Os resultados obtidos, segundo a autora, levaram a resposta à questão sobre o que é de fato a unidade afetivo-cognitiva, esta fica indicada conforme em Vigotski (2009) de que é o sistema semântico, da relação significado e sentido, na consciência humana. Então segundo as descobertas feitas pela pesquisadora, falar em unidade afetivo-cognitiva é falar da forma como o sujeito sente e reflete o mundo ao redor, formando em seu psiquismo uma imagem subjetiva desse mundo objetivo e fornecendo-lhe, em suas vivências, sentidos afetivo-cognitivos.

Em 2019, Tatiana Alves Lara Volpe, orientada por Laurinda Ramalho de Almeida escreveu a dissertação intitulada “O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento”, cujo objetivo era analisar quais conhecimentos profissionais o coordenador pedagógico mobiliza, com foco na formação continuada para a gestão das relações interpessoais, a fim de contribuir para o bom funcionamento da escola. A investigação era de abordagem qualitativa pautada no estudo das situações, práticas e relações que constituem as experiências e envolveu três coordenadoras pedagógicas de três creches de um município da grande São Paulo.

Aqui, os resultados obtidos evidenciaram que o trabalho do Coordenador Pedagógico não implica somente na gestão de tarefas, mas, em especial na gestão de relações. Revelou,

também, a importância dada às relações interpessoais como um dos meios para qualificação da ação docente. Além disso, demonstrou a importância de uma formação específica para o exercício da função de Coordenador Pedagógico e apontou alguns valores, caminhos, estratégias e ações que conduzem a um trabalho de sucesso tratando-se das relações da escola com foco na qualificação da prática docente que são: confiança, saber se relacionar e conhecimento da ação pedagógica.

Partiremos, agora, para análise dos artigos selecionados. Primeiramente, trataremos do artigo de Ivone Martins de Oliveira (2015), denominado “Nas fronteiras entre o biológico e o cultural, o afeto” e que teve como objetivo apontar algumas contribuições dos estudos de Angel Pino para a compreensão da afetividade numa perspectiva histórico cultural. A autora faz uma breve síntese, a partir de textos produzidos por Pino entre 1991 e 2013, de forma a situar suas contribuições para a abordagem do universo afetivo. Como resultado desta análise a autora entende que as elaborações de Pino, a partir do diálogo estabelecido com autores alinhados com a matriz histórico cultural, trazem contribuições significativas para aqueles que se dispuserem a enveredar por esse caminho, conforme esta autora o caminho da abordagem do universo afetivo é fascinante, e ao mesmo tempo sinuoso. Segundo ela, Pino nos aponta que um veio de reflexão frutífero é aquele em que o afetivo é abordado no contexto das relações humanas, produções social e histórica inscritas na materialidade que nos constitui como humanos.

Helga Loos-Sant’Ana e Priscila Mossato Rodrigues Barbosa (2017) e seu artigo nomeado “Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica”, tem como objetivo investigar as representações de crianças acerca da relação afetiva estabelecida com seus professores, bem como suas percepções a respeito de como essa relação implica na aprendizagem escolar. A investigação é de caráter exploratório e qualitativo, o grupo analisado é formado por 12 crianças, com idade média de 10 anos, as quais foram selecionadas por meio de sorteio entre os alunos de duas turmas do 4<sup>a</sup> ano do ensino fundamental de uma escola pública de Curitiba/Paraná (PR). A análise dos resultados demonstrou que as crianças são capazes, sim, de construir representações sobre a relação estabelecida com seus professores, as quais possuem caráter fortemente afetivo. Observou-se também que tais representações são espontaneamente causadas pelos próprios processos de aprendizagem, o que leva a supor que, na concepção das crianças, não existe uma distinção assim tão nítida entre os processos afetivo-emocionais e os cognitivos quanto à ciência psicológica, à educacional e à filosofia.

Marcelo Frota Benvenuti, Thais Porlan de Oliveira e Letícia Albernaz Guimarães Lyle

(2017) com o artigo intitulado “Afeto e comportamento social no planejamento do ensino: a importância das consequências do pensamento” apresentam um estudo cujo objetivo é fazer refletir sobre a necessidade de uma visão integrada do desenvolvimento da cognição e do afeto para o planejamento acadêmico. O estudo é um ensaio que se baseia em alguns estudos selecionados de diferentes linhas de investigação para ilustrar a necessidade de discutir a questão da cognição sem desvinculá-la do afeto. Os autores concluem que o afeto não é separado ou separável do próprio comportamento dos indivíduos em suas relações sociais mais diversas.

O artigo de Isabela Costa Dominici, Maria de Fátima Cardoso Gomes e Vanessa Fezzar Almeida Neves (2018) intitulado “Por que aprender a ler?": afeto e cognição na Educação Infantil” tem como objetivo analisar os sentidos e os significados atribuídos à linguagem escrita. Para a investigação foi realizado um estudo de caso e a observação participante, como anotações em caderno de campo, entrevista com os participantes e vídeo-gravação, sendo que os participantes analisados são duas crianças de cinco anos de uma turma do último ano da Educação Infantil de uma escola pública municipal de Belo Horizonte – MG. Os resultados obtidos revelaram que os processos de apropriação da linguagem escrita envolvem aspectos cognitivos e afetivos, interação com artefatos culturais e vivências socioculturais. Sendo assim, os processos cognitivos, socioculturais e afetivos na aprendizagem escolar e não escolar são interdependentes e não podem ser analisados separadamente.

As pesquisas a nível de doutorado e mestrado nos ajudaram a entender nosso objeto na afirmação indubitável de que para os jovens seus familiares diretos são influências centrais aos valores morais, pois com estes estabelecem uma relação de confiança constituída pela afetividade. Também, pôde-se entender a formação docente analisada através de diários e imagens fílmicas, e como estes despertam novos afetos que possibilitam o aumento da potência do pensamento em ininterrupto devir. Permitiram ainda compreender os aspectos conceituais e metodológicos sistematizados da unidade afetivo-cognitiva baseados na teoria da Psicologia Histórico Cultural. E revelaram também que a qualificação das relações dos sujeitos da escola, estabelecida no respeito, afetividade e escuta são importantes para que o processo de ensino/aprendizagem se concretize e os jovens estudantes consolidem situações de “sucesso” escolar. Além do que demonstraram que para o exercício de uma função como a de Coordenador Pedagógico é importante que sejam estabelecidas entre estes e os professores uma relação pautada em aspectos como afetividade, confiança e conhecimento sobre a ação pedagógica.

Em relação aos artigos, eles apresentam discussões em cima da questão da afetividade, mas, apesar de terem como objeto o afeto em suas análises, o olhar de suas investigações está voltado para a compreensão deste objeto na perspectiva de um autor estudioso sobre o assunto, de vários autores que estudam o comportamento humano, ou de crianças em idade escolar. Estas pesquisas têm apontado que o estudo sobre a questão afetiva que medeia a relação ensino-aprendizagem tem sido feito, no entanto, o estudo sobre as significações que os professores do Ensino Fundamental elaboram acerca da afetividade e aprendizagem na mediação de sua prática pedagógica ainda não é notável nas bases de dados pesquisadas.

Ressaltamos que todos estes trabalhos acadêmicos aqui analisados colaboraram no sentido de conhecer sobre o que já foi pesquisado em relação ao objeto a ser estudado, no entanto, há ainda uma imensa possibilidade de análise sobre a relação afeto e intelecto nas práticas pedagógicas. Portanto, eles suscitaram mais inquietações e reforçaram ainda mais o anseio de buscarmos compreender as significações dos professores acerca da relação afetiva e intelectual nas práticas pedagógicas na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural.

Dentro dessa perspectiva teórico-metodológica, precisamos de uma pesquisa que analise o nosso objeto conectado com a realidade educacional brasileira, indo além do aspecto mais visível do fenômeno, revelando este fenômeno em sua essência. Quando afirmamos isso, queremos dizer que nos interessa compreender a dimensão subjetiva sobre o que de concreto podemos afirmar a respeito das significações produzidas pelos participantes da pesquisa, no que tange à relação afetividade e aprendizagem que medeia a sua atividade pedagógica.

Feito deste modo, nossa pesquisa parte do seguinte questionamento: Como se constituem as significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental e de que modo elas medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica?

A partir deste questionamento chegamos ao objetivo geral: analisar as significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica. Quanto aos objetivos específicos estes são: 1) conhecer o que professores sabem sobre a relação afeto e intelecto na formação da pessoa humana; 2) analisar as significações de professores acerca da mediação dessa relação na aprendizagem dos alunos na escola; 3) compreender como professores desenvolvem a atividade pedagógica levando em conta a mediação dos afetos na produção do conhecimento pelos alunos.

A fim de conseguir executar essa pesquisa, realizamos a pesquisa-formação, em que seguimos uma abordagem metodológica voltada para os pressupostos teóricos do



Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Histórico Cultural, visto que estas duas teorias se aproximam no cenário dos estudos científicos. Segundo Duarte (2000), Vigotski, psicólogo soviético, entendia ser necessário uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético e os estudos sobre fenômenos psíquicos concretos e assim na Psicologia Histórico Cultural. Ainda de acordo com Duarte a análise de funções e faculdades psíquicas tinha por pressuposto que o desenvolvimento de cada função psíquica não é autônomo, mas, sim, depende de um todo do qual ela é parte. Para reforçar nossa opção pela pesquisa-formação recorreremos aos estudos de Ferreira e Ibiapina (2011, p.221):

Os argumentos para demonstrar o interesse e a necessidade de incluir a pesquisa nos processos de formação dos educadores são múltiplos e variados. Recorrendo-se à literatura da área, encontramos a ideia de que a pesquisa forma tanto pelos processos intelectuais que ela desenvolve, quanto porque requer investimento pessoal e autonomia intelectual por parte de quem a desenvolve; há, ainda, a concepção de que a pesquisa contribui para que os envolvidos nesse processo confrontem a realidade vivida e a complexidade de situações e comportamentos com sentidos/significados internalizados; ou, também, o pensamento de que formar via pesquisa, conferiria à formação aval 'científico'.

Optar pela pesquisa formação significa, então, relacionar o ato de pesquisar com a própria formação do professor e sua constituição identitária, cujos fundamentos teóricos se coadunam com a compreensão de pesquisa enquanto colaboração conjunta em que os participantes se reconheçam nos discursos, argumentos e narrativas abordadas ou problematizadas. A partir desse processo, pode, quem sabe, surgir a possibilidade de revelar-se um conhecimento autônomo que ajude o professor no aperfeiçoamento de seu trabalho por meio de uma prática que favoreça ações propositivas em sala de aula, e que promovam o desenvolvimento afetivo-intelectual dos seus alunos.

A partir do objeto dessa pesquisa e do seu percurso metodológico, buscamos contribuir para a compreensão e intervenção na formação continuada de professores da Educação Básica, construindo diálogos que articulem teoria e prática; intencionamos, também, desvelar os fatos e fenômenos que envolvem as significações dos professores acerca da relação afetividade e aprendizagem de modo a explicitar suas contradições e, assim, numa perspectiva de compromisso social, político e ético, ousamos apontar caminhos rumo à construção de uma prática pedagógica menos utópica e mais voltada para a realidade concreta.

Este trabalho está estruturado em quatro seções. A primeira seção corresponde a esta introdução e compreende todo processo dialético que impulsionou a escolha do tema a ser investigado, como também o procedimento bibliográfico para conhecer os avanços e limites

da produção do conhecimento a respeito das significações acerca da relação afetividade e aprendizagem de professores no Ensino Fundamental que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica. Ao iniciarmos nossa investigação optamos por buscar concepções da Psicologia Histórico Cultural para analisar e interpretar o fenômeno que estamos estudando.

Já a segunda seção, intitulada “As mediações da atividade pedagógica que formam o humano: uma análise a partir da teoria histórico cultural” trará a discussão sobre o papel da educação na formação humana, a atividade pedagógica e, também, sobre a relação afetividade e aprendizagem no desenvolvimento humano, bem como sobre a constituição dos significados.

Na terceira seção ressaltamos a Metodologia da Pesquisa, que tem como objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa, de modo a discorrer sobre o método de pesquisa, o contexto de desenvolvimento da mesma, as ações formativas da Pesquisa Formação.

Por conseguinte, na quarta seção discutimos sobre os procedimentos de análise dos dados. Logo após faremos as considerações finais.

## **2 AS MEDIAÇÕES DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA QUE FORMAM O HUMANO: uma análise a partir da Teoria Histórico Cultural**

O objetivo desta seção é desenvolver uma discussão teórica acerca do objeto pesquisado no que se refere às significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica, apoiando-nos na Psicologia Histórico Cultural. Ao analisar nosso objeto sob a ótica da Psicologia Histórico Cultural procuramos, através desta base científica, discorrer sobre fenômenos ligados ao psiquismo humano e ao seu desenvolvimento, fundamentando-nos em estudos de Vigotski, Luria, Leontiev, Davidov e outros, cujos os trabalhos se fundamentaram em princípios da teoria marxista.

Segundo Duarte (2000) Vigotski, principal expoente da Psicologia Histórico Cultural, entendia ser necessário uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético e os estudos sobre fenômenos psíquicos concretos. Ainda, corroborando com esta proposição, Martins (2016) aponta que Vigotski colocou no centro de suas investigações e teses o método materialista dialético, segundo o qual cada fenômeno deve ser captado naquilo que congrega não apenas no seu estado atual, mas nas linhas gerais que regem seu desenvolvimento.

Entendemos, assim, que para compreender o fenômeno em sua essência precisamos analisá-lo no seu processo histórico de constituição e desenvolvimento, por isso, nos baseamos nos teóricos da Psicologia Histórico Cultural que se empenharam em instaurar e em sistematizar o campo da psicologia, propondo categorias teóricas para analisar os fenômenos psicológicos que se aplicam ao estudo dialético do homem. Guiando-nos, então, por esta teoria analisaremos categorias como formação humana, atividade pedagógica, afetividade, aprendizagem, significado e sentido, mediadas por suas múltiplas determinações, sociais, históricas e culturais. Desta forma, para discussão inicial trataremos o papel da educação escolar na formação humana.

### **2.1 O papel da educação na formação humana**

Ao relacionar o processo educativo com os aspectos referentes à afetividade e aprendizagem cabe uma análise sobre qual o papel da educação escolar na formação humana. Saviani e Duarte (2010, p. 423) afirmam que se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do ser humano.

Convém explicar que estes autores justificam esta afirmativa ao defender que a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do indivíduo atingido por ele próprio. Seguindo este raciocínio, eles sustentam que para compreender o modo de ser do homem ou da mulher, isto é, para entender como o indivíduo se forma historicamente, nada melhor do que um modo de filosofar que tenha a história como conteúdo e forma, logo esse modo de filosofar atinge sua expressão mais elaborada com o marxismo.

A tese de Antunes (2016, p.157) une-se a estas afirmações ao argumentar que a própria concepção marxiana de formação institucional ao fincar suas bases em sua concepção da formação humana dos seres humanos, se apropria da especificidade histórica da instituição escolar e explora suas efetivas potencialidades concretas.

Estas premissas conferem, então, ao professor a expectativa de que eles conheçam bem o seu aluno, conseqüentemente o desenvolvimento humano dos mesmos. Em vista disso o professor no momento em que adota determinada metodologia, contextualiza o conteúdo, utiliza determinada estratégia de ensino carece de um conhecimento prévio sobre a constituição do ser humano, do ser social. E o que é este conhecimento sobre a constituição do ser humano?

Segundo Tonet (2006, p. 11) coube a Marx, e a outros pensadores que desenvolveram as suas ideias, lançar os fundamentos de uma concepção radicalmente nova sobre formação humana. E o fundamento desta concepção radicalmente nova encontra-se exatamente na apreensão da correta articulação entre espírito e matéria, entre subjetividade e objetividade, entre a exterioridade e interioridade no ser social. Para a compreensão desta afirmação, vamos recorrer ao conceito formulado por Marx (2009, p. 107-108) quanto ao ser social:

O indivíduo é o ser social. Sua manifestação de vida –mesmo que ela não apareça na forma imediata de uma manifestação comunitária de vida, realizada simultaneamente com outros –é por isso, uma externalização e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são diversas, por mais que também –e isso necessariamente o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais universal da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou universal.

Então a partir desta proposição conclui-se que não é possível compreender o indivíduo sem nos voltarmos para a concepção de que a personalidade humana é determinada pelas relações que estabelecem com o mundo, físico e social, por meio da atividade. Assim, as características desse mundo circunscrevem as condições de seu desenvolvimento. Para reforçar este raciocínio lançamos mão do que declara Marques (2019, p.61):

De acordo com as reflexões desenvolvidas, é possível compreender que o processo de tornar-se humano não é um dado natural, uma vez que não nascemos humanos, nos tornamos humanos à medida que entramos em atividade e nos relacionamos com a realidade. A atividade é a base material sobre a qual construímos a nossa humanidade. É em atividade que desenvolvemos todas as potencialidades humanas. Tudo o que somos, pensamos, desejamos e projetamos tem relação com a nossa vida social e com um processo muito importante: a significação da atividade social.

De fato, para os professores, é na escola que se manifesta a significação de sua atividade social e é nela que esta significação é mais forte e perceptível. Por isso, tal atividade requer dos professores a valorização dos aspectos característicos de cada aluno que traz consigo uma bagagem cultural, social e econômica diversa e singular.

Por isso Tonet (2016, p. 82-83) considera que para se desenvolver atividades educativas que pretendam contribuir para a construção de uma sociedade em que a formação integral dos indivíduos seja possível, isto implica, em primeiro lugar, o conhecimento claro e sólido dos fins que se quer atingir. Em segundo lugar, de acordo com o autor, é preciso conhecer a realidade concreta na qual se atua e, em terceiro lugar, desenvolver atividades que incentivem as pessoas a participarem ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade, e não apenas com a cidadania.

Após expormos estas considerações teóricas a respeito da educação e da formação humana podemos inferir que as relações sociais estabelecidas entre professores e alunos envolvem um todo, aí composto tanto por questões afetivas quanto cognitivas, logo este processo de ensino e aprendizagem de alguma forma promove o desenvolvimento do ser humano, seja o professor, seja o aluno, porque tanto um quanto o outro desenvolvem-se como humanos. Conforme argumentam Saviani e Duarte (2010, p.423):

Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. Nessa formulação, o valor da educação expressa-se como promoção do homem. Enunciamos, então, uma primeira definição de educação: a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador.

Diante de tais postulados, o papel da educação escolar na formação humana resulta evidente, uma vez que promove o indivíduo de parte a parte na relação entre o ensino e a aprendizagem. Isto posto, para corroborar com este argumento recorreremos ao psicólogo russo Alexis Leontiev (2004, p. 290):

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (Grifos do autor).

A partir do supracitado, é possível entender que o professor, que é sujeito do processo educativo escolar, também é responsável pelo processo de desenvolvimento do psiquismo humano. E é por meio dele que o aluno também se apropria da cultura que foi historicamente acumulada por muitas gerações de homens e que, por fim, se humaniza.

Essa premissa põe em relevo as características da atividade pedagógica exercida pelo professor que segundo a concepção social é a responsável pela transformação dos indivíduos no processo de apropriação do conhecimento e dos bens culturais de forma a promover seu desenvolvimento humano. Mas, cabe destacar que a atividade pedagógica também pode ser alienante, na medida em que se torna exterior ao indivíduo, ao seu ser genérico, à sua relação com os outros indivíduos e com a natureza, tornando-se estranha e exterior.

Por tudo que foi discorrido até este ponto, não há como dissociar a formação humana da atividade pedagógica. Esta relação entre uma e outra desenvolve-se com a mediação da cultura, da produção literária e da ciência, não desconsiderando as interligações dos processos cognitivos e afetivos. Portanto, após estas considerações, faremos uma abordagem teórica sobre a atividade pedagógica a partir de agora.

## **2.2 A atividade pedagógica**

Antes de falarmos em atividade pedagógica, precisamos dar mais um destaque sobre a atividade humana. Recorremos assim mais uma vez à Psicologia Histórico Cultural que se apropriou do conceito de atividade da teoria marxista. Então, segundo esta, a atividade humana refere-se à maneira como o homem se relaciona com os objetos ao entrar em contato e atuar sobre eles.

É válido, portanto, destacar que, nas obras de Vigotski também são discutidos os conceitos de atividade. No entanto, a compreensão da atividade não chegou a ser sistematizada por autores como Vigotski ou Marx. Dentre os estudiosos da Psicologia Histórico Cultural, foi A. N. Leontiev que assumiu esta tarefa, já que ele foi um dos pesquisadores que mais se aprofundou no estudo sobre o papel da atividade histórico-social do indivíduo e, desta forma, desenvolveu a teoria psicológica geral da atividade.

Assim, para este psicólogo russo, a atividade é um dos aspectos das relações sociais que desempenha papel importante na formação da personalidade, e analisar este papel é fundamental para a investigação de maneiras concretas pelas quais a sociedade pode promover o máximo desenvolvimento de cada indivíduo. Segundo Leontiev (1978), a atividade é um processo que é provocado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada.

Seguindo este raciocínio, iremos analisar a atividade pedagógica nos reportando às pesquisas atuais como a de Bernardes e Asbahr (2007, p.332), que demonstram que é por meio da atividade pedagógica “que as ações na escola criam situações sistematizadas para a superação das condições alienadoras instituídas historicamente na sociedade”.

Neste sentido, consciência e atividade são uma unidade dialética e depreender o que representam estes dois elementos dentro do contexto escolar é buscar superar estas condições alienadoras. Assim, conforme Asbahr (2011, p. 28) defende que ao considerar a atividade como princípio explicativo do psiquismo, é importante estar atento a duas dimensões: a atividade como condição universal de humanização e a atividade desenvolvida em nossa sociedade capitalista, ou seja, como uma particularidade. De acordo com a autora, na sociedade de classes, caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção e pela separação entre trabalho intelectual e manual, a atividade humana não necessariamente é humanizadora.

Ainda recorreremos à Asbahr (2005, p.111) para explicar que “a consciência é um novo tipo de reflexo psíquico da realidade, é a forma especificamente humana do reflexo da realidade objetiva, pois abre ao homem um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido”. Interessante, que também segundo Asbahr (2005, p.111) é que relação entre a significação social, o sentido pessoal e o conteúdo sensível, emocional, é o principal componente da estrutura interna da consciência.

Neste ponto chegamos à questão principal desta discussão, a fim de abordarmos os pressupostos teóricos sobre a significação social e o sentido pessoal na atividade pedagógica. Porque este é o caminho que nos propomos a seguir para analisar os significados e sentidos que os professores possuem acerca da relação afetividade e aprendizagem no desenvolvimento da sua atividade pedagógica e como esta relação a orienta.

Queremos, assim, apropriar-nos teoricamente daquilo que diz respeito a essas significações, para quem sabe, revelar os motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento. De acordo com Basso (1998, p.8) ao ser considerado o objetivo da atividade

do professor, ou seja, o significado da prática docente, é preciso descobrir o que motiva, o que incita o docente a realizá-la; em outras palavras, qual o sentido desta atividade para o professor.

A partir destes postulados, cabe ressaltar que, as vezes, determinadas ações não coincidem com o fim ou o resultado imediato daquelas atividades que as constituíram, e sabemos que uma atividade que vai na direção dos seus fins com certeza modifica o indivíduo que a executa, criando novas necessidades e novas formas de atividade. A este respeito Bernardes (2006, p. 119) acrescenta:

Na sociedade contemporânea, a correlação entre o sentido e a significação das ações nas atividades humanas em geral é fragmentada, uma vez que, pelas condições postas no processo de alienação, os indivíduos raramente se apropriam das significações elaboradas no processo sócio histórico de constituição do gênero humano. Além disso, o sentido que as ações têm para os indivíduos, é determinado pelos seus interesses pessoais, desconectados das necessidades e relações sociais produzidas pela coletividade a que pertencem.

De acordo com Asbahr (2005, p.115), a cisão do significado social e sentido pessoal no trabalho docente compromete o produto do trabalho do professor e interfere diretamente na qualidade do ensino ministrado. Com isso, afirmamos que no momento em que o professor não tem consciência do significado social de suas atividades pedagógicas, conseqüentemente seu trabalho junto aos seus alunos será alienado da realidade concreta.

Por outro lado, cabe destacar que nas atuais condições educacionais é muito complicado exigir do professor uma maior consciência sobre seu trabalho docente. Marques (2014, p. 87) em sua tese nos apresenta argumentação plausível:

Se considerarmos que, na atualidade, há forte tendência de precarização do trabalho docente, fato que leva muitos professores a não ter controle sobre seu próprio trabalho, a agir em conformidade com a burocracia educacional, o que contribui para o desenvolvimento de atividade alienada, conseguir autonomia para realizar a atividade profissional constitui um dos grandes desafios da profissão docente.

Diante deste contexto, convém destacarmos que o professor exerce sua atividade conforme as condições subjetivas e objetivas que lhe são apresentadas. Logo, é preciso esclarecer o que dizem as pesquisas a respeito destas condições.

Primeiramente, partimos das considerações feitas por Barreto (2009, p. 73) a respeito das condições subjetivas do trabalho docente que, para ele, são todas as ações constituintes do processo de formação e atuação do professor, sendo representada pelos conceitos, atitudes e procedimentos aprendidos e assimilados no processo de educação formal



de nível superior; pelo significado e sentido da ação docente considerados e vivenciados na experiência profissional; pelo contato com seus colegas de atuação, superiores hierárquicos ou alunos; pela frequência a cursos de extensão, de aperfeiçoamento, de pós-graduação e/ou mediante outras formas de atualização e de formação continuada.

Já quanto às condições objetivas do trabalho docente nos atemos às explanações de Basso (1998, p. 3) que as elucida como “(...) as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática–participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. até a remuneração do professor”.

Então a questão principal diz respeito ao significado social e ao sentido pessoal da atividade pedagógica no sentido de coincidirem para que não ocorra uma organização do ensino alienante como bem pondera Basso (1998, p.11):

Os professores estão, muitas vezes, realizando uma prática alienante, comprometendo, assim, a qualidade do ensino. Alienante porque o trabalho resumido a repetir conteúdos imutáveis embota o professor. A reprodução mecânica da atividade docente não permite a ampliação das possibilidades de crescer como professor e ser humano. Alienante porque o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente. Temos, então, a ruptura entre significado e sentido do trabalho docente.

É de consenso geral que a atividade pedagógica deve visar uma qualidade de ensino com práticas mais eficientes e menos alienante, e a mesma se constitui a partir da necessidade do aluno de se apropriar da cultura com um motivo real de apropriação do conhecimento historicamente acumulado, tendo como objetivo o ensinar e o aprender por isso de acordo com Moura et. al. (2018):

Assim, é condição essencial na educação escolar compreender que o processo de humanização da criança requer que a ação educativa coloque o movimento de aprendizagem desse sujeito em consonância com as suas potencialidades cognitivas e socioafetivas. Para tanto, se faz necessário criar coletivamente condições para que o professor também possa desenvolver-se permanentemente; possa tornar-se um dos principais responsáveis pela educação como humanização de forma institucional e sistematizada; e perceber que, em atividade de ensino, ele próprio poderá ser um dos elos de união com a atividade da criança nesse movimento de humanização de ambos.

É importante a colocação do autor acima ao enfatizar a importância de se fazer uma atividade pedagógica em paralelo tanto com o potencial cognitivo do aluno quanto o afetivo. Mas, para isso, é preciso que o professor possa ter condições concretas e subjetivas para

desenvolver com qualidade sua atividade. Porque, como bem explana Marques (2014, p. 91) em sua tese:

O professor, como todo ser humano, é um indivíduo com potenciais de transformação da sua realidade e, portanto, de si mesmo. Entretanto, mesmo dispondo desse potencial, ele está num mundo real que pode tanto elevar sua potência para ser mais, como ao contrário, esse mundo real pode constituir-se em obstáculos ao seu desenvolvimento físico, mental, social, cultural. Queremos enfatizar, com isso, que o professor como ser sócio-histórico, tem sua constituição profissional determinada por múltiplos fatores, dentre eles, as condições objetivas articuladas às condições subjetivas de trabalho. Isso significa que o sucesso de suas práticas é produzido em função das condições históricas que encontra e que produz, portanto, a prática educativa bem sucedida é uma produção histórica.

Então, antes de qualquer coisa, é preciso ter em mente que a qualidade da atividade pedagógica voltada para a formação humana não depende somente da ação professor, há uma série de múltiplos fatores que circunscrevem este processo, mas há que se entender que uma das condições subjetivas que favorecem o sucesso da atividade pedagógica é a mediação da mesma por fatores cognitivos e afetivos.

Destarte, passaremos a discutir sobre a relação entre afetividade e aprendizagem que medeia a atividade pedagógica para que possamos buscar aportes teóricos da Psicologia Histórico Cultural que discutem sobre este aspecto da atividade pedagógica, tão importante, em consonância com suas potencialidades cognitivas e afetivas.

### **2.3 Relações afetividade e aprendizagem no desenvolvimento humano**

Diversos estudos atuais (BERNARDES E MOURA, 2009; SILVA, 2008; TASSONI E LEITE 2011; MARQUES E CARVALHO, 2014, 2019; MARTINS E CARVALHO, 2016, TASSONI E OSTI, 2019) abordam as ideias da Psicologia Histórico Cultural no que diz respeito às mediações simbólicas na atividade pedagógica, relações entre cognição, vivências e afetações em sala de aula, a atividade humana como unidade afetivo-cognitiva e a afetividade percebida e sentida.

Na esteira destes estudos encontramos as apreciações de Tassoni e Osti (2019), que através de suas pesquisas apontam que o domínio afetivo ainda permanece marginal na abordagem pedagógica, sendo o tema afetividade pouco explorado na educação básica. Para as autoras, isto causa estranhamento, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem envolve diretamente as relações humanas.

As investigações Vigotski (2007) que constituem uma das bases teóricas de todos os estudos acima rejeita esta separação, apontando que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, considerando as inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Segundo este autor, a compreensão do pensamento só é possível quando se analisa sua base afetiva.

Para o desenvolvimento desta subseção faremos uso das ideias de Vigotski e também de Baruch Espinosa, filósofo holandês, que teve influência sobre os pensamentos do bielorrusso. Fato que pode ser comprovado pelas pesquisas mais recentes que apontam indícios da fundamentação espinosana sobre a obra de Vigotski (MACHADO & FACCI, 2010; MACHADO ET AL, 2011; KUSUNOKI & SMOLKA 2013; TOASSA, 2014; SAWAIA & SILVA, 2015).

Vigotski não teve tempo suficiente para desenvolver de modo mais aprofundado a questão da afetividade no desenvolvimento do psiquismo humano. Conforme Machado et. al. (2011, p. 648), apesar de ter escrito Teoria das emoções (Vigotsky, 2004) entre 1931 e 1933 e ter deixado a obra incompleta, ampliando as possibilidades de interpretação ambígua ou errônea do conteúdo por ele ilustrado, seus estudos deixaram contribuições à temática.

Mas, embora tenha faltado a Vigotski, tempo para discutir de modo mais aprofundado questões sobre a base afetivo-volitiva do psiquismo, chegou-se ao entendimento de acordo com os estudos relatados acima que Vigotski foi sim influenciado por Espinosa. Portanto, não poderemos discutir este tema sem perpassar pelo filósofo holandês e para dar mais embasamento à justificativa anterior, citamos aqui o que pesquisou Silva (2008, p.136):

Vygotsky foi influenciado por Espinosa, filósofo que propunha a solução monista para os problemas relacionados ao corpo e à alma, ao sentimento e à razão (Gleizer, 2005). Vygotsky opõe-se, portanto, às teorias dualistas que, coerentes aos pressupostos da filosofia cartesiana, separavam corpo e mente, sentimento e razão. Para Vygotsky, a compreensão do pensamento humano só é possível quando se considera sua base afetivo-volitiva, uma vez que as dimensões do afeto e da cognição estão desde cedo relacionadas íntima e dialeticamente. Por sua vez, a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral (Oliveira e Rego, 2003).

Vigotski ao elaborar a obra da Teoria das Emoções enuncia a necessidade de uma psicologia que possa lidar com a questão das sensibilidades superiores, rompendo com o naturalismo e trazendo a noção da construção histórica das emoções (Machado e Facci, 2010, p.3). Então, o psicólogo russo passa a considerar errônea a concepção cartesiana sobre o dualismo mente-corpo, bem como a negação do caráter histórico das emoções.

A questão afeto e intelecto era, para Vigotski, uma questão de superação do pensamento cartesiano que exclui as emoções do desenvolvimento da consciência, como se fosse possível separar as emoções do intelecto e, para o russo, este era um erro crucial da chamada Psicologia Tradicional. Assim, de acordo com Machado et al (2011, p. 655):

(...) Vigotsky (2004) põe em xeque o valor psicológico e científico das explicações causais dos sentimentos humanos, pois afirma que estas não suprem as necessidades da Psicologia. Não obstante, o problema da causalidade não apenas afeta não os sentimentos, na realidade, é condição de toda ciência. Com isso, Vigotsky (2004, p. 174) encontra a chave da própria crise psicológica no problema da causalidade, ao afirmar que esta se tornou “(...) a pedra angular de toda a crise psicológica. Um verdadeiro conhecimento não é possível senão como conhecimento causal”. Partindo dessa constatação, a superação da crise no capítulo das emoções na Psicologia só poderia se tornar efetivo, de acordo com o autor, com a superação dos princípios cartesianos que embasaram as teorias dos afetos, uma vez que o fenômeno da emoção não pode ser explicado pela causalidade.

Portanto, ao discutirmos como professores significam os reflexos emocionais e se acreditam que o desenvolvimento da consciência se dá por função meramente racional, é de no pensamento histórico cultural que se pode procurar encontrar a pedra angular desta questão. A partir desta análise, teremos uma noção de como a realidade concreta interfere nos comportamentos dos docentes e se a mesma os impede de imaginar um devir para as situações escolares. Então, a partir da atividade pedagógica, precisamos entender qual a concepção que os professores têm a respeito da relação entre a afetividade e a aprendizagem para o pleno desenvolvimento da consciência do seu aluno. Nessa perspectiva Carvalho e Marques (2015, p. 85) fazem a seguinte consideração:

Quando pressupomos que a atividade de ensinar é prática social, sistemática, organizada, planejada e, sobretudo, consciente, que objetiva a efetivação com sucesso do processo de ensino e aprendizagem, logo entendemos que essa não pode ser desenvolvida desvinculada das condições subjetivas e objetivas do professor que a desenvolve. É nesse sentido que Vygotsky (2009) postula que nenhuma ação humana acontece desvinculada dos motivos, dos afetos e das emoções. Isso significa que, para compreendermos a fundo a atividade do professor, necessitamos desenvolver pesquisas que se proponham a conhecer os professores que exercem essa atividade, o significado e o sentido que atribuem ao que fazem, elementos da consciência que estão diretamente relacionados às suas necessidades, às motivações, às expectativas, aos sentimentos e às emoções.

Destarte, é cabível, então, utilizarmos os argumentos das pesquisadoras acima de forma a ratificarmos que para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem não podemos nos furtar de apreender as significações que os professores têm sobre: a relação afetividade e

aprendizagem, os elementos da consciência que estão ligados às suas reais necessidades, os motivos, as expectativas, os sentimentos e emoções que o constituem e que são refletidos em sua atividade pedagógica.

Como argumentam Gazotti e Sousa (2011, p.10) que se o professor observar analiticamente as relações reais estabelecidas no ambiente escolar, levando em consideração a emoção como filtro da realidade, este poderá, de forma intencional, promover o estabelecimento de vínculos afetivos e ou atividades que envolva a emoção dos alunos, impulsionando o desenvolvimento de todos os envolvidos na situação educativa.

Fazendo o movimento dialético, voltamo-nos, então, ao que Espinosa formulou e que foi mote para o desenvolvimento do pensamento de Vigotski a respeito da questão em discussão a fim de estabelecermos uma lógica materialista e dialética. Destarte, para ajudar na compreensão dos fundamentos teóricos de Vigotski a respeito das emoções recorreremos aos conceitos de imaginação e emoção de Espinosa.

Primeiramente, apesar da biografia de Espinosa ser bastante conhecida, convém esclarecer em algumas palavras quem foi Espinosa e o contexto histórico de sua época, para, do mesmo modo, podermos conectar seu pensamento ao contexto histórico de sua existência, assim, mencionamos as palavras de Damásio (2004, p.18):

[...] Espinosa nasceu na próspera cidade de Amsterdam em 1632, no meio da Idade de Ouro da Holanda. Nesse mesmo ano, perto da casa da família Espinosa, um jovem Rembrandt de 23 anos estava pintando A lição de anatomia do Doutor Tulp, o quadro que iniciou a sua fama. O mecenas de Rembrandt, Constantijn Huygens, estadista e poeta, secretário do príncipe de Orange e amigo de John Donne, acabava de se tornar pai de Christiaan Huygens, que viria a ser um dos mais célebres astrônomos e físicos da história. Descartes, o mais famoso filósofo dessa era, tinha então 32 anos e vivia também em Amsterdam, no Prinsengraacht, e nesse tempo preocupava-se com a forma como as suas ideias sobre a natureza humana seriam recebidas na Holanda e no resto da Europa. Poucos anos mais tarde, Descartes viria a ensinar álgebra ao jovem Christiaan Huygens. Sem dúvida, Espinosa veio ao mundo rodeado por uma pletora de riquezas, intelectuais e financeiras, um verdadeiro embaraço de riquezas, no dizer de Simon Schama<sup>11</sup>.

Então, nesse contexto tão farto intelectualmente e financeiramente, nas palavras de Damásio, é que Espinosa vai desenvolver suas ideias e teorias. Porém, neste trabalho daremos destaque, como já declarado anteriormente, ao conceito de emoção que contribuiu para elaboração das ideias de Vigotski a respeito da unidade afeto-intelecto no desenvolvimento do psiquismo humano.

Logo, Espinosa (2018, p.527) entende por afeto uma paixão, uma ideia confusa, mas segundo o filósofo, se formarmos deste afeto uma ideia clara e distinta, esta ideia só se distinguirá do próprio afeto, enquanto referido apenas à mente, por uma distinção de razão; e por isso o afeto deixará de ser uma paixão. Espinosa, acrescenta, que um afeto está tanto mais em nosso poder, e a mente tanto menos dele padece, quanto mais ele nos é conhecido.

Vigotski, então, reelabora o pensamento de Espinosa, e para termos uma melhor compreensão na menção do autor russo ao filósofo, podemos verificar que no artigo “Sobre os sistemas psicológicos” ele analisa a concepção sobre o poder dos afetos de que fala Espinosa:

A teoria fundamental de Spinoza (1911) é a seguinte. Ele era um determinista e, distinguindo-se dos estoicos, afirmava que o homem tem poder sobre os afetos, que a razão pode alterar a ordem e as conexões das emoções e fazer com que concordem com a ordem e as conexões dadas pela razão. Spinoza manifestava uma atitude genética correta. No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade quanto à consciência da realidade. Meu desprezo por outra pessoa entra em conexão com a valoração dessa pessoa, com a compreensão dela. E é nessa complicada síntese que transcorre nossa vida. O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões. (2004, p.126-127).

Portanto, Vigotski concebia, assim como Espinosa, a tese de que o homem tem poder sobre os afetos e que estes tanto têm ligação com a sua autoconsciência como com a consciência da realidade, e ainda afirma que o desenvolvimento histórico dos afetos e das emoções se alteram ao longo do tempo e a partir de então surgem novas conexões. Assim, no mesmo artigo de Vigotski, vamos compreendendo que ele entendia que os homens alteram seus afetos em meios ideológicos e psicológicos distintos. Reiterando:

Já dissemos que, como expressava corretamente Spinoza, o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com o meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste sem dúvida um certo radical biológico, em virtude do qual surge esta emoção (Vigotski, 2004, p. 127).

Vigotski assim como Espinosa acredita que nenhuma ação humana acontece desvinculada dos motivos, afetos e emoções. Portanto, para estes dois teóricos, guardadas as épocas de cada um, são os motivos que guiam, em última instância, o sentido de nossas ações e tais sentidos tem relação intrínseca com o tipo de afetação contida na situação vivida.

Isto posto, falemos então sobre a aprendizagem citando Vigotski (2018), este defendeu, ainda, com ardor que é o ensino que promove desenvolvimento, destacando, inclusive, que a qualidade do primeiro condiciona o segundo. De acordo com o russo, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental. O autor defende ainda que esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

Nesta perspectiva, Vigotski defende que a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolva na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. Para Vigotski (2007), no livro *Formação Humana*, o aprendizado escolar produz algo profundamente novo no desenvolvimento da criança, que, segundo ele, é um conceito novo e de fundamental importância: a zona do desenvolvimento proximal.

Para Vigotski (2007), não podemos meramente limitar à determinação de níveis de desenvolvimento se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Ele atesta que temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. Logo, o primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, que seria o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos já completados. Já o segundo nível seria a zona de desenvolvimento proximal que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação.

Vigotski (2007) argumenta que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam. Assim, ele formula uma lei geral do desenvolvimento das funções mentais superiores, a qual ele acha que pode ser aplicada em sua totalidade aos processos de aprendizado das crianças. O psicólogo russo propõe, então, que um aspecto essencial do aprendizado é o fato dele criar a zona de desenvolvimento proximal, o que ele explica melhor é que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Vigotski complementa que, uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Disto, decorre o entendimento de que a aprendizagem escolar ocorre a partir de interações e cooperações constituídas por afetos, como não poderia deixar de ser, a atividade pedagógica acontece por meio de um encontro carregado de afetos. Na sala de aula, o encontro entre professores e alunos pode ser tanto marcado por situações de afinidades quanto por situações de animosidade.

Nesse sentido, se o professor deseja realizar uma atividade pedagógica voltada para a aprendizagem do aluno é necessário que ele tenha consciência sobre o conteúdo que vai ensinar, como também conhecimentos sobre formação humana para que ao executar sua atividade faça com que seja possível para os alunos vivenciarem aprendizagens que façam sentido para suas vidas, despertando nestes os motivos para aprender. Pois, quando o professor tem mais consciência do está fazendo, clareza dos seus objetivos, mais será possível acessar o universo dos afetos potentes que constituem a atividade pedagógica em si.

Por isso, a compreensão das significações dos professores acerca da relação da afetividade e aprendizagem é uma forma de acessar estes sujeitos, seus afetos e pensamentos e, por meio da reflexão, encontrar o sentido pessoal da sua atividade pedagógica. Sabemos que os significados e sentidos, também, medeiam ainda a transformação de determinadas experiências, à medida que alteram a forma do indivíduo relacionar-se com a realidade. Na subseção seguinte, nos concentraremos na análise teórica sobre a constituição dos significados e sentidos.

## **2.4 Constituição dos significados e sentidos**

Ainda nos baseando na Psicologia Histórico Cultural e a partir das leituras do livro “A construção do pensamento e da linguagem” de L. V. Vigotski, mais precisamente, do capítulo Pensamento e Palavra, faremos agora uma discussão sobre o par categorial significado e sentido, relacionando-o com o objeto de estudo de pesquisa sobre as significações de professores acerca da relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica.

Os fundamentos teóricos vigotskianos abordam com bastante ênfase a relação interior entre o pensamento e a palavra nos estágios mais primários do desenvolvimento filogenético e ontogenético. Segundo Vigotski, o pensamento e a palavra não se ligam entre si por um vínculo primário, este surge, modifica-se e amplia-se no processo de próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. No entanto, para o autor, a ausência de um vínculo primário entre o pensamento e a palavra não significa, de maneira nenhuma, que esse vínculo só possa surgir



como ligação externa entre dois tipos essencialmente heterogêneos de atividade da nossa consciência.

Diante desta discussão, há que se destacar a afirmação de Vigotski sobre a descoberta da inconstância e da mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento. Para ele, é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. Por isso, para Vigotski, a tarefa primordial daquele que deseje estudar a relação do pensamento com a palavra como movimento do pensamento em direção à palavra é o estudo daquelas fases de que se constitui esse movimento, a discriminação dos vários planos por que passa o pensamento, que se materializa na palavra, ainda de acordo com o russo, nesse ponto se revela ao pesquisador muito daquilo com que “nem os sábios sonharam”.

Com isso, Vigotski argumenta que o pensamento flui como uma corrente interna através de uma série de planos, e que é preciso investigar esses planos que o pensamento percorre antes de se “encarnar” nas palavras. Sendo assim, há dois planos do discurso: interno, significante, semântico; externo, fonético. Cada um tem leis de movimento específicas, que formam uma unidade complexa – mas há movimentos independentes na esfera fonética e na esfera semântica. Por isso que o russo afirma, por exemplo, que, na esfera fonética, no domínio da fala exterior, a criança progride da parte para o todo: de palavras para frases e sequências frasais. Relativamente ao significado, na esfera semântica, entretanto, a primeira palavra da criança é uma frase completa.

Semanticamente a criança parte do todo, e mais tarde domina as unidades semânticas separadas. Isto mostra a importância de se distinguir o aspecto fonético do discurso de seu aspecto semântico. Contudo, embora os movimentos não sejam coincidentes, não são também independentes um do outro. Em última análise, a estrutura da linguagem não reflete simplesmente a estrutura do pensamento, como num espelho; por isso, não se pode vestir o pensamento com palavras, como se de um ornamento se tratasse. Como bem repete o autor várias vezes “o pensamento não se expressa mas se realiza na palavra”. Dito de outra maneira, a linguagem não é puro reflexo do pensamento; ao contrário, ao transformar-se em linguagem, o pensamento toma nova forma e se modifica.

Por causa dessas divergências entre o fonético e o semântico, é que é preciso superar o conteúdo semântico e analisar o conteúdo psicológico, porque é neste que predomina o sentido e o sentido surge no contexto. Logo, se o contexto muda, o sentido muda também, ele tem, portanto, zonas de estabilidade variada. Enquanto que o significado é um ponto imóvel

e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Em outras palavras, é o que possibilita a comunicação entre os homens.

Diante disso, para entendermos as significações que os professores produzem acerca da relação afetividade e aprendizagem procuraremos fazer esta análise através da produção de sentidos e com isso entender a sua subjetividade e, conseqüentemente, sua atividade pedagógica.

A partir destas discussões necessitamos fazer jus as significações dos professores e professoras acerca da relação afetividade e aprendizagem diante da perspectiva de que as emoções se desenvolvem em um movimento dialético permanente entre o sujeito e o social. Portanto, as significações são produções históricas de significados e sentidos, e como tal, são meios/modos de relação que afetam e permitem a ampliação das formas pensar e agir desses indivíduos em interação. Recorremos aos estudos de Souza et. al. (2019, p. 239) que afirma que:

No imbricamento da emoção e do pensamento a conduta do sujeito se revela como produto de um processo dialético, no qual o social é fonte para significar o percebido, o sentido e vivido, favorecendo a qualificação da emoção elementar em emoção superior, auxiliando na superação da realidade imediata, bem como a ressignificação daquilo que nos afeta cotidianamente. Nessa direção, os modos instintivos e primitivos objetivados pelo pensar, falar e agir são transformados, possibilitando ações intencionadas e a regulação da conduta.

À vista dos enunciados teóricos relativos à emoção acima explanados, concluímos que, quanto mais formos capazes de perceber e relatar aos outros e a nós mesmos a experiência vivida, mais conscientemente ela é sentida. Esta nos parece uma estratégia com potencial para compreendermos o modo de pensar e agir desses profissionais, e como consequência captar a constituição de suas singularidades, como também o desenvolvimento de sua atividade docente.

Para entender as significações dos professores acerca da relação afetividade e aprendizagem no desenvolvimento da consciência do seu aluno, sabemos que a categoria significado é o nosso ponto de partida, esta contém mais do que aparenta, e desta forma poderemos caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido que destacarão a singularidade historicamente construída deste professor.

Por isto que a compreensão sobre significado e sentido está relacionada ao que Vigotski afirma sobre a questão do pensamento, que não coincide diretamente com a sua expressão verbalizada: ele aponta que o pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Ou seja, a comunicação imediata entre

consciências é impossível tanto fisicamente quanto psicologicamente, assim, o significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, de forma que o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado.

Logo, seguindo os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico Cultural só se torna possível a compreensão do pensamento alheio quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva. Essa descoberta dos motivos que fazem o pensamento nascer e orientam o seu fluxo será importante para descobrir os motivos que orientam o agir, o sentido atribuído ao que se faz, quando temos clareza do que nos afeta.

Neste raciocínio, é preciso entender os sentidos produzidos pelos professores em relação à docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o entendimento dos mesmos sobre quais as implicações das relações afetivas no desenvolvimento da consciência dos alunos, já que estas implicações vão ser um fator constitutivo e inerente do atuar e pensar destes alunos. Será importante também analisar como estes professores percebem as manifestações afetivas dos alunos durante o desenvolvimento da sua atividade pedagógica, para com isso estarem atentos aos motivos, necessidades e interesses que possam contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Tais análises poderão fundamentar a inserção de estratégias de formação a vir a ser desenvolvidas pelos e para professores, pois ao apontar as significações que os professores tem a respeito desta relação dialética entre afetividade e aprendizagem podem despertar nestes caminhos acerca do que pode ser realizado de forma mais efetiva na promoção da melhoria da atividade pedagógica.

Uma das formas de analisar as significações dos professores e das professoras é através do seu discurso, mas para entender o discurso do outro (no caso do professor), como afirma Vigotski, nunca é necessário entender apenas umas palavras, precisamos entender o seu pensamento, mas para isto é necessário a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. O autor completa que, de igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação.

Sendo assim, ao analisar este objeto de estudo à luz desta teoria tendo o olhar voltado para o par categorial significado e sentido poderemos ter a possibilidade de penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição deste indivíduo (o professor), produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese das múltiplas determinações.

Fazer jus às significações dos professores acerca da relação afetividade e aprendizagem nos possibilitará, quem sabe, compreender que professores, constituídos na e pela atividade, ao produzirem sua forma humana de existência e de trabalho, revelam – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e os sentidos pessoais. Isso porque estas significações são produções históricas de significados e sentidos, e como tal, são meios/modos de relação que afetam e permitem a ampliação das formas de pensar e agir desses indivíduos em interação.

À vista da teoria acima explanada, compreendemos que quanto mais os professores forem capazes de perceber e relatar aos outros e a si mesmos a experiência vivida, mais conscientemente eles irão senti-las. Por isso, a compreensão das significações dos professores acerca da relação da afetividade e aprendizagem é uma forma de acessar estes indivíduos, seus afetos e pensamentos e, por meio da reflexão, provocar a compreensão dos sentidos e significados sobre a atividade pedagógica.

Considerando que neste processo a realidade social encontra múltiplas formas de ser apropriada pelo indivíduo, podendo tal apropriação ocorrer sem necessariamente se desfazer de velhas concepções e emoções calcadas em preconceitos, em visões ideologizadas, fragmentadas, como também levar em conta que o professor é um indivíduo, mas, ao mesmo tempo, vive em sociedade, assim indivíduo e sociedade podem até não manter uma relação similar, mas articulada mutuamente. Logo, entender as significações produzidas pelo professor, implica, portanto, aproximar-se das zonas de sentido, no caso, os sentidos da sua atividade, e esta nos parece, como já sustentamos anteriormente, uma estratégia com potencial para promover a transformação no modo de pensar e agir desses profissionais.

### **3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Como já foi informado nos trechos introdutórios deste trabalho, nossa abordagem metodológica segue os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico Cultural e do Materialismo Histórico Dialético, na medida em que são duas teorias que possuem determinada aproximação científica.

Nesta seção, procuraremos discutir sobre Método da Psicologia Histórico Cultural, em especial, o método elaborado por Vigotski, como também seus princípios norteadores, para a partir de então esclarecermos a nossa escolha por seguir tanto por este caminho metodológico quanto pelo tipo de pesquisa. Logo em seguida, faremos uma explanação situando o contexto de desenvolvimento da pesquisa, as ações e os procedimentos de análise de dados da mesma.

#### **3.1 Método e Tipo de Pesquisa**

Para Vigotski, a essência do método instrumental está relacionada à mediação entre o homem e os instrumentos psicológicos e, por sua própria essência, o método instrumental é um método histórico-genético que proporciona um ponto de vista histórico à investigação do comportamento. Enquanto que as ferramentas técnicas orientam-se no sentido de provocar determinadas mudanças no próprio objeto, o instrumento psicológico, ao contrário, ele não modifica em nada o objeto, é um meio de influir em si mesmo (ou em outro), na psique, no comportamento, mas não no objeto.

Prosseguindo nesta linha de raciocínio, Vigotski (2018, p.62) critica os métodos correntes que só podem, segundo ele, determinar variações quantitativas na complexidade dos estímulos e nas repostas de diferentes animais e seres humanos em diversos estágios do desenvolvimento.

Ainda sobre o problema do método, Vigotski se baseia na abordagem materialista dialética da análise da história humana para afirmar que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. Para o fundador desta teoria, o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido.

Ao discorrer sobre a dialética, ele mostra a influência da natureza sobre o homem, e como este, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência. Além disso, o estudioso soviético

destaca o requisito básico do método dialético e defende que estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança.

Ao discorrermos sobre esta relação entre o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórico Cultural, recorreremos também à Duarte (2000, p.84) que afirma que a concepção vigotskiana procurou, através do método dialético de Marx, estudar a essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por este fenômeno.

Ainda de acordo com Duarte, a essência deste fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim, de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Assim, Vigotski defende o método da análise e da necessidade da mediação das abstrações traduzindo sua compreensão dialética e materialista do conhecimento científico.

O método de Vigotski, portanto, em consonância com a dialética de Marx aplica-se ao estudo do comportamento humano e à educação do mesmo. Por acréscimo entendemos que a importância da educação escolar é fundamental para que o indivíduo domine os próprios comportamentos e se converta em um ser livre e racional. Assim, ao nos utilizarmos do método do Materialismo Histórico Dialético e dos princípios metodológicos da Psicologia Histórico Cultural na nossa pesquisa, em vistas de analisar as significações de professores e professoras acerca da relação afeto e intelecto no desenvolvimento da prática pedagógica, procuramos refletir sobre o papel do professor no contexto histórico e concreto da realidade, relacionando-o com o discente e com a apropriação do conhecimento, não esquecendo, no entanto, que esta apropriação está ligada também ao domínio dos afetos, que não é um fenômeno biológico, mas um fenômeno cultural.

Ressaltamos, ainda, que para analisar o objeto é pertinente utilizar os princípios da Psicologia Histórico Cultural que são três segundo Vigotski (2007), a saber: analisar processos, e não objetos, explicação versus descrição e o problema do comportamento fossilizado.

No que se refere ao princípio da análise do processo ao invés do objeto Vigotski (2007, p. 64), afirma “qualquer processo psicológico, seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre mudanças a olhos vistos”. Logo, este princípio segue um dos fundamentos do materialismo dialético, no sentido de buscar compreender o processo em sua etapa inicial, converter o objeto em processo, colocando-o em movimento, abordando-o historicamente.

Seguindo as bases deste princípio, buscamos compreender as significações de professores acerca da relação afetividade e aprendizagem que medeiam a atividade pedagógica, investigando o processo em que são produzidas essas significações tendo a clareza de que elas sofrem mudanças. Cientes de que o objeto pesquisado não está dado, pois sendo constituído historicamente, se faz necessário observá-lo tanto no contexto histórico quanto dialético.

Uma análise fundada no princípio acima, no entanto, não se sustentaria se não se mostrasse a essência do fenômeno psicológico, para tanto, o segundo princípio do método de Vigotski é o da explicação versus descrição. De acordo com o autor, a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno.

Vigotski cita o exemplo da linguagem em que as primeiras manifestações da fala na criança de um ano e meio a dois são similares à fala dos adultos, mas podem diferir quanto à sua origem ou à sua essência “dois processos fenotipicamente idênticos ou similares podem ser radicalmente diferentes em seus aspectos dinâmico-causais e, vice-versa, dois processos muito próximos quanto à sua grandeza dinâmico-causal podem ser muito diferentes fenotipicamente” (2007, p.65).

Então, conforme o princípio acima destacado, a mera descrição das significações dos professores acerca da relação afetividade e aprendizagem mediando a atividade pedagógica não é suficiente, é necessário ir além, buscando estabelecer uma conexão entre os fatos ou vários grupos de fatos que constituem essas significações, pois, de acordo com Vigotski, a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto de todo processo de significações em estudo.

Já o terceiro princípio refere-se ao comportamento fossilizado, nele, o autor propõe uma análise do processo de desenvolvimento de determinado objeto, em todas as suas fases e mudanças, retornando à sua origem. Para o autor, é necessário evitar o estudo de processos psicológicos fossilizados, ou seja, processos psicológicos automatizados ou mecanizados, porque eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a aparência interna. Este princípio contribui para o entendimento das significações dos professores que não se alteram, que já estão naturalizadas acerca da afetividade e aprendizagem que medeiam a atividade pedagógica levando em conta que a mediação dos afetos está presente na produção de conhecimento dos alunos.

Além destes princípios metodológicos, Vigotski (2007) aponta o método de análise por unidade para o estudo de quaisquer formações psicológicas. Segundo o autor, tradicionalmente a Psicologia analisou seus objetos desmembrando-os em elementos. Mas,

para Vigotski, a Psicologia que deseje estudar as unidades complexas deve substituir este método pelo método de análise que se desmembra em unidades. Deve encontrar estas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam.

Vigotski apropria-se, então, do que Marx chama de procedimento de ascensão do abstrato ao concreto como movimento de apreensão do real. De acordo com Marx (1989), o objeto só pode ser compreendido como totalidade, e não como soma das partes, o que torna necessário pesquisar suas inter-relações dentro de um sistema, que dá origem ao concreto.

O pensamento apropria-se do concreto de forma mediada pelas abstrações ou unidades de análise. Porém o processo de análise não se concretiza na determinação das abstrações essenciais. É necessário a partir de então fazer o caminho inverso, de reconstrução do concreto mediado pelas unidades de análise, ou seja, carece ultrapassar das abstrações mais simples à complexidade do fenômeno que foi representado inicialmente de forma caótica, necessita avançar do abstrato ao concreto. Então o concreto não é mais uma representação caótica do todo, mas sim uma *rica totalidade de determinações e relações diversas*, como aponta Marx.

Portanto ao nos orientarmos pelo método proposto por Vigotski intencionamos analisar o nosso objeto no movimento de sua constituição histórica e na sua totalidade, ou seja, buscamos analisar o processo de desenvolvimento do fenômeno pelo método de análise que se desmembra em unidades. Para tanto, este método de investigação corrobora com o nosso intuito de superar técnicas de análise dos aspectos aparentes e explicar a essência da realidade como bem destaca Bernardes (2017, p. 71-70):

Tais traços do método de investigação, anunciados como emergentes na pesquisa sobre o psiquismo humano por Vigotski, são considerados fundamentais na pesquisa contemporânea que tenha o intento de ser a expressão do método, pois evidenciam a necessidade de superação de técnicas descritivas da aparente realidade investigada. Pressupõe identificar os nexos lógico-históricos da realidade em foco, explicando a essência da realidade concreta.

Assim, com a pretensão de chegarmos à realidade concreta que está mediando a produção das significações dos professores acerca da relação afetividade e aprendizagem que medeiam a atividade pedagógica decidimos pelo tipo de pesquisa com enfoque na formação dos professores, de modo a fazer com que o professor participe de seu processo de construção



e estruturação profissional. Conforme Longarezi e Silva (2008, p. 4056), isso rompe com a visão tradicional a partir da qual os professores são vistos apenas como objetos a serem investigados.

Todo pesquisador ao iniciar seus estudos tem como objetivo final atingir a veracidade dos fatos que constituem o seu objeto, além do que na ciência há diversos métodos científicos que são determinantes para cada tipo de objeto. Então, tendo em vista que o nosso objeto de estudo se refere às significações de professores e professoras sobre a relação afetividade e aprendizagem no ensino fundamental, que medeiam o desenvolvimento de sua atividade pedagógica entendemos que o mesmo envolve o estudo do desenvolvimento cultural e do psiquismo. Logo o método de Vigotski pressupõe identificar os nexos lógico-históricos da realidade em foco, explicando a essência da realidade concreta.

Com isso estes aspectos metodológicos explicitados contam com a necessária participação dos professores do ensino fundamental e sua realidade concreta, daí se explica o porquê de adotarmos a pesquisa-formação, por entendermos que é a que mais se aproxima do método experimental da Psicologia Histórico Cultural. Segundo Longarezi e Silva (2008, p. 4056):

Essa prática de pesquisa anuncia outro paradigma na forma de se fazer ciência, em que o pesquisador sai da clausura de seu laboratório e vai atrás dos problemas do professorado, trabalhando com ele para a solução desses mesmos problemas de forma conjunta e cooperativa. Esse novo modelo opõe-se à tradição científica do pesquisador neutro, que ignora as relações concernentes à escola, enquanto local de realização da prática docente e o professor enquanto sujeito de sua prática. Isso rompe com a visão tradicional a partir da qual os professores são vistos apenas como objetos a serem investigados.

Ora, pois, a Pesquisa Formação tem similaridades com os fundamentos teóricos-metodológicos da Psicologia Histórico Cultural, que, baseada nos preceitos científicos de Vigotski e seus colaboradores, defende o método materialista dialético como a verdadeira epistemologia capaz de produzir conhecimento e conhecimento voltado para a realidade concreta do indivíduo pesquisado. Tanto que para o bielo-russo a ciência é materialista porque considera a realidade como ponto de partida e objetivo da ciência – no sentido de que a realidade determina o fazer científico e dialética porque tanto a realidade como a ciência são movimento, desenvolvimento e transformação.

Seguindo a linha de raciocínio do método investigativo baseado na Psicologia Histórico cultural e, queremos argumentar, ainda, que optar pela pesquisa-formação significa relacionar o ato de pesquisar com a própria formação do professor e sua constituição

identitária, cujos fundamentos teóricos se coadunam com a compreensão de pesquisa enquanto colaboração conjunta em que os partícipes se reconheçam nos discursos, argumentos e narrativas abordadas ou problematizadas. Assim, quem sabe, a partir desse processo possa surgir a possibilidade de revelar-se um conhecimento autônomo que ajude o professor no aperfeiçoamento de seu trabalho por meio de uma prática que favoreça ações propositivas em sala de aula e que promovam o desenvolvimento afetivo-intelectual dos seus alunos.

A pesquisa-formação pode, ainda, identificar as necessidades conscientes e inconscientes dos professores. No que diz respeito a este assunto Di Giorgi (2011, p.41) ressalta:

Todavia, não podemos ignorar que o uso da análise de necessidades formativas implica em uma revisão de paradigmas de formação docente, uma vez que as tradicionais práticas de formação contínua caracterizam-se pela total ausência de participação dos professores na tomada de decisões e na definição de objetivos, sendo considerados apenas como aplicadores /executores de propostas concebidas longe das situações de trabalho para as quais se supõe que as ações formativas preparem. Características essas que acabam por minar toda e qualquer possibilidade de construção de um modelo de formação baseado na análise de necessidades dos professores.

Sendo assim, para analisar as necessidades formativas dos professores precisamos estudar a consciência como um fenômeno da realidade e como esta é internalizada pelos partícipes da pesquisa. O foco desta pesquisa não é fazer o professor refletir apenas sobre suas práticas, mas possibilitar que os mesmos analisem sobre que recursos lhes são propiciados em termos de formação inicial e continuada bem como de materiais pedagógicos, levando em conta as suas concepções sobre o aluno, para que sejam planejados processos formativos que produzam mudanças significativas na situação do ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar que a pesquisa formação que desenvolvemos faz parte de uma das ações do Projeto de Extensão Universitária que será melhor esclarecido na subseção a seguir.

### **3.2 Contextos de Desenvolvimento da Pesquisa Formação**

O Projeto Universidade e Escola: Um Diálogo Necessário na Constituição do Professor Pesquisador teve início no ano de 2018 e perdurou até o ano de 2020. Este Projeto faz parte das atividades executadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas de Educação e Formação Humana (NEPSH), formado por docentes pesquisadores, discentes da graduação em Pedagogia da UFPI, assim como discentes do curso de Pós-graduação em Educação da UFPI e professores de Educação Básica da Escola Filantrópica localizada na cidade de Teresina.

O objetivo principal do projeto de extensão era desenvolver ações formativas colaborativas na escola, de modo a favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional de professores da mesma, além disso, procura constituir a identidade dos discentes do curso de Pedagogia e desenvolver a pesquisa formação de pós-graduandos em educação. Já os objetivos específicos eram: identificar as necessidades formativas de professores e gestores no desenvolvimento da prática docente; refletir criticamente acerca das relações entre prática docente e realidade socio-histórica; analisar a prática pedagógica como relação indissociável entre teoria e prática; planejar e desenvolver formação contínua que oriente o desenvolvimento de práticas pedagógicas com potencial transformador; produzir referenciais teórico-metodológicos que orientem práticas pedagógicas transformadoras.

Especificamente nos encontros, buscamos sempre refletir criticamente acerca das necessidades formativas dos professores e da escola. Tanto que, ao se iniciar o Projeto, foi feito um levantamento das necessidades formativas dos docentes, sendo que a maior parte citou como necessidade coletiva: a aproximação entre a escola e a família; a necessidade de motivar os alunos; a conscientização dos alunos sobre temas como *bullying*, racismo e violência e conhecimentos que possibilitassem ao professor estruturar suas ações e as relações estabelecidas com os alunos. Já sobre as necessidades individuais, citaram: desenvolvimento dentro da área de estudo, com cursos de atualização profissional; tempo resguardado para a formação continuada que vise aspectos práticos do trabalho docente e ter uma maior participação no convívio dos alunos conhecendo seus anseios e expectativas para o futuro, dentre outros.

O projeto teve como fundamento teórico-metodológico norteador da atividade de pesquisa formação o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórico Cultural. Até 2019, os encontros entre os partícipes do projeto ocorriam, mensalmente, na Escola, pois até então não havia o problema da pandemia da COVID-19<sup>5</sup>. Durante os encontros, a partir de visitas semanais ou mensais à escola reuníamos-nos para o planejamento e execução das ações formativas. As reuniões aconteciam aos sábados, no turno da manhã.

Participavam destes encontros os discentes de graduação da UFPI, pós-graduação em educação da UFPI, professores da UFPI, vinculados ao NEPSH, e professores da escola de

---

<sup>5</sup> Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. Via: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid> Acessado em: 31/04/2021

educação básica filantrópica. Assim, tanto na concepção quanto na realização das ações formativas, podiam ocorrer flexibilidade em relação ao conteúdo investigado, mas a finalidade prioritária era a formação dos sujeitos envolvidos e o atendimento das metas propostas, tendo em vista a superação das necessidades. Antes de cada novo encontro, o NEPSH fazia o planejamento de oficinas temáticas em atendimento às demandas das necessidades coletivas apontadas pelos docentes da escola, a fim de superar tais necessidades. Ao final de cada trimestre, era feita uma avaliação a respeito das ações desenvolvidas para a reorganização do plano de ações.

O projeto de extensão tinha, portanto, dois eixos de desenvolvimento: o eixo das ações formativas coletivas e o eixo das pesquisas com seu objeto em particular. Sendo assim, na subseção a seguir faremos o relato das ações da nossa Pesquisa Formação desenvolvida a partir deste projeto de extensão acima executado.

### **3.3 Ações da Pesquisa-Formação**

Esse projeto de pesquisa nasceu da necessidade dos docentes de encontrar alternativas de motivar os alunos no processo ensino e aprendizagem. Diante dessa necessidade, elaboramos o projeto de pesquisa-formação, com o intuito de organizar ações formativas afim de colaborar com o desenvolvimento da consciência dos docentes acerca da relação afeto e intelecto nas vivências das atividades pedagógicas na escola. As ações formativas organizadas no projeto de pesquisa formação e que possibilitaram, além do desenvolvimento da consciência dos docentes, a produção de informações da pesquisa foram Oficinas Formativas (OF) e do Memorial Reflexivo do Processo Formativo (MRPF), tendo sido trabalhados com base em Martins (2020).

Entendemos que as oficinas formativas viabilizam a interação direta entre participante /objeto e participante/participante, permitindo, como resultado, compreender os significados e sentidos desses participantes a respeito do tema tratado. Reiteramos que esta interação proporciona uma formação significativa, em que os conceitos e práticas são efetivamente vivenciados. Assim, tanto a ação quanto a reflexão ocorrem de maneira articulada.

Quanto ao memorial reflexivo do processo formativo, Passeggi (2016, p.79) esclarece que à medida que os professores avançam no processo de pesquisa-formação e aprofundam seus questionamentos durante a escrita do memorial, vão ressignificando, ao mesmo tempo, o próprio memorial e a si mesmos. A escolha do MRPF justificou-se, pois através do mesmo, os professores poderiam elucidar as experiências vivenciadas por eles na formação, expondo

as significações produzidas no processo formativo acerca da relação afetividade e aprendizagem no desenvolvimento da atividade pedagógica e a partir destes rever seus conceitos. Estes foram produzidos pelos professores após cada oficina formativa, e enviados por eles à Coordenadora da Escola, responsável por mediar as reuniões online, via correio eletrônico.

Destarte, as oficinas formativas foram realizadas por meio da plataforma online Microsoft Teams. Este foi o meio possível para desenvolvê-las já que, devido à situação vivenciada neste período de Pandemia de Covid-19, não era permitido reuniões presenciais, pois todo tipo de aglomeração entre pessoas estava proibida por lei. Desta forma, articulamos com a Direção da escola os dias e horários das reuniões online com o grupo de professores da Escola Filantrópica.

Estes encontros se caracterizaram, portanto, como encontros formativos que se constituíram em contextos de diálogos, cujo o objetivo era buscar promover situações de reflexão crítica e de produção de conhecimentos sobre os aspectos que permeiam as significações a respeito da relação afetividade e aprendizagem que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica. Estas oficinas formativas ocorriam em situações de contradição desenvolvidas pela unidade entre a teoria estudada e a realidade circundada no contexto de atuação dos professores e de sua atividade enquanto docentes.

Em vista da necessidade de promovermos encontros formativos orientados para a concretização do objetivo desta pesquisa formação, que é a produção pelos professores de significações acerca da relação afetividade e aprendizagem no desenvolvimento da atividade pedagógica, e ainda levando em consideração a disponibilidade dos professores para participarem dos encontros, bem como o tempo necessário para o estudo e reflexão crítica acerca desta relação, chegamos a um acordo com a Direção da Escola em relação aos dias e horários das oficinas formativas, sempre levando em conta as possibilidades e disponibilidades de horário dos professores.

Nestas condições, chegamos ao acordo de que realizaríamos 03 (três) encontros formativos nos dias de sábado, pois este era o único dia possível para reunirmos os 20 (vinte)<sup>6</sup> professores lotados no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Assim, os encontros foram realizados nos dias 31/10/2020, 07/11/2020 e 21/11/2020 nos horários de 8h às 10h da manhã, por meio da plataforma online Microsoft Teams.

---

<sup>6</sup> Esclarecemos que na lista de presença, em todas as reuniões, constavam aproximadamente 20 (vinte) professores, mas nem todos participavam efetivamente das discussões. Ou seja, não interagiam durante as reflexões e nem produziram o memorial formativo.

Após estes esclarecimentos necessários para compreensão de todo contexto e organização das oficinas formativas, de agora em diante faremos a exposição de como elas ocorreram, a partir da descrição dos planos de trabalho que eram entregues, previamente, aos docentes que faziam parte da pesquisa-formação.

### QUADRO 1 - DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA OFICINA FORMATIVA

<b>OFICINA FORMATIVA</b>
<p><b>Local:</b> Plataforma Teams  <b>Data:</b> 31/10/2020  <b>Horário:</b> 8h às 10h</p>
<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <p>1) Refletir sobre a relação afeto e intelecto no desenvolvimento humano e seus reflexos na formação humana;</p> <p>2) Discutir acerca das manifestações afetivas dos estudantes no desenvolvimento da atividade pedagógica e sua importância para a aprendizagem.</p>
<p><b>RECURSOS DIDÁTICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Internet</li> <li>- Slides</li> </ul>
<p><b>REFERENCIAL TEÓRICO:</b></p> <p>MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. <b>Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica</b>, p. 1-25, 2019. DOI <a href="https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51563">https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51563</a></p>
<p><b>AÇÕES FORMATIVAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilização do texto e do plano da oficina antes do dia de sua realização;</li> <li>- Socialização de slides contendo os principais tópicos abrangidos no texto;</li> <li>- Discussão do texto indicado para leitura;</li> <li>- Reflexão acerca relação afetividade e aprendizagem no desenvolvimento da atividade pedagógica;</li> <li>- Reflexão acerca das mediações que possibilitam a objetivação da atividade pedagógica;</li> <li>- Pedido para a produção dos Memoriais Reflexivos;</li> <li>- Socialização de dúvidas e informes</li> </ul>
<p><b>QUESTÕES NORTEADORAS:</b></p>

Quais as implicações da relação afeto e intelecto para o desenvolvimento da consciência?

O que sabemos sobre a relação afeto e intelecto e suas implicações para o desenvolvimento humano?

É possível potencializar a relação afeto e intelecto no sentido de colaborar com o pleno desenvolvimento de nossos alunos na escola?

Quais as manifestações afetivas (vestígios) que eu percebo na relação com meus alunos no desenvolvimento da atividade pedagógica?

**Fonte:** elaborado pela autora (2021).

Disponibilizamos o plano da oficina e o texto “Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno” de Marques e Carvalho (2019) antes do dia da realização da oficina. Já no dia da oficina socializamos os slides com os principais tópicos presentes no texto para a partir deles provocarmos discussões com os professores a fim de atingirmos nosso objetivo.

Nosso objetivo tinha como intuito gerar discussões que levassem os professores a refletirem e dialogarem acerca do significado da atividade pedagógica transformadora numa perspectiva de formação humana, como também expressarem quais as mediações que favorecem o desenvolvimento desta atividade pedagógica transformadora, além de refletirem sobre a relação afeto e intelecto no desenvolvimento humano e seus reflexos na formação humana e por fim exporem seus pontos de vista acerca das manifestações dos alunos no desenvolvimento da atividade pedagógica e sua importância para a aprendizagem.

Almejamos durante a oficina conseguir captar as significações dos professores a respeito de questões que perpassam sobre o nosso objeto tais como atividade pedagógica, relação afeto e intelecto no desenvolvimento da atividade pedagógica, manifestações afetivas dos alunos no desenvolvimento da atividade pedagógica e a importância destas para a aprendizagem. As discussões presentes no texto e nos slides propiciaram aos professores participarem mais ativamente, pois segundo eles puderam refletir sobre questões recorrentes na sala de aula.

Passemos agora a relatar a oficina formativa realizada no dia 07 de novembro de 2020:

## QUADRO 2 - DESCRIÇÃO DA SEGUNDA OFICINA FORMATIVA

<b>OFICINA FORMATIVA</b>
<b>Local:</b> Plataforma Teams <b>Data:</b> 07.11.2020 <b>Horário:</b> 8h às 10h

<p><b>Objetivos:</b></p> <p>1) Refletir acerca da atividade pedagógica.</p> <p>2) Refletir acerca do ensino e aprendizagem como unidade dialética que compõe a atividade pedagógica.</p> <p>3) Analisar como se constituem as atividades de ensino e aprendizagem que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica.</p> <p>4) Refletir acerca das condições necessárias para a objetivação das atividades de ensino e aprendizagem mediadoras da formação humana dos alunos.</p>
<p><b>Recursos Didáticos:</b></p> <p>- Computador</p> <p>-Internet</p> <p>- Slides</p>
<p><b>Referencial Teórico:</b></p> <p>BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. Disponível em: &lt;<a href="https://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a05.pdf">https://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a05.pdf</a>&gt;</p>
<p><b>Ações Formativas:</b></p> <p>-Disponibilização do texto e do plano da oficina antes do dia de sua realização;</p> <p>- Socialização de slides contendo os principais tópicos abrangidos no texto;</p> <p>- Discussão do texto indicado para leitura;</p> <p>- Diálogo sobre as experiências vivenciadas pelos professores no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas (como eles têm promovido suas atividades de ensino, e como compreendem que os alunos estão realizando suas atividades de aprendizagem);</p> <p>- Reflexão acerca de como as atividades de ensino e de aprendizagem são desenvolvidas na atividade pedagógica;</p> <p>- Pedido para produção dos memorias reflexivos;</p> <p>- Socialização de dúvidas e informes.</p>
<p><b>Questões Norteadoras:</b></p> <p>Como se constitui o ensino e a aprendizagem na atividade pedagógica?</p> <p>Quais as condições necessárias para a objetivação das atividades de ensino e aprendizagem que medeiam a formação humana dos alunos?</p>

**Fonte:** elaborado pela autora (2021).

Nesta oficina, nosso objetivo era levar os professores a refletirem a respeito da atividade pedagógica transformadora, a analisarem como se constituem as atividades de ensino e aprendizagem que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica



transformadora e a refletirem acerca das condições necessárias para a objetivação das atividades de ensino e aprendizagem mediadoras da formação humana dos alunos.

Como feito anteriormente, disponibilizamos com antecedência o plano e o texto “Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica” (Bernardes, 2019). Apresentamos por meio de slides os tópicos principais do texto; durante a apresentação, ao fim de cada tópico, demos espaço aos professores para que relatassem suas vivências no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Questionamo-los como promoviam suas atividades de ensino e como viam o modo como os alunos desenvolviam suas atividades de aprendizagem. Pedimos que versassem sobre a atividade pedagógica como práxis e que expressassem como entendiam sobre o que poderia ser uma atividade de ensino transformadora. Ao final dessas discussões pedimos que produzissem memórias reflexivas a respeito da discussão realizada na oficina.

Nossa expectativa era através dessas discussões conseguir captar as significações dos professores a respeito da atividade pedagógica transformadora, como também o modo como eles desenvolvem as atividades de ensino, como eles entendem a atividade pedagógica como práxis e como são as vivências experienciadas por eles nas suas práticas educativas com os alunos.

Por fim no dia 21 de novembro de 2020 realizamos a última oficina formativa:

### QUADRO 3 - DESCRIÇÃO DA TERCEIRA OFICINA FORMATIVA

<b>OFICINA FORMATIVA</b>
<p><b>Local:</b> Plataforma Teams  <b>Data:</b> 21.11.2020  <b>Horário:</b> 8h às 10h</p>
<p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Refletir acerca da importância da produção de sentidos pelos alunos sobre a atividade de aprendizagem na objetivação de uma atividade pedagógica.</li> <li>2) Refletir acerca do papel dos motivos e objetivos na produção de sentidos pelos alunos para entrarem em atividade de aprendizagem;</li> <li>3) Compreender como os professores estavam significando a pesquisa-formação;</li> </ol>
<p><b>Recursos Didáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Internet</li> <li>- Slides</li> </ul>
<p><b>Referencial Teórico:</b></p>

Asbahr, F. D. S. F., & Souza, M. P. R. D. (2014). "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico Cultural. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(3), 169-178.

**Ações Formativas:**

- Disponibilização do texto e do plano da oficina antes do dia de sua realização;
- Socialização de slides contendo os principais tópicos abrangidos no texto;
- Discussão do texto indicado para leitura;
- Reflexão acerca da importância das significações no processo de ensino aprendizagem de uma atividade pedagógica;
- Reflexão acerca do papel dos motivos na produção dos sentidos de aprendizagem pelos alunos;
- Pedido para produção dos memoriais reflexivos;
- Socialização de dúvidas e informes.

**Questões Norteadoras:**

O que é o Sentido Pessoal?

Como os alunos produzem sentidos sobre a atividade de aprendizagem?

É possível a transformação, pelos alunos, de motivos compreensíveis em motivos eficazes, para a objetivação da atividade de aprendizagem? Como?

Qual o papel do professor na objetivação das ações de estudo que promovem a transformação dos motivos de aprendizagem dos alunos?

**Fonte:** elaborado pela autora (2021).

Tínhamos como objetivos pré-definidos fazer com que os professores refletissem acerca da importância da produção de sentidos pelos alunos sobre a atividade de aprendizagem na objetivação de uma atividade pedagógica transformadora. Também pretendíamos levar os professores a refletir acerca do papel da produção de sentidos pelos alunos sobre a atividade de aprendizagem na objetivação de uma atividade pedagógica transformadora. Além disso, objetivava-se levar os professores a refletir acerca do papel dos motivos e dos objetivos na produção de sentidos pelos alunos para entrarem em atividade de aprendizagem e ainda compreender como os professores significaram a pesquisa-formação.

Para esta última oficina formativa selecionamos o texto “Por que aprender isto professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico Cultural” (Asbahr e Souza, 2014). Assim como nas oficinas anteriores disponibilizamos este texto e o plano da oficina antes do encontro. Por meio de slides fizemos a apresentação dos pontos principais do

texto, intercalando com a participação dos professores a cada final de tópico para que explanassem suas impressões sobre questões pertinentes ao conteúdo tratado na oficina.

Queríamos assim perscrutar as possíveis significações dos professores sobre questões relacionadas ao sentido pessoal produzidos por seus alunos sobre a atividade de aprendizagem e também investigar os modos de pensar e agir destes professores a respeito de sua atividade pedagógica baseada na produção de motivos de aprendizagem nos alunos.

Desta forma a partir da próxima seção faremos a explicação acerca da organização, sistematização e análise de dados.

### **3.4 Procedimentos de análise de dados**

Esta seção dedica-se à explicação acerca da organização, sistematização e análise de dados, movimento proporcionado pela técnica da análise textual discursiva de Roque Moraes (2003), que têm como três primeiros ciclos: a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações e a captação de novos emergentes. Então, nossa primeira atividade foi ler as transcrições<sup>7</sup> das oficinas e os memoriais, examinando-os em seus detalhes, para a partir daí fazermos a desmontagem deles. Assim fragmentamos os textos retirando palavras, frases, orações ou parágrafos que se relacionassem com os objetivos específicos sugeridos na investigação. Desta forma estabelecemos as seguintes categorias: o que os professores sabem sobre a relação afeto e intelecto, significações dos professores acerca das mediações que explicam a relação afeto e intelecto e a aprendizagem escolar e a atividade pedagógica mediada por afetos potentes de desenvolvimento.

Para desconstruir o texto e encontrar as unidades precisamos ler mais de uma vez todos os documentos e assim para fins de organização estabelecemos um código para cada categoria, com isso o código ficou sendo uma cor específica para cada uma, assim a cada unidade que entendêssemos que tinha relação com a categoria já a destacávamos conforme a cor estabelecida previamente para esta. No final deste processo, pegávamos e juntávamos todas as unidades encontradas e as agrupávamos conforme a cor correspondente à sua categoria.

Ao estabelecermos as relações entre as unidades de base e as categorias fomos reunindo aqueles elementos unitários do texto através de combinações e classificações, agrupando-os em cada uma dessas categorias. Foi possível agrupar uma gama de unidades

---

<sup>7</sup> Nos apêndices se encontram trechos das transcrições selecionadas para análise.

nessas três categorias. Depois do processo de agrupamento, chegamos ao ciclo de captação das subcategorias mais específicas. Dessa forma, também estabelecemos que cada uma destas subcategorias teria uma cor específica e, conforme íamos analisando as unidades para verificar suas combinações emergentes, logo a destacávamos com a cor relacionada à subcategoria.

Nesta fase, fomos explicitando as relações entre as unidades e as categorias, logo estas combinações emergentes possibilitaram o surgimento de subcategorias para cada categoria. Para a primeira categoria, referente ao que os professores sabem sobre a relação afeto e intelecto, encontramos as subcategorias sobre as significações acerca da relação afetividade e aprendizagem do aluno relacionadas à aprendizagem escolar e as significações acerca da relação afetividade e aprendizagem para além da aprendizagem escolar. Já sobre a segunda categoria, que diz respeito às significações dos professores acerca das mediações que explicam a relação afeto e intelecto e a aprendizagem escolar, encontramos as seguintes subcategorias: mediação das relações entre afeto e intelecto desenvolvida por meio de atividades que aproximem o aluno de sua realidade e mediação da relação entre afeto e intelecto por meio de atividades que transformem a realidade do aluno. Quanto à terceira categoria relacionada à atividade pedagógica mediada por afetos potentes de desenvolvimento, encontramos estas subcategorias: práticas baseadas na vida cotidiana do aluno, práticas baseadas na apropriação de conceitos científicos e práticas baseadas nos afetos como interesses, motivações e vontades.

Vale ressaltar que, como argumenta Moraes (2003), que assim como na identificação das unidades de análise os sentidos e significados não são dados a serem extraídos dos textos, ele também afirma que as categorias não podem ser procuradas prontas nos textos analisados. Pois é no processo de combinações, relações, uniões e aglutinações que a gente vai percebendo essas subcategorias, como o nome já diz elas vão emergindo neste processo. Por isso é importante que tenhamos que nos empenhar em mostrar em formas de argumentos seus principais *insights* em relação à categoria que vai construindo. Recorremos a Moraes (2003) novamente para dizer que são os *insights* que emergem ao logo do processo e ele ainda completa:

Se no primeiro momento da análise textual qualitativa se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias. O primeiro é um movimento de desorganização e construção, uma análise propriamente dita; já o segundo é de produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma nova síntese. A pretensão não é o retorno dos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua

origem nos textos originais, expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos. (MORAES, 2003, p. 201)

Ao finalizarmos estes movimentos partimos, agora, para a descrição e interpretação das categorias e subcategorias resultantes das análises, estas formaram a estrutura textual para a construção do metatexto, procuramos fazer primeiro a descrição dos dados, em seguida a interpretação, ou seja, desvelar o que está por trás das narrativas dos professores e então revelar o sentido, e após estes dois movimentos passamos a aliar o referencial teórico desta pesquisa aos dados interpretados.

Moraes (2003) argumenta que podemos fazer a descrição por meio de apresentação das categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas. Foi isso que fizemos, retiramos estas interlocuções das transcrições e dos memoriais e destacamos as citações que fossem capazes de dar aos leitores deste trabalho uma imagem fiel dos fenômenos descritos.

Quanto a interpretação o autor argumenta que é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo. Na nossa pesquisa fizemos nossas interpretações com base nos fundamentos teóricos com os autores da Psicologia Histórico Cultural escolhida a *priori*. Sendo que, de acordo com Moraes (2003), existe outro modo de interpretação neste processo metodológico de investigação que exercita uma abstração e teorização em relação aos fenômenos que investiga, estabelecendo pontes entre os dados empíricos com que trabalha e suas teorias de base.

Na subseção a seguir faremos, a explanação destes dados descritos e interpretados de acordo com o processo que descrevemos acima. Justificamos que a opção pela análise de conteúdo se sustenta no fato de que é uma das melhores alternativas quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos. Desta forma, a interpretação dos dados desta pesquisa se deu pelo método análise de conteúdo produzido dentro da própria pesquisa obtidos através dos encontros que realizamos por plataforma online (já denominada anteriormente) com os professores participantes.

De acordo com Moraes (2003, p. 194) os textos que compõem o *corpus* da pesquisa podem ter sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes. Segundo o autor no primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registros de observações, depoimentos produzidos por escrito assim como anotações e diários diversos, já os do segundo grupo podem ser constituídos de relatórios diversos, publicações

de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revista, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, além de muitos outros.

No nosso processo metodológico fizemos a análise do conjunto de transcrições realizadas após cada encontro, que no caso foram três, e dos memoriais que aplicávamos ao término dos encontros com os professores. Estes deram origem ao *corpus* da pesquisa. Uma vez de posse das transcrições e dos memoriais iniciamos o processo de leitura e desmontagem do texto, destacando seus elementos constituintes.

Daí surgiram as unidades de análise, estas foram definidas a partir dos objetivos específicos propostos na pesquisa em si. Logo depois de encontrar as unidades demos um título para cada uma delas e assim cada subseção desta parte do texto que corresponde a uma unidade de análise encontrada. Após este processo passamos a fazer o agrupamento de elementos semelhantes, sendo que estes conjuntos de elementos de significação próximos constituíram as subcategorias.

Conforme Moraes (2003, p. 200) cada conjunto de categorias terá a possibilidade de mostrar alguns sentidos que o *corpus textual* permite construir. Então, após este agrupamento passamos a investigar os sentidos do texto com base nos fundamentos teóricos escolhidos para nossa pesquisa, fazendo interlocuções com os autores mais representativos do nosso referencial teórico. Após os devidos esclarecimentos sobre o procedimento de análise de dados faremos na seção seguinte a análise dos dados. Mas antes, deixaremos um quadro-resumo com as categorias e as subcategorias encontradas a fim de tornar mais didática a informação sobre as mesmas.

#### QUADRO 4 – QUADRO-RESUMO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. O que os professores sabem sobre a relação afeto e intelecto	*As significações acerca da relação afetividade e aprendizagem do aluno relacionadas à aprendizagem escolar;  *As significações acerca da relação afetividade e aprendizagem para além da aprendizagem escolar.
2. As significações dos professores acerca das mediações que explicam a	*Mediação das relações entre afeto e intelecto desenvolvida por meio de atividades que aproximem o aluno de sua realidade;

relação afeto e intelecto e a aprendizagem escolar	*Mediação da relação entre afeto e intelecto por meio de atividades que transformem a realidade do aluno.
3.Atividade pedagógica mediada por afetos potentes de desenvolvimento	*Práticas baseadas na vida cotidiana do aluno; *Práticas baseadas na apropriação de conceitos científicos; *Práticas baseadas nos afetos como interesses, motivações e vontades.

**Fonte:** elaborado pela autora (2021).

## **4 ANÁLISE DOS DADOS: DESMONTAGEM DOS TEXTOS, INTERRELAÇÃO E CAPTAÇÃO DE SENTIDOS**

Nesta seção faremos a análise e interpretação dos resultados em torno das unidades de análises estabelecidas nos procedimentos analíticos com a utilização dos pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação.

Dito isto, esta seção está dividida em três subseções intituladas, respectivamente: o que os professores sabem sobre a relação afeto e intelecto, significações dos professores acerca das mediações que explicam a relação afeto e intelecto e a aprendizagem escolar e atividade pedagógica mediada por afetos potentes de desenvolvimento.

### **4.1 O que os professores sabem sobre a relação afeto e intelecto**

Nosso objetivo nesta subseção é descrever e interpretar os dados coletados com intuito de trazer à tona o que os professores sabem sobre a relação afeto e intelecto na formação da pessoa humana. Este objetivo nos levou a analisar, nas narrativas produzidas através da pesquisa quais as significações que os professores produzem sobre a relação afeto e intelecto no desenvolvimento da pessoa humana. Para isso, exploramos as subcategorias encontradas no *corpus* empírico da pesquisa. Ressaltamos que, com o intuito de preservar a identidade de todos os participantes e também da escola, optamos por atribuir nomes fictícios relacionados aos professores que constam nos dados analisados e interpretados.

Como já relatado a partir das análises fizemos a subdivisão em duas subcategorias de significações a respeito da relação afeto e intelecto na formação humana. Sendo assim, na primeira categoria especificada como “o que os professores sabem sobre a relação afeto e intelecto” organizamos a primeira subcategoria denominada “as significações acerca da relação afetividade e aprendizagem do aluno relacionadas à aprendizagem escolar”. As falas de professores relacionadas às significações que associam a relação entre afeto e intelecto ao que o estudante vivencia somente na escola, já a segunda subcategoria correspondente às significações acerca da questão relacionada a uma aprendizagem que ocorre não só com a vivência em sala de aula entre professores e os alunos, mas também com a vivência fora da escola. A seguir destacamos as unidades analíticas que se referem à primeira subcategoria, lembrando que, como estávamos numa oficina formativa realizada por meio virtual, nós optamos por deixar os professores livres para participarem e se manifestarem a cada questionamento feito ao grupo, desta forma apesar de termos um número de vinte e um



professores presentes, nem todos se pronunciaram no momento das discussões realizadas online, logo, somente doze professores expressaram suas opiniões e reflexões sobre os temas discutidos na oficina.

Após este esclarecimento, vejamos abaixo a primeira subcategoria das falas transcritas as quais analisaremos doravante. Neste contexto adiantamos que foi lançado aos professores o questionamento sobre como entendiam a relação afeto-intelecto no desenvolvimento humano:

“Esse afeto, se utilizado da maneira ideal, né a relação professor-aluno principalmente, ela tem benefícios na aprendizagem do aluno” (Professor Lucílio, sessão formativa 31 de outubro 2020, transcrição da sessão formativa)

“Porque é justamente a partir desse afeto, do acolhimento, que... Que a inteligência do aluno vai fluir, com melhor... Só o fato de você olhar para o aluno e dizer ‘bom dia!’, mas, um bom assim bem... Que na hora que você falar bom dia o aluno já se sente acolhido, aí ele diz meu Deus, por todos os problemas no qual eu estou passando, meu Deus, eu tenho um professor que gosta de mim” (Professor Wilson, sessão formativa 31 de outubro de 2020, transcrição da sessão formativa)

“A pessoa já sente quando é bem acolhido, quando tem aquele afeto, então com afeto a aprendizagem ela se torna melhor, a criança tem mais vontade de aprender” (professor Wilson, sessão formativa 31 de outubro de 2020, transcrição da sessão formativa)

“Aí começa aquela conversa antes da aula. Então eles já se sentem parte daquele processo. Então mesmo à distância é ... o afeto, ainda ele tem que prevalecer” (Professor Wilson, sessão formativa 31 de outubro de 2020, transcrição da sessão formativa)

Nestas falas podemos notar que apesar dos professores expressarem o quanto acham importante o afeto para o desenvolvimento do aluno em sala de aula, eles compreendem que este aspecto está relacionado somente ao aluno. Evidencia-se que para este grupo de professores só o aluno é afetado no processo de ensino-aprendizagem. Não há uma concepção aprofundada sobre o tema em que os professores associem estes aspectos em relação a todos os meios sociais em que o aluno está inserido, como no ambiente familiar, no grupo de amigos, na vida religiosa e na comunidade da qual faz parte, pois eles não destacam em suas falas a contribuição destes setores da vida do aluno na formação de sua consciência humana.

Verificamos assim, nas falas transcritas acima, que os professores deste grupo consideram a afetividade como algo importante para a aprendizagem escolar, tanto que enfatizam que sem o afeto o aluno não se sente motivado a aprender. Porém, em nenhum momento estes professores relacionam a afetividade para além da escola ou para além do que

este aspecto se insere no mundo extraclasse do aluno, portanto, é ausente a compreensão, nestes discursos dos professores, sobre o que está por trás do afetar ao aluno em todo seu contexto e vivência fora da escola.

Desse modo, o significado de que o afeto é algo que envolve tanto o processo de ensino e aprendizagem compartilhado entre o professor e aluno, como também o mundo fora da escola do qual este aluno e este professor estão inseridos, não é colocado em destaque, percebe-se que, para estes professores, o aluno é afetado com atitudes positivas provocadas pelo professor, tais como tratar o aluno com cordialidade. Mas nestas reflexões observadas, em nenhum momento os professores se colocam como parte deste processo, colocam-se como se estivessem à parte nisto, mas sabemos que, em se tratando de relações humanas ambos são afetados e ambos, a partir destes afetos, podem ter determinados modos de agir, seja positiva ou negativamente. Estas falas diferem bem do que aponta Marques (2014, p.303):

O professor que afeta seus alunos positivamente (de alegria) é afetado por satisfação, significa que ele mesmo é afetado positivamente (de alegria). Para manter o estado de satisfação que aumenta a potência de agir, continua desenvolvendo práticas educativas que colaborem com o sucesso dos alunos, porque o sucesso dos alunos medeia o seu sucesso, medeia a expansão da sua alegria. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo.

Pelo excerto do artigo acima afirmamos que a potencialização de afetos positivos ou negativos faz parte de uma situação de troca e de partilha que existe dentro da sala de aula e para além dela. Fica claro através da citação que para o professor desenvolver práticas educativas que promovam o sucesso do aluno, ele precisa sentir satisfação em sua prática e conseqüentemente fazer com que o aluno encontre prazer em estar na sala de aula, porque justamente tal prazer não nasce voluntariamente no aluno, sendo que a satisfação recíproca colabora para o sucesso tanto do aluno, quanto do professor.

Estudos apontam ainda, que o ato de ensinar e aprender envolve situações concretas e subjetivas, sendo que estas fazem parte das inter-relações que desencadeiam determinados aspectos volitivos. É interessante notar que nestas situações do processo ensino-aprendizagem não podem ser omitidas as formas de cooperação para a evolução do processo, haja vista o que argumenta Vigotski (2018, p.114):

Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre as crianças e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também origem dos processos volitivos da criança. No seu último trabalho, Piaget demonstrou que a cooperação favorece o desenvolvimento do sentido moral da criança. Pesquisas precedentes

estabeleceram que a capacidade da criança para controlar o seu próprio comportamento surge antes de tudo no jogo coletivo, e só depois se desenvolve como força interna o controle voluntário do comportamento.

O que o Vigotski afirma neste trecho destacado é que a capacidade da criança de se desenvolver e controlar seu comportamento tem a ver com uma situação que envolve a relação afeto e cognição através do jogo coletivo, este jogo quer dizer o brincar, o se desenvolver da criança com os que o rodeiam, no caso pais, professores e amigos. Portanto, baseando-nos nestes estudos já realizados, constatamos que o primeiro grupo analisado entende a questão da relação entre a afetividade e a aprendizagem como algo apenas presente na criança, sem dar demonstrações claras de que isso envolve também o afeto e a satisfação dele como professor em ensinar e também sem relacionar todo contexto que envolve estes dois vértices desta parceria: professor-aluno.

A segunda subcategoria denominada “as significações acerca da relação afetividade e aprendizagem do aluno relacionadas à aprendizagem escolar” evidencia que os professores ao falarem sobre a relação afetividade e aprendizagem a concebem como um via de mão dupla, ou seja tanto professor e aluno se sentem motivados a ensinar e aprender quando são afetados positivamente e que ao haver uma interação mútua o processo de ensino e aprendizagem flui com mais facilidade e ainda compreendem que eles como professores não podem deixar de lado as vivências externas que o aluno traz para a sala de aula, pois estas apontam um caminho a ser seguido por eles no seu processo de ensino, levando ao desenvolvimento de sua prática de maneira a recriar novas relações importantes para o bom desenrolar da aula e então o afeto é recíproco, conforme expressam os depoimentos abaixo:

“Porque meu Deus, já pensou, vamos imaginar uma aula sem... Sem realmente aquele afeto com professor e aluno, como seria esta aula? Né? Meu Deus! Então, essa aula não iria ter, não.. Não iria ter nenhuma motivação, nem para o professor e muito menos para os alunos, não iria ter questionamentos” (Professor Wilson, sessão formativa 31 de outubro de 2020, transcrição da sessão formativa)

“Eu acredito que isso envolve muito desse olhar sensível, dessa sensibilidade, que é importante que o professor e o aluno estabeleçam, nessa relação de aprendizagem mútua, porque quando eu compreendo que além do meu aluno, existe ali, além do meu aluno dentro de sala de aula, existe ali uma criança que faz parte de um seio familiar, que tem todas as vivências, que teve experiências ou negativas e positivas, vai está influenciando também no modo como que ela se relaciona comigo na escola e com os colegas” (Professora Marleide, 31 de outubro de 2020, transcrição da sessão formativa)

“Essa relação afeto e intelecto ela é muito importante e contribui para a consciência do aluno, então a gente vai ter aí, como professor, vai conseguir

compreender qual o melhor caminho a seguir” (Professor José, 31 de outubro, transcrição da sessão formativa)

“A afetividade ela torna...é ...a base de todo esse processo de formação e aí vai exercer uma grande influência no desenvolvimento escolar e aí quando a criança se sente amada, cuidada pelo professor, pela professora com certeza esta criança ela vai ter mais desejo e vontade de aprender e assim vai construir um ambiente harmonioso de carinho, amor, cuidado, preocupação e principalmente respeito dentro da sala de aula tanto para o aluno quanto para o professor e aí existindo prazer em aprender e ensinar então eu vejo dessa forma (Professor Fontes, 07 de novembro de 2020, transcrição da sessão formativa)

Na análise desta subcategoria notamos que os professores se colocam, também, como que afetados por situações ocorridas em sala de aula, pois, segundo suas significações, não é só o aluno que é afetado. Há uma exaltação de que uma aula sem afeto entre professor e aluno seria inconcebível, tanto que em determinado momento da fala do Professor Wilson, ele chega a demonstrar sua emoção ao usar a expressão: “Meu Deus uma aula sem afeto entre professor e aluno não iria ter!”.

Tal manifestação exaltada corrobora com os estudos de Toassa (2013) que afirma que o homem não é império dentro de um império, sendo falso acreditar que seus afetos possam ser determinados apenas por ele próprio. Ela vai mais longe ao citar Marx e Espinosa para explicar como o indivíduo cresce em potência a partir dos laços sociais que estabelece numa relação de colaboração, conforme o trecho abaixo:

Sem pretensão de síntese, é mister observar que o pensamento revolucionário de Mészáros (bastante representativo dos fundamentos do pensamento marxiano) aproximam-se de algumas ideias espinosanas, distanciando-se de outras. Tal como o marxismo, o espinosismo não defende o “primado do individualismo” (mais semelhante ao estado de natureza que ao civil), como horizonte ético. Pelo contrário: o indivíduo pode crescer em potência apenas por meio da formação de laços sociais – especialmente, aqueles firmados sobre a colaboração – diminuindo-se com o empreendimento solitário de sua jornada desejante. Aduzimos que a passagem do estado de natureza ao estado civil implica na construção de uma norma de vida comum a partir da multiplicação do *conatus* individual pelo coletivo: a colaboração de muitos cidadãos multiplica as forças individuais. (TOASSA, 2013, p.149).

Conforme ficou evidenciado pelos discursos desta subcategoria observamos que os professores coadunam com a concepção de que o ato de ensinar e aprender envolve a capacidade que temos de afetar e ser afetado, como bem expressa Espinosa (2018) ao afirmar que somos corpos que se relacionam com outros corpos, quando sofremos suas afecções,

quando somos afetados pelos outros corpos, sofreremos uma alteração, uma passagem, nossa potência aumenta ou diminui.

Logo, o modo como os professores situados nesta segunda subcategoria significam esta relação diz muito sobre a atividade que desenvolvem, pois, como muito já foi colocado aqui, através dos autores como Vigotski (2009) e Espinosa (2018), nenhuma ação humana acontece desvinculada dos motivos, afetos e emoções e é importante o professor ter a consciência deste fato, porque, através de suas ações, poderá despertar animosidade ou afinidade em seus alunos, e, a partir daí, a reação dos alunos também poderá afetá-lo e afetar a dinâmica do desenvolvimento da sua atividade.

Recorremos à Bernardes (2006) para enfatizar a questão da consciência de nossas ações e do que elas podem provocar tanto em nós mesmos quanto nos outros, pois, de acordo com a estudiosa, a constituição de consciência deve ser considerada objeto central das ações pedagógicas na escola. Conforme a mesma, para que seja possível obter a unidade entre as ações de ensino e aprendizagem, tanto o professor quanto o aluno devem ser conscientes do seu lugar social e de suas funções específicas.

Assim, as ações e operações da atividade pedagógica, segundo Bernardes (2006) se particularizam nos aspectos cognitivo, volitivo e afetivo, como mediadoras entre o conhecimento sócio-histórico e o pensamento dos sujeitos da atividade pedagógica. Na mesma tese Bernardes (2006, p. 317-318) especifica estes aspectos como mediações simbólicas no que se refere ao desenvolvimento do pensamento e à linguagem dos alunos, destacamos os dois aspectos sobre o qual discorreremos, o cognitivo e o afetivo, logo abaixo:

A respeito do aspecto cognitivo, as ações e operações coletivas e cooperativas instituem-se no movimento dialógico do conceito que possibilita a mediação no campo da linguagem entre o significado social do objeto de estudo e o sentido pessoal como manifestação externa do pensamento dos estudantes. No movimento dialógico são resgatados e problematizados elementos presentes na memória dos estudantes instituídos por meio das relações humanas em geral e pela percepção ativa acerca da realidade objetiva. Tais elementos são mediadores entre a individualidade dos estudantes, manifesta no sentido pessoal das relações com o objeto de estudo, e o conceito, expressão do significado social do conhecimento elaborado historicamente[...]. A respeito do aspecto afetivo presente nas ações e operações coletivas e cooperativas da *práxis* na atividade pedagógica, as mediações buscam a valorização das contribuições interpessoais na constituição da dimensão intrapessoal e o desenvolvimento do sentimento de respeito à individualidade dos sujeitos da coletividade de estudo. Tais mediações criam condições propícias para que os sujeitos da atividade pedagógica se integrem à coletividade de estudo, fator necessário e preponderante para que os aspectos cognitivos e volitivos se efetivem na atividade em comum.

Logo, a partir destas considerações concluímos que os discursos dos professores analisados, nessa segunda subcategoria, conferem aos aspectos intelectuais e afetivos uma importância igual para ambos os sujeitos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem.

Pois bem, retomamos ao questionamento inicial feito aos professores e pudemos verificar que as significações tanto da primeira subcategoria quanto da segunda trazem elementos que expressam um entendimento superficial acerca da relação afeto e intelecto no desenvolvimento da pessoa humana.

No entanto, analisar estes discursos sob a ótica das categorias sentido e significado em Vigotski nos dá a dimensão da importância delas para a compreensão do nosso objeto investigado, porque partimos do princípio de que o significado é historicamente construído e adquirido por estes professores, e de que os sentidos deles sobre estas questões tecem suas relações com o mundo, e através deles constroem-se a si mesmos e reconstróem a sua própria realidade.

Utilizamos as palavras de Marques (2014) para enfatizar que toda ação docente tem significado e sentido, ela então ratifica que nenhuma ação é desprovida de significado e sentido, completando que educar significa levar o aluno a entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante, a se apropriar da herança histórica e cultural que o cerca e assim contribuir para que este se torne um verdadeiro agente de transformação social.

Portanto, ao analisarmos a primeira unidade categorial dos significados e sentidos no que diz respeito a significação destes professores pesquisados acerca da relação afeto e intelecto no desenvolvimento da pessoa humana, esta análise nos levou a um alerta importante e sugerimos que seja um desencadeador de reflexões para os cursos de formação de professores: o que os futuros professores estão aprendendo sobre as relações do afeto e do intelecto no desenvolvimento da formação humana? Estão sendo instrumentalizados para superar o aparente conhecimento acerca desta relação? A formação teórica tem se utilizado de instrumentos para analisar, compreender e refletir sobre esta questão tão presente na prática pedagógica?

Após a análise e reflexão sobre a categoria “o que os professores sabem sobre a relação afeto e intelecto” e suas duas subcategorias “as significações acerca da relação afetividade e aprendizagem do aluno, relacionadas à aprendizagem escolar e as significações acerca da relação afetividade e aprendizagem para além da aprendizagem escolar”, passaremos agora à próxima subseção em que descreveremos os dados da categoria seguinte e analisaremos as suas subcategorias.

## **4.2 Significações dos professores acerca das mediações que explicam a relação afeto e intelecto e a aprendizagem escolar**

Considerando que existe uma expectativa de que o professor no momento em que adota determinada metodologia, contextualiza o conteúdo ou utiliza uma estratégia de ensino esteja recorrendo ao conhecimento prévio que tem a respeito da constituição do ser humano, do ser social, logo cobra-se da sua atividade docente uma valorização dos aspectos característicos que cada aluno traz consigo, quais sejam sua bagagem cultural, social, econômica, diversa e singular. É importante aqui explicar um pouco sobre a categoria mediação dentro da perspectiva da Psicologia Sócio Histórica, assim, de acordo com Saviani (2015) é pela mediação dos adultos que, num tempo surpreendentemente muito curto, a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade, tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu.

Em vista disso, na nossa pesquisa, também, procuramos saber quais significações que os professores têm acerca das mediações que utilizam para aumentar o interesse e o envolvimento do aluno com a aprendizagem escolar de forma a compreender que sentido eles têm sobre os vínculos afetivos ao desenvolver atividades que envolvam a emoção dos alunos, buscamos, assim, compreender o que eles acreditam que impulsiona o desenvolvimento educativo dos seus alunos.

Após os esclarecimentos acerca dos aspectos acima mencionados, passaremos a discorrer sobre os dados analisados quanto à categoria “as significações dos professores acerca das mediações que explicam a relação afeto e intelecto e a aprendizagem escolar”, então apresentamos a primeira subcategoria denominada “mediação das relações entre afeto e intelecto desenvolvida por meio de atividades que aproximem o aluno de sua realidade”. Vejamos os discursos dos professores desta subcategoria:

Eles têm muitos conhecimentos acerca das vivências deles em família, no seio familiar ou no ciclo de amizades, então, muitas dessas coisas, desses conhecimentos são senso comum;(Professor Vitorino, 31 de outubro, transcrição da sessão formativa)

Eu penso que a melhor forma de fazer com que o aluno absorva o conhecimento e que ele utilize o conhecimento no dia-a-dia pra que não se perca a essência da educação que é justamente formar o ser humano, eu acredito que uma opção de fazer isso, é justamente se aproximar cada vez mais da realidade do aluno (...) Porque quando a gente conseguir aproximar o aluno, fazer ele entender que o mundo da escola e o mundo real deles são

uma coisa só, e a escola existe pra ajudar ele a viver nesse mundo real que ele tá hoje; (Professora Maria, transcrição da sessão formativa, 21 de novembro de 2020)

Essa sensibilidade do professor para com sua turma, para com o aluno, individualmente, a cada um porque cada um tem uma realidade diferente. Então é importante que o professor também conheça a realidade de cada aluno, para ele também estar podendo saber trabalhar com esse aluno. (Professora Evelin, transcrição da sessão formativa, dia 21 de novembro de 2020)

Os discursos desta subcategoria revelam que para estes professores uma aproximação com a realidade do seu aluno é uma forma de fazer com que o mesmo absorva o conhecimento transmitido na escola, pois eles consideram que o conhecimento que o aluno traz de casa ou do seio familiar é um conhecimento do senso comum, e que a escola vai aproximar este conhecimento ao conhecimento científico e que os dois fazem parte do mesmo processo de aprendizagem.

Para o professor Vitorino o conhecimento que o aluno traz de seu círculo familiar ou de amizades é um conhecimento do senso comum e para ele este conhecimento é importante dentro da sala de aula por isso comunga da ideia de que trazer este conhecimento para a sala de aula seja uma forma de aproximação com o seu aluno. A Professora Maria também considera que, para que seu aluno absorva o conhecimento ministrado em sala de aula, este precisa ser alinhado com a realidade do mesmo. Para a Professora Evelin, o que faz com que o seu aluno apreenda o conteúdo ministrado em aula é o fato de o professor conhecer a realidade de cada aluno, pois cada um deles possuem realidades diferentes.

Na verdade, nesta subcategoria os discursos dos professores revelam que, para eles, a aprendizagem não pode ser dissociada da realidade do aluno e, por isso, para eles trazer a realidade deste para a aula vai despertar mais interesse no mesmo para aprender mais.

Esta subcategoria evidencia, portanto, que para estes professores o importante é alinhar o conteúdo ensinado com a realidade do aluno, bem como levar para dentro da sala de aula os conceitos já adquiridos pelos alunos. Assim, dar ênfase a este aspecto dentro do âmbito da relação afetividade e aprendizagem mediando as atividades pedagógicas, estas significações dos professores vão ao encontro do que Tassoni (2008, p.181-182) afirma em sua tese:

(...)Todos temos uma história de vida que envolve, inclusive, a história escolar. Nesta história, contempla-se a produção de conhecimentos anteriores. Neste sentido, a interação entre professor-aluno e aluno-aluno é fundamental para se ter acesso a esses conhecimentos. Nestas interações, diz-se o que se pensou, como se pensou; socializam-se modos diferentes de



fazer e de pensar. Desta forma, abrem-se espaços para a expressão dos conhecimentos já adquiridos.

Desta forma, observamos que nesta subcategoria todos os professores comungam do mesmo pensamento ao se manifestarem a respeito do questionamento feito a eles sobre como promovem a mediação de sentidos de maneira a coincidir com a atividade que queiram desenvolver: para eles é interessante que haja uma interação na relação afetividade e aprendizagem entre o aluno e o objeto a ser apreendido (no caso, o conhecimento científico) dando ênfase aos conhecimentos já adquiridos pelos alunos no dia-a-dia conforme a sua realidade. São, pois, os conhecimentos espontâneos sem reflexão consciente, ainda não problematizados teoricamente, mas que mesmo assim não deixam de ser valorizados nos discursos apontados nesta subcategoria, pois, para os professores, esta é uma forma de despertar o interesse do aluno pelo conhecimento teórico-científico.

Enquanto a segunda subcategoria desta unidade categorial aponta nos discursos dos professores que estes procuram desenvolver ações educativas que se utilizam da função social do conteúdo a ser ensinado visando transformar a realidade em que vive o aluno. Estes entendem que para motivar e despertar o interesse do aluno pelo conteúdo o mais conveniente é fazê-lo chegar a uma consciência crítica sobre o mesmo dando a entender que tais conteúdos têm uma função social que é transformar a realidade do aluno. Vejamos os discursos abaixo:

“Nós somos responsáveis por ajudar o aluno nessa transformação de, de perceber que a escola é esse espaço de possibilidades...Essa é nossa missão, é nossa responsabilidade de transformar esse contexto capitalista de educação dominadora e opressora, e gerar essa transformação, de uma educação que tenha sentido mesmo pra vida, de uma educação que os conteúdos estejam vinculados intimamente com o dia-a-dia daquele aluno” (Professora Marleide, 31 de outubro de 2020, transcrição da sessão formativa)

“Nós temos que estar sempre mediando em tudo que nós formos realizar, vai desde a leitura dum pequeno texto, dum quadrinha aos exercícios de matemática né, as atividades de inglês, tudo é alinhado, mediado e acima de tudo pensado conscientemente, eu acredito que a transformação já começa a partir daí. Cabe a nós educadores encontrar meios de auxiliar no desenvolvimento dessa criança para que ela seja estimulada, preparada para viver no mundo moderno com suas é...limitações”(Professora Amélia, 07 de novembro de 2020, transcrição da sessão formativa)

“Trazer o concreto, vivenciar na prática mesmo, é uma das condições para ter esse momento de ensino e aprendizagem, eu acredito que transformar é nesse sentido mesmo, que eles já vão mudar seus pensamentos mesmo, não é, a partir daí” (Professora Amélia, 31 de outubro de 2020, transcrição da sessão formativa)

“Está desde o planejamento e sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem e envolvendo os processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para cada estágio de formação do aluno” (Professora Lina, transcrição do memorial referente à sessão formativa do 07 de novembro de 2020)

Verificamos, então, nesta subcategoria que a relevância das questões sociais alinhadas aos conteúdos podem impulsionar a uma transformação do sentido pessoal do aluno sobre estas questões e prepará-lo para viver neste mundo capitalista, como bem cita a Professora Marleide, que afirma, ainda, que os professores tem a responsabilidade de ajudar o aluno a transformar sua realidade. Ela considera uma missão transformar este contexto de educação capitalista, acredita que isso aumenta o interesse e o envolvimento do aluno com o processo de aprendizagem.

Esta concepção da atividade docente como missão parece ser parte de um ideal compartilhado por uma boa parcela dos professores, ideal que os permite suportar o seu trabalho cotidiano, por mais distante que sejam as condições reais do mesmo em comparação ao ideal. Porém enfatizamos que o significado social da profissão docente é de que a única obrigação afetiva do professor para com os alunos é assegurar que estes se apropriem dos conhecimentos científicos e promovam estratégias que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos.

As professoras Amélia e Lina, compactuam das mesmas compreensões mesmo que se expressem com palavras diferentes, assim, elas chegam ao entendimento de que antes de realizar qualquer atividade o professor deve se planejar e organizar, pensando conscientemente como vai executar a dinâmica dos processos de aprendizagem.

Pois bem, as significações relacionadas a esta subcategoria corrobora com a tese levantada por Bernardes (2006) que aponta que, para a organização do ensino que tenha como finalidade o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes, as ações e operações realizadas pelo educador na definição dos conteúdos de ensino requerem que sejam levadas em conta não somente os conhecimentos que representem os acontecimentos atuais nos diferentes aspectos da cultura ou a apropriação de técnicas para o uso imediato do conhecimento, mas torna-se necessário que sejam resgatados os processos históricos de elaboração dos conceitos teórico-científicos.

A autora argumenta, ainda, que a análise da essência do conhecimento sócio-histórico deve ser preponderante para que os estudantes se apropriem das elaborações materiais e ideais sem as quais não é possível a superação da condição empírica e espontânea proporcionada

pela socialidade presente nas relações entre os indivíduos e a sociedade fragmentada no processo da alienação.

Fazemos questão de retomarmos ao nosso referencial teórico, e reafirmarmos o que estes professores ao relatar suas compreensões acerca das mediações que explicam a relação afeto e intelecto na aprendizagem estão próximos daquilo que argumenta Tonet (2016), já citado no nosso texto, quando ele diz que considera que, para se desenvolver atividades educativas que pretendam contribuir para a construção de uma sociedade em que a formação integral dos indivíduos seja possível, isto implica, em primeiro lugar, o conhecimento claro e sólido dos fins que se quer atingir. Em segundo lugar, de acordo com o autor, é preciso conhecer a realidade concreta na qual se atua e, em terceiro lugar, desenvolver atividades que incentivem as pessoas a participarem ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade, e não apenas com a cidadania.

Assim, pelos discursos dos professores desta subcategoria percebe-se uma maior preocupação com a formação humana que possa trazer um maior nível de consciência para os alunos de forma que possam transformar a realidade em que vivem. Então, nessa relação entre afetividade e aprendizagem, a movimentação dentro do contexto da prática destes professores, é sensibilizar seus alunos para que superem os processos de alienação em que estão inseridos.

Recapitulando sobre a categoria “significações dos professores acerca das mediações da relação afeto e intelecto na aprendizagem escolar”, constatamos que na primeira subcategoria encontrada, nos discursos destes professores se prioriza uma aproximação com a realidade do aluno como forma de fazer com que o mesmo absorva o conhecimento transmitido na escola, pois estes professores consideram que o conhecimento que o aluno traz de casa ou do seio familiar é um conhecimento do senso comum e que a escola vai aproximar este conhecimento ao conhecimento científico, fazendo parte do mesmo processo de aprendizagem. Nesta subcategoria está claro, portanto, que para estes professores o importante é alinhar o conteúdo ensinado com a realidade do aluno, dando ênfase aos conhecimentos já adquiridos pelos alunos no dia-a-dia conforme a sua realidade. Pois, para tais professores, esta é uma forma mediação de sentido de forma a despertar o interesse do aluno pelo conhecimento teórico-científico.

Enquanto a segunda subcategoria desta unidade categorial aponta nos discursos dos professores, que estes procuram desenvolver ações educativas que se utilizam da função social do conteúdo a ser ensinado visando transformar a realidade em que vive o aluno. Estes entendem que na mediação entre a relação afeto e intelecto na aprendizagem escolar o mais conveniente é fazer o aluno chegar a uma consciência crítica sobre o conteúdo ensinado.

Verificamos, então, nesta subcategoria que a relevância das questões sociais alinhadas aos conteúdos pode impulsionar a uma transformação do sentido pessoal do aluno sobre estas questões e prepará-lo para viver neste mundo capitalista.

Diante do exposto, agora passaremos a análise dos dados da última subseção sobre a categoria que diz respeito a atividade pedagógica mediada por afetos potentes de desenvolvimento.

### **4.3 A atividade pedagógica mediada por afetos potentes de desenvolvimento**

Nesta categoria, analisaremos como os professores desenvolvem a atividade pedagógica levando em conta a mediação dos afetos na produção do conhecimento. Segundo Martins (2013), para Vigotski, mediação é a interposição que provoca transformações, enfim, uma condição externa, que internalizada, potencializadora do ato do trabalho, seja ele prático ou teórico. Assim, a partir dos dados coletados pretendemos conhecer como os professores procuram executar sua prática de modo a potencializar o desenvolvimento da aprendizagem do seu aluno.

Os dados analisados através dos discursos dos professores revelaram que eles compartilham significações diferentes no que diz respeito ao desenvolvimento de sua atividade, levando em conta a mediação dos afetos. Assim, nesta categoria encontramos três subcategorias, quais sejam: práticas baseadas na vida cotidiana do aluno; práticas baseadas na apropriação de conceitos científicos e práticas baseadas nos afetos como interesses, motivações e vontades.

Na primeira subcategoria, percebemos que os professores desenvolvem suas práticas aproveitando aspectos da vida cotidiana do aluno, dos espaços escolares, adaptando o conteúdo à realidade do aluno, como explicitam os depoimentos abaixo:

“Dar possibilidades né, para que o aluno ele se conheça[...]se conheça nos seus diversos aspectos da sua vida, não só dentro de uma sala de aula, mas, também que ele se conheça fora daquela sala de aula, e que ele possa, e que ele possa entender que, que além da sala de aula ele têm uma outra vida, porque muitas vezes o aluno pensa que só dentro da sala de aula que ele vai estudar, que ele vai ter um novo conhecimento” (Professor Wilson, dia 31 de outubro de 2020, transcrição da sessão formativa).

“Eu vou trazer uma cesta de frutas para a sala. Não, não é só isso. É o manipular, é o...o mostrar, eu até citei no memorial que eu mandei para vocês...questão eu vou falar da árvore, se eu vou falar da árvore porque que eu vou só mostrar a árvore no livro, vamos pegar as crianças e vamos lá...principalmente a nossa escola que tem uma área verde enorme e árvores

não faltam para a gente. Então por que que eu não pego minhas crianças, vou para debaixo da árvore e vou conversar sobre a árvore, as partes da árvore e toda essa situação de formas, não é” (Professora Amélia, 07 de novembro de 2020, transcrição da sessão formativa).

“E Aí você pensa assim: ‘Ah! Estamos em Teresina uma cidade que não é tão turística’. Então, como trazer essa importância de aprender uma língua pros alunos? Então a gente pensa em várias situações. Principalmente, situações que estejam bem próximas da vivência do aluno, de que eles façam a conexão quando estiverem no dia a dia deles(...)Às vezes eles gostam muito por conta das dinâmicas, dos materiais por assim dizer. O material de inglês ele é bem chamativo, tem muitas imagens, trabalha muito com as imagens, com música. Então, querendo ou não eles atrelam isso pra uma coisa mais lúdica” (Professor José, 21 de novembro de 2020, transcrição da sessão formativa).

“Eu acho que é sempre trazer os conteúdos, as atividades pra realidade dos alunos. Porque assim eu observo que no segundo aninho, a gente coloca sempre o momento bate-papo nas aulas, antes de iniciar os conteúdos. Onde a gente faz perguntas sobre a vida deles, já relacionando ao assunto do dia mas até mesmo sem eles saberem e quando a gente começa a trabalhar o conteúdo, a gente observa que eles ficam bem animados, eles trazem as vivências deles” (Professora Roberta, 21 de novembro de 2020, transcrição da sessão formativa).

O professor Wilson, em sua fala, acredita que as atividades que desenvolve em suas aulas dão ao seu aluno a possibilidade de que ele se conheça e assim possa se identificar em diversos âmbitos fora da sala de aula, porque para ele o conhecimento está em todos os lugares e é isso que ele pretende fazer o seu aluno enxergar.

Já a professora Amélia, desenvolve sua prática aproveitando o espaço escolar para tornar o conhecimento científico próximo ao mundo real do aluno, seja dentro da sala de aula ou em outros ambientes da própria escola. Para ela, o mostrar, o tocar, o ver, leva ao aluno a apreender o conhecimento teórico de modo palpável e concreto.

O professor José, por ministrar disciplina de língua estrangeira, preocupa-se com o fato da localidade dos alunos não ser turística, mas, mesmo assim, procura trazer para a sala de aula situações didáticas que estejam próximas da vivência dos alunos e, ainda mais, se aproveita do fato do material didático atrair os alunos tanto pela imagem quanto pela música, ou seja, através dos sentidos, faz a mediação com sua disciplina despertando o seu aluno para o conhecimento científico.

Na fala da professora Roberta encontramos um discurso também condizente com o que pensam os professores anteriores, para ela, o importante é trazer o conhecimento científico para a realidade vivida por seu aluno, procurando relacionar este conhecimento ao cotidiano

da criança. Ela destaca que, para isso, procura questionar seu aluno sobre a vida deles, fato que a faz conhecer um pouco mais aquela criança que está em sala.

Observamos que nesta subcategoria nos discursos dos professores, eles procuram aliar o conteúdo ensinado aos aspectos cotidianos da vida dos alunos, isso vai de encontro às considerações feitas por Vieira (2009) que argumenta que a integração de um novo conceito sobre a base do velho conceito, conforme explicado por Vigotski (2010), sinaliza que cabe ao professor centrar a sua atuação mediadora naquilo que o aluno ainda não domina, mas partindo daquilo que o aluno já sabe. Para a pesquisadora, a ação docente, por esse caminho, tem em vista a ultrapassagem de um conhecimento/conceito espontâneo rumo a um outro conhecimento/conceito científico, elevando, desse modo, a compreensão do aluno para um outro patamar.

Esta seria uma forma de aproximação do aluno ao conteúdo, segundo estes professores. Notamos que todos os discursos acima destacam a importância das vivências de cada aluno, sendo assim, para estes professores, isto faz com que os alunos fiquem mais animados em relação ao conteúdo.

Na segunda subcategoria, que se refere às práticas baseadas na apropriação de conceitos científicos, observamos que nos discursos dos professores se acentua a importância conferida por estes aos conhecimentos científicos abordados na prática e que para eles esta seria uma forma de despertar afetos potentes do desenvolvimento no aluno. Seguem abaixo os discursos que evidenciam esta linha de raciocínio:

“a gente já vai trabalhando com eles, pra que chegue nesse momento de apropriação de conceitos, os conceitos científicos das diferentes áreas, então acredito que isso é uma transformação, aquilo que a princípio era do senso comum”(Professora Marleide, , dia 31 de outubro de 2020, transcrição da sessão formativa)

“Quando eu entro em uma equação ou trigonometria por exemplo, aí os alunos já perguntam “professor, por quê que eu vou aprender isso? Pra quê que isso serve na minha vida?”. E eu sempre gosto de trazer antes de partir para cálculos, a parte de... eu sempre trago o texto explicando o sentido, como tudo surgiu, porque tudo tem uma origem, e eu gosto sempre”(Professor Fontes, 21 de novembro de 2020, transcrição da sessão formativa)

A professora Marleide expressa que, em sua prática, se fundamenta na apropriação de conceitos científicos, seria então a assimilação feita pelos alunos daquilo que Bernardes (2011) defende, quando fala que são mediados os significados dos objetos materiais e ideais, conceitos em desenvolvimento pela própria historicidade da produção humana.

O professor Fontes aponta que sempre procura mostrar o sentido dos conteúdos teóricos para os seus alunos, de forma a fazê-los entender como aquele conceito surgiu, a origem deles e o porquê daquele conceito para a vida dos alunos.

Diante do exposto, pelos professores desta subcategoria, percebemos que o modo como estes procuram desenvolver a atividade pedagógica mediada por afetos potentes vai de encontro ao pensamento de Bernardes (2011, p.330):

Não se trata exclusivamente da apropriação da cultura elaborada por um grupo social ou por uma sociedade específica, mas, quando nos referimos à apropriação da produção cultural humana, damos ênfase à necessidade de superação das condições próprias do ambiente em que os sujeitos convivem e se integram, uma vez que se limitam às condições particulares da condição humana. Trata-se de uma dimensão ética pautada na necessidade de criar possibilidades reais na atividade educativa, em particular na atividade pedagógica, para que os sujeitos ampliem as possibilidades de acesso à cultura elaborada historicamente. Tal posicionamento não desconsidera, ou não deixa de valorizar culturas locais, particulares, próprias de grupos segmentados. Concebemos que toda produção cultural deva ser mediada nas atividades educativas, pois devem ser entendidas como produto da atividade criativa e intelectual do homem. No entanto, quando se visa à potencialidade do humano no homem, necessariamente precisa-se alargar os limites do ambiente e da cultura local para que se superem as possibilidades particulares de existência em busca das possibilidades universais do ser genérico, nos sujeitos individuais.

Os discursos destes professores desta subcategoria, sendo assim, enfatizam, de acordo com Bernardes (2011) que desenvolver uma atividade pedagógica que valoriza a apropriação da produção cultural humana é uma maneira de elevar a potencialidade do humano no homem e alargar sua visão sobre os limites do senso comum em busca de superar as possibilidades particulares de existência para que os seus alunos ampliem os seus horizontes culturais e assim se tornem mais humanizados e capazes de transformar a si e a sociedade em que vivem.

Quanto à terceira subcategoria, notamos que para estes professores é pertinente despertar o interesse dos alunos para levá-los a apreender o conteúdo, por isso, dão muito destaque às questões como motivações, conforme expressam os depoimentos abaixo:

“ Uma coisa simples que acontece que é você pedir para o aluno ler, eu trabalho no primeiro aninho, no início da alfabetização e agora eles já estão com mais prática e aí eu peço para eles lerem e peço...depois que eles terminam de ler eu pergunto: “ o que foi que você entendeu do que você leu? Você leu um parágrafo. O que foi que você entendeu no que você leu?”(Professora Maria, 07 de novembro de 2020, sessão formativa)

“Na disciplina de ensino religioso, a gente trabalha muito a questão da religiosidade, do pessoal. Então, nas respostas dos meus alunos começo a conhecer, até mesmo o momento que ele está vivenciando naquele momento. Isso é muito importante, o professor ter esse cuidado na hora de fazer suas correções. Porque ali você vai está descobrindo muitas coisas, né...” (Professora Evelin 21 de novembro de 2020, transcrição da sessão formativa)

A professora Maria utiliza como estratégia de ensino, para motivar seus alunos logo no começo da aula, a leitura de um texto e depois faz questionamentos sobre o que o aluno entendeu. Para esta professora, mesmo que seja uma atitude simples, o pedido de que o aluno leia, para ela, isso já desperta o interesse dos alunos nestas pequenas atitudes que vão motivando a aprender novos conhecimentos.

Para a professora Evelin, deve-se tomar muito cuidado ao corrigir o aluno, pois para ela, isso a fará descobrir muitas coisas sobre ele, a partir do momento em que ouve seu aluno, ela já começa a conhecê-lo e, para ela, isso é uma forma de se aproximar mais da criança e despertar o seu interesse pela aula, pelo conteúdo, pela aprendizagem.

Conforme ficou evidenciado pelos dados acima, nesta subcategoria estas professoras atestam que para afetar os alunos positivamente em relação à aprendizagem é necessária uma prática capaz de motivá-los, despertar o interesse pelo assunto, deixando-os livres para manifestar seus sentidos pessoais. É interessante notar que os professores utilizam motivações afetivas para despertar o seu aluno para a aprendizagem do conteúdo, como forma de completar esta ideia, recorremos a Asbahr (2011, p.179) que em sua tese:

Esses motivos não condizem imediatamente com as ações de estudo, mas podem tornar-se motivos de estudo se forem transformados em mediações para tal. Na relação entre motivos afetivos e as ações produzidas, configura-se um sentido que é primeiramente emocional, relacionado às necessidades de afeto e atenção. (...) Essa relação entre motivos e ações parece indicar a constituição de um sentido pessoal que caminha na direção da aprendizagem e humanização.

Então, estas professoras, de acordo com seus discursos, pretendem através de suas ações na atividade pedagógica, primeiramente, produzir um sentido emocional nos alunos de forma a galgar afeto e atenção para o conteúdo, levando assim a constituir esses sentidos pessoais em direção ao significado social da aprendizagem. Pois como destaca Asbahr muitas vezes pode ser que os motivos afetivos não coincidam com as ações de estudo, mas já é uma forma de levá-los a se tornar motivos de estudo.

Ao analisar estas falas, a partir do referencial teórico tanto do materialismo histórico-dialético como da Psicologia Histórico Cultural, cujos estudos versam sobre a atividade humana e sendo que a atividade pedagógica é uma atividade humana que, através do



conhecimento elaborado sócio historicamente, concluímos que estas práticas podem possibilitar mudanças qualitativas no psiquismo do aluno que aprende, mas não podemos esquecer que se não houver ações de ensino executadas conscientemente, não será possível superar as condições do conhecimento espontâneo.

Então, mesmo que os professores se valham dos sentidos pessoais dos alunos, se eles não tiverem consciência dos fins e objetivos a serem atingidos e se não levarem em conta as condições necessárias para esses fins, se não promoverem ações planejadas e sistematizadas, muito dificilmente conseguirão atingir a finalidade de sua prática pedagógica, que é a aprendizagem do aluno.

É muito válido, assim, utilizar-se desses sentidos pessoais desde que o professor tenha consciência de sua meta a ser concretizada como bem afirma Bernardes e Moura (2009, p.468) ao defender que o professor ao relacionar os “componentes” da atividade em sua “macroestrutura”, deve atentar-se para que suas ações não sejam executadas isoladamente, não se estabeleçam separadas umas das outras, mas se vinculem umas às outras, como grupos de ações que visam ao cumprimento de um objetivo, meta a ser concretizada na atividade.

Portanto, quando o objetivo não é estabelecido pelo sujeito de forma arbitrária e sim os objetivos são estabelecidos pelas circunstâncias e condições determinadas na atividade, são criadas condições para que a realidade objetiva seja transformada e por fim promover uma educação que cumpra sua finalidade.

Enfim, ao analisarmos esta terceira categoria “a atividade mediada por afetos potentes de desenvolvimento” encontramos três subcategorias: práticas baseadas na vida cotidiana do aluno, práticas baseadas na apropriação dos conceitos científicos e práticas baseadas nos afetos como interesses, motivações e vontades. Logo, enquanto que uma parte considerável dos docentes, participantes da pesquisa, aproveitava-se de fatos da vida cotidiana dos alunos para lhes despertar o interesse por meio de um conhecimento que ele já domina, outra parte procurava desenvolver suas atividades de ensino buscando promover a apropriação da produção cultural humana por parte do aluno para levá-lo a uma visão além do senso comum. Na última subcategoria elencada, os professores significavam sua atividade por meio de motivações, interesses e sentidos pessoais para com isso despertá-los ao aprendizado sobre o conteúdo da aula. Todas estas subcategorias desvelaram que o professor buscava desenvolver sua atividade acreditando estrarem mediando o conteúdo através de afetos potentes que levavam o aluno a se desenvolver intelectualmente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que toda e qualquer relação afeta e deixa marcas nos sujeitos envolvidos e mais, em relação aos processos educativos, particularmente, no desenvolvimento da atividade pedagógica e que o envolvimento dos alunos na aprendizagem é mediado pela relação afeto e intelecto, partimos então destas premissas para realizarmos esta pesquisa, com o objetivo de analisar como se constituem as significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental e de que modo elas medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica.

Este objetivo geral tinha como pretensão analisar, especificamente, os conhecimentos que professores tem sobre a relação afeto e intelecto na formação da pessoa humana, ou seja, as significações de professores acerca da mediação dessa relação na aprendizagem dos alunos na escola, e a compreensão do modo como professores e professoras desenvolvem a atividade pedagógica levando em conta a mediação dos afetos na produção do conhecimento pelos alunos.

Os resultados encontrados mostram que os conhecimentos que os professores têm sobre a relação afeto e intelecto na formação da pessoa humana são, na sua grande maioria, bem claros e perceptíveis no que diz respeito ao modo como entendem a importância da afetividade para a aprendizagem. Embora uma parte destes professores não associem esta importância também ao desenvolvimento de sua atividade pedagógica, pois em nenhum momento da nossa pesquisa eles fizeram uma correlação do afetar sobre o ato de ensinar.

Constatamos que uma parcela dos participantes da pesquisa significa a relação da afetividade e da aprendizagem no desenvolvimento da pessoa humana como algo mais presente no ato de aprender, eles não concebem a aprendizagem escolar como algo que faz parte de um encontro entre professores e alunos marcado por situações de afinidades ou animosidades.

Não apontam ter consciência de que o afeto também se relaciona com a atividade pedagógica desde o momento em que o professor procura se aprofundar sobre o conteúdo a ser ensinado ou busca apreender os conhecimentos sobre formação humana para que, ao executar sua atividade, encontre meios para que seus alunos vivenciem uma aprendizagem que faça sentido para suas vidas além do espaço escolar. Pois, frente ao que discutimos no nosso referencial teórico, quanto mais o professor tem consciência de suas ações e do que elas são capazes de despertar no aluno, mais será possível para ele acessar o universo dos afetos que constituem a atividade pedagógica em si.

Mesmo assim, a maior parte deles concebem esta relação como uma via de mão dupla em que tanto aluno e professor se sentem motivados a aprender e a ensinar quando são afetados positivamente, isso faz com que para eles o processo de ensino-aprendizagem ocorra com mais fluidez. Eles enfatizam, também, que não podem deixar de lado as vivências externas que os alunos trazem consigo, pois elas apontam caminhos a serem seguidos no desenvolvimento de suas práticas, por fim, observamos que a grande maioria dos participantes têm consciência do seu lugar social, bem como de suas funções específicas.

Quando fazemos esta observação de que eles têm consciência do lugar social que ocupam, podemos assim sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico Cultural confirmar que há uma compreensão por parte destes professores de que o vínculo entre a formação humana e a educação propicia-os a ter um conhecimento sobre o homem e que esta é uma prerrogativa essencial para sua ação prática em sala de aula.

Conforme nossa pesquisa, estes professores têm consciência do significado social de suas atividades pedagógicas, conseqüentemente de que seu trabalho junto aos seus alunos não é alienado da realidade concreta. Então, o significado social e o sentido pessoal da atividade pedagógica exercida por eles coincidem para que ocorra uma organização do ensino.

Assim, verificamos que a maior parte destes professores em suas relações reais estabelecidas no ambiente escolar, consideram a emoção como filtro da realidade e, de forma intencional, promovem o estabelecimento de vínculos afetivos e ou atividades que envolvam a emoção dos seus alunos, impulsionando-os ao desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores na situação educativa.

Além de conhecer o que os professores sabem sobre a relação afeto e intelecto na formação da pessoa humana, investigamos também as significações de professores acerca da mediação dessa relação na aprendizagem dos alunos na escola. Verificamos que uma parcela dos professores entende que na mediação das relações entre afeto e intelecto devem ser desenvolvidas atividades que aproximem o aluno da sua realidade. Para estes, é importante alinhar o conteúdo a ser ensinado à realidade do aluno. Por isso, procuram trazer para a sala de aula os conceitos já adquiridos, para, dessa forma, conseguirem se aproximar do aluno, portanto, não menosprezam os conteúdos espontâneos, pois entendem que é uma das formas de despertar o interesse do aluno para o conhecimento teórico-científico.

Outros professores, por sua vez, desenvolvem sua prática utilizando-se da função social do conteúdo a ser ensinando visando transformar a realidade em que este aluno vive. Estes professores entendem que a forma de afetar o aluno para a aprendizagem é fazer com que o aluno desperte uma consciência crítica. Para eles, a relevância das questões sociais deve

ser alinhada ao conteúdo e, dessa forma, procuram provocar uma transformação do sentido pessoal do aluno e prepará-los para viver no mundo capitalista, portanto, acreditam que isso aumenta o interesse do aluno e o seu envolvimento no processo de aprendizagem.

Essas significações dos professores acerca das mediações sobre as relações entre afeto e intelecto no desenvolvimento da aprendizagem do aluno nos fez comprovar de modo preponderante o que afirma Bernades (2006, p.127) de que a apropriação do conhecimento sócio-histórico, por parte dos sujeitos da atividade e do movimento decorrente de transformação dos mesmos, é considerada um elemento mediador entre a dimensão ontogenética de constituição dos indivíduos e a práxis na atividade pedagógica.

Na sua tese ela destaca que a mediação do conhecimento teórico, na definição das ações e operações na atividade pedagógica, é considerada essencial na organização do ensino, pois é a partir da apropriação de tais conhecimentos que o educador define o modo de ação e o controle da aprendizagem a serem implantados no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Ao procurarmos analisar o modo como os professores significam o desenvolvimento da atividade pedagógica levando em conta a mediação dos afetos na produção do conhecimento pelos alunos, chegamos ao resultado de que uma parte dos professores desenvolvem suas práticas valendo-se dos aspectos da vida cotidiana dos alunos, assim como dos espaços escolares, adaptando o conteúdo à realidade do aluno, verificamos que para estes professores estas atividades deixam os alunos mais estimulados em relação ao conteúdo. Já outra parte dos professores desenvolvem atividades que motivam os alunos ou despertam seus interesses e, para isso, procuram observar o que agrada seus alunos para, a partir daí, despertar o sentido pessoal dos mesmos e assim alcançar através do afeto a atenção para o conteúdo.

Averiguamos que os significados e sentidos produzidos pelos professores acerca da mediação dos afetos na produção do conhecimento está muito relacionado às significações produzidas historicamente e estas orientam suas ações. Então, nos discursos há um grupo de professores que acredita que a forma de afetar o aluno para se interessar pelo conteúdo a ser ensinado é aproveitar-se de estratégias de ensino que tragam a vida cotidiana para o universo escolar do aluno. Enquanto que outro grupo entende que é preciso primeiro observar o que agrada o aluno para, a partir disto, motivá-los e despertá-los no interesse pelo assunto.

Os discursos dos professores se articulam com as zonas de sentido e evidenciam o sentido de ensinar e como os professores supõem que o aluno aprende, levando-nos a entender que, ao subjetivar as mediações, os professores procuram produzir afetos que orientam a sua

prática pedagógica, e é nessa significação das estratégias de ensino que notamos a forma como os professores buscam produzir sentidos em seus alunos para que se interessem por aprender.

A nossa intenção nesta investigação foi conhecer as significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental mediando a atividade pedagógica. Desta maneira, ao longo do trabalho, participamos de encontros com o Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH), onde discutíamos estudos sobre a Psicologia Histórico Cultural e o Materialismo Histórico Dialético, que nos aproximou mais e mais das bases teóricas do nosso objeto. Também estivemos em diversas reuniões presenciais com os Membros do NEPSH e com os professores e gestores pedagógicos que faziam parte da escola parceira do Projeto Universidade: Um diálogo necessário na constituição do professor pesquisador.

Além destes eventos, tivemos encontros com os participantes da pesquisa via Plataforma Online Microsoft Teams, que tiveram de ser desta maneira, em decorrência da pandemia que se alastrou pelo país no ano de 2020. Apesar deste contratempo, todos os momentos foram muito importantes e valiosos para o aprofundamento da nossa pesquisa e foram base para análise do fenômeno investigado.

Esperamos que as nossas análises e interpretações possam contribuir para despertar a consciência crítica dos professores a respeito da relação afetividade e aprendizagem que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica, para que assim, quem sabe, os professores promovam situações motivadoras que contribuam e muito para uma aproximação maior entre o aluno e o objeto de conhecimento, e que eles cada vez mais entendam que nesta relação podem ser transformados os interesses e as necessidades dos alunos.

Reiteramos, também, e agora quem vos fala é esta pesquisadora<sup>8</sup>, que a pesquisa me levou por caminhos que acrescentaram mais sentidos às minhas significações, tornando-me cada vez mais consciente de que não há separação na relação afeto e intelecto no desenvolvimento da atividade pedagógica. Assim, como pesquisadora, como professora, como Pedagoga, vou levar mais e mais adiante, em todos os lugares por onde que eu passar, o entendimento do quanto é importante ser uma profissional da Educação compromissada com os preceitos éticos. Assim, mais agora que antes, entendo que a atividade pedagógica e a formação humana nos âmbitos escolares perpassam por questões não somente intelectuais, mas por afetos que influenciam também no desenvolvimento cognitivo de um ser humano.

---

<sup>8</sup> Neste parágrafo e nos três parágrafos seguintes optei por conjugar os verbos em primeira pessoa do singular para fazer o relato pessoal do que significou para mim como pesquisadora desenvolver este estudo.

Apropriar-me das fundamentações da Psicologia Histórico Cultural, do Materialismo Histórico Dialético, da Filosofia de Espinosa e da Pedagogia Histórico-Crítica trouxe contribuições para a minha interpretação da realidade e conseqüentemente da realidade educacional concreta que abarca os mais distintos e conflitantes aspectos.

Por meio dos princípios da metodologia do Materialismo Histórico e Dialético pude constatar uma abrangência de significações sobre a relação afeto e intelecto que medeiam a atividade pedagógica. Estas significações são fruto de um movimento que ocasionou contradições, mas que, a partir de meu percurso científico, pude aceitá-las, então caminhei por estas movimentações dinâmicas e apreendi o que delas foi essencial. Posso assegurar que transformei a mim mesma, também, pois houve uma produção subjetiva de uma nova profissional que me tornei.

Além disso, a Psicologia Histórico Cultural foi fundamental para o meu entendimento sobre o desenvolvimento humano, aspecto primordial desta pesquisa, já que os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico Cultural procuram analisar o desenvolvimento humano em sua totalidade e se voltam para a realidade concreta. Assim, o estudo das significações dos professores acerca da relação afeto e intelecto que medeiam a atividade pedagógica, foi um estudo sobre a produção de sentidos destes professores. Afirmo, desta forma, que foi uma experiência enriquecedora para mim estar com os professores participantes da pesquisa e interagir com os mesmos, como também observar os processos de significações, as emergências e as contradições que foram se manifestando a cada movimento da pesquisa. Saí dela com uma consciência transformada, considero-me mais confiante, segura e determinada. Assim a aprendiz que fui, a professora que me tornei e a Pedagoga que hoje sou, estão todas juntas na minha subjetividade, mas muito mais conscientes de sua história, de sua formação humana e do seu papel social.

Consideramos, ainda, que uma das contribuições desta pesquisa está em demonstrar que este fenômeno é ainda pouco compreendido por uma parcela de professores. Queremos, pois, despertar interesses sobre questões relacionadas ao campo dos afetos e do intelecto no desenvolvimento da atividade pedagógica porque, como foi abordado ao longo da pesquisa, professores e alunos são parte de uma estrutura social e esta é mediada por situações objetivas e subjetivas.

Logo, conhecer esta relação em todas as suas nuances torna os professores mais conscientes sobre o gênero humano e, como consequência, terão a possibilidade de refletir criticamente em busca das melhores estratégias para ministrar determinado conteúdo ou conhecimento científico, levando o aluno, também, a se conscientizar sobre a

intencionalidade dos assuntos que lhe são ensinados e os encaminhando na direção da apropriação das máximas possibilidades de desenvolvimento humano.

Considerando as contradições existentes na atividade pedagógica, e na própria relação entre afetividade e aprendizagem que medeia o desenvolvimento da atividade pedagógica, é que os professores poderão fazer com que o aluno veja um sentido diferente ao que está posto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFANÁSSIEV, V.G, **Fundamentos de Filosofia**, Edições Progresso, Moscovo, 1968.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia: ciência e profissão, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

\_\_\_\_\_. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n. 236, 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de pesquisa, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. 2016. 184 f. Tese (Doutorado)-Curso de Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade**. Revista Brasileira de educação, n. 29, p. 108-118, 2005.

\_\_\_\_\_. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. 220f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.

BACURY, Gerson Ribeiro; FERREIRA, Maria Salonilde. **Colaborar ou cooperar? diz espelho meu!** Revista Educação em Questão, Natal, v. 57, n. 53, p. 1-25, e-18431, jul./set. 2019

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p

BARIN, A. C. **Afetos de um mundo secreto: fabulações de uma formação docente**. 2015, 76 f. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Federal de Santa Maria, Faculdade de Educação, Santa Maria, RS.

BARRETO, Selva Maria Guimarães et al. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil: uma análise sob a perspectiva da Defectologia de Vigotsky**. 2009.

BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, nº 44, abr., p. 19-32, 1998.

BENVENUTI, Marcelo Frota Lobato; OLIVEIRA, Thais Porlan de; LYLE, Leticia Albernaz Guimarães. **Afeto e comportamento social no planejamento do ensino: a importância das consequências do comportamento**. Revista de Psicologia USP, São Paulo, v. 28, p. 368-377, 2017.



BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica:** contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BERNARDES, Maria Eliza M.; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. **Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.** *Perspectiva*, v. 25, n. 2, p. 315-342, 2007.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica.** *Educação e Pesquisa*, v. 35, n. 3, p. 463-478, 2009.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Atividade educativa, pensamento e linguagem:** contribuições da psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, p. 323-332, 2011.

\_\_\_\_\_. O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-genericidade na educação. In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L. A. A. MILLER, S. (Orgs.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural:** bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 63-77.

CARREIRA, P. P. **O papel da afetividade nas aulas de língua inglesa em dois diferentes contextos escolares:** cognição e afetividade caminham juntas. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARVALHO, Maria Vilani Costa; MARQUES, Eliana Sousa Alencar. **O ensino alegre como lugar de encontros:** a partir da psicologia sócio-histórica e da filosofia de Espinosa. *Conjectura: filosofia e educação*, v. 20, n. 2, pág. 77-93, 2015.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo. SciELO-Editora UNESP, 2011.

DOMINICI, Isabela Costa; GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **“Por que aprender a ler?”:** afeto e cognição na Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 15-40, set. 2018. Disponível em <<http://www.scielo.br>

DUARTE, Newton et al. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco:** a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & sociedade*, 2000.

ESPINOSA, B. **Ética.** Trad. Grupo de Estudos Espinosanos; coordenado por Marilena Chauí. 1ed., 1.reimpr. São Paulo: EDUSP, 2018, 600p.

FERREIRA, Maria Salonilde; IBIAPINA, IML de M. **A pesquisa colaborativa como espaço formativo.** *Questões de Métodos e de Linguagem na Formação Docente*. 1ª. Edição. Campinas: Mercado de Letras, p. 119-140, 2011.

FREIRE, Paulo. **Algumas reflexões em torno da utopia.** In: FREIRE, Ana Maria Araújo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

GAZZOTTI, Daniele; SOUZA, MPR de. **A emoção e o ensino-aprendizagem em uma perspectiva histórico-cultural**: uma pesquisa na educação infantil bilíngue. Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica, v. 3, n. 2, p. 1-23, 2019.

GIL, Natália de Lacerda. **Reprovação escolar no Brasil**: história da configuração de um problema político-educacional. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.

KUSUNOKI, R. M.; SMOLKA, A. L. B. **Imaginação e educação**: repercussões das ideias de Espinosa no enfrentamento de questões contemporâneas. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 198–209, 2012.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

\_\_\_\_\_. O homem e a cultura. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo Centauro, 2004.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. **Interface entre pesquisa e formação de professores**: delimitando o conceito de pesquisa-formação. EDUCERE, v. 8, p. 4048-4061, 2008.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. **Pesquisa-formação**: um olhar para sua constituição conceitual e política. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013.

LOOS-SANT'ANA, Helga & BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues. **Dando voz às crianças**: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. *Rev. Bras. Estud. Pedagógicos*. [Online]. 2017, vol.98, n.249, pp.446-466

LORDELO, Lia da Rocha; TENÓRIO, Robinson Moreira. **A consciência na obra de LS Vigotski**: análise do conceito e implicações para a Psicologia e a Educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 79-86, 2010.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D. **A teoria das emoções sob a ótica de L.S. Vigotski**. In: EAIC – ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 19, 2010, Guarapuava. Anais XIX EIAC. Guarapuava: UNICENTRO, 2010. p. 28-31.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Teoria das emoções em Vigotski**. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011.

MARQUES, E. de S. A. **O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem-sucedidas na escola**. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **A dialética objetividade e subjetividade mediando a significação da prática educativa bem**

**sucedida na escola:** Um olhar sobre o lugar dos afetos. Atas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e, p. 23-35, 2019.

\_\_\_\_\_. **Vivência e afetação na sala de aula:** um diálogo entre Vigotski e Espinosa. Revista da FAEEBA (eletrônica), v. 23, p.41-49, 2014.

MARQUES, Eliana De Sousa Alencar. **Educação para formação humana: prática de enfrentamento em meio à crise da democracia brasileira.** Linguagens, Educação e Sociedade, n. 42, p. 51-69, 2019.

MARTINS, Ligia Marcia. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural.** Germinal: marxismo e educação em debate, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna. **A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva:** um enfoque histórico-cultural. Psicologia em Estudo, v. 21, n. 4, p. 699-710, 2016.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar:** de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. 312f. Tese de Doutorado(Doutorado em Educação).Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

MARX, Karl. O método da economia política. In.: FERNANDES, F. (org). **Marx e Engels:** História. São Paulo: Ed. Ática, 1989. p. 409-417 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINUSSI, Valéria Pereira. **Sentidos da escola para jovens estudantes de ensino médio diante das práticas pedagógicas diferenciadas:** um estudo de caso .2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MONTEIRO, Patrícia Verlingue Ramires. **A unidade afetivo-cognitiva:** aspectos metodológicos e conceituais a partir da psicologia histórico-cultural. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise discursiva textual:** processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abril de 2006.

MOURA, M. O. de, Araujo, E. S., & Serrão, M. I. B. (2018). **Atividade Orientadora de Ensino:** fundamentos. Linhas Críticas, 24. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19817>

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Nas fronteiras entre o biológico e o cultural, o afeto.** Cad.

CEDES [online]. 2015, vol.35, n.spe, pp.375-389

OSTI, Andréia; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade percebida e sentida**: de alunos do ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 174, p. 204-220, 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação**: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

RUBINSTEIN, S. IV Parte – **Princípios de Psicologia Geral**. Lisboa, Estampa, 1977, p. 11-171.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. Germinal: marxismo e educação em debate, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SAWAIA, Bader Burihan; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Pelo reencantamento da Psicologia**: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. Cadernos Cedes, v. 35, n. SPE, p. 343-360, 2015.

SILVA, Elisabeth Ramos da. **As relações entre cognição e afetividade em LA**: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. Soletras, n. 15, p. 133-140, 2008.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**/ Espinosa. Tradução Grupo de Estudos Espinosanos; coordenação Marilena Chauí. 1 ed., reimpr.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, EDUSP, 2018, c.1677.600p.

STACH-HAERTEL, Brigitte Ursula. **Afetividade, valores e referências morais**: um estudo com jovens estudantes da rede pública estadual paulista. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.48.2017.tde-13062017-115150.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de et al. **Emoções e práxis docente**: contribuições da psicologia à formação continuada. Revista Psicopedagogia, v. 36, n. 110, p. 235-245, 2019.

TASSONI, E. C. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; DA SILVA LEITE, Sérgio Antônio. **Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar**. Comunicações, v. 18, n. 2, p. 79-91, 2011.

TOASSA, Gisele. É possível o “domínio dos afetos” no trabalho docente? Considerações a partir de Espinosa e Marx. **Filosofia e Educação**, v. 5, n. 1, p. 130-155, 2013.

\_\_\_\_\_, Gisele. **Vigotski**: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. Cadernos Espinosanos, n. 30, 2014.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. Ideação, v. 8, n. 9, p. 09-21, 2006.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.  
Disponível em: [http://caxias.pege.com.br/gestor/fotos/acervo\\_digital/eb9c033225.pdf](http://caxias.pege.com.br/gestor/fotos/acervo_digital/eb9c033225.pdf)

VIEIRA, Renata de Almeida. **Implicações pedagógicas da abordagem histórico cultural: Aproximações**. In: IX Congresso Nacional de Educação—EDUCERE. De. 2009.

VIGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed, 2010.

VIGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 496 p. Título original: Michliêníe Rietch.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Título original: Sobrania sotchinenii toom vtoroi:problem obchei psikhologuii.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16ª ed. São Paulo: Ícone, 2018, 228p).

VOLPE, Tatiana Alves Lara. **O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento**. Dissertação( Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019, 125f.

YONEZAWA, F.; SILVA, F. H. **O paralelismo corpo-mente em Spinoza: notações (im) pertinentes para a educação**. Educação e Pesquisa, vol. 44, febrero, 2018, pp. 1-21

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a " reflexão" como conceito estruturante na formação docente**. Educação & Sociedade, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

##### **Prezado(a) Senhor (a)**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada **AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador **MAGNÓLIA MOREIRA E SILVA** e tem como objetivos: analisar as significações acerca da relação afetividade e aprendizagem de professores no Ensino Fundamental que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica, bem como conhecer o que professores e professoras sabem sobre a relação afeto e intelecto na formação da pessoa humana; analisar as significações de professores e professoras acerca da mediação dessa relação na aprendizagem dos alunos e alunas na escola; compreender como professores e professoras desenvolvem a atividade pedagógica levando em conta a mediação dos afetos na produção do conhecimento pelos alunos e alunas; verificar se há conformidade entre as concepções científicas estudadas nos cursos de formação e a prática exercida em sala de aula pelos professores e professoras. Esta pesquisa tem por finalidade contribuir para a compreensão e intervenção na formação continuada de professores da Educação Básica, construindo diálogos que articulem teoria e prática na formação; numa perspectiva de compromisso social, político e ético, voltado para uma sólida concepção teórica. Espera-se, também como produto dessa pesquisa, a construção de uma prática social para voltada para uma melhor intervenção nos processos de formação docente. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do seguintes telefones (**Magnólia Moreira e Silva – Celular (89) 99922-6757**) Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de

penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a contribuição contribuir para a compreensão e intervenção na formação continuada de professores da Educação Básica, construindo diálogos que articulem teoria e prática na formação; numa perspectiva de compromisso social, político e ético, voltado para uma sólida concepção teórica. Espera-se, também como produto dessa pesquisa, a construção de uma prática social para voltada para uma melhor intervenção nos processos de formação docente e para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: entrevistas, questionários, observação entre outros.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos decorrentes da realização de pesquisas com seres humanos que podem ser: de origem psicológica, intelectual ou emocional. Há que se esclarecer que os benefícios desta pesquisa serão voltadas para a coletividade.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu -----declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

**Preencher quando necessário**

- ( ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- ( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- ( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador Responsável  
APÊNDICE B

## TRANSCRIÇÕES

### TRANSCRIÇÃO DA FORMAÇÃO REALIZADA DIA 31.10.2020

#### TEMA DA FORMAÇÃO: ATIVIDADE PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA:

Mediadora : Tudo bem! Então, eu vou dá continuidade, né? (pedindo para passar os slides...) Bom... nós vamos agora discutir o que é realmente essa prática, primeiro nós queríamos realmente ouvir vocês, né, então, é... nós vamos fundamentar essa nossa discussão, a partir do texto que nós lemos, né justamente pra que nós pudéssemos compreender do que se tratava. O artigo, o texto é um artigo, tem como problemática: “que educação queremos para as novas gerações?” As professoras fazem esses questionamentos, então, elas trazem essas problemáticas, “o que é importante reproduzir nessa sociedade que mereça esforço de educadores e educadoras?” E “que humano queremos formar?”. Elas pra desenvolver toda a questão de desenvolvimento dessa atividade pedagógica transformadora, elas vão trazer essas problemáticas, pra fundamentar essa discussão. Então... ela utilizam, elas têm como base teórica a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como principal representante o Demerval Saviani, que ele vai dizer que sobre os seres humano não nascerem humanos, mas, aprenderem a sê-lo, a partir do momento em que são educados para isso, compreendemos e defendemos que a educação para a formação humana, é o tipo de projeto educativo que favoreça a construção dessa humanidade. É... então, a pergunta delas, que elas fazem: que humano queremos formar? O humano é nesse sentido mesmo, daquele que desenvolve a humanidade, então, é daquele que se torna humano, né, daquele que tem as particularidades que diferencia o homem do animal, que torna o humano essa ser particular, esse ser social, então, a formação humana de que o texto tá tratando, é nesse sentido, é nesse sentido, no sentido mesmo de ser uma formação para o aluno que realmente desenvolva ele enquanto pessoa, desenvolva ele enquanto humano, que potencialize nele essa humanidade, então, que seja uma possibilidade para que ele tenha uma formação humana potente. E aí, pra ajudar na reflexão, a gente trouxe o artigo das professoras. Bom mas, vamos voltar pra nossa questão, o que é essa atividade pedagógica transformadora? Se elas estão dizendo lá que a Educação... que elas defendem que elas acreditam, que têm como fundamento a Pedagogia Histórico-Crítica, o Demerval Saviani, enfim, outros tantos teóricos que discutem a partir dessa base teórica... se elas estão falando que essa educação é uma educação que tem que está voltada para a formação humana, pra humanidade desses alunos, então, a atividade pedagógica que medeia essa educação, ela tem que ser uma atividade pedagógica que transforma esse aluno, porque o Demerval Saviani vai dizer que “o homem não nasce homem, ele torna-se homem”, então, esse tornar-se, é uma transformação, então, a atividade pedagógica, ela tem que mediar essa transformação, então, ela tem que ser uma atividade transformadora, né, então, a atividade pedagógica transformadora, “é aquela que favorece o desenvolvimento de algo novo, a formação de qualidades que colocam os seres humanos em condições qualitativamente diferente dos outros animais, significa a possibilidade de formar algo novo no educando”. Mas, o que é esse novo, que elas estão falando, em termo de desenvolvimento humano? A gente sabe que ela tá aí pra desenvolver, mas, o que é esse novo que vai promover esse desenvolvimento humano? O que nós precisamos desenvolver em termos de habilidade pra alcançar o máximo da nossa



humanidade? (pedindo pra passar o slide....) E aí, a gente vai colocar essa pergunta: o que essa atividade pedagógica transformadora deve transformar, pra mediar esse desenvolvimento humano? Que novo é esse que ela deve fazer emergido, que ela deve possibilitar que seja desenvolvido nos alunos? Porque essa transformação, é justamente esse novo, né, então, o que essa atividade pedagógica deve transformar, pra mediar esse desenvolvimento humano? E aí, eu abro o microfone pra vocês, pra que vocês nos digam o que vocês acham que é, o quê que ela deve pra mediar esse desenvolvimento humano? Aí a gente vai deixar de novo os 05 minutinhos, pra que vocês nos digam o que vocês têm compreendido.

Professora Marleide: Eu acredito que ...

\*Fala interrompida por outro professor que começou a falar também.\*

Professor Não identificado: Vai lá Marleide.

Professora Marleide: Foi.. eu levantei a mão aqui (ferramenta da plataforma na qual ocorre a reunião). (Risos.....) Eu acredito que é uma atividade que a gente vai recordar assim, desde quando a gente recebe os nossos alunos... quando eles chegam pra gente na escola, certamente eles têm muitos conhecimentos acerca das vivências deles em família, no seio familiar ou no ciclo de amizades, então, muitas dessa coisas, desses conhecimentos são senso comum, e quando eles chegam na escola, que a gente vai tendo esse momento de experiências com eles, a gente já vai trabalhando com eles, pra que chegue nesse momento de apropriação de conceitos, os conceitos científicos das diferentes áreas, então acredito que isso é uma transformação, aquilo que a princípio era do senso comum, já tem aí uma abordagem científica, e além disso, eu acredito que é uma atividade também que transforma no sentido de proporcionar ao aluno descobertas, ele compreender as emoções dele, é, é, saber como que ele se relaciona na escola, se de repente ele tem uma visão acerca do que vem a ser a escola, que é algo ali que vai ser somente cheio de livros e cadernos, que é importante, mas que não se limita a isso, então ele já vai se transformar a partir da perspectiva de que a escola também é um espaço de relação, de afeto, de livros e cadernos, mas que não é somente sentar ler e escrever a tabuada, mas, é mais que isso. E nós somos responsáveis por ajudar o aluno nessa transformação de, de perceber que a escola é esse espaço de possibilidades, porque tem uma parte no texto que diz assim que é desafiador nesse contexto de capitalismo, a gente trabalhar com a educação assim, porque muitas vezes é um tipo de educação que é doutrinária, que é opressora, então, essa é nossa missão, é nossa responsabilidade de transformar esse contexto capitalista de educação dominadora e opressora, e gerar essa transformação, de uma educação que tenha sentido mesmo pra vida, de uma educação que os conteúdos estejam vinculados intimamente com o dia-a-dia daquele aluno, a gente tem (trecho inaudível)... então, quando (trecho inaudível) o quê que deve transformar.. é desde mesmo dessa questão de aperfeiçoar habilidades e instigar o desenvolvimento de outras, é memória, é atenção, a relação afetiva, tudo isso vai ser mediado por essas experiências entre professor-aluno, aluno e grupo, equipe, então quando, quando vocês fizeram esse questionamento me veio muito tudo isso. O texto é maravilhoso, perfeito assim pra mediar essa nossa reflexão e cês tão de parabéns.

Professor (Wilson): Professora? Professor Wilson aqui. Professor Wilson.... Assim, só complementando a fala aí dos meus colegas de trabalho. É.... eu usaria a seguinte, que, é, essa atividade pedagógica transformadora, ela realmente ela visa, como o próprio nome já diz, a transformação, então, é, é, é, dar possibilidades né, para que o aluno ele se conheça, né, se conheça como a Marleide disse, se conheça nos seus diversos aspectos da sua vida, não só dentro de uma sala de aula, mas, também que ele se conheça fora daquela sala de aula, e que ele possa, e que ele possa entender que, que além da sala de aula ele têm uma outra vida, porque muitas vezes o aluno pensa que só dentro da sala de aula que ele vai estudar, que ele

vai ter um novo conhecimento, e não, e justamente nós buscamos uma nova, é, é, novos conhecimentos fora, então dentro e fora da escola tudo isso está gerando uma transformação, então, essa atividade pedagógica, a partir do momento quando ele está tendo aquela habilidade dentro da sala de aula, ele possa desenvolver essa habilidade fora da sala de aula, ou seja, ele está se conhecendo, então ele vai ter essa possibilidade de mostrar isso fora da de aula, eu acredito nós professores, nós temos essa.. vamos dizer, esse poder, de colocar dentro da cabecinha de cada um dos nossos alunos que ele pode sim desenvolver isso não só não só na sala de aula, mas, também fora, não é isso? Então, eu usaria essa eu usaria essa palavra como de, como, só resumindo, somente com a palavra se conhecer, conhecer a si mesmo, porque ele se conhecendo, ele é capaz de fazer tudo isso que meus colegas acabaram de falar.

Mediadora: Muito bem, ....! Obrigada! Você foi dez, e os professores também! A participação total aqui, e também muito rica e.... nossa! Estou muito... gratificada por está participando com vocês nessa formação. E uma atividade pedagógica transformadora a gente têm que compreender as condições objetivas que a gente tem, e as subjetivas. E entre as condições subjetivas, existe a relação afeto-intelecto dentro da atividade pedagógica, (pedindo para passar os slides....). Eu gostaria que vocês como professores se manifestassem aí sobre a relação afeto-intelecto, qual a sua compreensão? A sua significação sobre essa relação, dentro do desenvolvimento humano? Da nossa, do nosso desenvolvimento como pessoa? O que vocês sabem, o que vocês conhecem sobre a relação afeto-intelecto?

Professor Lucílio: É uma.. É um tema que (inaudível), é um tema que já é discutido na academia, porque... esse afeto, se utilizado da maneira ideal, né a relação professor-aluno principalmente, ela tem benefícios na aprendizagem dos alunos, é..... se a gente.. eu tive a oportunidade de ler uma dissertação a pouco tempo de um professor, de um coordenador que ele fez essa, essa.. discussão com os alu... os professores e os alunos do ensino médio, e os alunos deixaram bem claro, né, que.. aqueles professores que eram mais abertos a um diálogo, à amizade, por exemplo, que os alunos tinham um diálogo pessoal com eles não só acadêmico, a... o nível de aprendizado, a facilidade de aprendizado, inclusive do aluno querer aprender, não só em detrimento de, de todo o benefício que você pode, que você pode conseguir de um aprendizado, mas, também para retribuir a amizade daquele amigo professor, facilita o entendimento do conteúdo, da disciplina além de dar oportunidade(inaudível) liberdade pra o aluno sentindo dúvida perguntar ao professor 1, 2, 3 vezes, porque ele sabe que como amigo dele aquele professor não vai negar uma segunda, terceira resposta. Existe é claro, por exemplo, Charllot, Bernard Charllot, vai dizer que o professor não, o professor não tem que ser amigo de aluno, a obrigação do professor é dar aula, e, se alguém não gostar disso, é, é, tem que rever as noções de autoridade de, do professor, que o professor não tem que se submeter a esse tipo de, a esse tipo de querer, de ser amigo de aluno, de que o aluno goste dele. Mas, é óbvio que é uma posição muito refutada, inclusive eu, é, é.. não, não concordo com Charllot, mas, ele destaca no sentido de o aluno não gostando do professor, ele tem que ter a mesma obrigação de.. é..a palavra que ele usa é mais ou menos essa, obrigação, dever de aprender o conteúdo gostando ou não do professor, e o professor não tem que, é.. se preocupar se o aluno gosta ou não dele, mas, ele tem que se preocupar em dar o melhor, o melhor conhecimento pra aquele aluno né, em possibilitar o momento de ensino. Então nesse relação afeto-aprendizagem que você colocou, eu destaco esses fatores, que esse afeto ele influencia positivamente na aprendizagem dos alunos, e não é uma coisa de achar, por mais que a gente vivencie isso na nossa realidade, com os nosso alunos, as pesquisas já mostram que isso é um realidade. (Pausa) Obrigada!

Professor Wilson Sim, pois é, é... assim, porque o afeto né, o afeto em si, ele, ele tem um papel muito importante na nossa aprendi... na nossa aprendizagem, porque meu Deus, já pensou, vamos imaginar uma aula sem... sem realmente aquele afeto com professor e aluno,

como seria esta aula? Né? Meu Deus! Então, essa aula não iria ter, não.. não iria ter nenhuma motivação, nem para o professor e muito menos para os alunos, não iria ter questionamentos, é.. os alunos não iam se sentir parte daquele processo, então, o afeto professor e aluno, não só com professor e aluno, mas eu vou falar das pessoas em geral, é uma parte fundamental para que haja uma aprendizagem com bastante significados, porque é justamente a partir desse afeto, do acolhimento, que... que a inteligência do aluno vai fluir, com melhor.. vai fluir melhor vamos dizer, então, é indispensável que o professor mantenha o afeto com seus alunos, porque é fundamental essa parte do afeto. Só o fato de você olhar para o aluno e dizer “bom dia!”, mas, um bom assim bem.. que na hora que você falar bom dia o aluno já se sente acolhido, aí ele diz meu Deus, por todos os problemas no qual eu estou passando, meu Deus, eu tenho um professor que gosta de mim... não importa se seja criança, não importa se seja adolescente ou adulto, mas a pessoa já sente quando é bem acolhido, quando tem aquele afeto, então com afeto a aprendizagem ela se torna melhor, a criança tem mais vontade de aprender, não só criança mas, todas as pessoas, se sentem mais á vontade de ficar perto, de perguntar (.....)

Professor Fontes: a criança tem mais vontade de aprender, não só a criança, mas todas as pessoas se sentem mais a vontade de ficar perto, de perguntar. Então, meu Deus é indispensável uma aula sem afeto, mesmo a distância como nós estamos hoje, mas só o fato quando você entra, quando você vê. Você diz “meu Deus, vocês estão todos online?”. Aí começa aquela conversa antes da aula. Então eles já se sentem parte daquele processo. Então mesmo à distância é... o afeto, ainda ele tem que prevalecer.

Professora Marleide: É...em relação a essa pergunta, da importância do afeto e do intelecto . Eu acredito que isso envolve muito desse olhar sensível, dessa sensibilidade, que é importante que o professor e o aluno estabeleçam, nessa relação de aprendizagem mútua, porque quando eu compreendo que além do meu aluno, existe ali, além do meu aluno dentro de sala de aula, existe ali uma criança que faz parte de um seio familiar, que tem todas as vivências, que teve experiências ou negativas e positivas, vai está influenciando também no modo como que ela se relaciona comigo na escola e com os colegas. É algo que a gente precisa ter bastante atenção. Às vezes eu fico me perguntando, eu acredito que é uma dúvida de todos nós, é uma inquietação nossa, como é que de repente a gente faz algo assim e a gente tem como objetivo chegar mais perto daquele aluno, está pertinho dele mas ainda assim a gente sente este bloqueio e aí a gente fica pergunta de onde que vem tudo isso? Então eu acredito que essa relação do afeto com o intelecto, é realmente, fundamental porque quando você se sente afetado, você se sente é... motivado a estar ali, você vê um sentido para aquilo e por vezes em alguns momentos aquilo que você acha que está pensando que vai envolver todos não acontece, algumas crianças elas não se envolvem naquilo, aí você fica se perguntando o porquê desse não envolvimento, o quê que tem por trás daquilo, eu acho que nós professores a gente tem que ter realmente esse olhar de águia e de ....(trecho 1h00m38s indecifrável por mim) para entender e compreender de que também vai ter momentos em que este aluno não vai se sentir afetado e que por vezes não necessariamente é por nossa culpa ou por culpa dele, mas por outros aspectos, outros contextos que também influencie naquilo que a gente tem que ter essa sensibilidade de conhecer e compreender.

Mediadora: (...)Como a gente, é conviver com isso, se a gente não entende que isso faz parte do próprio ser humano, não é? Então o Vigotski vai lá nessa linha e baseado em Espinosa ele começa a desenvolver a sua Teoria, a Teoria da Emoções que fala desta questão, do

desenvolvimento da consciência humana, que ela... ela...o desenvolvimento é composto de razão emoção, subjetividade, objetividade, os opostos, unos não é? Então quais as implicações da relação afeto e intelecto para o desenvolvimento da consciência do estudante? Como ... o que implica essa relação afeto e intelecto no desenvolvimento da consciência do estudante? O que vocês poderiam falar sobre esse questionamento que foi colocado aí? E eu diria do seu estudante, do seu aluno, na sua sala de aula? Como você vê essa implicação para o seu desenvolvimento na sua atividade pedagógica?

Professor José: É ...diante dessa pergunta...me lembrou,... eu já estava, durante as outras partilhas e durante a apresentação pensando que depois da casa ? A escola é o segundo momento, é o segundo lugar que o aluno vai construir estas primeiras relações tanto afetivas e intelectuais. E no caso da escola, elas vão estar bem andando de mãos dadas mesmo que os professores, a escola ou até mesmo os alunos, eles não tenham consciência disso e aí a implicação que isso tem é que a partir daquelas primeiras experiências, ali o aluno vai começar a construir uma forma de ver e entender... compreender o que é o aprender, o que é o estudar, se a gente for pensar é, nós como professores, aqui viemos de uma geração antes de 2000? A gente teve um tipo de educação voltado por um ...por certos valores que hoje em dia eles cada vez mais provam que não se aplicam mais a essa geração há muito tempo. Não se aplicava a nós, mas a gente ainda conseguiu, é ...é estudar, se formar enfim, mas uma vez que a gente toma consciência disso e sabe que essa relação afeto e intelecto ela é muito importante e contribui para a consciência do aluno, então a gente vai ter aí, como professor, vai conseguir compreender qual o melhor caminho a seguir. E para que o aluno, realmente, se torne um ser humano consciente no...consciente do que ele está fazendo, do porquê que ele está estudando, do papel dele na escola, do papel dele na sociedade, então vai sendo uma construção durante esses anos que ele vai passar dentro dos sistema educacional de uma instituição.

## **TRANSCRIÇÃO DA FORMAÇÃO REALIZADA DIA 07.11.2020**

**TEMA DA FORMAÇÃO:** ATIVIDADE PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA: unidade dialética entre ensino e aprendizagem

Mediadora: (...) Então assim como é que a gente pode promover objetivar uma atividade desse ensino que medeie esse desenvolvimento do aluno e como é que a gente deve pensar em uma atividade de aprendizagem para o aluno que medeie o desenvolvimento dessas funções no aluno, então é importante a gente sempre retornar no que a gente tem compreendido como transformador o que é essa transformação? É a transformação da consciência, a transformação das funções psicológicas do aluno, não é , que o aluno ele se aproprie de funções, né, de condições humanas que ele antes não tinha, a imaginação, a atenção, enfim diversas coisas que a gente sabe que são as funções que o aluno vai se apropriando ali na atividade pedagógica, no campo escolar, então assim, quando a gente faz esse questionamento é no sentido mesmo da gente discutir como é que eu vou desenvolver uma atividade de ensino que propicie isso para o e meu aluno e como ele vai realizar essa atividade de aprendizagem para que isso seja propiciado a ele.

Professor Fontes: Olá pessoal, bom, Fontes. Não só complementando , como nós vimos no encontro passado, onde discutimos, sobre a atividade pedagógica transformadora, os laços afetivos, como a afetividade contribui, qual a sua importância no aprendizado do aluno, e aí trazendo nós sabemos que a educação ela, a atividade transformadora, a educação transformadora ela vai muito além, vai além das metodologias de ensino tradicionais, ela vai para um desenvolvimento de habilidades e competências do estudante, do aluno da criança que... então a implementação como da educação transformadora ela se dá também se dá na potencialização da interdisciplinaridade, como por exemplo nós devemos estimular a leitura pois é uma habilidade indispensável ..de... para provas assim por exemplo de língua portuguesa, qualquer outra disciplina, então vai essa junção de...de disciplinas que é a interdisciplinaridade, esse nome é muito grande...interdisciplinaridade, essa potencialização entre as disciplinas que claro que todas estão conectadas para a matemática o aluno precisa desenvolver uma boa leitura para assim também para que ele possa ter uma análise correta do enunciado por exemplo de Matemática e aí isso vai se basear no desenvolvimento das fronteiras do conhecimento aproximado na educação da vida real. A Lina colocou um exemplo muito aí importante aí que promoveu um debate entre as crianças de um fato que eles presenciaram e assim isso vai estimular a reflexão, , pois é...a formação de um cidadão...é...ele é...ele é autô...assim de uma criança e consciente de seu aprendizado, então exige um ambiente escolar...é...que vai favorecer a troca de experiências e eles vão se sentir acolhidos, vão debater, trocar suas experiências, colocar seus debates e vão...abertura para suas opiniões, decisões dos próprios alunos? E aí exemplo disso as atividades em grupo e referências nas aulas a realidade dos alunos, permitem que reflexões sejam feitas acerca dos assuntos circulares, no caso aí eles viram um fato e aí também a questão que é muito importante para a educação transformadora, né, é promover assim atividades é... como é que eu quero falar? Extracurriculares de pesquisas pois é...por isso que vai incentivar o protagonismo dos alunos ? Dessa forma as crianças elas tem a...a oportunidade de...de... de com essas discussões, essas atividades de pesquisa. Para elas se tornarem protagonistas é...me perdi...eu...a... (suspira) a minha reflexão coloquei...vai desenvolver outras habilidades com projetos contextualizados e aí nesse sentido o professor ele vai tornar o mediador do conhecimento, vai observando a progressão da aprendizagem de cada aluno, eu até coloquei isso na minha lauda que eu...da...que vocês...é nos...que a gente fez e aí falando sobre esse aspecto da afetividade como discutimos na aula passada porque está conectado...Isso é muito importante...que a gente sabe que quando as crianças elas já chegam a escola com seus laços afetivos vivenciados com seus familiares e amigos? E aí na escola esses mesmos laços, eles vão ser recriados formando uma relação de companheirismo, afeto, alegria com o professor e os colegas , sabemos que em muitos casos , lá...de...há crianças.....lá tem laços afetivos, eles são restritos por diversas situações... é...particulares de cada família e aí nesses casos a criança já chega a escola com seu...é ...lado afetividade reprimido, eu estou colocando a parte de afetividade por que aqui a gente está discutindo a...o...eu estou fazendo essa junção dessas duas ...entre a atividade pedagógica transformadora como é que ela se constitui tudo mais e aí a criança ela vai...nesse caso a criança é já chega com seu...é como eu coloquei reprimida e aí cabe a nós educadores encontrar meios de auxiliar no desenvolvimento dessa criança para que ela seja estimulada, preparada para viver no mundo moderno com suas é...limitações, é possibilidades e aí nós vamos preparar para a vida em sociedade e isso diz respeito a formação como um todo de maneira que esse aluno, essa criança seja capaz de superar os problemas encontrados no cotidiano, ter autonomia, criatividade, tornando-se um formador em sua opinião bem como curioso em buscar cada vez mais o saber e a gente sabe que também a família tem um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento dessa criança e aí necessita criar parcerias escola-família e aí vai ter essa parceria escola-família e aí quando se tem essa parceria tudo se torna é satisfatório .A criança ela cresce, ela se

desenvolve como um todo, em todos os sentidos , quando ela tem esse...e aí voltando a isso...é...a afetividade ela torna...é ...a base de todo esse processo de formação e aí vai exercer uma grande influência no desenvolvimento escolar e aí quando a criança se sente amada, cuidada pelo professor, pela professora com certeza esta criança ela vai ter mais desejo e vontade de aprender e assim vai construir um ambiente harmonioso de carinho, amor, cuidado, preocupação e principalmente respeito dentro da sala de aula tanto para o aluno quanto para o professor e aí existindo prazer em aprender e ensinar então eu vejo dessa forma. Eu coloquei algumas coisas do nosso encontro passado e juntei aqui as de hoje com as da semana passada e aí essas manifestações afetivas em sala de aula elas vão sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito, enfim tudo isso é contribui positivamente. É enriquecedor para o desenvolvimento da criança em sala de aula, tem se em colocar práticas inovadoras, transformadoras para que isso aconteça de fato, então isso é muito importante, é isso.

Mediadora: A Maria...Professor muito válida a sua participação como a dos outros também...A Maria também quer participar, está com a mão levantada aqui?

Professora Maria: Sim...sim ...só fazendo um adendo aqui no que o professor falou, pegando um gancho, quando a gente fala de atividade pedagógica transformadora ela também passa por coisas simples e como vocês deram aí oportunidade de falar de coisas que acontecem no dia a dia na sala de aula, eu queria ressaltar aqui uma coisa simples que acontece que é você pedir para o aluno ler, eu trabalho no primeiro aninho, no início da alfabetização e agora eles já estão com mais prática e aí eu peço para eles lerem e peço...depois que eles terminam de ler eu pergunto: “ o que foi que você entendeu do que você leu? Você leu um parágrafo. O que foi que você entendeu no que você leu ?”. E isso eu acredito que faz parte da transformação porque num país como o nosso que a gente tem um número absurdo de alfabetos funcionais, de pessoas que leem porém não compreendem o que leem quando a gente vai lá para o primeiro ano e incentiva a criança a ler e acima de tudo a entender o que ela leu a gente já está pondo em prática a atividade pedagógica transformadora. Eu tive oportunidade durante a minha formação de participar de uma pesquisa muito, muito interessante e muito importante em que é...eles pesquisavam quantas pessoas no...na formação universitária ali de todos os cursos conseguiam ler e compreender o que liam e eu tive oportunidade de fazer parte das pessoas que elaboram essa pesquisa e tive oportunidade de ver o resultado e é de fato chocante o resultado que a gente tem quando a gente vai lá para a ponta, lá para a universidade, a gente vê quem lê e quem entende o que leu, o que parece a coisa mais simples do mundo não é uma realidade para muitas pessoas, então eu penso que a atividade pedagógica transformadora ela começa lá no começo mesmo, lá no primeiro ano, lá na alfabetização, lá na creche, a criança ler e entender o que ela leu é primordial e faz parte no meu ...eu penso que faz parte sem dúvida de uma atividade pedagógica transformadora, não é uma maquiagem do aprendizado e sim uma aprendizagem em si, é muito importante que a gente leve esse...que a gente torne isso uma coisa normal, uma coisa natural e não um tabu, é claro que a criança tem que ler e entender o que ela leu, isso faz parte da educação, então eu só queria ressaltar isso, existem pequenas coisinhas que a gente pensa que são irrelevantes mas que podem modificar a vida de um ser humano, é muito importante que a criança leia e entenda o que ela leu desde pequena para que quando ela chegar lá na universidade ela possa ler e entender o que ela precisa para seguir adiante como profissional, era só isso mesmo que eu queria falar sobre atividade pedagógica transformadora. A transformação ela começa no início e ela vai se desenvolvendo ao longo da vida desse estudante, era isso que eu queria falar.

Mediadora: Bom é...refletindo acerca a gente viu que o ensino aprendizagem precisa haver uma unidade dialética de ensino e de aprendizagem para que a atividade pedagógica ela se constitua como transformadora não é, para que ela realmente possibilite essa transformação

dos alunos, esse desenvolvimento dos alunos , esse desenvolvimento do psiquismo deles. Então é...pensando que essa atividade de ensino e de aprendizagem precisa é...ter essa unidade dialética, isso perpassa pelo campo dos motivos , então os motivos e objetivos dessa atividade ela precisa coincidir no ensino e na aprendizagem, ou seja, o professor precisa ter motivos coincidentes com os do aluno, não é isso? Os dois precisam formar essa unidade dialética de ensino e aprendizagem para que ocorra essa transformação porque se o motivo do professor é um e do aluno é outro, se esses motivos não coincidem a atividade pedagógica ela não tem como ter essa eficácia, essa transformação, não é isso, então assim a gente queria problematizar agora para que nós pudéssemos refletir, pensar um pouco, quais são as condições necessárias para objetivação das atividades e de ensino e aprendizagem que mediem essa formação humana dos alunos? Então como é que eu vou objetivar uma atividade de ensino e de aprendizagem, né? Que faça com que meus alunos, ocorra realmente essa formação humana deles, ocorra realmente esse desenvolvimento deles, não é? Que condições são necessárias para que eu possa realizar essa atividade pedagógica transformadora em que haja essa unidade dialética entre ensino e aprendizagem em que eu e o meu aluno estejamos na mesma atividade não é? Em que nós estejamos caminhando para o mesmo rumo que é o desenvolvimento desse aluno, não é? Que condições eu preciso para desenvolver uma atividade dessas. Então o questionamento é justamente no sentido da gente refletir? Porque a gente não desenvolve nenhuma atividade sem condições, então quais as condições necessárias para desenvolver essa atividade transformadora em que o ensino e a aprendizagem culminem no desenvolvimento humano do meu aluno, na formação humana do meu aluno? E aí a gente vai deixar aberto para vocês agora. (Após alguns segundos de silêncio a mediadora avisa que vai deixar 5 minutos de apresentação porque o tempo da reunião está quase acabando, depois de um período de silêncio a mediadora pergunta se os professores a estão ouvindo)

Professora Amélia: Eu ia dizer agora... a gente está, amiga! É porque tem uma perguntas tão difíceis(risos). Eu até brinco com a Mareleide : “Eita que essa pergunta delas é difícil”. Não, mas o que é que eu acredito. A gente falou bastante em...eu particularmente falo bastante... que a partir do momento que a gente tem o objetivo em si, é... claro e aí partir daí a gente tem o nosso planejamento sistematizado, alinhado e quando eu digo alinhado é não deixar pontas soltas e isso vai desde o conteúdo em si, digamos assim, que eu pretendo é estar trabalhando com eles a gente já nem coloca essa questão de transmitir, que o aluno é um receptor e tal porque a gente é... a gente já está de uma...de uma situação em que os nossos alunos nos surpreendem, não é? Com tamanho é o ...o conhecimento prévio deles, essa questão do senso comum mesmo. Os pequenos, então, acabam nos deixando boquiabertos em determinados momentos, principalmente nesse cenário online a gente se depara com situações riquíssimas, ? E aí nesse sentido a gente... sempre o próprio texto coloca que a gente precisa deixar, propiciar situações não é, favoráveis para que esse ensino e essa aprendizagem ocorra de forma é...como é que eu posso dizer? É...compensatória para eles e que a gente se sinta com a sensação de dever cumprido realmente, embora saibamos que nem sempre é possível e é um caminho, uma construção diária da nossa prática e aí nesse sentido acredito que a partir do momento que a gente vê temos os motivos, nós precisamos ensinar e eles precisam aprender, então nós vamos buscar conhecimentos porque nós já sabemos que enquanto professores nosso conhecimento não é absoluto e muito menos intocado, estamos sempre em busca e nem eles são sabedores também, estão buscando muito ou aprendendo, principalmente, os nossos pequenos. Então é... a partir daí a nossa prática vai estar alinhada e as situações quanto mais...tanto que vocês no outro desta fala das questões das vivências não é? Eu e aposto e acredito muito nessa questão das vivências. Vivências em que sentido? É de que não é só você trazer...é eu vou falar de... de frutas? Eu vou trazer uma cesta de frutas para a sala. Não, não

é só isso. É o manipular, é o...o mostrar, eu até citei no memorial que eu mandei para vocês...questão eu vou falar da árvore, se eu vou falar da árvore porque que eu vou só mostrar a árvore no livro, vamos pegar as crianças e vamos lá...principalmente a nossa escola que tem uma área verde enorme e árvores não faltam para a gente. Então por que que eu não pego minhas crianças, vou para debaixo da árvore e vou conversar sobre a árvore, as partes da árvore e toda essa situação de formas, não é? Então assim, eu acredito que é ...é...trazer o concreto, vivenciar na prática mesmo, é uma das condições para ter esse momento de ensino e aprendizagem, eu acredito que transformar é nesse sentido mesmo, que eles já vão mudar seus pensamentos mesmo, não é, a partir daí.

### **TRANSCRIÇÃO DA FORMAÇÃO REALIZADA DIA 21.11.2020**

#### **TEMA DA FORMAÇÃO: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS MEDIANDO A APRENDIZAGEM NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA**

Mediadora: Então gente, diante do que os professores participaram, é... o que vocês falaram coaduna com o que a Asbah discute na.. no texto dela, que é, ela começa esse texto, é um texto em que é uma produção de uma pesquisa né, que ela faz com alunos de 4ª série. Nessa pesquisa ela vai procurar entender o sentido pessoal da atividade de estudo daqueles alunos de 4ª série, e aí ela faz, ela começa dizendo que muitas coisas na educação são estudadas, o fracasso escolar, a reprovação né, porque hoje em dia o ensino ele se universalizou, todo mundo, a maior parte das crianças estão na escola, mas o que não se garante é que elas permaneçam na escola e que não se garante também é a aprendizagem nessa escola. A universalização do ensino já aconteceu, são muito poucas as crianças que ainda estão fora da escola, mas a permanência delas e a aprendizagem está ainda está muito a quem do que é o esperado. Então, uma das coisas que a Asbah discute e que ela vai pesquisar é, são as atribuições, são as significações que essas crianças tem a respeito da escola, do sentido de estudar, e aí então ela começa discutindo o que é então o sentido pessoal? Se a gente vai buscar entender como essas crianças compreendem o estar na escola, aquela atividade de estudo, então ela vai buscar entender isso. Então, o que ela define como sentido pessoal a partir das concepções teóricas que ela fez de estudos de Leontiev, de Vigotski, que são os estudiosos da Psicologia Histórico Cultural né, que é a teoria metodológica da qual ela se baseia né, pela qual ela se baseia. Então ela diz que sentido pessoal expressa a relação subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas, é o que nos permite compreender como é a relação que as crianças estabelecem com o estudo, entendo a escola a partir da análise dos estudantes. Então, pra entender as atribuições, o pensar subjetivo daquelas crianças, é preciso compreender a relação que elas estabelecem com o que é dito sobre a escola, o significado social é o que se diz sobre a escola, o que todo mundo fala que é a escola. Muita gente diz: “ah! Você vai pra escola porque você vai se preparar para o mercado do trabalho,” . o pai diz: “meu filho tem que tá na escola porque ele não é vagabundo, então a escola não é lugar de vagabundo”. Aí outros dizem: “ah! Na escola eu vou porque eu encontro muitas pessoas”. Então, a escola ela tem vários significados sociais, mas a pessoa vai construir seu sentido pessoal a partir da vivência na escola não é, a partir das atividades que ela vai fazer dentro da escola. Então prestem atenção o que vocês falaram aí, o primeiro professor acho que foi, ele falou que a escola é o lugar de se está vivenciando, estudando, aprendendo né, que esse sentidos pessoais se constroem nessas vivências. A professora Marleide também colocou muito bem a questão do sentido pessoal, ela colocou a compreensão dela não é? E aí.. (pedindo pra passar slide) A gente vai perguntar pra vocês, como os alunos produzem sentidos sobre a atividade de aprendizagem? Como é que a gente faz com que eles produzam sentidos? Ou



então, como é que aquelas atividades passam a ter sentido pra eles? Queria que vocês manifestassem, se colocassem aí nessa pergunta, entendendo lá na escola, como é que os alunos de vocês produzem sentidos... na atividade que vocês fazem? Vocês percebem o que ..., a relação que eles fazem com aquela atividade que eles estão ali executando? Vocês percebem que ali o sentido que eles fazem coincide com a atividade que vocês executaram? Coincide com a atividade que vocês... é... ministraram, que vocês pediram que fosse feita? Gostaria que vocês colocassem exemplos da vivência de vocês como professores, como mediadores da aprendizagem com aqueles alunos, como vocês fazem essa mediação de sentidos, de procurar com que os sentidos que eles tem coincidam com a atividade que vocês querem executar.

Professor Fontes: Bom dia, bom dia a todos! Não, só complementando aí a fala dos colegas né, é um complemento mesmo que a gente quer de fato uma aprendizagem significativa para as nossas crianças, para os nossos alunos, isso é fato. Em toda atividade a gente tem aquela missão, aquele objetivo de conectar a criança né, aquele interesse mesmo que ele não veja naquela atividade apenas uma coisa que vá ali, calcula, dá o calculo e ele não entenda né, a gente quer que ele entenda diante de cada atividade né, tem um significado na vida dele, que diante disso ele perceba o que ele tá ali calculando uma questão ele vai usar na vida dele ao longo da vida, a gente quer isso, uma atividade significativa, não aquela aprendizagem vamos dizer mecânica que o aluno vá decorar pra fazer apenas uma avaliação, porque quem decora em poucos minutos esquece, a gente não quer isso, a gente quer significação, um significado eficaz, significativa; como os colegas já colocaram sobre tudo isso, a gente quer que eles percebam. Eu sempre como professor de matemática, todos nós né, todos nós, nós sempre em uma atividade busquemos aproximar mais com a realidade deles, do contexto de vivência deles pra que eles vê aquela atividade e que ele vai usar isso futuramente em todos os sentidos, porque isso é um aprendizagem significativa, e aí eu entendo que a atividade significativa ela ocorre em algumas condições básicas, que é a motivação, é o aluno a criança ter a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e habilidade de interagir com diferentes contextos, que ele entenda que ele não vai usar somente quando tiver ali em sala de aula, que isso vai ser usado também em outras situações da sua vida, ao longo da sua vida, é isso que a gente quer em cada atividade ser feito, não aquela atividade que vai ser feita somente pra tá ali no caderno, quem calculou fez tudo aquilo, e ele entenda que isso ali vai ser usado. Como professor de matemática tem alguns assuntos que os alunos sempre me questionam, “professor, por quê que eu vou estudar isso? Pra quê que isso serve?” (risos). Quando eu entro em uma equação ou trigonometria por exemplo, aí os alunos já perguntam “professor, por quê que eu vou aprender isso? Pra quê que isso serve na minha vida?”. E eu sempre gosto de trazer antes de partir para cálculos, a parte de... eu sempre trago o texto explicando o sentido, como tudo surgiu, porque tudo tem uma origem, e eu gosto sempre.. não trazer aquele conteúdo “ah, calcule, efetue tudo mais”, essa parte não, eu quero que eles entendam, eu trago sempre através de exemplos mais da próximo da realidade deles pra onde eles vão inserir aquele conteúdo né, e a gente sempre busca isso, que eles tenham uma aprendizagem significativa e não a mecânica, que vai estudar somente pra decorar, fazer uma atividade ou uma prova, a gente não quer isso, a gente quer que o aluno, a criança aprenda; eu digo isso em matemática mas, isso abrange todas as disciplinas, certo? E aí é só complemento mesmo dos meus colegas, então é isso, e a gente tem sempre aquele desafio de despertar o interesse dos alunos, a gente sempre vai querendo, vai trazendo pra sala de aula aquelas aulas bem interessantes, trabalhar conteúdos bem relevantes que possam ser compartilhado, como eu disse, em outras experiências, e tornar a sala de aula um ambiente altamente estimulante para a aprendizagem, e aí é como eu sempre digo a meus alunos, eu sempre vou dizendo “olha, isso é pra vida vocês. ok, vocês vão estudar pra fazer uma boa prova ok, mas isso vocês saibam que é pra toda a

vida de vocês, porque o conhecimento é de vocês, cada um tem o seu e isso ninguém tira de vocês”; eu sempre gosto, eu como professor de matemática, eu sempre gosto de conversar um pouco, de tirar um pouco da minha aula e conversar com os alunos, trazer motivações, reflexões vida pra eles entenderem todo o contexto, então assim, eu não sou só números não, eu sempre gosto de conversar; porque eu sei, eu gosto de levar minhas experiências de tudo, porque a gente precisa disso, de motivá-los, pra tudo que eles forem fazer na vida eles vejam sentido, e a gente busca isso, nós professores, nós como escola, como um todo. É isso. Falei demais! Espero que vocês tenham entendido meu ponto de vista.

Mediadora: bom... é... a Asbah, quando ela, a gente escolheu esse texto pra trazer né, pra gente trazer pra gente discutir, pra gente dialogar com vocês, a gente pensou muito porque a Asbah, ela na produção desse texto ela traz a realidade concretamente pra que a gente possa observá-la, pra que a gente possa compreendê-la, então, a gente vem discutindo com vocês durante esses 3 encontros, sobre uma atividade transformadora né, e a gente já compreendeu, a gente já discutiu sobre, a gente já refletiu de que essa atividade transformadora que a gente tá falando, esse cunho de transformação dela é no sentido de humanização desses sujeitos né, é no sentido de promover transformação, essa transformação é o desenvolvimento do aluno enquanto humano, né isso? E a gente também já discutiu que essa atividade é uma atividade que é desenvolvida pelo professor e pelo aluno, cada um tem a sua.. dentro dessa atividade macro que é a atividade transformadora, cada um tem a sua própria atividade, o aluno tem uma atividade de aprendizagem e o professor tem a atividade dele de ensino. E aí a gente também já viu, que a gente também já discutiu que todos nós, a gente desenvolve uma atividade a partir desses significados e sentidos, por quê? Porque são eles que não nos colocar em movimento, são eles que vão nos fazer, “fazer” realmente, são eles que vão nos fazer desenvolver essa atividade, nos fazer objetivar essa atividade, e aí qual a importância dos sentidos, e por quê a gente trouxe esse texto? Os sentidos são importantes, porque os sentidos estão relacionados às afecções, os sentidos estão relacionados à forma que eu sou afetado por aquilo que eu vivencio. Então assim, quando a gente traz esse texto pra discussão e quando a gente diz assim, , é necessário que o professor medeie essa produção de motivos eficazes, e os motivos eficazes que a autora chama e que outros tantos autores vão falar sobre, são aqueles motivos que realmente estão voltados pra atividade que o aluno tem que desenvolver, e qual é a atividade que o aluno tem que desenvolver? É a atividade de aprendizagem. Então, o motivo é eficaz quando ele realmente está voltado para os fins dessa atividade. E quais são os fins da atividade de aprendizagem do aluno? É a aprender. Então assim, quando a autora traz essa discussão, que ela faz esse levantamento, que ela faz essa análise sobre os motivos que esses alunos eles estão produzindo na escola, os motivos que eles estão desenvolvendo os estudos né, que eles estão desenvolvendo essa atividade que eles estão fazendo, ela vê que muitas vezes esse motivo não coincide com o fim, o fim da atividade de aprendizagem é aprender, mas o aluno, o motivo dele é porque ele vai encontrar o amiguinho, o motivo dele é porque ele precisa adentrar no mercado de trabalho. Então assim, o que a autora tá querendo falar, o que a autora traz na discussão e que a gente precisa compreender é assim, da necessidade, da importância de, o aluno ele precisa produzir sentido sobre a atividade de aprendizagem dele que realmente esteja condizente com esta atividade. Então assim, até os significados sobre a aprendizagem do aluno, é necessário que o aluno ele se aproprie de significados que realmente condizem com a atividade de aprendizagem. Ou seja, “por quê que eu tenho que aprender?” “Por quê que eu vou aprender?” “ Qual é a importância que tem a aprendizagem?” Então é necessário que a gente sempre deixe claro pros nossos alunos, que a gente medeie essa apropriação dos alunos no sentido de dizer assim “ó, você aprender, a aprendizagem existe porque você é uma pessoa que vive em um contexto social, e é necessário que você se aproprie das produções desse contexto pra que você possa agir sobre essa realidade, né isso? Então assim, eu enquanto humano preciso me humanizar né, e eu me

humanizo a partir do que a realidade, das produções que existem na realidade. Ou seja, é necessário que você aprenda pra que você seja uma pessoa desenvolvida. “Ah professor, mas eu não vou esse conteúdo de matemática na minha vida, eu não vou utilizar esse assunto de física”, mas esse assunto é uma produção humana, e pra que você se torne mais desenvolvido, mais humano, é necessário que você se aproprie dele. Porque a intenção da atividade de aprendizagem, a intenção de você tá aqui aprendendo é que você se humanize, é que você aprenda, é que você se desenvolva. E aí essa produção de motivos, ela tá relacionada, como a gente já falou, em como esses alunos são afetados, então é necessário que a gente pense na forma como esses alunos vão ser afetados, pra que realmente eles produzam motivos eficazes pra ele entrar na atividade de aprendizagem, então assim, se o aluno ele reconhece esse significado da atividade de aprendizagem, que ele precisa aprender pra se humanizar, pra se desenvolver, porque a realidade é uma produção humana e pra ele agir em cima dessa realidade ele precisa tá apropriado dos aspectos da realidade, das produções sociais, ele vai produzir motivos .... “ah, então eu preciso aprender porque eu preciso me apropriar dessas produções, eu preciso aprender porque eu preciso me desenvolver”, então é necessário todo tempo que seja estabelecida essa mediação de fazer o aluno compreender o por quê ele tá ali, o por quê da atividade dele de aprendizagem, e aí ele vai produzir motivos eficazes, porque vai dizer assim: “não, eu tô aqui, eu preciso tá aqui pra desenvolver essa atividade”. E aí pra gente fazer isso, pro professor fazer isso são necessárias algumas mediações. E aí o questionamento, é possível a transformação pelos alunos de motivos compreensíveis em motivos eficazes para a objetivação da atividade de aprendizagem? Como? Eu queria que a gente refletisse esse questionamento, que vocês pensassem na prática de vocês, que vocês pensem assim, será que os meus alunos eles estão realmente tendo motivos, esses motivos eficazes? Será que os motivos de aprender, de tá estudando, de tá na escola, realmente estão voltados pra essa aprendizagem? Pra esse desenvolvimento? Eu queria que vocês olhassem pra sala de vocês. o intuito da discussão é que a gente pense na nossa prática, na nossa prática enquanto professores né. Então, será que meus alunos eles tão com esses motivos? É possível eu transformar esses motivos? Como é que é possível que eu transforme esses motivos? Eu queria que vocês refletissem e fossem colocando aqui pra gente, pra que a gente fosse dialogando nesse sentido de a gente pensar mesmo na nossa prática, da gente pensar nesse fazer, da gente pensar nos nossos alunos, se não a formação não tem sentido, se não tudo que a gente discuti não tem sentido, né? Porque a formação ela foi desenvolvida a partir de uma necessidade de vocês, de uma necessidade que foi apresentada, então assim, tudo que a gente tá pensando está voltado pra vocês, então é necessário que a gente volte, que a gente pense na nossa prática, de dizer assim, será que os meus alunos, os motivos que estão levando eles a desenvolver essas atividades deles são motivos realmente eficazes? Realmente tá voltado pra aprendizagem deles? Pra essa humanização, pra esse desenvolvimento? Ou são outros motivos que tão mediando essa prática do meu aluno na sala de aula? É possível eu transformar enquanto professor? Como é que eu vou fazer isso? Então eu queria que vocês falassem um pouco sobre isso, né. Eu vou deixar aqui aberto pra vocês. dez minutinhos. A gente queria muito ouvir vocês nesse sentido. Eu vou deixar aqui aberto o microfone. Pode falar quem quiser.

Professora Maria: Bom dia! Vocês estão me ouvindo? Em relação a questão do significativo, do significado e do significante né, dentro da sala de aula hoje na pratica. O que eu vejo hoje é que existe sim uma distorção uma quase... uma quase separação do que é a aula, do que o aluno tá aprendendo, do que é o momento da aula com o dia-a-dia dele, e isso acontece eu creio que em 90% dos casos dos meus alunos, eles não enxergam no conteúdo, não enxergam ali na aula, na prática docente ali na... eles não enxergam nisso uma correlação com a vida, e aí a pergunta que você fez, é, será que eu posso mudar isso? Será que eu posso fazer com que ele entenda que o que eu tô dizendo ali, que o que tô mostrando ali, a minha palavra ali ela

tem força, ela tem sentido na vida dele hoje e vai ter no futuro? Será que posso fazer isso? Será que eu posso quebrar esse elo que existe, esse muro que existe entre o que eu tô explicando, o que é o conteúdo dentro da sala de aula e o que o aluno vivencia dentro da casa dele? Será que eu posso fazer com que ele entenda que ele pode usar o que ele tá aprendendo na vida dele agora e não só no futuro? Será que eu posso fazer isso? Eu, eu, eu Maria eu penso que a melhor forma de fazer com que o aluno absorva o conhecimento e que ele utilize o conhecimento no dia-a-dia pra que não se perca a essência da educação que é justamente formar o ser humano, eu acredito que uma opção de fazer isso, é justamente se aproximar cada vez mais da realidade do aluno. A gente hoje vive um momento em que a escola literalmente invadiu a casa, né? Através dos meios de comunicação. Eu tava vendo isso na formação da rede, e é a mais pura verdade, e é uma questão que o Paulo Freire já falava a muito tempo, a escola precisa invadir a casa, precisa ser natural que o que eu aprendo eu uso no meu dia-a-dia. Só que muitas vezes, como eu coloquei no chat, existe uma questão cultural de que “ah! O que eu aprendi não serve pro meu dia-a-dia, o que eu aprendi não serve pra agora, então não tem valor”. Essa desqualificação do conteúdo, da aprendizagem, do momento em si ali dentro da sala de aula, é uma questão cultural que precisa acabar imediatamente, porque quando a gente conseguir aproximar o aluno, fazer ele entender que o mundo da escola e o mundo real eles são uma coisa só, e a escola existe pra ajudar ele a viver nesse mundo real que ele tá hoje; na minha ideia, na minha concepção, é a melhor forma, é o único jeito. Obrigada!

Mediadora: obrigada, professora Maria. Isso é muito pertinente né, o que você colocou e... não, vou deixar vocês falarem, quero ouvir mais de vocês. Vocês também podem pensar em experiências que vocês mesmos percebem que aconteceram na sala de aula de vocês. A gente quer realmente que, a gente precisa olhar mesmo pra nossa prática efetiva, né? Então, vocês já perceberam isso? Já nesse tempo de atividade docente de vocês, que os motivos que os alunos aprendiam, os motivos de eles desenvolverem a prática deles de aluno era um e depois foram percebendo que foi se modificando? Como foi que isso foi acontecendo? Vocês podem pensar nos projetos que a escola realiza, porque essas ações, essas mediações elas vão modificando a forma como a gente vai vendo a realidade e vai transformando os nossos sentidos, vai transformando os nossos motivos. Então assim, nesses projetos que vocês desenvolvem, a escola desenvolve muitos projetos, então assim, vocês que acompanham, vocês veem uma transformação nessa forma do aluno ver essa atividade dele de aprendizagem? Vocês percebem que os motivos deles de aprender se alteram? Então a gente quer ouvir isso, essas experiências de vocês. Então tá aqui aberto, ainda temos tempo pra que vocês façam esses relatos, essa reflexão com a gente. Vou fechar meu microfone.

Professor José: é, eu sou professor de inglês e a questão do sentido ela é um ponto super, super importante, crucial quando a gente está planejando nossas aulas por conta de que a gente está ensinando uma língua estrangeira e com essa língua tem traços culturais, coisas que fazem muito mais sentido se você estivesse num contexto de fala da língua em um país que falasse. E Aí você pensa assim: "Ah ! Estamos em Teresina uma cidade que não é tão turística". Então, como trazer essa importância de aprender uma língua pros alunos? Então a gente pensa em várias situações. Principalmente, situações que estejam bem próximas da vivência do aluno, de que eles façam a conexão quando estiverem no dia a dia deles. Ou seja, a gente busca muito atrelar o uso da língua com o próprio dia a dia deles... hã... eu dou aula pro primeiro ano e é a série inicial mesmo da escola e lá os meninos chegam para aprender inglês, para ter a primeira experiência mesmo deles com a língua inglesa. Então eles ainda... posso dizer que até o final do ano os motivos que eles vão criando e produzindo ali pra aprender inglês, vão mudando muito. Às vezes eles gostam muito por conta das dinâmicas, dos materiais por assim dizer. O material de inglês ele é bem chamativo, tem muitas imagens, trabalha muito com as imagens,

com música. Então, querendo ou não eles atrelam isso pra uma coisa mais lúdica. Se você for comparar com as outras disciplinas, né.. e aí você já tem um livro, né, trabalha mais a escrita e aí tem várias outras significações que estão atreladas a isso. Mas por conta mesmo dessa parte estética mesmo do material de inglês ou então dos artefatos que a gente usa, eles vão se atrelar primeiro isso. Depois eles vão descobrindo outras coisas, é... hã, que eles gostam da aula, gostam do professor, gosta daquele momento, de fazer ou então alguns já vem de casa. É bem surpreendente quando tem algum aluno que já teve algum contato com a língua inglesa. Aí já tem ali outras concepções e motivos pra aprender, né. "Ah ele quer aumentar o conhecimento". Apesar de que eles não sabem bem expressar isso em palavras. Quando vou, aí, quando chega no segundo ano, esse ano, os meninos do ano passado pra cá, eles já começaram a encontrar novos motivos, motivos que já não estão mas só ali no âmbito escolar... alguns já começaram a ouvir bandas, grupos em, em inglês e são fãs mesmo. Então eles já sabem que aquela, que a língua inglesa que eles estudam é a língua de comunicação dos artistas que eles gostam. Outros jogam video game, outros gostam do youtube. Então, ali o significado já foi uma coisa meio que totalmente diferente de um ano pro outro. Aí com a expectativa é que quanto mais eles cresçam mais eles vão encontrando motivos, sentidos pra estar aprendendo, porém a gente como professor, na nossa prática, a gente vai tentando muito trazer isso, essa esfera mesmo do uso cotidiano e ainda esfera mesmo do pessoal dos familiares dos alunos pra, é, uso da língua inglesa.

Mediadora: Bom, e aí, qual é o papel do professor na objetivação das ações de estudo que promovem a transformação dos motivos de aprendizagem dos alunos? Pra gente promover essas ações de aprendizagem, o que é que é necessário que a gente faça? Pra gente promover uma ação, pra gente promover uma ação não...pra gente pensar numa ação de estudo, porque quem desenvolve uma ação de estudo é o aluno. E a gente desenvolve a ação de ensino, mas a gente pensa nas ações que os alunos vão desenvolver, os meus alunos vão desenvolver aquelas atividades que eu planejei. Então assim, é...qual é o nosso papel no sentido de pensar assim o que que o professor precisa pensar, o que é necessário ser levado em conta pra eu objetivar uma atividade de estudo que leve os meus alunos a produzirem motivos de aprendizagem que sejam eficazes. Então é necessário que a gente pense também o que é que é necessário pra que eu desenvolva uma , que eu pense numa ação de estudo, que eu objetive uma ação de estudo pro aluno que se desenvolver que vai fazer com que o aluno produza motivos eficazes de aprendizagem, né. Então eu queria que vocês, é, colocassem o que vcs pensam que é necessário e qual é o papel do professor no sentido de dizer o que é que o professor precisa fazer pra isso, né. Eu vou deixar aqui aberto pra vocês...inaudível... olha gostei Professora Roberta, pode falar.

Professora Roberta: eu acho que é sempre trazer os conteúdos, as atividades pra realidade dos alunos. Porque assim eu observo que no segundo aninho, a gente coloca sempre o momento bate-papo nas aulas, antes de iniciar os conteúdos. Onde a gente faz perguntas sobre a vida deles, já relacionado ao assunto do dia mas até mesmo sem eles saberem e quando a gente começa a trabalhar o conteúdo, a gente observa que eles ficam bem animados, eles trazem as vivências deles. Questionam. Um quando não conhece o que o outro aluno já sabe ele pergunta " tia, explica isso melhor". E eu acho que isso aí é um ponto positivo.

Professora Evelin: concordo com a Marleide, com esse olhar do professor, né. Essa sensibilidade do professor para com sua turma, para com o aluno, individualmente, a cada um porque cada um tem uma realidade diferente . Então é importante que o professor também conheça a realidade de cada aluno, para ele também estar podendo saber trabalhar com esse

aluno. Penso assim, a partir do momento que o professor tem esse olhar diferenciado pra cada aluno, quando ele começa a conhecer a realidade de cada aluno, e começa a trazer esse aluno, pra sala de aula, no bate-papo que a Roberta falou no início, bate -papo é importante, essa conversa é importante, deles falarem a linguagem deles. E eu percebo assim, porque eu também faço na minha sala e eu percebo assim essa troca, essa abertura que eles também dão pra gente, quando você chega pro aluno assim de igual pra igual. Você fala a linguagem deles, você tem com esse cuidado. Então eu vejo que aí já começa a transformação

professora Evelin: pronto, só complementar essa questão das tarefas. Eu também dou aula de ensino religioso, geografia, história, ensino religioso e artes. E assim, a gente descobre muito, a gente começa a conhecer muito o seu aluno nas próprias respostas que eles te dão dentro das atividades que você elabora. Por exemplo, na disciplina de ensino religioso, a gente trabalha muito a questão da religiosidade, do pessoal. Então, nas respostas dos meus alunos começo a conhecer, até mesmo o momento que ele está vivenciando naquele momento. Isso é muito importante, o professor ter esse cuidado na hora de fazer suas correções. Porque ali você vai está descobrindo muitas coisas, né...

### **TRANSCRIÇÃO DO MEMORIAL REFERENTE À SESSÃO FORMATIVA 07 DE NOVEMBRO DE 2020**

Quais as condições necessárias para a objetivação das atividades de ensino e aprendizagem que medeiam a formação humana dos alunos?

RESPOSTA PROFESSORA LINA: Está desde o planejamento e sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem e envolvendo os processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para cada estágio de formação do aluno.