



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

IVANA BARBOSA DA SILVA

A RELAÇÃO AFETO-INTELLECTO NA ATIVIDADE DOCENTE: AS
SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS DO SEXTO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

MOSSORÓ/RN
2024

IVANA BARBOSA DA SILVA

**A RELAÇÃO AFETO-INTELECTO NA ATIVIDADE DOCENTE: AS
SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS DO SEXTO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Antônia Batista Marques.

**MOSSORÓ/RN
2024**

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586r	<p>Silva, Ivana Barbosa da</p> <p>A relação afeto-intelecto na atividade docente: as significações de professoras do sexto ano do ensino fundamental. / Ivana Barbosa da Silva. - Mossoró, 2024. 145p.</p> <p>Orientador(a): Profa. Dra. Antônia Batista Marques. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.</p> <p>1. Relação afeto-intelecto. 2. Significações. 3. Atividade Docente. I. Marques, Antônia Batista. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.</p>
-------	---

IVANA BARBOSA DA SILVA

**A RELAÇÃO AFETO-INTELECTO NA ATIVIDADE DOCENTE: AS
SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS DO SEXTO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28/02/2024.

Banca Examinadora

Profª. Dra. Antônia Batista Marques (orientadora)
(POSEDUC/UERN)

Profª. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa (avaliadora interna)
(POSEDUC/UERN)

Profª. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira (avaliadora externa)
(PPGED/UFPI)

Dedico aos meus familiares, em especial, à minha bisavó Maria Nubia, que é o meu bem querer e mobiliza incontáveis afetações positivas em meu coração e na minha história.

AGRADECIMENTOS

“*Se Cristo comigo vai, eu irei!*” (Harpa Cristã, Hino 515). Primeiramente agradeço ao meu Bom e Suave Deus que me acompanhou com sua Doce Presença durante todo esse processo, de onde vem a minha força e persistência e a quem dou toda a honra e glória em tudo e sempre. Digo com muita convicção que sem a Sua Graça nada disso teria sido possível.

Gostaria de dedicar a música To You (Para Você) do grupo de k-pop: Seveenten (trago alguns trechos da tradução em português, mas a música foi originalmente escrita em coreano) às pessoas que Deus carinhosamente permitiu e permite que sejam participantes diretos da minha vida, bem como de mais um ciclo da minha história (o Mestrado):

*Em dias de vento forte
Eu consigo correr sem medo
Por causa da nossa fé que mantemos firme
Estou tão agradecido que derramo lágrimas
Como eu posso recompensar você por isso?*

*Porque no meio de um dia que parece um turbilhão
Você me deu uma pequena alegria
Porque em minhas mãos vazias
Você me deu todos os sorrisos do mundo*

*Mesmo quando eu perco o fôlego numa rua íngreme
Mesmo quando eu me perco num dia frio
Você me estende sua mão e seu calor agradável*

*Para você, para você
Eu quero contar essa história
Para você, para você
Eu quero dizer mais do que isso*

Ao mencionar essa música, significo meus familiares e amigos como presentes de Deus, que nos momentos mais difíceis da etapa do Mestrado estenderam a *mão e calor agradável* e no meio dos dias que pareciam *um turbilhão* me deram *uma pequena alegria*.

Agradeço à minha mãe Elizangela Maria por todo o amor e cuidado, por me incentivar e por acreditar sempre no meu potencial ao longo de todo esse processo, bem como agradeço também à Railson Silva (meu padrasto) por ter sido sempre tão pronto a me ajudar no que lhe fosse possível.

Ao meu pai Ivanildo Soares que mesmo não podendo estar presente fisicamente por morar em outro estado, sempre fez questão de participar ativamente da minha vida, seu amor e sua calma sempre me ajudaram a acreditar e continuar sonhando.

Aos meus irmãos, Álef Barbosa e Davi Soares, em especial à minha irmã Érica Barbosa por ser tão incentivadora no plano emocional e financeiro, sempre deixando claro que eu poderia contar com ela para tudo e acreditou no meu potencial até o fim, é a minha outra metade.

Aos meus avós Maria Zélia e Paulo Vicente por todo apoio, orações e ajudas. Sempre se mostraram disponíveis e prontos a falarem palavras positivas que consolassem e alegrassem, bem como nunca deixaram de acreditar que eu poderia vencer essa etapa.

Aos meus bisavós, Eufrasio Rodrigues e Maria Nubia que me criaram desde a minha infância. Meu bisavô do seu jeito me ama até o final, fazendo de tudo para me ajudar financeiramente e em tudo que preciso. Minha bisavó, por quem só de falar já me vem as lágrimas, é o meu bem querer, àquela que me entende como ninguém, sempre tem palavras certas e consoladoras nos momentos que preciso, aquela que dizia “nós vamos confiar no Senhor” e também “Ivana, vai estudar de novo?”, sempre se preocupando com a minha integridade física e mental, me lembrando de ser perseverante nos meus objetivos com muito esforço e fé em Deus, mas também de não esquecer de descansar e de se cuidar. As marcas que são deixadas em meu coração através de minhas vivências com ela são de muito amor. Não tenho palavras para agradecê-los por tudo e por tanto.

Aos meus amigos que tenho muito apreço e moram em meu coração, em especial, gostaria de mencionar Karolyne Pereira e Fernanda Monteiro, que me apoiaram em todos os momentos da etapa do mestrado, sempre fazendo questão de me lembrarem que eu era capaz de fazer o que fosse preciso, nos momentos mais difíceis me regaram com gentileza e nos momentos de felicidade e vitória celebraram e celebram como se fossem felicidades e vitórias suas também. Gratidão à Ysmilla Katalana e à Laura Amélia, amigadas que começaram na graduação (2017) e perduram até os dias de hoje; minhas amigas queridas, sonhamos juntas (o mestrado) e estamos realizando juntas também. Agradeço por tudo, sem os nossos desabafos, aconselhamentos, ajudas e incentivos esse processo teria sido quase impossível. Minha gratidão é eterna, *para vocês, familiares e amigos, eu quero dizer mais do que isso e estou tão agradecida que derramo lágrimas.*

Minha gratidão à Profa. Ma. Maria Cleonice Soares Tavernard que foi minha orientadora da monografia na graduação em Pedagogia. Foi a primeira pessoa a acreditar no meu potencial para fazer um mestrado, através de seu incentivo pude sonhar alto e não apenas sonhar como dar os meus primeiros passos para a realização desse sonho fazendo o Projeto através do seu no que foi cabível.

À minha orientadora Profa. Dra. Antônia Batista Marques, por ter acreditado na minha capacidade e desenvolvimento pessoal e acadêmico ao longo desse processo. Por todas

orientações acerca da pesquisa que foram imprescindíveis e muito precisas, permitindo que eu pudesse desenvolver autonomia e me apropriasse cada vez mais da pesquisa. Sou grata por ter me impulsionado, e por ter mobilizado muitas afetações através de conselhos, motivações, oportunidades e desafios.

À Larissa Júlia que foi minha dupla (as duas – eu e ela - fomos orientandas da Profa. Dra. Antônia Batista Marques no mesmo período) de Mestrado, compartilhamos conhecimentos, surtos e principalmente motivações, até o fim dissemos uma a outra “vai dar certo, em nome de Jesus” e de fato, deu certo. À Mariana Moreira que juntas conversamos e desabafamos nas nossas viagens para a UERN (somos de Aracati-CE). Cursar as disciplinas foi viável por causa de nossa parceira.

Agradeço aos professores que aceitaram participar da banca, em especial à Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira e à Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa, que contribuíram de forma sublime e direta com a nossa pesquisa, através de toda experiência e sensibilidade que possuem.

Agradecimento aos professores e colegas do POSEDUC pela oportunidade de vivenciar momentos que foram tão significativos ao longo das disciplinas, mobilizando muitos ensinamentos e reflexões a partir de mediações intencionais e dos diálogos e nas atividades que foram desenvolvidas.

Por último, mas sem dúvidas não menos importante, agradeço imensamente à escola que foi meu primeiro espaço de trabalho docente e também se prontificou gentilmente em apoiar esta pesquisa. À equipe diretiva, coordenação e às professoras que aceitaram contribuir com a pesquisa estendo minha sincera gratidão; as contribuições mobilizadas são imensuráveis e invadem a vida pessoal, acadêmica e profissional.

“O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções” (Vigotski, 2009, p. 479).

SILVA, Ivana Barbosa da. **A relação afeto-intelecto na atividade docente:** as significações de professoras do sexto ano do ensino fundamental. 2024. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró/RN, 2024.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo apreender as significações de professoras sobre a relação afeto-intelecto na sua atividade docente, no sexto ano do ensino fundamental, vinculando-se à linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Delimitou-se como problema de pesquisa: quais são as significações de professoras acerca da relação afeto-intelecto na sua atividade docente no sexto ano do ensino fundamental? O *lócus* é uma Escola Social que está localizada na cidade de Aracati-CE e as colaboradoras da pesquisa são duas professoras, uma de Português e uma de História. Está fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-histórica de Vigotski e colaboradores. Elegeram-se como categorias de análise: Historicidade, Mediação, Atividade, Sentido e Significado, e Vivência. As informações foram produzidas por meio da entrevista reflexiva elaborada por Szymanski e a análise e interpretação das informações foi realizada através da proposta dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella e Aguiar, Soares e Machado. Os resultados das análises e interpretações estão sintetizados em três núcleos de significação. No primeiro núcleo *Vivências constitutivas da escolha da profissão e do processo formativo*, inferimos as significações das professoras colaboradoras acerca de suas constituições enquanto docentes que versam sobre: mediações sociais (família, educação formal e mercado de trabalho) e mediações subjetivas (afetos e motivações). No segundo núcleo *A relação afeto-intelecto na aprendizagem e na dinâmica de aula*, foi revelado que é importante levar em consideração aspectos afetivos e aspectos cognitivos nas atividades de ensino e os estudantes tanto mais são afetados quanto mais sentirem que o professor gosta deles e traz práticas diferentes e interativas. E no terceiro núcleo *Afetações na docência: entre os desafios e o caminho certo* revelaram-se as significações das professoras no que tange às afetações docentes, permeando entre afetações positivas e negativas que constituem as suas identidades enquanto docentes e influenciam suas práticas. Dessa forma, o estudo explicita a importância de levar em consideração a relação afeto-intelecto na atividade docente, pois os processos educativos envolvem aspectos afetivos e cognitivos justamente por causa do caráter humano das relações que se dão sempre através da dimensão afetiva. Por fim, a pesquisa tem como relevância e contribuições as discussões acerca das significações de professoras sobre a relação afeto-intelecto na atividade docente que pode ser desdobrada em outras pesquisas a partir de novas possibilidades teórico-metodológicas, bem como novas possibilidades pedagógicas através de formações continuadas.

Palavra-chave: Relação afeto-intelecto; Significações; Atividade Docente.

ABSTRACT

The present dissertation aims to understand the meanings of teachers about the affect-intellect relation in their teaching activity, in the sixth year of elementary school, is linked to the Research Line Human Training and Professional Development Teacher of the Postgraduate Program in Education from the State University of Rio Grande do Norte. It was defined as a research problem: what are the meanings of teachers regarding the affect-intellect relation in their teaching activity in the sixth year of elementary school? The locus is a Social School located in the city of Aracati-CE and the research collaborators are two teachers, one of Portuguese and one of History. It is based on the theoretical-methodological assumptions of the Socio-historical Psychology of Vygotski and collaborators. The following categories of analysis were chosen: Historicity, Mediation, Activity, Sense and Significance, and Experience. The information was produced through the reflective interview prepared by Szymanski and the analysis and interpretation of the information was carried out through the proposal of the Meaning Centers of Aguiar and Ozella and Aguiar, Soares and Machado. The results of the analyzes and interpretations are summarized in three nuclei of meanings. In the first nuclei *Experiences constitutive of the choice of profession and the training process*, we infer the meanings of the collaborating teachers about their constitutions as teachers that deal with: social mediations (family, formal education and job market) and subjective mediations (affects and motivations). In the second nuclei *The affect-intellect relation in learning and class dynamics*, it was revealed that it is important to take into account affective aspects and cognitive aspects in teaching activities and students are affected the more they are the more they feel that the teacher likes them and brings different and interactive practices. And in the third nuclei *Affectations in teaching: between the challenges and the right path*, the teachers meanings regarding teaching affectations were revealed, permeating between positive and negative affects that constitute their identities as teachers and influence their practices. In this way, the study explains the importance of taking into account the affect-intellect relation in teaching activity, as educational processes involve affective and cognitive aspects precisely because of the human nature of the relation that always occur through the affective dimension. Finally, the research's relevance and contributions are discussions about teachers meanings about the affect-intellect relation in teaching activity, which can be deployed in other research based on new theoretical-methodological possibilities, as well as new pedagogical possibilities through training. continued.

Keyword: Affect-intellect relation; Meanings; Teaching Activity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Interligação entre os três Núcleos de Significação	63
Figura 02 - Núcleo de Significação 1	64
Figura 03 - Núcleo de Significação 2	74
Figura 04 - Núcleo de Significação 3	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Trabalhos selecionados nas bases de dados: Portal de Periódicos - CAPES, BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	28
Quadro 02 - Recorte ilustrativo do Levantamento dos Pré-Indicadores	58
Quadro 03 - Exemplo da aglutinação de Pré-Indicadores em um Indicador	60
Quadro 04 - Articulação dos Núcleos de Significação	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
WPP	WhatsApp

SUMÁRIO

1 DESVELANDO MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS: DO ENCONTRO COM O OBJETO À SUA DEFINIÇÃO.....	16
2 ATIVIDADE DOCENTE E AFETO-INTELECTO: MAPEAMENTO E DISCUSSÃO DE ESTUDOS.....	26
3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	39
3.1 Conceção de ser humano.....	39
3.2 O método na Psicologia Sócio-Histórica.....	40
3.3 Algumas categorias de análise.....	42
3.4 <i>Lócus</i> da pesquisa.....	49
3.5 Seleção e caracterização das professoras colaboradoras.....	50
3.6 Os procedimentos para a produção, análise e interpretação das informações.....	53
3.6.1 Entrevista reflexiva.....	53
3.7 Núcleos de Significação.....	56
3.8 Levantamento dos Pré-Indicadores.....	57
3.9 Aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores.....	59
3.10 Articulação dos Núcleos de Significação.....	61
4 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	63
4.1 Núcleo 1 - Vivências constitutivas da escolha da profissão e do processo formativo.....	64
4.1.1 Indicador 1: A escolha de ser professora: exemplo da família e professores	65
4.1.2 Indicador 2: O encontro com a área de conhecimento e os desafios do início da carreira.....	67
4.1.3 Indicador 3: Formação docente e mercado de trabalho: alguns percalços....	70
4.2 Núcleo 2 - A relação afeto-intelecto na aprendizagem e na dinâmica de aula.....	73
4.2.1 Indicador 1: Processo de aprendizagem e desenvolvimento: quanto maior, mais autonomia.....	74
4.2.2 Indicador 2: Afetividade: ponto significativo na aprendizagem.....	76
4.2.3 Indicador 3: Relações afetivas: uma via de mão dupla.....	82
4.2.4 Indicador 4: Estratégias de ensino e dinâmica de aula: situações do cotidiano, monotonia, encanto, movimento e saída de sala.....	85
4.3 Núcleo 3 - Afetações na docência: entre os desafios e o caminho certo.....	89
4.3.1 Indicador 1: Professor e mediação de informações: desafios da geração digital.....	90
4.3.2 Indicador 2: Docência na prática: frustração, resistência, movimentação e caminho certo.....	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHAMENTO DE UM CICLO.....	100
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES.....	111

1 DESVELANDO MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS: DO ENCONTRO COM O OBJETO À SUA DEFINIÇÃO

Humanos afetivos e de relações, vivendo num mundo em constante mudança, necessitam vivenciar processos educativos que os levem a reconhecer a história de cada um e de todos como o princípio regulador das verdadeiras mudanças sociais e históricas (Marques, 2020, p. 61).

A epígrafe elucida a realidade dos indivíduos como constituídos através de suas relações afetivas e significadas com o meio e com os outros. Os processos educativos que levem os sujeitos a se compreenderem e se reconhecerem nesse processo são fundamentais para a transformação desses indivíduos.

Essa seção apresenta um memorial reflexivo que envolve a minha¹ historicidade e que faz referência às mediações constitutivas da definição do objeto da pesquisa, entendendo que, a historicidade dos sujeitos remonta às suas próprias constituições e motivações. Também situa o leitor acerca da pesquisa, que tem como objetivo, **aprender as significações de professoras sobre a relação afeto-intelecto na sua atividade docente no sexto ano do ensino fundamental.**

Ao vislumbrar a minha própria constituição posso rememorar vivências afetivas que fizeram e fazem parte do meu caminho até aqui e foram significativas para a minha formação humana e profissional. Nasci e sou residente até o atual momento na cidade de Aracati-Ceará, sou filha de pais divorciados, tenho três irmãos, o mais velho por parte de pai e mãe, a mais velha que eu por um ano que também é por parte de pai e mãe e um irmão caçula por parte apenas de pai.

Morei com minha mãe no segundo andar da casa dos meus bisavós maternos nos meus primeiros anos de vida, posteriormente, quando eu tinha por volta dos três anos de idade, minha mãe precisou se mudar para outra casa, nesse momento, ao invés de ir junto com ela, fiquei morando com meus bisavós. Minha mãe foi muito sensível em perceber e entender os vínculos emocionais construídos entre nós três (eu, minha bisavó e meu bisavô) ao longo do tempo que estivemos juntos até então, por isso permitiu que eu ficasse com eles ao invés de me levar com ela para a nova casa. Sendo assim, a partir dos três anos de idade a minha educação seguiu pelos cuidados principais dos meus bisavós. No

¹ Nessa seção se faz necessário pontuar que prioritariamente assumo a utilização da 1ª pessoa do singular, por conta das narrativas pessoais, constituição e a delimitação do objeto de estudo.

entanto, esses cuidados não foram exclusividade deles, pois minha mãe acompanhava mesmo não morando na mesma casa como antes e meu pai também apesar de morar em outra cidade).

Meus bisavós tinham a intenção de darem o melhor durante os meus processos educativos e na perspectiva deles o melhor seria estudar em escolas particulares, então ao longo de minha trajetória escolar, investiram muito na minha educação, colocando-me sempre em escolas particulares, aquelas que eram viáveis para financiarem na medida da condição deles, pois ambos são aposentados. Os dois tiveram muito zelo por mim investindo financeiramente na minha vida escolar. E na parte do investimento afetivo e emocional, minha bisavó foi especialmente muito presente, mobilizando afetações positivas que me impulsionaram e fizeram parte da minha compreensão de que estudar é importante.

O anseio pela docência aflorou desde cedo, quando na infância eu já mostrava sinais dos caminhos que gostaria de trilhar. Nos momentos de brincadeira, a minha brincadeira favorita era a de “escolinha”, havia um quadro pequeno na sala da minha casa e eu chamava meus coleguinhas para brincarmos, eu era a professora e eles os estudantes. Lembro-me de que quando estava na Educação Infantil houve o desenvolvimento de uma tarefa para a qual foi solicitada a nossa caracterização da profissão que gostaríamos de seguir, prontamente pedi a minha mãe a providência de “uma roupa de professora”, porque esse era a profissão que vislumbrava, ser professora.

A ideia de ajudar as pessoas nos seus processos de aprendizagem faz parte da minha constituição há muito tempo. É algo que tocou e toca o meu coração, me faz sentir mais viva e encontro sentido e propósito. Tendo essas possíveis inclinações para a docência desde a infância, compreendo que boa parte dessas motivações frutificaram nas minhas vivências na igreja nas “Escolas Dominicais”, inicialmente como discente e posteriormente como docente, quando voluntariamente dava aulas para as crianças e por um período até coordenei os planejamentos e os direcionamentos das aulas. Significo também essa ligação com a educação aos meus processos educativos na escola, em específico em duas escolas pequenas de Aracati pelas quais minha relação com os professores era bem próxima e afetiva. Nessas escolas estive nos anos de 2002 à 2012 no período da Educação Infantil e Ensinos Fundamentais I e II.

Além dessas afetações, ainda gosto de rememorar minha tia, agora aposentada, mas que exerceu a docência ao longo de toda a sua trajetória e quando dava aula nas creches, muitas vezes, levava-me para participar, junto com as crianças, das datas

comemorativas e das festinhas; no ensejo eu era criança e participava junto com elas, enquanto aluna e sobrinha, desses momentos que aconteceram enquanto eu estava na Educação Infantil e Fundamental I.

Sendo amplamente honesta, na minha infância parecia algo muito fácil e natural (a magia de ser criança e de sempre acreditar, tudo é possível aos olhos de uma criança, daí o encantamento pelos pequenos também), seguir a carreira da docência, através das afetações na igreja, na escola até o ensino fundamental II e da minha tia, porém ao longo dos anos e principalmente no ensino médio, começaram os pesos, pesos esses que eu defino como diversos sentimentos emoções que foram mobilizados tais como: medo, insegurança, tanto no que diz respeito a acreditar em mim para conseguir seguir a carreira como também as minhas próprias motivações para seguir esse caminho.

Sobre esses sentimentos e emoções considerados por mim negativos e paralisantes, ocorridos durante o ensino médio, podem ter surgido por causa de experiências negativas e desconfortáveis nesse momento escolar, em que os professores, mesmo de forma indireta, por meio de suas atitudes, tinham discursos que poderiam excluir os estudantes, era como se os definissem “inteligentes” ou “burros”, dependendo das notas altas ou baixas que tiravam, vindo com argumentos, principalmente direcionados àqueles que não conseguiram tanto êxito nas notas, dizendo que, dessa forma, não poderíamos ser “alguém na vida”.

Com essa de “ser alguém na vida” fui internalizando esses sentimentos de medo e insegurança em relação ao meu próprio futuro enquanto profissional, será que, apesar de minhas notas baixas principalmente na área das exatas eu poderia “ser alguém na vida” ou estava condicionada a não alçar voos por conta dessas fragilidades? Não poderia eu, continuar lutando e procurando meios de seguir e de me reinventar?

Ainda no ensino médio no ano de 2015, quando estava no terceiro ano, fiz o Exame Nacional do ensino médio - ENEM, a prova que poderia resultar na minha entrada em uma universidade pública, porém não obtive êxito, as notas foram insuficientes. Em 2016 após concluir o ensino médio me matriculei em um cursinho preparatório online para o ENEM e através desse cursinho me senti motivada a fazer novamente essa prova. Nesse período de preparação e de imaginar qual seria o curso e a universidade que eu iria submeter o resultado dessa prova, foi reacendendo em mim o sonho até então adormecido de ser professora, minha intenção era cursar Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, e estudei tendo isso em mente. Pedagogia porque tinha a intenção de

exercer a docência na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro a quinto ano).

Fiz o ENEM e como planejava, coloquei o curso de Pedagogia como primeira opção; entre cadastrar no Sistema de Seleção Unificada - SISU e esperar o resultado, foi um momento de espera um pouco desesperançoso, pois não estava muito confiante. Mas o resultado veio e passei em quinto lugar nas vagas de ampla concorrência para o curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Diante desse resultado, foram repensados e refletidos os pesos que foram acumulados e aqui relatados, pesos constituídos principalmente na fase escola do ensino médio. Nessas reflexões a minha própria capacidade de através da persistência me reinventar e de conseguir o que eu me propusesse a fazer foi recolocada em um lugar de destaque para que eu pudesse lembrar disso nos momentos mais difíceis e de dúvidas que essas afetações negativas ao longo desse momento escolar haviam deixado. As afetações negativas foram nutridas de afetações positivas geradas pelo sucesso nessa etapa com a aprovação e aceite para cursar Pedagogia. Senti-me motivada e empoderada para enfrentar mais um desafio na minha caminhada, desafio esse que agora era fazer a graduação.

Comecei a cursar Pedagogia no ano de 2017, precisava me deslocar todos as noites de ônibus² para Mossoró, pois além das minhas demandas acadêmicas, dar assistência à minha bisavó nas tarefas diárias também era uma prioridade. Morar em Mossoró também demandaria muito mais dinheiro do que se deslocar todos os dias, então mesmo que fosse mais cansativo ir e voltar todos os dias era a opção mais viável. Devo confessar que fui abençoada por Deus com pessoas tão preciosas que me ajudaram ao longo desse processo. Segundo Vigotski (1999, p. 56), "[...] nós nos tornamos nós mesmos através dos outros", e eu acredito que os meus familiares, amigos pessoais e colegas da faculdade estiveram ao meu lado ao longo da minha graduação fazem parte da minha constituição, sendo de grande importância e incentivo na minha caminhada e no meu êxito. Quando as afetações negativas e os pesos queriam retornar e fazer parte de mim com muita força, essas pessoas me ajudavam com palavras de encorajamento e também na prática (os colegas de faculdade), ajudando na compreensão e na monitoria de atividades/trabalhos.

² Era um ônibus fretado que pagávamos mensalmente para nos levar (estudantes do Ceará e arredores) até às universidades e faculdades de Mossoró; saíamos à tarde por volta das 17h e chegávamos em casa por volta das 23h30 da noite, todos os dias.

Em meio a tantas disciplinas, professores, teorias, práticas e atividades curriculares embricadas no curso de Pedagogia, tive vários momentos significativos para a minha constituição enquanto professora e pesquisadora. No começo, através da disciplina Introdução à Pedagogia compreendemos que existe uma infinidade de áreas de atuação para o pedagogo, mas em um mundo de tantas possibilidades, pude reafirmar a ideia da docência em minha trajetória a partir do terceiro semestre com as disciplinas de Psicologia da Educação, Profissão Docente, Didática, Currículo, as disciplinas dos Ensinos (de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática), entre outras. Estar em sala de aula ensinando e aprendendo seria então o objetivo maior, mas para tanto, são necessários muitos esforços e principalmente compromisso com a educação, compreender que é necessário estar sempre estudando e aprendendo.

Para além da constituição enquanto profissional docente o curso também possibilitou a constituição enquanto pesquisadora através das discussões e proposições para escrita de artigos e resumos expandidos. Nos estágios obrigatórios contidos na grade curricular do curso de Pedagogia merecem uma menção honrosa, por serem momentos potencializadores de diversas vivências constitutivas. Destaco o Estágio Supervisionado I que foi minha primeira experiência na Educação Infantil em uma escola formal e o Estágio Supervisionado II também minha primeira experiência com o Fundamental I em escola formal. A escola é um organismo vivo, onde estão embutidos diversos tipos de mediações e interações. A prática dos estágios além de nos oportunizarem de atuar como docentes também aguçam o nosso olhar de pesquisadores ao observamos as dinâmicas de aula, como se dão as relações e as significações envolvidas entre professores e estudantes.

Dessa forma, a reflexão sobre o processo de interação entre professores e estudantes e como essas interações afetam de alguma forma o processo de ensino-aprendizagem se fazia presente nesses momentos de estágio. Sem compreender o porquê se davam essas questões, fui em busca de pesquisar sobre essas realidades, foi quando encontrei a querida professora Maria Cleonice, que aceitou prontamente para ser minha orientadora e me apresentou autores como Vigotski e seus colaboradores que estudam também sobre os processos psicológicos, entre eles, a dimensão afetiva.

Nesse contexto, veio o Trabalho de Conclusão de Curso que objetivou analisar as implicações dos afetos no processo de ensino-aprendizagem e nas interações de professoras e estudantes e, a partir desse trabalho, pude perceber que essas realidades da dimensão afetiva exercem um papel importante em todo o processo de ensino. Portanto, na sala de aula, local em que estão envolvidas questões como processo de ensino-

aprendizagem e diversos tipos de interações, os afetos estão sempre presentes, fazendo-se necessário então refletir sobre as implicações que os afetos têm no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

Mesmo acreditando na continuidade dos estudos e que o ato de pesquisar seria essencial para a formação de um bom profissional da educação, a ideia de cursar no Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC era para mim muito distante, são afetações negativas ainda daqueles sentimentos e emoções que estão sendo mencionados nesse memorial com alguma frequência, provando que estamos em um processo constante de constituição, por vezes superando e por vezes voltando a antigas concepções; nesse contexto, dentre tantas afetações, relembro de minha então orientadora da monografia, Professora Maria Cleonice, a quem guardo um grande carinho, que mobilizou em mim muitas afetações positivas ao longo de todo esse processo. Significo essa professora como uma das principais incentivadoras, juntamente com os meus amigos e familiares, para a minha crença de que seria capaz de entrar no POSEDUC.

A referida professora me incentivou, inicialmente, a tentar uma vaga como aluna especial, fiz minha carta de intenção para as professoras Antônia Batista Marques e Sílvia Maria Costa Barbosa, com a intenção de cursar a disciplina: Tópicos Especiais em Práticas Educativas II: Procedimento de Análise e Interpretação da Produção de Informações na Psicologia Sócio-Histórica: Núcleos de Significação II, no semestre 2021.2. Fiz a carta de intenção, submeti e fui aceita para ser aluna especial nessa disciplina; nesse momento aprendi muito e de várias formas e assim fui tentando me preparar para construir um projeto para submeter à seleção para alunos regulares quando saísse.

Nesse contexto, a pesquisa em questão começou a ser afluída na minha monografia e expandi para esta dissertação agora redirecionando o objeto. O meu trabalho de conclusão de curso partiu das observações nas práticas do Estágio Supervisionado II da UERN, no ensino fundamental I, período de grande importância para minha constituição, uma vez que tivemos a possibilidade de compartilhar experiências com turmas do primeiro ao quinto ano. Na escola em que fui atuar, disponibilizando de turmas do primeiro ao quinto ano, atuei especificamente na turma do terceiro ano. Embora tivesse atuado especificamente nesta série, era possível observar algumas dinâmicas das outras turmas, principalmente na hora do intervalo que era o momento em que os alunos de todas as turmas estavam brincando em um mesmo espaço.

Essa dinâmica diferenciada que perpassa a última fase do Ensino Fundamental I é quase uma expectativa de um devir, o devir que no caso seria a transição para o sexto ano. Ao remontar o momento em que eu estava nessa transição, lembro-me de que fiquei duplamente ansiosa pois além de estar mudando de série também estava mudando de escola. A expectativa desse devir envolvia um novo contexto não só físico (mudar de escola) como curricular e docente, nova carga horária e rotina de estudo, novos professores e novos colegas. Ao lembrar desse momento, significo como um momento de grandes preocupações, mas que no final acabou sendo tranquilo, pois dada a qualidade afetiva da constituição humana, apesar de ter tido professores pelos quais eu não gostava muito, também tive professores que eu tinha grande carinho e me incentivavam em todos os aspectos, o que foi amenizando a preocupação e tornando essa transição mais viável.

Finalizando o relato-reflexivo sobre minhas vivências até o momento versando sob minha caminhada na Educação Básica e perpassando também pelo Ensino Superior, vem-se também a trajetória profissional, que apesar de curta³ resguardo para mim muitas vivências constitutivas, principalmente no meu encontro com o objeto de pesquisa aqui referido. Inicialmente, tinha-se a perspectiva de observar o quinto ano, mas no ano de 2022, de forma repentina, tive a oportunidade de ter a minha primeira experiência como professora titular em uma escola de Aracati, exatamente no quinto ano. Em cinco meses (de agosto a dezembro de 2022), imbuída dessas questões que vinha estudando e vislumbrava pesquisar, observei que os estudantes do quinto ano não têm muita noção do que esperar para essa nova fase que irão passar.

O que quero dizer com isso é que estudar sobre como os estudantes significavam a transição talvez fosse muito complicado, já que eles no quinto ano não têm muita noção de como se dá essa transição nem o que esperar dela. Através de reflexões, idas e vindas, conjecturou-se o seguinte: Por que ao invés de ter como objeto o quinto ano não tomar como objeto o sexto ano, para assim se perceber como se dá esse processo de chegada no sexto ano que é comum aos estudantes e também aos professores? No caso não mais na perspectiva de um devir ou vir-a-ser, mas de um “está sendo”. Ao invés do quinto ano, o foco seria o sexto ano, como estudantes e professores lidam com essa nova etapa.

³ Mais ou menos sete meses, entre agosto de 2022 até meados de março de 2023. Em agosto tive o desafio de ser professora titular de uma turma de quinto ano, que o professor precisou se demitir da escola, repentinamente. Também estive em uma outra turma de quinto ano, mas nela fiquei pouco menos de dois meses (dia 23 de janeiro até meados de 24 de março).

Pareceu-nos que estava definido o nosso objeto, mas a definição do objeto é um processo complexo e cheio de idas e vindas, surgiam-se dúvidas acerca de quais seriam os sujeitos da pesquisa? Estudantes ou professores? O enfoque seria na relação afeto-intelecto, porém faltava uma clareza maior acerca das especificidades dessa perspectiva, necessitava-se assim de revisões e novas compreensões. Em discussões na disciplina Seminário de Pesquisa em Formação Humana e Profissionalização Docente refletiu-se sobre a possibilidade de ao invés de focar nos estudantes, ou nos professores falando sobre os estudantes e as interações que possuem apenas, poderíamos ter os professores como sujeitos, mas estes refletindo sobre as suas próprias práticas docentes, sendo assim, apreender as significações das professoras acerca da relação afeto-intelecto na sua atividade docente no sexto ano do Ensino Fundamental. Então agora tinha ficado claro o enfoque do objeto e quem seriam os sujeitos da pesquisa.

O enfoque na atividade docente se deu não apenas através das discussões construídas na disciplina, mas também ao remontar minha própria constituição enquanto professora, ao ter a oportunidade de começar a exercer a docência em agosto de 2022, tendo a minha primeira turma como professora titular, várias significações foram sendo mobilizadas, inclusive a reflexão sobre minha própria prática que é constante. O professor está sempre fazendo e refazendo as suas práticas pedagógicas e pesquisar sobre a atividade docente é voltar o olhar para essas realidades.

Dito isso, a perspectiva adotada para esta pesquisa é a da Sócio-Histórica elaborada por Vigotski e seus colaboradores, que compreende que “[...] os sujeitos se constituem mutuamente a partir das relações que estabelecem uns com os outros e com a realidade social” (Gazzotti; Souza, 2019, p. 3); sendo assim, é na relação com os outros e com a realidade social que os sujeitos vão se constituindo.

Conforme Marques (2020, p. 77), “a historicidade é o que nos permite que tomemos homem e realidade sempre em movimento”. Dessa forma, a categoria historicidade está impregnada em todas as discussões de Vigotski acerca da constituição do ser humano, daí surge a compreensão do sujeito como um ser complexo que está sempre em transformações, não sendo possível ser concebido de forma estática.

Traz-se também a compreensão da categoria atividade, que segundo Barbosa (2011, p. 28), através da atividade, o indivíduo “[...] transforma o seu entorno e transforma num processo dialético de criação e re-criação de ferramentas, instrumentos que possibilitaram a sua relação com outros sujeitos”. Nesse sentido, o conjunto de práticas pedagógicas que o professor mobiliza em sala de aula vão sendo constituídas através de

condições subjetivas e objetivas em que cada um vai significando essas ações de forma diferente.

Depois do processo de muitas mediações resultantes em afetações, entre elas os diálogos com a minha orientadora, professora Dra. Antônia Batista Marques, definimos o objeto de estudo: **as significações de professoras acerca da relação afeto-intelecto na sua atividade docente no sexto ano do ensino fundamental**. E como problema de pesquisa: **Quais são as significações de professoras acerca da relação afeto-intelecto na sua atividade docente no sexto ano do ensino fundamental?**

Na perspectiva de responder ao problema de pesquisa, temos como objetivo geral: **aprender as significações de professoras sobre a relação afeto-intelecto na sua atividade docente no sexto ano do ensino fundamental**. O estudo dessas questões se faz necessário porque se entende a importância do papel docente no processo de aprendizagem e o quanto a relação afeto-intelecto está embutida nas práticas educativas de uma forma ou de outra, podendo suscitar diversas reflexões a esses professores sobre suas próprias práticas docentes, para que possam estar se reinventando e considerando, nesse sentido, que somos sujeitos sociais e históricos e estamos em constante movimento.

A pesquisa está estruturada em cinco seções:

Seção 1 - DESVELANDO MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS: DO ENCONTRO COM O OBJETO À SUA DEFINIÇÃO - nesta seção estão contidas reflexões acerca das mediações que constituíram e trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional da pesquisadora, evidenciando afetações que mediaram o seu interesse para pesquisar sobre o tema, o caminho percorrido até o objeto de estudo e apresenta também elementos essenciais da pesquisa.

Seção 2 - ATIVIDADE DOCENTE E AFETO-INTELECTO: MAPEAMENTO E DISCUSSÃO DE ESTUDOS - nesta seção estão contidos os resultados e discussões acerca do levantamento bibliográfico que objetificou buscar artigos, dissertações e teses que versassem sobre a relação afeto-intelecto na atividade docente.

Seção 3 - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA - esta seção apresenta os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, traz discussões acerca da Psicologia Sócio-Histórica, abordagem escolhida para embasar teórica e metodologicamente a pesquisa, bem como discorremos sobre o contexto da pesquisa (o *lôcus* da pesquisa, os critérios utilizados para a escolha das professoras colaboradoras da pesquisa e sua caracterização) e os procedimentos utilizados para a

produção, análise e interpretação das informações (entrevista reflexiva e núcleos de significação).

Seção 4 - NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES - apresenta o movimento do processo analítico-interpretativo sobre as falas com significados das professoras, sistematizadas nos 3 Núcleos de Significação.

Seção 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS – apresenta as considerações finais, as afetações constituídas no processo de pesquisa, os achados da pesquisa e as proposições futuras.

2 ATIVIDADE DOCENTE E AFETO-INTELECTO: MAPEAMENTO E DISCUSSÃO DE ESTUDOS

Nesta seção estão contidos os resultados e discussões acerca do levantamento bibliográfico que objetificou buscar artigos, dissertações e teses que versassem sobre a relação afeto-intelecto na atividade docente. O levantamento bibliográfico ou mapeamento de pesquisas por meio de bases de dados possibilita que se conheça as contribuições científicas (artigos, dissertações, teses) que foram realizadas sobre determinado assunto ou temática. Através desse processo é possível conhecer mais do objeto pesquisado e também verificar a originalidade e novidade da pesquisa que se pretende desenvolver pelo autor que faz o mapeamento. Essa seção descreve primeiramente a metodologia da realização do mapeamento, em seguida apresentamos a sistematização de forma sucinta das principais ideias dos trabalhos, objetificando assim buscar a afinidade dos textos escolhidos com nosso objeto de estudo.

Organizamos o mapeamento em várias etapas, primeiramente a fase de preparação, que consistiu em: decidir quais bases de dados seriam utilizadas, qual o recorte temporal e quais descritores seriam utilizados. As bases de dados escolhidas foram: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, os Bancos de Dados de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e da CAPES e, por último, a Plataforma *Scientific Electronic Library Online* – SciELO. O recorte temporal foi definido nos trabalhos publicados de 2018 a 2022 e os descritores se desenrolaram em quatro, tais quais: “afeto-intelecto”; “afeto-intelecto atividade docente”; “afeto atividade docente” e “afetividade atividade docente”.

Partindo para o levantamento propriamente dito, para uma melhor compreensão separamos a descrição de como se deu esse processo de escolha dos trabalhos por bases de dados. Antes de partirmos para a primeira base de dados utilizada é importante destacar que além dos critérios já mencionados de recorte temporal e os descritores, tivemos como critérios de inclusão os trabalhos que versassem sobre a relação afeto-intelecto nas práticas docentes na Educação Básica. E critérios de exclusão trabalhos que não tratassem da relação afeto-intelecto na Educação Básica. Em todos os momentos, foi feita a busca primeiramente pelos títulos e depois lemos os resumos para saber se estava de acordo com a nossa proposta; quando dizemos “foi escolhido” queremos dizer que, lemos o título e o resumo para enfim compreender se o trabalho compactuava com os nossos critérios.

No portal de periódicos da CAPES utilizou-se o recurso de Busca Avançada nos filtros de busca colocamos “*contém*” e “qualquer campo” para o primeiro descritor “afeto-intelecto” obtivemos 1 resultado compatível com os critérios estabelecidos para a busca. Com os descritores “afeto-intelecto atividade docente” colocamos *contém* “afeto-intelecto” e *contém* “atividade docente”, ambos em “qualquer campo”, e não obtivemos nenhum resultado. Depois colocamos *contém* “afeto” e *contém* “atividade docente”, ambos em “qualquer campo”, obtivemos 57 resultados, entre trabalhos repetidos e seguindo os critérios definidos previamente apenas um trabalho foi escolhido. Por último, *contém* “afetividade” e *contém* “atividade docente”, ambos em “qualquer campo”, apareceram 17 resultados, mas nenhum se encaixou nos nossos critérios.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizamos o descritor “afeto-intelecto” e obtivemos 10 resultados, dos quais apenas um se encaixava no nosso objetivo. Ao colocarmos “afeto-intelecto atividade docente” não obtivemos nenhum resultado. Para o descritor “afeto atividade docente” obtivemos inicialmente 142 resultados, mas refinamos a Área Conhecimento para Educação e caíram para 44 resultados, fizemos a opção de ler todos os títulos e ao lermos compreendemos que apenas um se encaixou no nosso objetivo. Com o descritor “afetividade atividade docente” obtivemos inicialmente 27, com o refinamento da Área Conhecimento para Educação ficamos com 12 trabalhos, mas novamente nenhum se encaixou nos nossos critérios.

Na base da BDTD o resultado foi de apenas 2 trabalhos publicados, quando utilizamos o descritor “afeto-intelecto”, dentre esses nenhum se encaixava nos nossos critérios. Com a junção dos descritores “afeto-intelecto” (todos os campos) e “atividade docente” (todos os campos) na busca avançada colocando em “TODOS os termos” não obtivemos nenhum resultado. Já a junção dos descritores “afeto” (todos os campos” e “atividade docente” (todos os campos) e “afetividade” (todos os campos” e “atividade docente” (todos os campos) obtivemos em ambos os mesmos 300 resultados, como se a base tivesse igualado os termos “afeto” e “afetividade”. Desses 300, pudemos escolher uma dissertação que apareceu em primeiro lugar e tratava de afeto e cognição nas práticas docentes, pelo número exaustivo, decidimos refinar o Assunto para Educação e obtivemos 16 resultados, dos 16 resultados nenhum foi escolhido.

Como última base de dados nós temos a da SciELO que colocando todos os descritores tivemos um total de apenas 5 trabalhos, sendo que desses 5 nenhum se encaixou na nossa proposta. Dessa forma, não constará a análise de nenhum trabalho dessa base de dados nesse levantamento de pesquisas. Após finalizada a etapa de escolha

dos trabalhos partimos para a parte de leituras aprofundadas, lemos os materiais na íntegra com o objetivo de compreender tendências teórico-metodológicas acerca da relação afeto-intelecto na atividade docente. Reunimos um total de cinco (5) trabalhos, sendo dois (2) artigos, duas (2) dissertações e uma (1) tese; o quadro 1 mostra os títulos, autor/ano e especifica qual o tipo de cada trabalho.

Quadro 01: Trabalhos selecionados nas bases de dados: Portal de Periódicos - CAPES, BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES

Portal de Periódicos – CAPES		
Título	Autor/Ano	Tipo de trabalho
Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno.	MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (2019)	Artigo
O papel dos afetos na atividade docente: a experiência de um professor diretor de turma de ensino médio.	MORAES, Rozania Maria Alves de; CLEMENTE, Marina Cavalcanti Tavares; BESSA, Luciana Peixoto. (2021)	Artigo
BDTD		
Título	Autor/Ano	Tipo de trabalho
Práticas docentes: por entre cognição e afeto.	SANTOS, Priscilla Castro dos. (2018)	Dissertação
Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES		
Título	Autor/Ano	Tipo de trabalho
As significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no ensino fundamental mediando a atividade pedagógica.	SILVA, Magnolia Moreira E. (2021)	Dissertação
Entre afetos e emoções: a construção do ser docente e a mediação das atividades de ensino sob a perspectiva histórico-cultural.	OLIVEIRA, Edjofre Coelho de. (2022)	Tese

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Esse estudo apresenta algumas discussões pautadas nas leituras dos autores elencados no mapeamento sobre a relação afeto-intelecto na atividade docente, versando principalmente sobre as práticas pedagógicas na Educação Básica. As discussões são tecidas de acordo com a abordagem e as perspectivas dos autores, sendo entrelaçadas a cada ponto discutido. Trazemos as ideias principais dos trabalhos encontrados com o

objetivo de observarmos as contribuições que cada estudo traz sobre a relação afeto-intelecto na atividade docente, visando compreender o que tem sido pesquisado nessa área. Nessa análise o nosso olhar irá sobre as tendências teórico-metodológicas e os resultados construídos em cada um desses estudos, bem como uma articulação desses materiais entre si para compreendermos as contribuições de cada um para o nosso estudo, tanto para aprimorar nossa compreensão da afetividade e cognição na atividade docente, quanto para vislumbrar a novidade da nossa abordagem versando sobre esses aspectos.

O artigo intitulado “Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno” das autoras Marques e Carvalho (2019) embasa-se nas ideias de Vigotski, Espinosa e comentadores e tem como objetivo analisar a categoria vivência e sua relação com as práticas educativas escolares. Para tanto, utilizaram-se de uma pesquisa bibliográfica e empírica. A produção dos dados da pesquisa se utiliza de memoriais e entrevista reflexiva com um professor de educação básica na área de Matemática e com quatro estudantes, tendo como procedimento de análise das informações os núcleos de significação.

Marques e Carvalho (2019) compreendem que as práticas educativas em tese têm o objetivo de fomentar a formação humana dos estudantes. Apoiadas em Vigotski discorrem que essa formação humana só é possível quando produz algo novo no sujeito, e a produção de algo novo se dá através da relação significada e, portanto, afetiva com o mundo (Marques; Carvalho, 2019, p. 3). Sobre a categoria vivência, importante para a compreensão de como se dá atribuição de sentidos dos sujeitos, abarca a relação afeto-intelecto, ou seja, inclui aspectos cognitivos e afetivos, os estudantes vivenciam as práticas nas escolas tanto no plano cognitivo quanto intelectual. E qual a importância de compreender as vivências no contexto educativo? As autoras colocam que as vivências:

[...] remetem às transformações que alteram o modo de agir, pensar e sentir das pessoas. Na escola, os professores buscam, com suas práticas pedagógicas, produzir transformações positivas em seus alunos, fazê-los aprender, motivá-los a quererem alcançar o máximo de suas potências, torná-los melhores naquilo que se dispõem a fazer. Nesse sentido, refletir sobre as condições que precisam ser criadas a fim de constituirmos práticas educativas que favoreçam essas transformações é sempre meta a ser perseguida por todos os professores que, diariamente, se encontram com seus alunos (Marques; Carvalho, 2019, p. 12).

Ou seja, compreender que afetamos e somos afetados significa levar em consideração qual a qualidade das práticas educativas é desenvolvida em sala de aula e

visar com essas práticas afetam os estudantes de forma que estes se movam para novas formas de pensar e agir atingindo suas potencialidades.

Essa afetação se dá em uma via de mão dupla, ou seja, não só os estudantes são afetados, mas os professores também são afetados nos encontros em sala de aula. O professor é afetado e afeta positivamente quando consegue desenvolver uma prática educativa bem sucedida. Nessa prática bem sucedida os estudantes também são afetados positivamente e “[...] criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo” (Marques, Carvalho, 2019, p. 19). Portanto, os encontros educativos precisam se desenvolver de forma que valorizem o diálogo, a participação e o envolvimento dos estudantes, fazendo “[...] da sala de aula um lugar de encontros em que seja possível aos estudantes desenvolverem ao máximo suas potencialidades intelectuais, criativas, afetivas [...]” (Marques, Carvalho, 2019, p. 12).

Os resultados dessa pesquisa apontam para a realidade de que professores e estudantes são mediados pelo social e produzem afetações que resultam na produção de novos sentidos que modificam a relação com as práticas educativas. Os professores precisam compreender a prática educativa “[...] como situação social que afeta a todos” para que dessa forma “[...] potencialize vivências que elevem nossa (tanto dos professores quanto dos estudantes) capacidade de pensar, sentir e agir” (Marques; Carvalho, 2019, p. 13).

As autoras Moraes, Clemente e Bessa (2021) no artigo intitulado “O papel dos afetos na atividade docente: a experiência de um professor diretor de turma de ensino médio”, tiveram como objetivo analisar como os afetos se manifestam pela atividade de um professor de português em uma escola de ensino médio, onde também atua como professor diretor de turma. Para tanto, utilizou-se do método de autoconfrontação. Refletem sobre a questão dos afetos na atividade a partir dos estudos de Clot (2010), que se baseiam nas teorias de Espinosa e de Vigotski, bem como trazem também alguns conceitos da filosofia bakhtiniana da linguagem. Sobre a atividade docente, Moraes, Clemente e Bessa (2021, p. 2-3) colocam que:

Considerando os conflitos, os dilemas, as dificuldades e as preocupações com os quais, geralmente, se depara o professor, compreendemos o quanto todos esses fatores atingem – direta ou indiretamente – o fazer docente, e reverberam, por conseguinte, seja na amputação seja na ampliação do *poder de agir* (CLOT, 2010) desse profissional; uma vez que a atividade – em seu modelo triádico sujeito-objeto-outro, ou seja, simultaneamente dirigida para seu objeto e para

outras atividades que incidem sobre esse objeto, sejam elas do próprio sujeito ou de outrem – “é sempre sede de investimentos vitais” (Clot, 2010, p. 8).

Ou seja, o professor no seu fazer docente sofre muitas afetações que, por sua vez, tem direta ligação com a sua potência de agir, e que, em alguns momentos, a potência de agir aumenta e em outros é diminuída, dependendo da qualidade da afetação. As autoras trazem essa concepção, como já foi mencionado, a partir de Clot que embasa seus estudos em Vigotski e Espinosa que caracterizam o afeto justamente “como uma variação de potência” (Moraes, Clemente, Bessa, 2021, p. 3).

No movimento da atividade docente “[...] o docente age sobre um meio, interagindo com o outro e servindo-se de ferramentas e de saberes, de modo a atingir um objetivo” (Moraes, Clemente, Bessa, 2021, p.11), ou seja, a atividade docente se dá por meio de um processo de interação com o outro através de recursos que apoiam o ensino e a aprendizagem. Essas interações e encontros em sala de aulas são movidas pelos afetos que mobilizam as potências dos sujeitos.

Reiterando esse processo de afetação, as autoras mencionam “uma espécie de “*ciclo de afetação*”, isto é, a pessoa afetada se sente motivada a afetar outros, a gerar em outros o que vivenciou, e assim, quando sua ação logra êxito, esse indivíduo é novamente afetado” (Moraes, Clemente, Bessa, 2021, p. 8). Ao efetuar práticas educativas exitosas o professor vai afetando os estudantes e se sentindo cada vez mais motivado a continuar sua atividade em um movimento circular, procurando afetar cada vez mais os seus estudantes de forma positiva para que esse movimento possa continuar e assegurar a permanência da atividade docente; sendo assim, “o docente afetado de maneira ativa busca afetar seus alunos da mesma forma, procura impulsioná-los também a uma ação positiva, construtiva” (Moraes, Clemente, Bessa, 2021, p. 6-7).

Por outro lado, temos também que “[...] a atividade não afetada, não empregada, sem objeto e sem destinatário na qual o sujeito é o único objeto que fica, é geralmente fonte de angústia [...]” (Clot, 2017, p. 886, *apud* Moraes; Clemente; Bessa, 2021, p. 20), ao passo que a atividade exitosa gera afetações positivas e mobiliza a capacidade de agir, mas quando são realizadas atividades que geram apatia nos estudantes e não resultam em afetações positivas, o professor se angustia e sua capacidade de agir acaba sendo diminuída. Percebendo-se as implicações da dimensão afetiva nos processos educativos, provando como a relação afeto-intelecto se manifesta em todos os momentos da atividade docente, seja para aumentar ou diminuir a potência dos sujeitos envolvidos.

A discussão desses dois artigos versa sobre autores como Vigotski e Espinosa, sendo possível observar uma convergência de ideias no que diz respeito à atividade docente como um processo que envolve encontros e esses encontros são permeados de afetos, conferindo uma espécie de “*coafetação*”⁴ em que professores e estudantes afetam e são afetados, e que na prática, isso significa que tanto mais os professores desenvolvem práticas coerentes com a realidade dos estudantes sendo capazes de envolvê-los e no final considerarem essa atividade como exitosa, ambos serão afetados e a capacidade de agir será aumentada. Porém, quando o professor não consegue afetar o estudante e a sua atividade se dá de forma apática, a capacidade de agir de ambos é diminuída, sendo necessário um grande esforço para repensar e refazer as práticas.

Santos (2018) em sua dissertação intitulada “Práticas docentes: por entre cognição e afeto” teve como objetivo analisar práticas docentes, levando em consideração a estreita relação entre cognição e afeto, investigando que sentidos as práticas pedagógicas de aulas de Língua Inglesa da Educação Básica da Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva ganham consistência. Para tanto, utilizou-se de uma pesquisa qualitativa por meio do método da cartografia e do conceito de formação inventiva de professores como dispositivos de análise e de intervenção nas aulas de Língua Inglesa do município de Itaboraí. Também evocou recursos como diário de campo com anotações referentes às experiências tecidas nas aulas, fotografias, transcrição de conversas com estudantes e suas 19 produções, no entanto, tais dispositivos foram se colocando no campo de forças tecido no caminho.

A autora apoia-se em autores como Nietzsche (2001), Deleuze e Guattari (2010) e em alguns momentos em Espinosa (2009) para explicar como se dá a relação entre afetividade e cognição, que têm em comum a compreensão de que essas duas facetas não se separam, nem muito menos são opostas, mas caminham juntas nas relações que são estabelecidas com a realidade; “[...] um corpo sendo afetado é sinônimo de potência. Cada ação é uma força em movimento, sendo necessárias inquietações, abalos, rupturas para agir, pois, para Nietzsche bons encontros derivam em afetos alegres e maus encontros derivam em afetos tristes” (Santos, 2018, p. 34).

Trazer a discussão dos aspectos afetivos e cognitivos para o campo educacional significa a possibilidade de tornar as práticas mais intencionais e transformadoras, pois “[...] somos capazes de mudar a perspectiva da nossa relação com o que nos afeta, desta

⁴ Esse termo é reportado pelas autoras Moraes, Clemente e Bossa (2021, p.19) apoiadas em Clot (2017, p. 886).

maneira transformar impotência em potência, paixão em ação, passividade em atividade, tristeza em alegria ou ainda ignorância em conhecimento” (Deleuze, Guattari, 2010, *apud*, Santos, 2018, p. 34). Compreende-se assim que a ativação do intelecto não se dá propriamente só pela forma como o professor vai apresentar o conteúdo, porque existem muitas formas de fazê-lo, mas como o estudante vai significar esse conteúdo através da dimensão afetiva (Santos, 2018).

Dessa forma, a autora coloca que liga “[...] cognição e afeto para forjar outras experiências de se encontrar com outros e poder, talvez, forjar práticas mais sensíveis àquilo que se diferencia” (Santos, 2018, p. 46). Assim, atrelar cognição e afeto possibilitaria pensar novas práticas que se ligariam à realidade dos estudantes e trariam significado pessoal, vejamos:

O ato de ensinar e aprender deve gerar um sentido que vai além da aquisição de conteúdos ou informações, porém disso já sabemos. No entanto, encontramos em Deleuze (1998), em entrevista concedida a Claire Parnet que: “uma aula não tem o objetivo de ser entendida totalmente”, pois, “uma aula é uma espécie de matéria em movimento [...] numa aula cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém” (Santos, 2018, p. 53-54).

Sendo assim, mobilizar a compreensão de que é preciso refletir sobre as práticas de forma a conhecer os estudantes, em que lugar eles estão, o que precisam, não se tratando de pensar essas práticas de forma utópica, como algo impossível de fazer, mas de mobilizar afetações que possam movimentar a ação. A autora coloca que uma forma viável “[...] seria criar aulas em que o conhecer ganhasse um repertório incorporado, no qual alunos e conhecimento estejam imbricados de modo que os estudantes se vejam convidados a participar mais ativamente” (Santos, 2018, p. 53-54), sendo o envolvimento dos estudantes de maneira efetiva uma forma de mobilizar afetações fortes e positivas.

Pensando assim a relação afeto-intelecto na ação educativa como algo que valoriza as diferenças, pois os estudantes aprendem e significam de formas diferentes. (Santos, 2018). A autora coloca ainda a ideia de um “professor reflexivo-inventivo”, que seria um professor capaz de compreender “[...] a construção do conhecimento de modo afetivo através dos processos cognitivos como movimento intenso, que pensa nas suas práticas e procura atualizá-las junto e com os estudantes” (Santos, 2018, p. 56).

Dessa forma, os resultados dessa pesquisa apontam para a realidade de pensar e refletir sobre experiências que permitam inventar modos de funcionar e formar,

privilegiando processos inovadores e afetivos para que através de bons encontros as subjetividades sejam construídas, compreendendo “[...] o conhecimento como o mais potente dos afetos” (Santos, 2018, p. 99).

Silva (2021) em sua dissertação intitulada “As significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no ensino fundamental mediando a atividade pedagógica” objetivou analisar as significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica. Para tanto, utilizou-se de uma pesquisa-formação com os instrumentos de oficinas formativas por meio de plataforma online e memorial reflexivo do processo formativo com vinte e um (21) docentes dos anos iniciais de uma escola filantrópica para a produção de dados. No tratamento de dessas informações foi utilizada a técnica da análise textual discursiva de Roque Moraes (2003). Fundamentou-se nos aportes teórico-metodológicos da Psicologia Histórico Cultural, na Filosofia de Espinosa e na Pedagogia Histórico Crítica.

Sobre a atividade docente Silva (2021) discorre que é exercida pelo professor mediante condições subjetivas e objetivas. Para as condições subjetivas, tem-se que “[...] são todas as ações constituintes do processo de formação e atuação do professor [...]” (Barreto, 2009, p.73 *apud* Silva, 2021, p. 32), abarcando os processos de formação inicial e continuada, experiências vivenciadas na escola com os estudantes, colegas de trabalho, coordenadores e são representados por conceitos, atitudes e procedimentos, caracterizando-se como sendo os sentidos e significados que o professor atribui ao trabalho que desenvolve. Já as condições objetivas, são “[...] as condições efetivas de trabalho englobando desde a organização da prática participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. até a remuneração do professor” (Basso, 1998, p. 3, *apud* Silva, 2021, p. 33). Sobre a relação-afeto intelecto, temos:

O psicólogo russo (Vigotski) propõe 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. [...] 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 (Silva, 2021, p. 39-40).

Nesse sentido, existe uma ligação direta da aprendizagem com os afetos, pois a aprendizagem se dá a partir das interações e as interações são regadas de muitos afetos. Como a autora coloca, nos encontros em sala de aula existe uma variedade de afetações, podendo surgir afetos positivos e negativos. Um ponto importante nesse processo é que quanto mais se compreende a sua prática e os seus estudantes o professor tem mais possibilidades de mobilizar afetações positivas; “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” possibilitando assim “[...] os alunos vivenciarem aprendizagens que façam sentido para suas vidas, despertando nestes os motivos para aprender” (Silva, 2021, p. 40).

Gostaríamos de destacar também dessa pesquisa além questões teórico-metodológicas e os resultados já mostrados aqui, alguns achados sobre a atividade pedagógica mediada por afetos potentes, as compreensões que foram obtidas através dos colaboradores da pesquisa que se desdobraram em três formas de práticas em sala de aula: baseadas na vida cotidiana do estudante, baseadas na apropriação de conceitos científicos e por último baseadas nos afetos como interesses, motivações e vontades.

Uma parte dos professores dessa pesquisa compreendem que partir do cotidiano dos estudantes, daquilo que ele já sabe seria uma forma de afetar positivamente através do ensino. Silva (2021, p.78), em concordância com Vigotski, diz que “[...] cabe ao professor centrar a sua atuação mediadora naquilo que o aluno ainda não domina, mas partindo daquilo que o aluno já sabe”. Outra parte compreende a força da apropriação de conceitos científicos como práticas pedagógicas eficientes, entendendo assim 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” (Bernardes, 2011 *apud* Silva, 2021, p. 79).

Por último, alguns professores pontuaram a valorização dos afetos como interesses, motivações e vontade, conhecer o que o estudante gosta e valoriza para daí partirem as suas práticas pedagógicas, sendo assim buscam “[...] 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” (Silva, 2021, p. 80).

Até aqui pudemos perceber uma convergência nas pesquisas no que tange à compreensão da importância da dimensão afetiva para a atividade docente de forma geral, a capacidade dos sujeitos de afetarem e de serem afetados, conferindo uma potência de

agir que pode ser aumentada ou diminuída dependendo da qualidade do afeto. Esse movimento afeta os estudantes, podendo estar mais motivados ou menos motivados para aprender, como também os professores, que podem encontrar sentidos na atividade que desenvolvem como também se angustiarem se não conseguirem atingir os objetivos propostos para uma prática que Marques e Carvalho (2019) chamam de bem-sucedida.

Oliveira (2022) em sua tese de doutoramento intitulada “Entre afetos e emoções: a construção do ser docente e a mediação das atividades de ensino sob a perspectiva histórico-cultural” objetivou investigar como as emoções presentes nas relações entre professor e estudante interferem nos processos de constituição da docência e na mediação das atividades de ensino. O estudo está fundamentado e compreendido na perspectiva da pesquisa qualitativa, e a teoria Histórico-Cultural na base ontológica do materialismo e na lógica da dialética é adotada como fundamento teórico da pesquisa. As técnicas/instrumentos escolhidos para a produção dos dados foram 4 (quatro): observação, questionário, teste psicológico e entrevista semiestruturada. Para análise e interpretação utilizou-se da análise do discurso à luz do referencial teórico que orientou o estudo (teoria Histórico-Cultural).

Oliveira (2022, p. 22) afirma a tese de que “[...] a saúde emocional do professor, expressada por meios dos afetos e emoções, interfere no processo de mediação das atividades de ensino”, traz essa discussão justamente porque se baseia na visão vigostskiana de que o sujeito se desenvolve a partir das relações que estabelece com o outro e com o mundo e nesse processo de constituição os afetos possuem um destaque, como estamos observando ao longo das pesquisas aqui já discutidas, de que “[...] as emoções são fundamentais ao ser humano; por meio delas, nos relacionamos com o outro e com o meio e buscamos a satisfação de nossas necessidades e desejos” (Oliveira, 2022, p. 68).

Portanto, os afetos fazem parte do processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos sujeitos e que na escola se manifestam de várias formas. O enfoque dessa pesquisa está nesses afetos influenciando a identidade do professor e também suas práticas pedagógicas que se conectam na sua relação com os estudantes. Conforme Oliveira (2022, p. 104):

[...] o professor e a mediação estão intimamente ligados, ele é um sujeito ativo no processo pedagógico e atua diretamente na mediação dos instrumentos e signos de que os alunos deverão se apropriar. Todas essas atribuições fazem do professor um elemento importantíssimo para

o sucesso da mediação, que no contexto escolar requer planejamento e intencionalidade para realizá-la à luz dos objetivos de desenvolvimento que se quer alcançar com os estudantes.

Através dessa colocação, percebemos a importância do professor como organizador das aulas no processo de mediação dos conhecimentos; o docente precisa ter em mente o seu papel crucial na sala de aula na interação com os estudantes. O processo de ensino-aprendizagem se liga diretamente na forma como essa mediação vai se desenvolver, se de forma agradável ou não, com potencial de envolver os estudantes ou não. Além disso, suas práticas pedagógicas precisam estar alinhadas com os objetivos de formação humana e integral dos estudantes, compreendendo que “[...] a interação entre sujeito e conhecimento leve em conta tanto seus aspectos cognitivos quanto os afetivos” (Oliveira, 2022, p. 102).

Os aspectos afetivos são tão importantes quanto os cognitivos, possuindo implicações diretas nas práticas e nas relações “[...] que o professor estabelece em seus ambientes de interação e no trabalho” (Oliveira, 2022, p. 112). Seguindo essa perspectiva, Oliveira (2022, p. 112) discorre que:

[...] que o processo de educar implica em interagir e relacionar-se com o outro; simultaneamente, o professor lida com seus próprios sentimentos e também com as emoções de seus alunos e colegas (de trabalho). O envolvimento emocional da atividade docente abrange os diversos papéis e contextos assumidos pelo professor no exercício de sua profissão, incluindo a relação com os colegas, gestores, alunos e comunidade escolar.

Dessa forma, a dimensão emocional atravessa todas as facetas que estão imbricadas na atividade docente, desde a variedade de relações que estabelece com os estudantes e com os outros agentes educativos que atuam na escola, até suas práticas pedagógicas de planejamento, elaboração de atividades, definição de objetivos intencionais, entre outros aspectos. A questão que Oliveira (2022) incide na sua pesquisa é principalmente a saúde emocional docente diante de todas as realidades que estão envolvidas nesse processo. Como o professor lida emocionalmente e como se regula de forma que tenha condições de permanecer atuando.

No que tange às implicações emocionais da atividade pedagógica na saúde dos docentes “[...] é fundamental que o professor, amparado pela instituição de ensino em que atua, desenvolva estratégias de enfrentamento e minimização dos aspectos desencadeadores de sofrimento e possíveis patologias de cunho emocional” (Oliveira,

2022, p. 136), pois a saúde emocional do professor afeta diretamente a forma como direciona a sua prática pedagógica. Se não houver atenção a essa questão o processo de ensino-aprendizagem será diretamente afetado, pois um professor adoecido em razão de sua prática não tem condições de se reinventar, apenas se estiver saudável emocionalmente é que será “[...] capaz de investir em si mesmo, renovar suas estratégias pedagógicas e conceber o aluno como um sujeito que aprende sempre na interação com o outro, por meio do diálogo e da contínua (trans)formação que caracteriza a práxis pedagógica” (Oliveira, 2022, p. 138).

Diante do que foi compreendido das pesquisas, foi possível observar uma convergência nas ideias principais, em que todos os trabalhos perpassam de uma forma ou de outra pela perspectiva de Espinosa sobre os afetos ligados à potência de agir, a maioria citando também Vigotski ou apropriadores para explicar a relação afeto-intelecto. No que tange à abordagem da Psicologia Histórico-Cultural/Sócio-Histórica, apenas o trabalho de Santos (2018) não mencionou diretamente essa teoria, o restante dos trabalhos se embasou nesses pressupostos.

Alguns falaram sobre as significações, tencionando buscar as compreensões históricas e subjetivas dos sujeitos da pesquisa, porém apenas o trabalho de Marques e Carvalho (2019) utilizou a proposta escolhida por nós para a análise e interpretação das informações produzidas, que é a sistematização de núcleos de significação.

Concluimos que através desse mapeamento foi possível observar as tendências teórico-metodológicas no que tange ao estudo da relação afeto-intelecto na atividade docente, sendo possível o reconhecimento das facetas das pesquisas já publicadas, que podem servir de aporte teórico para outras pesquisas. Contribuiu para aprimorar as compreensões acerca do nosso objeto e reconhecer a originalidade da nossa pesquisa nas questões metodológicas e principalmente a importância da continuidade dos estudos da relação afeto-intelecto nas práticas docentes, visando compreender as significações de professoras do sexto ano do ensino fundamental.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Não há, portanto, como compreender os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade quando ignoramos o contexto histórico no qual se desenvolvem, uma vez que esses fenômenos se gestam e são desenvolvidos nas relações sociais. (Teixeira *et al.*, 2020, p. 84).

Esta seção apresenta os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, traz discussões acerca da Psicologia Sócio-Histórica, abordagem escolhida para embasar teórica e metodologicamente a pesquisa. Abordamos sobre a concepção de ser humano, trazemos algumas considerações acerca do método na Psicologia Sócio-Histórica e colocamos algumas categorias de análise que foram escolhidas para este estudo: Historicidade, Mediação, Atividade, Sentido e Significado, e Vivência.

Também discorremos sobre o contexto da pesquisa (o *locus* da pesquisa, os critérios utilizados para a escolha das professoras colaboradoras da pesquisa e sua caracterização), e os procedimentos utilizados para a produção, análise e interpretação das informações (entrevista reflexiva e núcleos de significação).

3.1 Concepção de ser humano

A Psicologia Sócio-Histórica elaborada por Vigotski e colaboradores como Leontiev e Luria tem suas bases firmadas no Materialismo Histórico Dialético, cuja concepção de ser humano se expressa da seguinte forma:

[...] concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia (Bock, 2007, p. 17-18).

Dessa forma, o ser humano não pode ser compreendido de forma fechada e naturalizada, pois ele se constitui a partir das suas relações histórico-sociais, é um sujeito único, social e histórico que estabelece relação dialética com o meio social e com a cultura.

E se trata de uma relação dialética, porque é de natureza contrária, em que o indivíduo não pode existir sem a sociedade e a sociedade não pode existir sem o ser humano. Essa visão rompe assim com as visões dicotômicas existentes de que o ser humano seria apenas individual ou apenas social, uma vez que, nessa perspectiva o ser humano não está acabado, mas está sempre se constituindo e se renovando a partir da sua historicidade. Como afirma Barbosa (2011, p. 22), essa visão nega o indivíduo “universal e abstrato” que seria acabado e, portanto, não possuindo seus valores históricos, mas se “[...] afirma na visão de um sujeito constituído histórica e culturalmente; um ser concreto, complexo e inacabado”.

Portanto, abandona-se, nessa perspectiva, as visões deterministas em que o ser humano seria agente passivo no processo de socialização e apenas determinado por ela, abre espaço para a compreensão de que é um ser ativo, que tanto é afetado pela realidade social como também afeta essa realidade, em um movimento que nem é mais social ou mais individual, mas igualmente social e individual, mesclando aspectos internos e externos.

Essa humanização se dá ao longo de toda a vida, historicamente e dialeticamente, em um movimento que é contínuo e complexo. Como afirma Gonçalves (2007, p. 50), “[...] não há um homem universal, não há um homem que se realize individualmente. Há homens concretos, determinados pela realidade social e histórica e, ao mesmo tempo, determinantes dessa realidade, através da ação coletiva”.

O ser humano é concebido e apreendido a partir de suas constituições sociais que vão sendo aprimoradas pelas suas subjetividades. Isso significa dizer que ele vai significando as suas vivências em um movimento que considera questões internas e externas. Dessa forma, ele vai se modificando a partir das afetações que mobiliza ao longo da vida e é compreendido “[...] como um ser capaz de transformar a realidade objetiva em realidade humana como também criar condições de existências, transformando-se a si próprio” (Barbosa, 2011, p. 24).

3.2 O método na Psicologia Sócio-Histórica

A escolha do método é um momento muito importante, porque o método é o caminho que vai ser percorrido ao longo de todo o desenvolver da pesquisa, precisa ser capaz de viabilizar o estudo do objeto escolhido para a pesquisa. A nossa pesquisa possui como aporte teórico e metodológico a Psicologia Sócio-Histórica como já foi sinalizado.

Ter a Psicologia Sócio-Histórica como base teórico-metodológica, segundo Teixeira *et al.* (2020, p. 81), consiste:

[...] numa preocupação de compreender os eventos investigados analisando-os e procurando as suas possíveis relações, considerando que o social e o individual estão no todo e o todo está no individual. Nessa perspectiva, fazer pesquisa sob o olhar dessa psicologia é valorizar as significações pessoais, focalizando as mediações como instâncias da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o meio em que se encontra inserida, numa perspectiva de totalidade.

Portanto, para o nosso estudo buscamos à luz da Psicologia Sócio-Histórica apreender as significações de professoras acerca da relação afeto-intelecto na sua atividade docente, buscando ir além do que está aparente, na procura da aproximação da essência dos fenômenos e da constituição dos sujeitos. É através da articulação das relações que são desenvolvidas entre o os seres humanos e o social que possamos encontrar os sentidos por eles atribuídos e compreender a visão do todo, a totalidade dos fenômenos.

Vigotski (1991) coloca que esse método trata do estudo das funções especificamente humanas por meio de três princípios basilares. O primeiro diz respeito a *analisar processos e não objetos*, isso porque analisar os processos implica versar sobre a dinamicidade da constituição dos fenômenos, partindo do estudo do desenvolvimento que se dá através da historicidade dialética dos sujeitos. Rompe assim com a ideia de estabilidade e superficialidade que a análise exclusiva dos objetos propõe, já que a dos objetos ignora as mudanças que acontecem ao longo da constituição histórica.

O segundo é que essa *análise deve ultrapassar os limites da descrição e ser explicativa*, pois “[...] a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (Vigotski, 1991, p.44). Ou seja, a descrição não abarca a compreensão da gênese do desenvolvimento e de suas “bases dinâmico-causais”, mas limita-se à aparência externa que nada tem a ver com o aprofundamento dos estudos das relações e das significações dos sujeitos. Ao buscarmos a explicação estamos buscando compreender a complexidade dos fenômenos que estão em movimento, rompendo com a análise daquilo que está apenas aparentemente visível.

Por último, tem-se *o problema do comportamento fossilizado*, comportamentos esses que são aqueles que se tornaram automatizados ou mecanizados ao longo do tempo, que “[...] perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a

sua natureza interna” (Vigotski, 1991, p.45); portanto, devem ser analisados a partir da sua gênese para se compreender todas as particularidades e diferenças que fazem parte dessa constituição, “[...] aqui nos encontramos simultaneamente em dois planos: aquele que é e aquele que foi” (Vigotski, 1991, p. 46).

Dessa forma, nesse método o sujeito e os fenômenos são estudados a partir de uma articulação dialética em que o sujeito tanto afeta a realidade como é afetado por ela em um movimento histórico e dinâmico. E através da compreensão do sujeito se compreenda também a realidade que este se insere. Dessa forma, se busca produzir conhecimentos que “[...] explicam e revelam o movimento contraditório do real e, portanto, revelam a sua essência” (Teixeira *et al.*, 2020, p. 81).

3.3 Algumas categorias de análise

As categorias permitem a apreensão da materialidade do real, de sua essência, que, por ser dialética, é também movimento, processo. (Aguiar; Machado, 2016, p. 263).

Esta subseção trará a discussão sobre as categorias de análise selecionadas para a pesquisa: Historicidade, Mediação, Atividade, Sentido e Significado, e Vivência. Compreendendo que essas categorias perpassam uma pela outra e vão desvelando a realidade de forma concreta, objetivando ir além do que está aparente e apreender a totalidade dos sujeitos e dos fenômenos.

No processo de compreensão do sujeito e da realidade material lança-se mão do que chamamos de “categorias de análise” que têm o objetivo de trazer luz a essa realidade o fenômeno em sua totalidade. Segundo Aguiar (2007, p. 95), as categorias são, portanto, “[...] construtos ideais (no plano das ideias), que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade”.

Sendo assim, as categorias orientam a forma de se apreender o real, compreendendo que essa realidade não é imediata e não se pode compreender sem que se vá além das aparências, além do que está posto de forma superficial, a sua utilização “[...] garantirá a apreensão das contradições, do movimento, enfim, do fenômeno concreto” (Aguiar; Machado, 2016, p. 263).

Explicar separadamente cada categoria tem o objetivo apenas de compreendê-las melhor, jamais significa dizer que elas estão se mostrando ao longo da pesquisa de forma

separada, pelo contrário, como já foi citado, elas perpassam uma pela outra e explicá-las de forma individual nesse momento do trabalho é apenas uma forma de tornar mais viável a compreensão de cada uma.

A categoria **historicidade** é basilar e perpassa toda a discussão de Vigotski sobre a compreensão e constituição do indivíduo como um sujeito social, subjetivo e concreto. Nessa categoria se compreende que o sujeito não é (estático), mas está sendo (dinâmico) constituído, pois vai se transformando conforme as relações que estabelece com o social. E o desenvolvimento do sujeito não se dá dentro de uma linearidade, pelo contrário se dá por meio de contradições em um movimento dialético, em que o sujeito tanto constitui o seu meio como também é constituído por ele, sendo portanto um sujeito histórico e ao mesmo tempo social. Sobre essa categoria, as autoras Aguiar e Machado (2016, p. 264) pontuam que:

Deve-se estar atento para que a Historicidade não seja considerada uma simples sucessão cronológica de fatos, um movimento sem rumo, desgovernado (Lukács, 1979). Pelo contrário, trata-se de um movimento determinado por relações de forças dialeticamente articuladas, as quais se constituíram no decurso da existência cotidiana dos acontecimentos, muitas vezes, triviais, comuns, mas constituídos pela totalidade histórica, entendida sempre como em movimento, como própria de um período determinado.

Diante disso, investigar através da historicidade não significa investigar apenas pela cronologia de fatos isolados, mas da articulação das relações que vão sendo estabelecidas dialeticamente e que se constituem por uma totalidade histórica, haja vista, os acontecimentos são considerados em seu movimento dialético e social.

A apreensão da realidade, a compreensão dos fenômenos e aquilo que se chama de “ir além do aparente”, não pode ser concebido sem que se leve em consideração justamente essa historicidade, que denota uma gênese e um desenvolvimento que se dá de forma não linear e, portanto, de forma contraditória e complexa. Nesse sentido, “a historicidade é uma condição metodológica necessária para se caminhar na direção da compreensão dos fenômenos sociais como movimento, como processo, como humanos e sociais” (Bock, Kulnig, Fumes, 2020, p. 101).

Nesse sentido, essa categoria se faz necessária para que possamos reconhecer não só a minha historicidade na minha constituição enquanto pesquisadora e professora como também a historicidade das professoras colaboradoras. A partir de suas falas buscamos nos aproximar de suas significações acerca da relação afeto-intelecto na atividade docente

para que através dessa categoria trilhemos o caminho de ir além do que está aparente, buscando assim a compreensão da realidade e da constituição do sujeito histórico-social que se dá através de muitas mediações.

A categoria **mediação** nos possibilita a compreensão da constituição do sujeito a partir das diversas relações dialéticas que este estabelece com a realidade social. Esse processo constitutivo se dá através de mediações, que por sua vez envolvem “[...] as relações ou conexões das múltiplas determinações dos processos sociais (econômicas, políticas, culturais, educacionais, etc.) que envolvem um objeto de estudo no tempo e no espaço” (Frigotto, 2020, p. 26). Conforme, Aguiar e Ozella (2006, p. 225):

O uso dessa categoria nos permite romper as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, assim como afastar-nos das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica. Por outro lado, possibilita-nos uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto, não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações.

Através da categoria mediação é possível compreender as determinações que envolvem a realidade histórico-social dos sujeitos que se dão em um movimento dialético, envolvendo subjetividade e social, singular e universal para a sua constituição; essa categoria “[...] não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 225). Dessa forma, para compreendermos a realidade não é possível que se faça forma direta e imediata, pois a relação do sujeito com o mundo é mediada por vários aspectos e complexidades.

Concordamos com Xavier (2023, p. 45) quando afirma que “[...] a utilização dessa categoria na pesquisa é fundamental, pois ao compreender que o homem está em constante mediação em suas relações com os outros e com o mundo, consideramos existentes mediações constituídas a partir das atividades exercidas”, no caso da nossa pesquisa, das atividades exercidas em sala de aula pelas professoras colaboradoras considerando quais significados atribuem a relação afeto-intelecto em suas práticas docentes como um todo.

Se a partir da categoria da historicidade podemos compreender que o sujeito se constitui e se transforma a partir das suas relações com o social, com a categoria mediação podemos compreender como essas relações ocorrem sempre mediadas por várias

determinações da realidade concreta. Nesse processo, o sujeito se transforma e o social também se transforma, o que medeia essa relação de transformação é a **atividade humana**.

Leontiev (1983) segundo Núñez (2009, p. 64), “considera a atividade humana como o processo que media a relação entre o ser humano (sujeito) e a realidade de ser transformada por ele (objeto da atividade)”. Sendo assim, a atividade, segundo Leontiev (1983 *apud* Nuñez, 2009, p. 64):

[...] é o modo especificamente humano pelo qual o homem se relaciona com o mundo. É um processo no qual se reproduz e se transforma, de modo criativo, a natureza, a sociedade e o próprio sujeito, com base na realidade objetiva mediada pela prática. A atividade representa a forma básica, sócio normativa e assimilada do ser humano. A assimilação da experiência acumulada pelo homem não é só um processo de adaptação ao meio, e sim também um processo ativo de transformação.

Em outras palavras, a categoria atividade se relaciona com “o próprio processo de constituição do homem e é nela e através dela que o homem transforma a natureza. À medida que registra essa atividade internamente vai constituindo sua subjetividade” (Aguiar; Machado, 2016, p. 265). Nesse sentido, mediado pela atividade é que o sujeito transforma a realidade externa; essa mesma atividade também vai constituindo a subjetividade do sujeito, na medida em que este vai internalizando e significando essa atividade por meio dos aspectos emocionais.

Leontiev (2004) traz a discussão acerca dos tipos de atividades, em que o trabalho é uma atividade, mas nem toda atividade é um trabalho, “que atividade é essa, especificamente humana, a que chamamos trabalho?” (Leontiev, 2004, p. 80). Uma das maiores características da atividade aqui denominada como trabalho humano é o seu caráter “originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação” (Leontiev, 2004, p. 81).

Nessa perspectiva, segundo Santos (2021, p. 33), compreende-se “essa categoria como fundamental na compreensão da docência enquanto atividade mediatizada pelo social”, e sendo social desde a sua gênese atribui um grande valor às interações sociais e através dessas interações é que o fazer docente vai se desvelando.

Portanto, ratificando as discussões aqui desenvolvidas, o indivíduo só pode ser compreendido a partir das relações que estabelece com o mundo físico e social e essa relação é mediada pela sua atividade, e as condições do desenvolvimento de sua consciência e personalidade se dão através da relação significada da atividade com o mundo físico e social. A atividade não se limita apenas aos aspectos concretos, mas também diz respeito a aspectos emocionais, à subjetividade dos sujeitos e isso perpassa pela necessidade, e a necessidade “[...] é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objeto” (Asbahr, 2005, p. 109).

O sentido pessoal, o conteúdo emocional das necessidades e motivos são componentes intrinsecamente ligados à composição basilar da estrutura interna da consciência. Asbahr (2005) pontua que a atividade humana tende a ser alienante se for descolada das significações que são conscientes e exigem reflexão e compreensão de seus próprios motivos. Nesse sentido, o significado da atividade docente perpassa por vários aspectos em que o principal é o objetivo que o professor atribui à sua atividade, considerando qual é o seu papel no processo de ensino-aprendizagem e, a partir disso, como ele vai agir sobre a realidade educativa, tendo em vista as condições reais que perpassam também pelas operações que são realizadas de forma consciente por parte do professor.

Dessa forma, “o estudo da estrutura da atividade docente possibilita construção de conhecimento acerca dos modos de pensar, sentir e agir do professor na relação dialética singular-particular-universal” (Araújo *et al*, 2020, p. 130-131). E segundo Marques *et al*. (2020, p. 193) compreender a atividade docente como parte importante na constituição histórica do humano do professor só será possível quando esta for:

Analisada na sua relação com outras *determinações*, tais como: o desenvolvimento da carreira, as condições de trabalho, a remuneração, a valorização social, as relações afetivas, ou seja, um conjunto de determinações que podem possibilitar a constituição e o desenvolvimento do professor como sujeito capaz de realizar sua atividade do modo mais emancipado possível.

Dessa forma, são várias facetas que atravessam o professor e a sua atividade, as determinações também fazem parte e devem ser consideradas com a ótica de que constituem a sua prática. Assim, compreender essas várias facetas significa também colocar em movimento os aspectos de sua consciência para que a emancipação seja tanto

mais possível quanto mais forem refletidas as ações e suas próprias motivações em uma realidade que tanto é subjetiva quanto é objetiva.

Nesse sentido, é que compreendemos que, à luz dessa categoria, podemos compreender o que motiva as ações e qual o significado da relação afeto-intelecto na atividade docente das professoras colaboradoras do nosso estudo, compreendendo qual é o sentido histórico e pessoal que atribuem a essas realidades para que possamos nos aproximar de suas significações acerca do nosso objeto de estudo.

As categorias **significado** e **sentido** se configuram uma unidade dialética em que uma não se compreende sem a outra. Como já foi citado, é através da atividade que o sujeito transforma a si mesmo e a natureza e esse processo tem justamente como elemento principal constitutivo os significados (Aguiar; Ozella, 2013, p. 304).

Sobre os significados os autores Aguiar e Ozella (2013, p. 304) discorrem que, se tratam de “produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências” e, portanto, se referem “aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”. Ou seja, historicamente os sujeitos constituem significados que são compartilhados e apropriados por eles, implicando assim um caráter de generalizações (Marques, 2020).

Já o sentido refere-se a algo mais pessoal e está ligado aos aspectos afetivos, “são, assim, determinados pelo conjunto de momentos afetivo-volitivos existentes na nossa consciência, portanto, são mais amplos que os significados” (Marques, 2020, p. 85). Perpassam pelos sentidos uma maior complexidade humana, pois denota o caráter subjetivo da constituição do sujeito, em que estes “conferem uma riqueza de significados às palavras” (Marques, 2020, p. 85). Essa categoria traz luz e destaque assim à singularidade dos sujeitos que foi historicamente construída. (Aguiar; Ozella, 2013, p. 305).

Dessa forma, o sujeito não se constitui nem apenas como social e histórico (através do significado) nem apenas individualmente (através dos sentidos), mas como um ser que mobiliza os dois aspectos (social e individual) na sua constituição e não se mostra diluído, mas sim dialético. O pensamento nesse sentido, não engloba processos apenas cognitivos, mas também engloba processos afetivos e toda a atividade humana é significada. Nessa feita, voltar o olhar para os sentidos e significados na atividade humana e principalmente na atividade docente, que é o objeto deste estudo, é compreender que:

Nenhuma ação humana acontece desvinculada dos motivos, afetos e emoções. Isso significa que, para compreendermos a atividade do professor, necessitamos desenvolver pesquisa que se proponha a conhecer os professores que exercem essa atividade, tendo como foco suas necessidades, suas motivações, suas expectativas, seus sentimentos e emoções (Marques, 2020, p. 89).

A atividade docente precisa ser compreendida considerando que os sujeitos agem conforme os seus afetos, emoções e motivações e desvelar esses motivos é revelar as suas significações, que são a forma como interpretamos a realidade, e essas significações fazem parte da compreensão do próprio sujeito e também da realidade social em que ele está inserido, nesse caso estamos considerando a realidade educativa.

A afetividade também é aspecto constitutivo exclusivamente humano, em que através dos afetos que mobilizam os sujeitos vão se constituindo internamente e também modificam a realidade externa. A dimensão cognitiva e a dimensão afetiva vão se intercalando no processo de desenvolvimento do psiquismo.

A categoria **vivência** contribui para explicar a relação afeto-intelecto, o modo indivisível com que a tomada de consciência se dá, vislumbrando findar as visões dicotômicas de que a dimensão racional e a afetiva deveriam ser estudadas separadamente, porque nada teriam a ver uma com a outra. Para Toassa (2011, p. 186), “as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles”. Ou seja, através dessa categoria chamada vivência vem a compreensão do sujeito como um ser que é afetivo, cuja internalização perpassa pela sua dimensão afetiva. Conforme Marques e Carvalho (2017, p.7), Vigotski se utiliza dessa categoria para explicar que:

A relação do homem com o mundo e com os outros é sempre uma relação afetiva produtora de sentido. Os sentidos são produzidos em virtude dos afetos constituídos nas vivências de cada ser humano. Entendemos com isso que são os afetos que colocam os indivíduos em situação de atividade ou de passividade, porque são os afetos que determinam a qualidade do sentido produzido pelo indivíduo na relação com a realidade.

Através desse postulado, compreendemos que a relação do sujeito com a realidade social é sempre uma relação afetiva produzindo assim os sentidos, e esses afetos também possuem um caráter de atividade ou de passividade, dependendo da qualidade do afeto que se mobiliza, o indivíduo mobiliza ou não as suas ações. Dessa forma, segundo

Marques e Carvalho (2019, p. 7), a “vivência pressupõe sempre a objetivação da relação afeto e intelecto na constituição da consciência humana” (Marques; Carvalho, 2019, p.7).

Nesse sentido, a relação afeto-intelecto expressa por meio da vivência é sempre mediada pelo “processo de significação, em outras palavras, pela produção de significados e sentidos sobre o que se vive e como se vive, pelo modo como essa situação afeta quem dela participa” (Marques; Carvalho, 2019, p. 8).

Sobre a relação afeto-intelecto, Leite (2012, p. 357) discorre que ao longo dos anos a visão dicotômica dessas duas dimensões foram dando lugar a uma visão monista, “em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis e parte do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-los separadamente”. E qual a importância disso para o estudo aqui desenvolvido? É justamente compreender a relação afeto-intelecto como constituinte do sujeito e das relações que estabelece e, portanto, priorizar essa relação que se dá também na atividade docente que os professores realizam, sendo assim capaz de viabilizar a compreensão das motivações e necessidades que direcionam essa atividade, para que se possa compreendê-la em sua totalidade.

As categorias aqui elencadas e reportadas são as categorias de análise que se apresentam mais fortes nesta pesquisa e que estão presentes em todo o nosso trabalho de forma a trazer luz para a compreensão dos fenômenos e dos sujeitos. Embora essas categorias estejam imbricadas umas nas outras, explicamos de forma separada para que pudessem ser compreendidas as suas especificidades, para que assim possamos apreender as significações de professoras acerca da relação afeto-intelecto na atividade docente.

3.4 *Lócus* da pesquisa

O *lócus* da pesquisa é uma escola localizada na cidade de Aracati-Ceará, que se caracteriza como uma Escola Social. Disponibiliza bolsas de estudo para os estudantes em situação de vulnerabilidade social e até o momento da pesquisa tem os segmentos de: Educação Infantil, Fundamental I e sexto e sétimo anos do Fundamental II, conta com uma média de 760 estudantes matriculados e funciona nos horários matutinos e vespertinos. Os critérios para a definição dessa escola foram a aceitação dos dirigentes que assinaram o termo de consentimento junto ao Conselho de Ética e as vivências que tivemos nessa escola.

Significamos nossas próprias constituições, pois foi a primeira escola em que houve a oportunidade de atuar como professora, sendo assim o primeiro *lócus* de trabalho, de atividade docente. Ou melhor, local onde muitas afetações foram mobilizadas e fazem parte da nossa constituição, apesar de o período de trabalho lá ter sido por apenas seis meses (agosto de 2022 até fevereiro de 2023), foi deixada a porta aberta para que continuássemos realizando a pesquisa nessa instituição.

Além das constituições pessoais, no período que se estava lá foi possível observar o funcionamento da escola e a valorização da relação afeto-intelecto nas atividades dos professores e no funcionamento da escola como um todo. O cuidado com os colaboradores da escola e principalmente com os discentes é um diferencial, havendo uma preocupação com a formação integral dos discentes por meio de diversas atividades interdisciplinares e com a disponibilização de várias formas de aprendizagens significativas.

Então, em suma, o critério para a escolha dessa instituição tem um caráter pessoal que vem das vivências constitutivas e também profissional que vem da observação da dinâmica da escola que valoriza a formação integral e conscientemente e inconscientemente⁵ valoriza a relação afeto-intelecto nas interações e no processo de ensino-aprendizagem. No que tange à escolha das professoras colaboradoras, definimos também os critérios necessários.

3.5 Seleção e caracterização das professoras colaboradoras

Para a escolha das professoras colaboradoras da pesquisa consideramos os seguintes critérios: a) possuíssem alguns anos de atuação/experiência na área da educação, b) trabalhassem na escola referida há pelo menos um ano⁶, c) estivessem no exercício atual nas turmas de sextos anos e fossem professores(as) de Português,

⁵ Nos utilizamos dos termos “consciente ou inconscientemente”, pois nas observações dinâmicas não foi possível afirmar que a instituição expressivamente mencionasse de forma consciente a relação afeto-intelecto nos processos pedagógicos, sendo observável apenas algumas práticas que ao nosso ver interpretamos como sendo uma valorização dessa relação. Portanto, é uma interpretação nossa de que a escola valoriza essa relação afeto-intelecto e não partiu de afirmações da instituição.

⁶ O critério de um ano nessa instituição se deu para que apesar da rotatividade característica de escolas filantrópicas, as colaboradoras escolhidas fossem profissionais que já estivessem familiarizados com a cultura da escola que possui caráter filantrópico – os estudantes possuem bolsa social – e confessional – segue a “confissão” religiosa católica, – dessa forma, estariam adaptadas à proposta e à rotina dessa escola de forma geral.

Matemática ou de História, d) tivessem interesse para voluntariamente participar da pesquisa.

Ao estar trabalhando na escola no período de agosto de 2022 até fevereiro de 2023 os acessos à direção, coordenação e possíveis das professoras colaboradoras da pesquisa eram diretos e facilitados. A escola estava ciente do processo de Mestrado e também disponíveis para colaborar desde o início. Inicialmente foi mostrado projeto da pesquisa para a Vice-Diretora Educacional que estava na época no período de fevereiro de 2023, ela leu o projeto, conversou com o Diretor e juntos apoiaram a continuação da pesquisa, deixando aberta a possibilidade de sondar as professoras que se encaixassem nos critérios aqui elencados.

Com a aceitação da direção da escola foi o momento de ir em busca das professoras que já conhecíamos, de Português, Matemática e História. Em momentos informais na escola conversamos sobre a pesquisa e já nessas conversas informais se mostraram interessadas em participar e colaborar com a pesquisa. A professora de Matemática que estava atuando pediu demissão por razões pessoais no período que estávamos fazendo a seleção das professoras colaboradoras, a saber, nos meses de janeiro e fevereiro de 2023. Com o pedido de demissão dela, ficou inviável que tivéssemos uma professora de Matemática conforme o nosso desejo inicial.

Então seguimos com as professoras de Português e História apenas, já o período de contratação de um novo professor de Matemática demoraria e mesmo que não demorasse não seria possível cumprir o critério de ser atuante na escola escolhida por no mínimo um ano.

No dia 1º de março de 2023 entramos em contato via *WhatsApp – WPP* com a professora de português (pelo *wpp* pois já não se estava mais trabalhando na instituição), reafirmando sobre o motivo do contato que seria para colaborar com a pesquisa (colocando título e objetivo geral por escrito) e perguntando sobre aceite e qual seria a disponibilidade dela para podermos marcar a entrevista reflexiva. Confirmando o aceite para a pesquisa, acordou que estaria marcada para o dia 3 de março, mas no dia surgiram imprevistos na agenda pessoal dela e remarcamos para o dia 6 de março e assim foi realizada nesse dia.

Já com a professora de história entramos em contato via *WPP*, no dia 9 de junho de 2023, da mesma forma, reafirmando sobre o motivo do contato que seria para colaborar com a pesquisa (colocando título e objetivo geral por escrito) e perguntando sobre aceite e qual seria a disponibilidade dela para podermos marcar a entrevista reflexiva. Ela

confirmou o aceite e deu algumas datas que estaria disponível para marcar a entrevista, juntas optamos pelo dia 22 de junho e assim foi realizada nesse dia. Ambas as entrevistas reflexivas foram realizadas na escola aqui referida, em uma sala que foi disponibilizada pela direção da escola.

Seguindo para a caracterização das professoras colaboradoras do nosso estudo, que são duas professoras uma de português e uma de história, têm uma caminhada na área da educação e vêm contribuindo para o processo de aprendizagem de muitos estudantes. Chamaremos as professoras colaboradoras de Socorro Mel⁷ e Maria do Rosário⁸, nomes fictícios que as mesmas escolheram e possuem significados pessoais para cada uma. Para a caracterização das professoras colaboradoras nos utilizamos de algumas falas delas retiradas das entrevistas reflexivas.

Socorro Mel é professora de português, tem 36 anos, é casada e tem 2 filhos. É graduada em Letras (Português) e em Pedagogia, possuindo também pós em Língua Inglesa e Gestão. Atua na área da educação há 14 anos e atualmente é professora nessa Escola aqui referida e até o momento da entrevista atua na função de professora de português nos sexto e sétimo anos, sendo também professora titular de uma turma de quinto ano.

A professora discorre que a sua relação com a atividade docente começou desde cedo, ela significa que o seu encontro com o “ser professora” se deu através dos exemplos que tinha em casa, onde muitas pessoas da sua família incluindo as mais próximas, a mãe e a vó, exerciam essa profissão, então ela cita que “quando eu era pequena na minha casa tinha um jardim e eu brincava muito de ser professora...”, até nas suas brincadeiras de infância à docência já se fazia presente (Socorro Mel, 2023). Também compreendemos que tem um amor pela profissão e acredita que esse amor faz a diferença na sua atividade docente, “mas eu acredito que o amor, o gostar daquilo que você faz, [...] influencia” (Socorro Mel, 2023).

Também temos a professora Maria do Rosário que tem 42 anos, é casada e tem duas filhas, uma na terra e outro no céu como ela coloca. É graduada em História e Pedagogia, atua há 15 anos na área da educação e trabalhou primeiramente como

⁷ “Socorro era o nome da minha mãe, ela que sempre me socorreu e auxiliou nos momentos mais difíceis inclusive na profissão, foi meu exemplo de educação, dedicação e profissionalismo. Mel era ela que dizia que eu era doce. Assim como homenagem a esse ser de luz, gostaria de usar o nome Socorro Mel” (Socorro Mel, 2023, via *WPP*).

⁸ “O nome escolhido é da minha filha que está no céu, Maria do Rosário. Sempre que posso faço uma pequena homenagem a ela” (Maria do Rosário, 2023, via *WPP*).

coordenadora para só depois começar a atuar como docente em sala de aula. Atualmente é professora nessa Escola aqui referida e até o momento da entrevista atua na função de professora de história nos sextos e sétimo anos, sendo também professora titular de uma turma de segundo ano.

O seu encontro com a docência se deu na escola, com um professor de História que pela maneira de dar aula a afetou positivamente de forma que começou a almejar ser professora de História: “um dia eu disse, [...] um dia eu quero ser professora e se eu for ser professora, eu quero ser professora de História” (Maria do Rosário, 2023). Compreendemos a partir da sua fala “[...] o afeto deles, o jeito que eles lhe abraçam, que olham e que dizem que sentiram falta, saudade né você sente assim estou no caminho certo” (Maria do Rosário, 2023) que os afetos positivos permeiam a sua relação com a docência e com os estudantes.

3.6 Os procedimentos para a produção, análise e interpretação das informações

No que tange à produção da informações optamos por utilizar a entrevista reflexiva elaborada por Szymanski (2011) e para o procedimento de análise e interpretação, a proposta metodológica dos núcleos de significação desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e reelaborada por Aguiar, Soares e Machado (2015), caminhos esses que visam permitir que nos aproximemos das zonas de sentidos e apreensão das significações das professoras sobre a relação afeto-intelecto em suas práticas docentes no sexto ano do ensino fundamental.

3.6.1 Entrevista reflexiva

Como a pesquisa versa sobre as significações de professoras escolhemos a Entrevista Reflexiva por ser um procedimento metodológico muito rico para a produção de informações na Psicologia Sócio-Histórica, pois se constrói em “um intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas” (Szymanski, 2011, p. 14). Ou seja, no momento da entrevista se considera entrevistador e entrevistado como protagonistas, dialogando entre si e mobilizando historicidade e a dimensão subjetiva de cada um para a construção da pesquisa.

Nesse sentido, a subjetividade dos envolvidos na pesquisa está sendo constantemente reportada, é a isso que se credita justamente a parte da reflexividade, daí o nome “entrevista *reflexiva*”, que segundo a autora, “tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade” (Szymanski, 2011, p. 15). Essa horizontalidade é justamente a compreensão de que é um diálogo que será estabelecido e os atores dessa interação (entrevistador e entrevistado) serão considerados como protagonistas e que ambos possuem sua importância e lugar devido na construção desses conhecimentos.

Segundo Szymanski (2011, p. 12), “quem entrevista tem informações e procura outras” assim como quem é entrevistado tem algumas informações e pré-conceitos acerca do entrevistador. No caso, entra também nesses aspectos a importância da confiabilidade do entrevistador para com o entrevistado para que o segundo possa se abrir e sentir-se à vontade para dialogar segundo o objetivo da pesquisa (Szymanski, 2011).

Não é uma entrevista com perguntas fechadas, mas dispõe de um roteiro previamente construído de forma flexível, que serve para contemplar as discussões sobre o objeto da pesquisa, trazendo proposições a partir das falas dos entrevistados. As perguntas têm o foco no objetivo da pesquisa, objetivo esse que deve ser previamente esclarecido para que o diálogo possa acontecer de forma consciente.

Considerando todos esses aspectos, a entrevista reflexiva é desenvolvida a partir de vários momentos tais como: contato inicial, condução da entrevista, aquecimento, apresentação da questão desencadeadora, expressões de compreensão, questões de esclarecimento, transcrição da entrevista para enfim ter-se a devolutiva (Szymanski, 2011).

O **contato inicial** é justamente o momento em que a apresentação do entrevistador para com o entrevistado, visando dar informações sobre a sua própria pessoa, também da instituição e a temática da pesquisa. Nesse primeiro momento, é importante esclarecer dúvidas que possam existir sobre a intenção da entrevista e também acordar sobre a permissão para a gravação da entrevista e explicitar a garantia além do anonimato, também de acesso às gravações, transcrições e análises que serão feitas (Szymanski, 2011).

Como trabalhávamos na instituição, o nosso contato inicial foi feito através de conversas informais na escola, o terreno foi sendo preparado nas conversas informais com as professoras de Português e de História, de maneira que foram introduzidas ideias gerais da pesquisa com o intuito de observar sobre o movimento de aceite ou não à pesquisa. As

duas se mostraram dispostas a participar e contribuir com a pesquisa. Com isso, depois de explicar sobre a proposta através de diálogo, começamos assim o processo de pensar quando seriam marcadas as entrevistas reflexivas propriamente ditas com as professoras.

Nesse período, como já havia saído da escola, então nos contatamos pelo *WPP*, para ambas enviamos uma mensagem com o tema da pesquisa e objetivo geral de forma a reiterar o convite e repassar as informações gerais da pesquisa que já haviam sido introduzidos nos momentos informais enquanto colegas de trabalho, tais quais, tema, objetivo geral, permissão para gravação e a garantia do anonimato. Ao contatá-las se dispuseram a contribuir de forma presencial na escola referida, marcamos o melhor dia com cada uma, conforme a disponibilidade delas.

A **condução da entrevista** propriamente dita aconteceu depois da apresentação dos dados formais da pesquisa; nesse momento foram reiteradas pela terceira vez as informações gerais mencionadas anteriormente de forma a não deixar dúvidas em relação a essas questões cruciais da pesquisa. Depois disso, fomos para o momento de “apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima mais informal” (Szymanski, 2011, p. 25) com a seguinte questão de **aquecimento**: *Fale um pouco sobre você, sua formação acadêmica, e a sua atuação enquanto docente? Quais as suas expectativas ao ser professora?* Para que elas pudessem falar de forma livre sobre a historicidade de cada uma de forma pessoal e um clima mais informal ser estabelecido.

Continuando, temos a **questão desencadeadora** que é construída em consonância com os objetivos da pesquisa, devendo ser pensada previamente e com muito cuidado. A elaboração dessa questão pode ser “elaborada de diferentes maneiras” para que, caso surjam dúvidas e necessidade de esclarecimentos não sejam feitas “formulações que se distanciem do objeto de investigação” (Szymanski, 2011, p. 30). A elaboração da questão desencadeadora foi construída de forma que as professoras colaboradoras pudessem compreender e dialogar em consonância com o objeto da pesquisa. Da forma que construímos elas compreenderam facilmente e puderam trazer suas contribuições acerca do objeto da pesquisa.

Temos também a **expressão de compreensão** que segundo Szymanski (2011, p. 37), é onde o entrevistador procura expressar a sua compreensão acerca do discurso do entrevistado sem perder de vista os objetivos do estudo. Então, observamos com cuidado as falas das entrevistadas enquanto estavam sendo ditas e após algumas respostas eram expressadas as compreensões para que se pudesse saber se estava em concordância com o que estava sendo dito.

As **questões de esclarecimento** são utilizadas para buscar esclarecimento quando algum apontamento não é bem compreendido pelo entrevistador e necessita de um aprofundamento maior. Foram utilizados apontamentos como “poderia explicar melhor essa questão?”, “o que você quis dizer com essa fala?”, para que pudessem ser esclarecidas algumas questões que precisavam de mais explicações. É importante ressaltar que esses esclarecimentos precisam ser feitos de forma respeitosa e cuidadosa (Szymanski, 2011).

As entrevistas foram realizadas separadamente nos dias 6 de março de 2023 com a professora de Português (Socorro Mel) e no dia 22 de junho de 2023 com a professora de História (Maria do Rosário). A primeira resultou em uma gravação em formato de áudio de 33 minutos e a segunda de 15 minutos.

Após concluídas as entrevistas veio a parte das **transcrições** que é o momento de transcrever a partir do material gravado as falas e também atentar-se para entonação da voz, emoções e tudo que ocorreu ao longo da entrevista. Para esse processo foram necessárias muitas horas de dedicação para com muito cuidado e atenção ouvir repetidas vezes as gravações das entrevistas, sendo necessário ter que voltar muitas vezes para ouvir novamente alguns trechos que por vezes não foram compreendidos de primeira e assim as transcrições serem verdadeiras.

Depois de feita essa transcrição temos a **devolutiva**, em que “o sentido de apresentar-se esse material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação” (Szymanski, 2011, p. 55). Enviamos via *WPP* a transcrição das entrevistas, as professoras colaboradoras poderiam fazer alterações, acrescentar ou retirar algum trecho, mas a partir da análise que fizeram optaram por manter as transcrições originais sem alterações.

Não vimos necessidade de marcar novas entrevistas para questões de apontamento, julgamos suficiente e claro o material produzido até aqui. Dessa forma, ao fim desse momento da produção de informações obtidas através da Entrevista Reflexiva, fomos para as análises e interpretação das informações produzidas.

3.7 Núcleos de Significação

A escolha dessa proposta se dá justamente a partir da intenção geral da pesquisa que é ir além do aparente, sabendo que a compreensão do objeto da pesquisa só é possível

ao pesquisador a partir da aproximação das produções histórico-sociais desse objeto como também suas determinações (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61), a importância da criação desse procedimento metodológico se dá pela preocupação em possibilitar “[...] ao pesquisador apreender esse processo para além do empírico e que, assim, permita-lhe passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)” Portanto, pautados nessa aproximação da dimensão concreta/real é que se busca visualizar o todo do processo investigativo para que se chegue à apreensão dos sentidos dos sujeitos acerca do nosso objeto.

Desse forma, a proposta metodológica dos Núcleos de Significação concede ao pesquisador apreender as significações dos colaboradores da pesquisa, no caso do nosso estudo, das professoras do sexto ano do ensino fundamental, significações essas que são constituídas por elas frente à realidade que estão a vivenciar, mediante um processo de análise e interpretação dos sentidos e significados, a partir de três movimentos de constituição dos Núcleos de Significação: **levantamento de pré-indicadores**, **sistematização de indicadores** e **sistematização dos núcleos de significação** (Aguiar; Soares; Machado, 2015), apreendendo e explicando esses significados por meio das categorias metodológicas de análise escolhidas para este estudo.

É preciso destacar que o processo de constituição dos núcleos não se dá de forma sequenciada, fazendo uma etapa e terminando ela de vez, seguindo para a outra e sem voltar mais para a primeira. Pelo contrário, essa constituição se dá de forma dialética em que é necessário ir-e-vir várias vezes e dialogar com cada parte de maneira quase exaustiva. Sendo assim, essas etapas acontecem de forma paralela e contínua. Por exemplo, ao fazermos a leitura do material obtido nas entrevistas reflexivas, começamos a fazer o levantamento dos pré-indicadores e, ao passarmos para a sistematização dos indicadores, não quer dizer que a etapa dos pré-indicadores será esquecida, pelo contrário, estaremos sempre voltando a eles para sabermos em que núcleos irão se encaixar posteriormente.

3.8 Levantamento dos Pré-Indicadores

A etapa do levantamento dos **pré-indicadores** se dá através de diversas leituras, primeiro as flutuantes e depois as reflexivas das falas das professoras colaboradoras. Os pré-indicadores, conforme Aguiar e Ozella (2013, p. 309), “[...] são trechos de fala

compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem". Essas palavras com significado vão desvelar as significações das professoras colaboradoras acerca do objeto proposto e, através desse movimento, visamos ir além do que está aparente, compreendendo que os pré-indicadores não são constituídos de falas vazias e deslocadas de uma realidade social, mas sim de falas com significados de sujeitos sociais e históricos.

Inicialmente fizemos as leituras flutuantes das falas das professoras colaboradoras de forma separada. Esse primeiro momento serve para ter um panorama geral e uma familiaridade com as falas, já destacando alguns trechos que mesmo nessa leitura flutuante já saltaram aos olhos pelo seu caráter significativo para o objeto da pesquisa. Em um segundo momento, colocamos em um quadro as perguntas e as respostas em uma coluna apenas, a pergunta e a resposta das professoras colaboradoras uma abaixo da outra.

Nesse processo fizemos várias leituras reflexivas dessas informações de forma a buscar as palavras com significado, aqui já fomos tirando aquelas partes que não atribuíam significado às falas e deixando aquelas que faziam sentido para a compreensão das significações. Assim, com a utilização de "[...]", fomos omitindo os momentos das falas que não eram relevantes e marcando em **negrito** as palavras com significado. Marcar essas palavras com significado é muito importante, pois só ao lê-las já é possível entender o que aquele pré-indicador está trazendo de compreensão para a pesquisa; também colocamos as falas das professoras colaboradoras em *itálico*.

Com esse movimento obtivemos um quantitativo de noventa e seis (96) pré-indicadores. O quadro 02 é um recorte desse processo e ilustra a sistematização dos pré-indicadores, resultado das estratégias realizadas no seu levantamento, traz trechos das duas professoras colaboradoras da pesquisa e a pergunta realizada durante a entrevista. O quadro completo consta no Apêndice D.

Quadro 02 - Recorte ilustrativo do Levantamento dos Pré-Indicadores

SOCORRO MEL	MARIA DO ROSÁRIO
PERGUNTA	PERGUNTA
[...] como você compreende ou como você significa essa ideia da relação afeto-intelecto, da afetividade, da dimensão afetiva, na sua atividade docente, entendendo que a atividade docente perpassa vários aspectos, desde o planejamento da aula, até a aula em si, a relação do professor... como é que você vê, como é que você significa	[...] como você significa ou compreende a relação afeto-intelecto na sua atividade docente com o sexto ano. E aí, como a gente falou na atividade docente, envolve vários aspectos. Dentre esses aspectos, como é que você visualiza essa questão da relação afeto-intelecto?

<p>essa relação afeto-intelecto na sua sala de aula, enquanto professora, enfim.</p>	
PRÉ-INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
<p>54- [...] <i>é uma base (a afetividade/relação afeto-intelecto), é importante, é um ponto significativo na aprendizagem.</i> (Socorro Mel)</p>	<p>66- <i>Eu visualizo assim, que você tem que estar aberto ao seu aluno, né? Porque, [...] muitas vezes, [...] você traz um conteúdo, você traz um assunto para eles dentro de sala, que até mesmo que para você que é adulto, que é formado, tem uma certa dificuldade de compreender. Imagine para um aluno desse, né? Você tem que... de alguma forma, trazer palavras que eles compreendam, né? Situações do próprio cotidiano dele mesmo, né?</i> (Maria do Rosário)</p>
<p>55- [...] <i>E eu digo muito no meu primeiro dia de aula, eu costumo dizer a eles que assim, algo que eu trago muito comigo é o respeito. Eu preciso respeitar</i> (Socorro Mel).</p>	<p>67- <i>Quando a gente vai falar de história, né? como eu estava conversando... explicando para eles com relação, que cada um de nós, a história, ela não é só aquilo ali que a gente está vendo no livro, mas todos nós somos sujeitos históricos. E que todos nós vivenciamos a história de uma maneira diferente. Ai eu perguntei para eles, qual foi é... um momento histórico que todos nós vivenciamos? Ai eles lembraram da pandemia, né? Todos nós aqui vivenciamos a pandemia. Daqui a 10, 15 anos, a história da pandemia, o que aconteceu, como surgiu, vai estar no livro de história. E você vai lembrar, olha, eu passei por isso. Mas cada um aqui passou pela pandemia de uma maneira diferente, teve sentimentos diferentes, né? vivenciou a pandemia de uma forma. Então, isso fez com que eles compreendessem melhor o conteúdo do sujeito histórico, o trabalho do historiador, como é importante</i> (Maria do Rosário).</p>
<p>62- <i>Mas eu acredito que o amor, o gostar daquilo que você faz, ele influencia. Porque o aluno, ele absorve... Ele sabe quando o professor chega bem, ele está bem, ou ele não está. Ele desafia o professor</i> (Socorro Mel).</p>	
<p>63- <i>A afetividade é um sim (um dos aspectos que influenciam dentro de sala de aula) ... Até porque assim, se o aluno, às vezes, ele não gosta daquela disciplina, e se ele vem de outra série, já com esse bloqueio, que é uma disciplina mais complexa, que não quer que é cheio de regras, [...]</i> (Socorro Mel).</p>	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

3.9 Aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores

Após o levantamento dos pré-indicadores, através das diversas leituras reflexivas e aprofundadas passamos para a aglutinação dos pré-indicadores em **indicadores**. Esse

processo de aglutinação se obtém pelos seguintes princípios: similaridade, complementaridade ou contraposição. Aguiar e Ozella (2006, p. 230) explicam que a aglutinação por esses critérios não é fechada em si, pois “alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição”, dependendo assim da condição e da historicidade, portanto, deve-se considerar a totalidade da expressão dos sujeitos.

Após várias versões de forma digital, fizemos esse trabalho de aglutinação de forma manual. Imprimimos a versão digital do quadro dos pré-indicadores de forma a facilitar o manuseio e organização dos pré-indicadores em indicadores. Utilizamos-nos de lápis de cores para nomearmos os possíveis indicadores e pintamos os pré-indicadores referentes, seguindo os critérios mencionados de similaridade, complementaridade e contraposição. A nomeação dos indicadores foi feita a partir de trechos das falas das professoras colaboradoras.

Em meio a essa dialeticidade obtivemos o total de nove (9) indicadores, o quadro 03 é um exemplo ilustrativo de um indicador. Os quadros completos da aglutinação de todos os indicadores constam no Apêndice E.

Quadro 03 - Exemplo da aglutinação de Pré-Indicadores em um Indicador

PRÉ- INDICADORES	INDICADOR
52- [...] <i>com relação a afetividade, quando você traz o seu aluno para você, você consegue fazer com que ele aprenda melhor, né?</i> (Maria do Rosário)	AFETIVIDADE: PONTO SIGNIFICATIVO NA APRENDIZAGEM.
53- <i>O aluno ele aprende melhor quando ele sente que o professor gosta dele, que está ali não só para ajudá-lo com o conteúdo, mas para ajudá-los em qualquer situação da vida dele.</i> (Maria do Rosário)	
54- [...] <i>é uma base (a afetividade/relação afeto-intelecto), é importante, é um ponto significativo na aprendizagem</i> (Socorro Mel).	
60- [...] <i>eu preciso procurar de muitas formas que isso encante o aluno, porque não existe aprendizado quando a gente não gosta, quando a gente não quer, quando a gente tem qualquer ranço ou dificuldade com aquela disciplina</i> (Socorro Mel).	
63- <i>A afetividade é um sim (um dos aspectos que influenciam dentro de sala de aula) ... Até porque assim, se o aluno, às vezes, ele não gosta daquela disciplina, e se ele vem de outra série, já com esse bloqueio, que é uma disciplina mais complexa,</i>	

<i>que não quer que é cheio de regras, [...] (Socorro Mel).</i>	
<i>69- Eu acredito que quanto mais à vontade ele está né, ele se sente possuidor daquela coisa, ele gosta de fazer (Socorro Mel).</i>	
<i>82- [...] talvez essa apatia fosse porque “eu não sei... eu não sei, eu não aprendo” então eu prefiro estar calado do que participar... como é que eu vou participar daquilo que eu não sei né... (Socorro Mel).</i>	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

3.10 Articulação dos Núcleos de Significação

Segundo Aguiar e Ozella (2006), é no processo de articulação dos Núcleos de Significação que avançamos na compreensão dos sentidos quando articulamos os conteúdos dos núcleos. Nesse movimento conferimos as contradições e transformações nessa construção dos sentidos e significados, que só assim se possibilita aquilo que desejamos que é ir além das aparências e nos aproximarmos dessas zonas de sentido das professoras colaboradoras acerca da relação afeto-intelecto na atividade docente.

As etapas de constituição dos núcleos são colocadas aqui de forma linear como forma de facilitar a compreensão, mas é salutar deixar claro que, essas três etapas não se deram de forma linear, mas em um processo dialético com análises dos núcleos e visando uma articulação entre eles. Dessa forma, conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 231), “os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas”, ou seja, é nesse processo de articulação que é feita a síntese do nosso estudo, articulando e construindo de forma a nos aproximarmos das zonas de sentidos das professoras colaboradoras acerca da relação afeto-intelecto na atividade docente.

Através de várias leituras flutuantes e aprofundadas, idas e vindas permeadas de muita complexidade e dialeticidade, recorrendo assim às aglutinações dos pré-indicadores em indicadores e fazendo novas análises interpretativas destes. Colocamos em um documento no word, seguindo os mesmos critérios de cores utilizados na aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, elaboramos um quadro (Quadro 04), com todos os núcleos que foram formados com seus respectivos indicadores, que foram nomeados a

partir de termos que foram tirados das falas das professoras colaboradoras. O quadro foi dividido em duas colunas, do lado esquerdo colocamos o nome dos núcleos e do lado direito os seus respectivos indicadores, todos separados por cores que foram decididas previamente.

Dessa forma, foi possível visualizar os núcleos em sua totalidade e os resultados das três etapas que resultaram na sistematização de três Núcleos de Significação. Reiteramos que essa sistematização se deu a partir da aglutinação de noventa e seis (96) pré-indicadores, aglutinados em nove (9) indicadores. O quadro 04 mostra a ilustração da articulação dos Núcleos de Significação.

Quadro 04 - Articulação dos Núcleos de Significação

NÚCLEO	INDICADORES
VIVÊNCIAS CONSTITUTIVAS DA ESCOLHA DA PROFISSÃO E DO PROCESSO FORMATIVO	A escolha de ser professora: exemplo da família e professores
	O encontro com a área de conhecimento e os desafios do início da carreira
	Formação docente e mercado de trabalho: alguns percalços
A RELAÇÃO AFETO-INTELECTO NA APRENDIZAGEM E NA DINÂMICA DE AULA	Processo de aprendizagem e desenvolvimento: quanto maior, mais autonomia
	Afetividade: ponto significativo na aprendizagem
	Relações afetivas: uma via de mão dupla
	Dinâmica de aula e estratégias de ensino: situações do cotidiano, monotonia, encanto, movimento e saída de sala
AFETAÇÕES NA DOCÊNCIA: ENTRE OS DESAFIOS E O CAMINHO CERTO	Professor e mediação de informações: desafios da geração digital
	Docência na prática: frustração, resistência, movimentação e caminho certo

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Após esse processo cheio de dialeticidade da construção dos Núcleos de Significação, seguiremos com a etapa do movimento interpretativo dos núcleos, etapa essa que nos ajudou a nos aproximarmos das zonas de sentidos das professoras colaboradoras da pesquisa acerca do nosso objeto.

4 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Esta seção tem como objetivo apresentar o movimento de análise e interpretação intra-núcleos e inter-núcleos dos Núcleos de Significação. Esses núcleos foram constituídos por indicadores resultados do processo da aglutinação dos pré-indicadores. A análise se embasa nos critérios da proposta de Aguiar e Ozella (2006; 2013) tais quais: complementaridade, similaridade e contraposição e ao mesmo tempo nos utilizando das categorias definidas para esse estudo (Historicidade, Mediação, Atividade, Sentido e Significado e Vivência). O diálogo é feito com os conteúdos dos próprios núcleos (indicadores), articulando também os núcleos entre si, a partir dos critérios já mencionados, e as categorias de análise que são utilizadas de forma a tornar robusta e interpretativa a nossa análise. O objetivo é justamente ir além do que está aparente e se aproximar das zonas de sentidos das professoras colaboradoras acerca da relação-afeto na atividade docente nos três núcleos de significação.

Figura 01 - Interligação entre os três Núcleos de Significação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Na figura 01, representamos a interligação entre os três Núcleos de Significação e, como forma de facilitar a compreensão, estruturamos o processo de escrita das análises

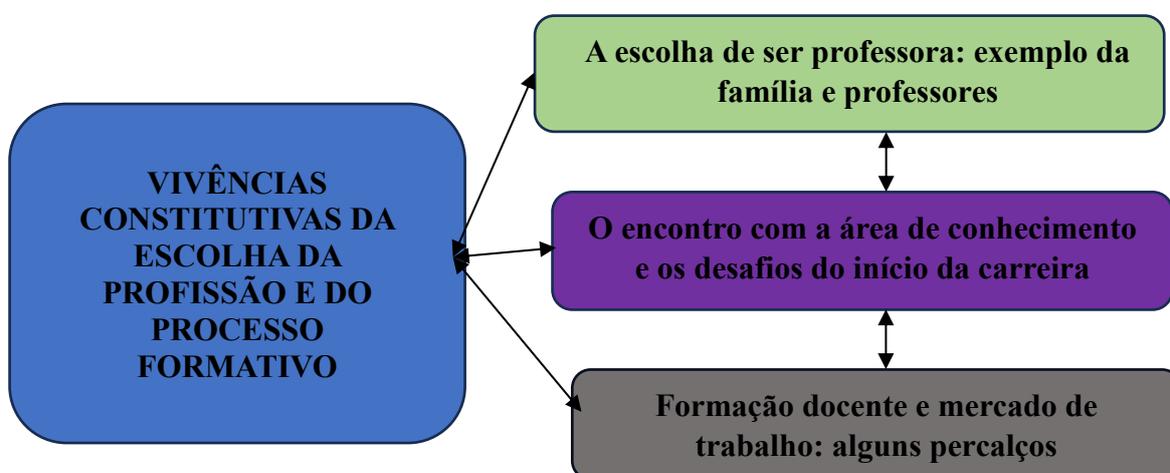
separadamente, mas reiteramos que os núcleos estão interligados de forma indissociável com base nas interpretações intra-núcleos e inter-núcleos.

Organizamos a estrutura de cada núcleo da seguinte forma: no início de cada um, apresentamos uma figura que mostra o núcleo e seus respectivos indicadores, onde cada indicador é discutido por meio de subtópicos. Reportamo-nos a alguns trechos das falas (pré-indicadores) das professoras colaboradoras e para diferenciá-las da formação do restante do texto, colocamos essas falas escritas em *itálico* e as palavras com maior significado continuam em **negrito**; essas falas são articuladas para evocarmos as significações das professoras colaboradoras acerca da relação afeto-intelecto na atividade docente.

4.1 Núcleo 1 - Vivências constitutivas da escolha da profissão e do processo formativo

Este núcleo desvela as significações de Socorro Mel e Maria do Rosário, acerca das vivências que constituíram a escolha da profissão tecidas pelas afetações sociais da família e dos professores, bem como o processo formativo permeado de complexidade e percalços até os primeiros passos no início da carreira. Passar por essas vias significa remontar ao início da atividade docente de cada uma e perceber as motivações que levaram a escolha e permanência nessa profissão. Esse núcleo é constituído de vinte e nove (29) pré-indicadores aglutinados em três (03) indicadores. A Figura 02 apresenta o Núcleo de Significação 1 com seus respectivos Indicadores.

Figura 02 - Núcleo de Significação 1



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

4.1.1 Indicador 1: A escolha de ser professora: exemplo da família e professores

Esse indicador é constituído por pré-indicadores que apontam para as vivências constitutivas da escolha de ser professora, vejamos:

Eu tenho uma família em que muitos trabalham com a educação [...] (Socorro Mel, 2023).

Então eu via muito isso em casa, né... A minha mãe trabalhando e ela gostava, né... Gostava muito do que fazia, de trabalhar com a educação, então eu acredito que esse foi o meu maior exemplo (Socorro Mel, 2023).

Quando eu era pequena na minha casa tinha um jardim e eu brincava muito de ser professora, tinha uma lousa, um quadro negro ainda pequenininho e eu colocava as bonecas né [...] (Socorro Mel, 2023).

[...] e minha mãe dizia “mulher, não vai ser professora não, tu não vê minha vida difícil”, mas eu disse quando você talvez [...] tem um destino, eu acredito muito (Socorro Mel, 2023).

[...] eu tive uma professora, que era minha professora na faculdade, [...] E ela escolheu os três melhores alunos, as melhores notas, para trabalhar em um estágio remunerado. E aí eu fui uma das escolhidas. [...] era um projeto de contraturno para reforço, [...] então, [...] para mim foi assim um ganho, um presente (Socorro Mel, 2023).

Era uma paixão que eu tinha muito, eu tinha um professor que ele encantava, a forma dele estar explicando a história, e isso... um dia eu disse, “não, um dia eu quero ser professora e se eu for ser professora, eu quero ser professora de História” (Maria do Rosário, 2023).

Nessas falas de Socorro Mel inferimos que ela atribui a sua escolha para ser professora ao seu ambiente familiar, mas não somente ele, que é cercado de pessoas que trabalham com a educação, surgindo assim o desejo de seguir o exemplo observado desde a sua infância. Portanto, na sua inclinação para a área da educação identificamos vivências constituídas com a sua família, que conta não só com a mãe sendo professora, mas também outros familiares.

Quando relata que *“brincava muito de ser professora”* revela vontade precoce para exercer a docência, possivelmente motivada pelo exemplo em casa. Nesse meio tempo, é possível compreender também que para além dos exemplos da família que a motivavam, a mãe alertava para as dificuldades da profissão, revelando uma contradição desse movimento, ao mesmo tempo em que a mãe gostava muito do que fazia, também dizia *“não vai ser professora não, tu não vê minha vida difícil”*. Assim, mesmo em meio aos exemplos observados e aos conselhos verbalizados da mãe não incentivando de forma

direta por causa das dificuldades enfrentadas, ainda assim acreditava ser esse o caminho que gostaria de seguir.

Essas significações nos levam à compreensão das afetações sociais que nos movimentam e nos constituem. Segundo Leite e Tassoni (2002, p. 116), embora as manifestações afetivas sejam de natureza subjetiva-individual, não significa dizer que não somos motivados também pelo meio sociocultural, pois “estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas”. Ou seja, embora as nossas vivências perpassem pela dimensão afetiva que é subjetiva e individual, elas estão diretamente ligadas à forma como interagimos com os sujeitos e às situações e vão nos constituindo e transformando.

Para além da família, inferimos que a escolha da profissão de Socorro Mel se consolidou e também perpassou pelas afetações durante o curso superior quando relata: “[...] *eu tive uma professora, que era minha professora na faculdade, [...] ela escolheu os três melhores alunos, as melhores notas, para trabalhar em um estágio remunerado*”, mostrando assim o caráter dialético e diverso de nossa constituição, uma vez que não foi apenas o âmbito familiar afetou a escolha da profissão docente.

No caso de Maria do Rosário as afetações para a sua constituição como docente vieram, de forma mais evidente, da escola, a existência de um professor de História que era visto como modelo a ser seguido e alcançado contribuiu para a sua escolha não só pela docência como também pela especificidade da área que gostaria de se especializar. Pode-se falar aqui das marcas positivas que esse professor deixou para a decisão de seguir sua profissão.

Leite e Tassoni (2002) discutem sobre as experiências que vivenciamos e a influência destas na constituição dos sujeitos, desse modo, Maria do Rosário ao relatar “*Era uma paixão que eu tinha muito, eu tinha um professor que ele encantava [...]*”, compreendemos o sentido afetivo que ela atribuiu à prática desse professor de forma positiva e que motivou contribuindo para a transformação de sua forma de pensar e, posteriormente, de agir, visto que seguiu realmente o exemplo desse professor de História e cursou a graduação de História, para seguir a carreira de professora de História como almejou.

Portanto, a partir desse indicador pudemos compreender aspectos da gênese da escolha pela docência e como essa escolha foi motivada pelo exemplo no âmbito familiar (para Socorro Mel) e outras fontes nos processos educativos de cada uma, para Maria do Rosário na escola (educação básica) e a afirmação dessa escolha para Socorro Mel durante

o ensino superior, ambas as vivências motivadas por afetações positivas de professores que inspiraram através de suas práticas pedagógicas a dimensão subjetiva das professoras colaboradoras, de forma a constituírem fortemente a inclinação para a docência.

Em síntese, esse indicador expressa as significações acerca das motivações para a escolha de ser professora que se desdobram nas afetações da família e da educação formal (educação básica e ensino superior) por práticas inspiradoras dos professores que passaram pela vida das professoras colaboradoras.

4.1.2 Indicador 2: O encontro com a área de conhecimento e os desafios do início da carreira

Esse indicador é constituído por pré-indicadores que apontam para vivências constitutivas das professoras colaboradoras para o encontro com a área de conhecimento e também os desafios do início da carreira. Vejamos inicialmente os pré-indicadores que desvelam o encontro com a área do conhecimento:

[...] fiz pra medicina, não entrei porque eu fiquei em 4º lugar e só tinham duas vagas, que era ainda também no Rio Grande do Norte aqui em Aracati não tinha nenhuma universidade, nem faculdade (Socorro Mel, 2023).

*[...] em 2004 começou a funcionar a FVJ, que era Faculdade do Vale do Jaguaribe. [...] Isso abriu o curso de Letras, Educação Física e Contabilidade. Aí, eu disse ai, **eu vou fazer Educação Física, porque eu gosto muito de esporte. Jogava muito, praticava esporte. [...] vou fazer Educação Física, que eu me identifico** (Socorro Mel, 2023).*

***Fiz a inscrição para Educação Física, não fechou a turma. Aí, a segunda opção era Letras. Então, comecei a cursar Letras. Aí, eu disse, “Não, vou fazer Letras, mas no próximo ano, quando abrir Educação Física, eu vou fazer [...]** (Socorro Mel, 2023).*

*Só que eu comecei com **Letras** e aí eu entrei no mundo da leitura, que é um mundo que eu gosto. Eu sempre gostei muito de escrever, né... Desde muito nova, eu gostava de fazer poemas, escrever frases. Eu pegava minhas agendas à noite e ficava sentada no jardim e ficava escrevendo poemas. Então, eu sempre gostei da escrita. Então, isso foi o que me motivou (Socorro Mel, 2023).*

E aí, quando eu entrei na faculdade de Letras, eu tive uma professora que ela trabalhava em literatura infantil. Então, ela trouxe para a gente muitas leituras. E eu fui me encantando por esse universo da leitura, da contação de história, da escrita (Socorro Mel, 2023).

*Aí, quando chegou no final do ano, para iniciar 2005, abriu realmente a educação física, mas aí eu fui e disse, eu disse: “**não, eu estou gostando de letras, já passei um ano na sala de aula e eu não vou perder esse aprendizado.**” E aí fiquei em Letras (Socorro Mel, 2023).*

Inferimos das falas de Socorro Mel que apesar de ter sido influenciada pelo exemplo da família como discutimos no indicador anterior, o caráter dialético e não linear da constituição humana se revela ao longo de sua trajetória formativa. Ao dizer “[...] **fiz pra medicina, não entrei porque eu fiquei em 4º lugar e só tinham duas vagas**”, surgem algumas significações, pois embora discorra que tivesse sido influenciada pela família para optar pela educação, de início prestou vestibular para medicina, esse movimento pode ter se desenrolado de diversas formas.

Mesmo com a tendência para optar pela área da educação, a professora pode ter refletido sobre as dificuldades relatadas e enfrentadas pela mãe e assim buscado uma outra formação. O curso de Medicina, historicamente, é considerado promissor e de muito prestígio, esse aspecto pode ter sido também considerado pela professora nesse momento. Muitas foram as determinações da realidade para que a professora em um primeiro momento optar por outra área diferente da educação.

Depois da Medicina optou por Educação Física, “[...] **eu vou fazer Educação Física, porque eu gosto muito de esporte [...]**”, também fazendo parte de sua trajetória a escolha por Educação Física pela sua dimensão afetiva, justificando essa opção porque gostava muito de esporte. Por razões circunstanciais não foi possível cursar Educação Física, restando a opção de cursar Letras, mas com a proposição de que apenas temporariamente, pois posteriormente retornaria para Educação Física.

Ao começar a cursar Letras percebemos afetações positivas do mundo da leitura “**eu entrei no mundo da leitura, que é um mundo que eu gosto**” e de uma professora que “[...] **trabalhava em literatura infantil. Então, ela trouxe para a gente muitas leituras. E eu fui me encantando por esse universo da leitura, da contação de história, da escrita**”. Essas afetações no momento do curso de Letras que inicialmente seria temporário só enquanto não tinha possibilidade de fazer Educação Física, mudou sua trajetória de forma concreta, afetando assim sua escolha e permanência na área de Letras-Português, possibilitando, posteriormente, à docência na área do conhecimento de Língua Portuguesa.

Já Maria do Rosário carrega afetações em relação à escolha da área de conhecimento de forma mais específica, trilhando um caminho desde a educação básica, motivada pelo professor de História que teve. Tanto que a sua primeira graduação foi em História. Segundo Vigotski (2009, p.16), “[...] em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia”, ou seja, as compreensões e a forma como vivenciamos e interpretamos a realidade perpassa

diretamente pela relação afetiva que se estabelece entre sujeito e realidade. A forma que pensamos e agimos se significa através da dimensão afetiva. Compreendemos a partir das falas das professoras colaboradoras que todo processo de escolha da área de conhecimento foi motivado pela realidade social que foi significada subjetivamente por cada uma, revelando aspectos sociais e afetivos, objetivos e subjetivos. Sobre o início da carreira, temos:

*Quando eu vim para cá, foi que eu **comecei a trabalhar realmente com História**, e foi aí que eu me apaixonei mesmo* (Mária do Rosário, 2023).

*Tenho mais segurança hoje, pelo tempo mesmo e pela **experiência*** (Socorro Mel, 2023).

*[...] quando eu iniciei, [...] eu **tinha esse medo**, e aí, a **insegurança** [...]* (Socorro Mel, 2023).

*[...] **muita coisa**, a gente só **aprende mesmo fazendo**, com a mão na massa [...]* (Socorro Mel, 2023).

*[...] quando inicia o ano, você vai **pegar uma sala que você não conhece**, você **entra com aquele friozinho na barriga né**, de **imaginar como é que vai ser**, qual é a receptividade, qual é a relação que vai acontecer* (Socorro Mel, 2023).

Ao pegarmos o excerto “**comecei a trabalhar realmente com História, e foi aí que eu me apaixonei mesmo**” significamos que Maria do Rosário equilibrou suas expectativas de escolha da área de conhecimento com a realidade da atuação, uma vez que, ao começar a lecionar na área de História se afetou positivamente e se apaixonou mais ainda.

Falando sobre o exercício da docência, Socorro Mel relata que “[... **eu tinha esse medo**, e aí, a **insegurança**, [...]]”, compreendemos a partir dessa fala que o começo é permeado de afetos por vezes considerados negativos que vão sendo vencidos através da experiência e a forma como se vivencia essa experiência, “**tenho mais segurança hoje, pelo tempo mesmo e pela experiência**”.

Também nessa perspectiva nos deparamos com a afirmação “[...] **muita coisa, a gente só aprende mesmo fazendo**, com a mão na massa, [...]”, muito comum e dito por vários professores ao longo de suas carreiras. Essa fala diz respeito às dificuldades que são encontradas no exercício da profissão.

Nessa perspectiva, as autoras Marques *et al.* (2020, p. 182), discorrem que “as necessidades formativas são históricas” e, dessa forma, sempre irão exigir “[...] aprofundamento teórico-metodológico necessário para o enfrentamento dos desafios.

Esse fato não representa falta nem lacuna na formação, mas reflete apenas o resultado do nosso desenvolvimento histórico.” Em resumo, os cursos de formação inicial precisam passar por mudanças para que possam preparar melhor essa base dos professores, para que iniciem as suas carreiras com afetações negativas (insegurança, medo) sendo minimizadas, mas compreender que as necessidades são históricas, que o professor vai se constituindo no exercício da profissão e também enquanto se firma como profissional é fundamental para que possam evitar falsas narrativas de que em algum momento estariam magicamente “prontos” efetivamente e eternamente, pois a realidade se movimenta e sempre surgem novas necessidades.

Dessa forma, interpretando o trecho da fala de Socorro Mel “[...] *quando inicia o ano, você vai pegar uma sala que você não conhece, você entra com aquele friozinho na barriga né, de imaginar como é que vai ser [...]*” desvelamos justamente a compreensão de que as necessidades são dinâmicas, que ao longo da trajetória profissional dos docentes surgem novas necessidades e assim são necessárias novas formações e reflexões. A cada dia, semana e ano os professores lidam com novas necessidades que requerem cada vez mais atualizações. Segundo Freire (1991, p. 58), “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”, e é dessa forma é que a atividade docente se materializa, através de formações e reflexões sobre a prática e na prática constantes.

Esse indicador traz as significações acerca da escolha da área de conhecimento e os desafios do início da carreira, revelando a não-linearidade e complexidade desses processos em que pudemos observar que cada professora colaboradora vivenciou esses processos de forma diferente.

4.1.3 Indicador 3: Formação docente e mercado de trabalho: alguns percalços

Esse indicador é constituído por pré-indicadores que apontam para as vivências que mediaram as formações motivadas pelo mercado de trabalho e alguns percalços ao longo desse processo. Vejamos:

Aí eu vim para ser professora de reforço de língua portuguesa, e eu fiquei no reforço, e daí eu descobri que tinha, ia abrir uma vaga para a língua inglesa. Daqui que eu fizesse outra graduação, ia demorar muito, então, eu fiz a pós, porque eu já aproveitei algumas

cadeiras de letras. Aí eu fiz a pós, e no ano seguinte eu entrei como professora de língua inglesa, nas séries iniciais (Socorro Mel, 2023).

E aí, a partir da necessidade, também do mercado de trabalho, eu fui fazendo as outras graduações né... [...] (Socorro Mel, 2023).

Aí, outra oportunidade de desafio, eu disse então eu tenho que fazer Pedagogia, fui fazer uma segunda graduação, aproveitei também algumas categorias de letras, e terminei, fiz em dois anos (Socorro Mel, 2023).

[...] a escola avisou, comunicou que ia encerrar esse ciclo (do ensino médio), aí [...] e eu fui a única professora que fiquei, porque era a única que tinha Pedagogia (Socorro Mel, 2023).

Inferimos das falas de Socorro Mel como seu processo formativo foi mediado, em grande parte, pela necessidade de se inserir no mercado de trabalho, “*a partir da necessidade, também do mercado de trabalho, eu fui fazendo as outras graduações [...]*”. Inicialmente fez Letras-Português, mas com essa graduação estava apenas no reforço pedagógico no contraturno com os estudantes. Ao descobrir que ia abrir vaga para professora titular de língua inglesa, tomou a decisão de fazer pós em Letras-Inglês⁹ para aproveitar a oportunidade de trabalho, cursou Letras-Inglês e assim ficou na função de professora de Inglês por um período.

Após esse período, houve a suspensão das aulas de Língua Inglesa na escola que atuava, a professora mais uma vez sentiu a necessidade de inserção no mercado de trabalho o que a motivou a cursar mais uma graduação, dessa vez em Pedagogia “[...] *eu tenho que fazer Pedagogia, fui fazer uma segunda graduação*” e essa força para fazer mais uma graduação trouxe recompensa, uma vez que continuou na escola e pôde dar continuidade a sua carreira, aprimorando conhecimentos e práticas, “*e eu fui a única professora que fiquei, porque era a única que tinha Pedagogia*”.

Núñez Beltrán (2009, p. 80), apoiado em Leontiev, discorre que “o processo de desenvolvimento da atividade supõe um processo de satisfação de necessidades. O motivo da atividade está relacionado com a satisfação de uma ou várias necessidades”, ou seja, a motivação da atividade humana está ligada e se origina em uma necessidade. A motivação para fazer novas formações veio justamente da necessidade de se inserir no mercado de trabalho.

⁹ A colaboradora tem duas graduações (Letras-Português e Pedagogia) e duas pós graduações (Gestão e Letras-Inglês), então nesse momento ao invés de fazer graduação em Letras-Inglês, fez apenas uma pós, porque aproveitaria algumas cadeiras de Letras-Português e poderia ficar com a vaga de emprego que ia surgir.

As mudanças no ambiente de trabalho que a professora estava inserida foram exigindo novas necessidades e novas motivações para a ação, a ação necessária para o caso dela era justamente buscar formações para poder permanecer como profissional na área da educação. Segundo Marques (2020, p. 79), “não é simplesmente pela vontade ou pela razão que o homem é o que é no mundo, mas, sobretudo pelas condições sociais, históricas, culturais existentes”.

Dessa forma, o sujeito se constitui na realidade através de condições sociais, históricas e culturais; as exigências e modos de existir na sociedade também afetam o sujeito e a sua individualidade e subjetividade. A realidade social afeta o sujeito tanto quanto ele afeta a realidade. Ao vislumbrar a exigência do mercado de trabalho a professora internalizou novas necessidades e assim se motivou para entrar em atividade e realizar formações que foram necessárias para a sua constituição como docente e profissional. No meio disso também destacamos as seguintes falas de Maria do Rosário:

Só que de primeira é... eu não tive a oportunidade de trabalhar com História, né... (Maria do Rosário, 2023).

Quando eu trabalhei um ano na escola do SESI, eu trabalhei com Artes, que muitas vezes era só estar trazendo algo para os meninos que estarem produzindo (Maria do Rosário, 2023).

Também trabalhei com Educação Física, que era mais para estar entretendo as crianças, nunca em relação à História (Maria do Rosário, 2023).

Como já dissemos anteriormente, a grande paixão de Maria do Rosário, segundo suas falas, é a História, porém no início de sua carreira não teve oportunidade de trabalhar diretamente com a área escolhida e desejada; ao relatar isso demonstra um certo tipo de desânimo, diferente de quando menciona o momento que iniciou finalmente a trabalhar na área de História, que significa como sendo um momento em que se apaixonou mais ainda. Essas contradições fazem parte da constituição humana, apesar de querer estar trabalhando na área de História, começou por outras vias na docência (também tem graduação em Pedagogia), na área de Artes, Educação Física, passando até pela coordenação.

Davis e Aguiar (2010, p. 235) colocam que “[...] a atividade humana voluntária é constituída por meio de inúmeras mediações que só são possíveis no e pelo convívio social [...]”. Sendo assim, todas essas mediações denotam o caráter objetivo-subjetivo da constituição do sujeito que “[...] ao produzir os meios para satisfação de suas

necessidades, o faz apropriando-se da realidade objetiva. Ao apropriar-se da realidade objetiva, ele transforma essa realidade numa nova realidade, a realidade subjetiva” (Marques, 2020, p. 189). Dessa forma, o sujeito ao ser afetado por diversas mediações da realidade objetiva e social vai constituindo sua própria realidade subjetiva e individual.

Ao interpretarmos as falas das professoras colaboradoras é possível inferirmos esse processo acontecendo, através da realidade social (exigências do mercado de trabalho, nesse caso) elas foram internalizando novas necessidades (Socorro Mel – novas formações/ Maria do Rosário – trabalhar em outras áreas e funções) e assim suas atividades externas foram sendo motivadas por essas novas necessidades, criando, assim, novas realidades subjetivas/internas.

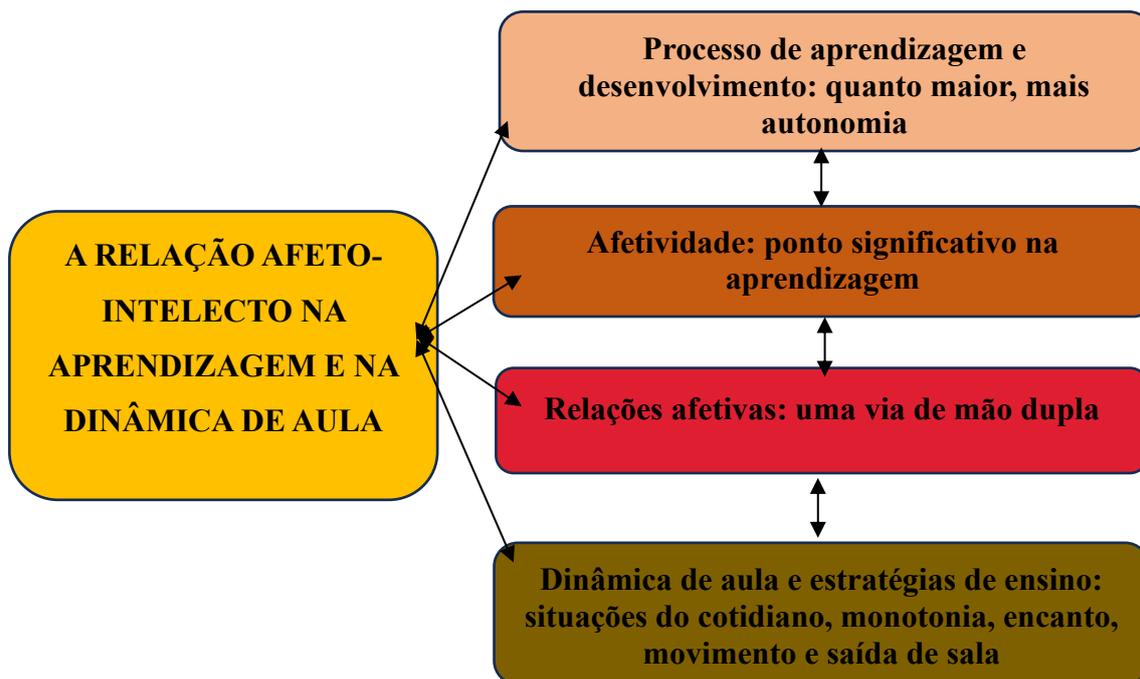
Em síntese, esse indicador evidencia o processo em que as necessidades sociais se transformam em necessidades pessoais e motivam as ações e atividades dos indivíduos. As professoras colaboradoras motivadas pelas necessidades sociais criaram novas necessidades subjetivas e foram se constituindo como docentes através desse processo.

A interpretação desse núcleo demonstra as significações acerca da constituição das professoras colaboradoras enquanto docentes tendo: realidade social (família, professores, mercado de trabalho) e realidade subjetiva (afetos, motivações) como principais fontes desse processo de constituição. Compreendendo os aspectos da gênese da constituição enquanto docentes, partimos para as práticas docentes sendo mediadas pela relação afeto-intelecto.

4.2 Núcleo 2 - A relação afeto-intelecto na aprendizagem e na dinâmica de aula

Este núcleo desvela as significações de Socorro Mel e Maria do Rosário sobre a relação afeto-intelecto influenciando a aprendizagem e a dinâmica de aula. Versando sobre a compreensão de como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem tendo a afetividade como um ponto significativo nesse processo, as relações afetivas como uma via de mão dupla e por último como as professoras colaboradoras desenvolvem suas práticas de ensino. Foi constituído a partir do levantamento de quarenta e cinco (45) pré-indicadores aglutinados em quatro (04) indicadores. A Figura 03 apresenta o núcleo de significação 2 com seus indicadores.

Figura 03 - Núcleo de Significação 2



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

4.2.1 Indicador 1: Processo de aprendizagem e desenvolvimento: quanto maior, mais autonomia

Esse indicador aglutina pré-indicadores que tratam das significações das professoras colaboradoras acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Vejamos as falas:

Quanto maior, a tendência é que você tenha maturidade e que você consiga. É... São desafios diferentes, [...] no sexto, [...] eu percebo assim, eles têm mais uma independência (Socorro Mel, 2023).

[...] quanto maior, mais prática eles vão ter de fazerem sozinhos. [...] Mais autonomia, nessa perspectiva (Socorro Mel, 2023).

No sexto ano, eles, alguns né, não são todos, mas eles já têm essa maturidade de conseguir fazer sozinho, de caminhar com suas próprias pernas (Socorro Mel, 2023).

Os alunos do sexto ano, quando eles saem do quinto para o sexto, eles já fazem como se fosse uma transição por eles mesmos. Eles deixam de lado aquela brincadeira da criança e já passam a enxergar, a vivenciar né situações de uma forma um pouco mais de adolescente, né? (Maria do Rosário, 2023).

Percebemos através das falas de Socorro Mel e Maria do Rosário um movimento de compreensão acerca do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos. Excertos como “quanto maior, mais autonomia”, “eles já têm essa maturidade de conseguir

fazer sozinho” e *“vivenciar situações de uma forma mais adolescente”* é possível perceber uma complementação entre as falas sobre os estudantes do sexto ano, que nessa fase estão desenvolvendo uma autonomia/independência maior, pois estão saindo do fundamental I e entrando no fundamental II e, desse modo, estão cercados de uma série de mudanças no meio que estão inseridos. Assim, evidenciamos que essa autonomia e independência maior que está sendo colocada é se colocarmos esses estudantes em comparação com o fundamental I, por exemplo, que são crianças menores e estão em outro momento do desenvolvimento, porque eles mesmos (os estudantes do sexto ano) estão passando por uma fase de adaptação e essa autonomia e independência estão em processo de construção.

A compreensão que nós admitimos sobre desenvolvimento e aprendizagem se apoia nas discussões de autores como Vigotski e Luria, que privilegiam a interação social como fonte para o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Segundo Gonçalves (2019, p. 25), “para Vigotski e Luria, é fundamental compreender que os processos mentais superiores são originários nas relações sociais e não o resultado direto de maturação biológica”. Ou seja, não é somente por maturação biológica que o sujeito se desenvolve e aprende, esse processo de desenvolvimento e aprendizagem se dá principalmente a partir das relações que estabelece com o meio.

Os estudantes do sexto ano passam por diversas adaptações e mudanças no meio que estão inseridos, o aumento da carga horária, de professores e de disciplinas também fazem parte de uma nova forma de interpretar e vivenciar os contextos da escola. Leontiev que também privilegia o meio nos processos de desenvolvimento e aprendizagem coloca que “a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique” (Leontiev, 2006, p. 63).

Na escola ao longo das etapas da educação básica, os estudantes vão crescendo e acabam por desenvolver novas formas de se relacionarem com os outros e com o meio. As diversas possibilidades de mediações vão alimentando a autonomia através de um processo colaborativo entre os sujeitos, no caso da escola, entre os pares (estudantes-estudantes) e entre professor e estudante. Sobre as mediações possibilitadas na relação professor-estudante, temos o que Socorro Mel coloca, vejamos:

[...] *tudo vai depender mais do professor, direcionar determinada atividade* (Socorro Mel, 2023).

A gente vai só guiando, dizendo o caminho, por onde ir, e eles vão fazendo né... [...] (Socorro Mel, 2023).

Nesse momento, podemos inferir que ela está dizendo que o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento dos estudantes vai tomar rumos e cores, dependendo do tipo de mediação que o professor vai fazer. Sobre isso, Vigotski (2009, p. 171) coloca que é “[...] com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento”. A forma como as ações pedagógicas se desenrolam e as mediações que vão sendo feitas, partindo da necessidade dos estudantes, trazem sentido e motivos para estarem cada vez mais envolvidos e estando envolvidos estarão desenvolvendo suas potencialidades e, conseqüentemente, a autonomia; conforme Barbosa (2011, p. 159), “[...] a independência de um sujeito pode ser determinada graças à cooperação dos sujeitos mais capazes [...] e dessa forma, “[...] o desenvolvimento humano é resultado de uma contínua e mútua cooperação entre as pessoas”.

Em resumo, esse indicador evidencia que os sujeitos vão passando por transformações ao longo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento através das relações que estabelecem com o meio social e com os outros, dependendo dos tipos de mediações que vão sendo desenvolvidas, se regadas de cooperação, melhor ainda. Dissemos que a aprendizagem vai depender das mediações que vão ser desenvolvidas, avançando na discussão partiremos para a afetividade sendo um ponto significativo na aprendizagem.

4.2.2 Indicador 2: Afetividade: ponto significativo na aprendizagem

Os pré-indicadores aglutinados nesse indicador desvelam as significações das professoras colaboradoras sobre a afetividade na aprendizagem dos estudantes. Vejamos as falas de Socorro Mel e Maria do Rosário sobre isso:

[...] é uma base (a afetividade/relação afeto-intelecto), é importante, é um ponto significativo na aprendizagem (Socorro Mel, 2023).

[...] com relação a afetividade, quando você traz o seu aluno para você, você consegue fazer com que ele aprenda melhor, né? (Maria do Rosário, 2023).

A afetividade é um sim (um dos aspectos que influenciam dentro de sala de aula) ... Até porque assim, se o aluno, às vezes, ele não gosta daquela disciplina, e se ele vem de outra série, já com esse bloqueio, que é uma disciplina mais complexa, que não quer que é cheio de regras [...] (Socorro Mel, 2023).

Eu acredito que quanto mais à vontade ele está né, ele se sente possuidor daquela coisa, ele gosta de fazer (Socorro Mel, 2023).

Aferimos a partir das falas dessas falas que ambas reconhecem a importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem, considerando uma base e um ponto significativo. Sobre a afetividade nos processos educativos Marques (2020, p. 277) coloca, apoiando-se em Vigotski que:

Ao analisar a afetividade e o desenvolvimento humano nos processos educativos, [Vigotski] considera que a afetividade emerge como um organizador da atividade humana e, por este motivo, a relação dos alunos com a escola, com os professores, com os conteúdos escolares é sempre mediada pelos afetos.

Nessa perspectiva, a afetividade norteia e dá sentidos a atividade humana, não há como conceber a atividade especificamente humana sem considerar os aspectos afetivos e conscientemente ou inconscientemente significamos que as professoras compreendem a importância da afetividade nos processos educativos.

Maria do Rosário expressa sua compreensão sobre afetividade quando coloca que “*quando você traz o aluno para você, você consegue fazer com que ele aprenda melhor*”, significando que afetividade está ligada à proximidade, pois, envolver o estudante em um processo de interação com o professor e, conseqüentemente, com o conhecimento tornaria possível a aprendizagem por parte do estudante. Como afirmam Leite e Tagliaferro (2005, p. 248), a “[...] relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva”, afetiva justamente porque envolve relações humanas e as relações humanas são sempre permeadas de muitos afetos.

Socorro Mel significa a afetividade em dois aspectos, o estudante de um lado se sente “*possuidor*” do conhecimento quando está em um ambiente que se sente confortável e à vontade; as aulas nesse movimento se configuram como um momento em que o estudante é pertencido e acolhido e assim participa ativamente mobilizando formas de internalizar o conhecimento. Por outro lado, o não gostar da disciplina acaba sendo um fator paralisante, pois a colaboradora significa que se o estudante não gostar ou tiver tido

alguma experiência negativa com a disciplina pode inibir o seu envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem. Vejamos:

[...] eu preciso procurar de muitas formas que isso encante o aluno, porque não existe aprendizado quando a gente não gosta, quando a gente não quer, quando a gente tem qualquer ranço ou dificuldade com aquela disciplina (Socorro Mel, 2023).

A partir desse excerto de Socorro Mel, ao expressar uma nova significação, a de que precisa procurar formas de encantar o estudante, interpretamos o “encantar” como sendo uma forma de afetar positivamente o estudante, para que mesmo que ele tenha algum “ranço” ou “dificuldade” em relação àquela disciplina, através das práticas do professor ele possa desenvolver novos significados. Com isso, podemos nos reportar a Gazzotti e Souza (2019, p. 17), quando explicitam que “[...] as vivências afetivas e emocionais das crianças, no ambiente de aprendizagem, impulsionam o desenvolvimento, produzindo novos significados e sentidos em suas relações com a realidade”, ou seja, através de vivências que afetem fortemente os estudantes de forma positiva, é possível que ele desenvolva novas interpretações e formas de interagir com a realidade, nesse caso, podendo passar a gostar de uma disciplina que antes não gostava. A professora faz ainda as seguintes colocações:

Quando a gente fala em língua portuguesa, só vê gramática, não é? Mas, se ele tiver uma vivência boa com o professor, ele vai começar a querer aprender (Socorro Mel, 2023).

Vai mudar a perspectiva dentro daquela disciplina, por causa do professor né...E eu acredito, assim... Que as vezes... que em muitas vezes, eu consigo passar, não sei se porque eu gosto realmente da minha disciplina, e aí eu mostro, né, esse amor, esse carinho, esse cuidado com a disciplina, mas eu acredito que o afeto é importante (Socorro Mel, 2023).

Apoiadas nas ideias de Espinosa, Marques e Carvalho (2014) trazem a compreensão de que as afetações que os sujeitos vivenciam têm o potencial de aumentar ou diminuir a capacidade de sentir, pensar e agir, nesse contexto, “[...] nossa potência é aumentada quando somos afetados de alegria; por outro lado, nossa potência é diminuída quando somos afetados de tristeza” (Marques; Carvalho, 2014, p. 45). Quando os encontros realizados na relação educativa são permeados de alegria, professor e estudantes são afetados positivamente e assim são motivados à mudança na forma de pensar e na potência de agir, mas quando os encontros são permeados de tristeza, de

incompreensão e de apatia, ambos são afetados negativamente e a potência de agir é diminuída.

As autoras consideram por encontros alegres na escola aquelas atividades de ensino que proporcionam aprendizagem e se constituem em fonte de desenvolvimento e surgimento do novo e essas atividades “[...] são organizadas de tal maneira que levam os alunos a produzirem sentidos pessoais, mediadores do desejo em continuarem aprendendo e se desenvolvendo” (Marques, Carvalho, 2014, p. 48). Ou seja, na escola o precisa professor organizar atividades de ensino capazes de mobilizar afetos de alegria nos estudantes, para que possam atribuir sentidos pessoais e assim se sentirem motivados para continuarem participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Quando Socorro Mel coloca que “*se ele [o estudante] tiver uma boa vivência com o professor, vai começar a querer aprender*” e “*vai mudar a perspectiva dentro daquela disciplina, por causa do professor*” atribui um papel importante na relação entre professor e estudante como impulsionadora de afetos alegres nas atividades de ensino. O professor “[...] que vivencia a docência com alegria sabe o que faz, tem clareza de seus objetivos, o que significa maior autonomia no trabalho” (Marques; Carvalho, 2014, p. 48), ou seja, o professor que gosta de sua disciplina e encontra sentidos na sua prática tem consciência e cada vez mais autonomia para desenvolver seu trabalho de forma a afetar positivamente os estudantes nos encontros educativos. Nesse contexto, os estudantes “[...] apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, pois a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos” (Ribeiro, 2010, p. 404). Por último, temos a fala de Maria do Rosário:

O aluno ele aprende melhor quando ele sente que o professor gosta dele, que está ali não só para ajudá-lo com o conteúdo, mas para ajudá-los em qualquer situação da vida dele (Maria do Rosário, 2023).

As relações que o professor estabelece com o estudante influenciam a forma como o estudante vai assimilar e internalizar os conhecimentos, ou seja, como ele vai aprender e se desenvolver. Nos trechos “*sentir que o professor gosta dele*” e “*ajudá-los em qualquer situação da vida*” significa que para que o estudante possa aprender, o professor teria que ir além dos conteúdos pragmáticos e afetar o estudante de forma que se sinta acolhido também nas suas subjetividades, estabelecendo uma relação amistosa, demonstrando interesse também por suas vidas.

Destaca-se assim um caráter pessoal que a colaboradora entrelaça com a atividade docente, uma vez que, para ela, a sua atividade não envolve apenas aspectos cognitivos, demandando um envolvimento com o estudante por meio da afetividade de forma a tornar essa relação mais próxima e, em sendo mais próxima, as práticas se tornem mais potentes em afetar os estudantes positivamente para mobilizar vontades e ações. Nessa direção, Bernardes e Moura (2009, p. 475) colocam que “o aspecto afetivo entre os integrantes da atividade pedagógica assume a condição de ser o amálgama que se integra aos aspectos volitivo e cognitivo nas ações e operações coletivas e cooperativas”. Vejamos, por último, as falas de Socorro Mel:

[...] eu sou uma pessoa muito carinhosa, [...] é particular meu. Eu gosto do beijo, do abraço, do aperto de mão, do bom dia, de estar sorrindo. [...] E é isso que eu passo pra eles. Agora, eu também sou muito durona, assim, de chamar atenção. Porque, às vezes é realmente vai de um extremo ao outro sei ser carinhosa, mas eu sou muito firme. Eu sei chamar atenção, eu sei brigar mesmo né, cobrar atividade (Socorro Mel, 2023).

Então, às vezes, no sexto ano, quando eles estão nessa transição né, nem é adolescente, nem é mais criança, eles não conseguem perceber isso, né. Então, a gente tem que ter, enquanto adulto na relação, ter esse cuidado pra que nem seja demais, nem de menos, sempre na medida (Socorro Mel, 2023).

Primeiramente, Socorro Mel coloca suas características pessoais de se considerar uma pessoa carinhosa, no sentido de gostar de expressar alegria e ter satisfação em realizar demonstrações de carinho para com os discentes. Ao mesmo tempo, coloca que “*vai de um extremo ao outro, sei ser carinhosa, mas eu sou muito firme*”, querendo dizer que sabe ser carinhosa, mas também vai ao outro extremo de ser firme, chamar atenção, cobrar atividade. Sobre isso, vejamos o que diz Parente (2017, p. 26), ao citar Almeida (2010, p. 106):

No processo ensino-aprendizagem são percebidas ações onde a má interpretação de que “o bom professor é ‘o bonzinho’, ‘o que permite tudo’ ou ‘o que entende o aluno em todas as suas atitudes’. A relação professor-aluno, por sua natureza antagônica, oferece riquíssimas possibilidades de crescimento”.

Nesse sentido, muitas vezes existe uma incompreensão da natureza da relação professor-estudante, em que se imagina que o professor afetivo é aquele que é permissivo, permite tudo e mais um pouco, não estabelece limites; a ideia de ser carinhosa e ser firme para Socorro Mel parece ser duas realidades que são muito estranhas e opostas. Parente (2017) traz a discussão da diferença entre afetividade e permissividade, colocando que na

relação professor-estudante é preciso que se valorize o diálogo afetivo pautado na reciprocidade entre professores e estudantes para que se faça da sala de aula “[...] um espaço educativo, uma teia de valores, de necessidades, e frustrações que se entrecruzam e, portanto, se influenciam reciprocamente” (Parente, 2017, p. 26).

Ou seja, através do diálogo, que não tem a intenção de ser agressivo e depreciativo, mas sim, construtivo e fomentador do crescimento dos estudantes é que a relação professor-estudante deve ser construída, sem extremismos, mas sendo intencional em fazer atividades de ensino construtivas e afetivas. Sobre os estudantes do sexto ano, a professora coloca:

Então, às vezes, no sexto ano, quando eles estão nessa transição né, nem é adolescente, nem é mais criança, eles não conseguem perceber isso, né. Então, a gente tem que ter, enquanto adulto na relação, ter esse cuidado pra que nem seja demais, nem de menos, sempre na medida (Socorro Mel, 2023).

Inferimos que a professora compreende o caráter de transição e de adaptação que se encontram os estudantes do sexto ano. Sob tal perspectiva, conforme Moreno (2021, p.43), esses estudantes “[...] encontram-se no que podemos considerar uma espécie de meio do caminho, ou seja, eles não são mais as crianças que carecem de ser rodeadas de cuidado, mas ainda não são os adolescentes autônomos [...]” e assim precisam de atenção e muito diálogo para que possam compreender o antagonismo na relação professor-estudante, que ao mesmo tempo em que o professor vai demonstrar carinho (abraço, sorrisos, apertos de mão), também vai precisar estabelecer limites, chamar atenção, cobrar atividade e isso não significa dizer que está deixando a afetividade de lado, mas sim equilibrando esse processo para que possa ser intencional em afetar significativamente a vida educativa dos estudantes.

De forma geral, esse indicador evidencia as significações das professoras colaboradoras acerca da afetividade mediando a aprendizagem através da relação professor-estudante, pois, quanto mais próximo o professor estiver do estudante mais será possível envolvê-lo no processo de ensino-aprendizagem. A prática educativa tanto mais é efetiva quanto mais os professores se envolverem com os estudantes e forem capazes de afetar positivamente por meio de relações amistosas, sem confundir afetividade com permissividade. Além de uma relação equilibrada com os estudantes, o professor precisa mobilizar estratégias de ensino que levem em consideração a complexidade do ensino-aprendizagem, sendo importante que traga sentidos pessoais para a vida dos estudantes.

O próximo indicador é como as relações afetivas se estabelecem em uma via de mão dupla.

4.2.3 Indicador 3: Relações afetivas: uma via de mão dupla

Esse indicador aglutina pré-indicadores que expressam as significações das professoras colaboradoras sobre as relações afetivas que se estabelecem entre professor e estudante no contexto educativo. Sobre a relação professor-estudante, vejamos:

*[...] E eu **digo muito no meu primeiro dia de aula**, eu costumo dizer a eles que assim, algo que eu trago muito comigo é o respeito. **Eu preciso respeitar** (Socorro Mel, 2023).*

*[...] mas que **a gente precisa, no mínimo, se respeitar, respeitar o professor, a sua disciplina**, como eu coloco pra eles também (Socorro Mel, 2023).*

Inferimos que a colaboradora considera o respeito como sendo basilar na relação professor-estudante. O estudante precisa respeitar o professor e a atividade que ele desempenha para que haja um ambiente saudável em sala de aula. Compreendemos que esse respeito é alcançado ao longo do ano e se desenvolve a partir de diálogos, mas também de práticas respeitadas que partam dos professores e dos estudantes. De fato, o respeito é muito importante para o processo educativo, Tardif (2014, p. 140) coloca que o professor que é visto como uma figura que os estudantes respeitam e apreciam “[...] já venceu a mais temível e dolorosa experiência de seu ofício, pois é aceito pelos alunos e pode, a partir de então, avançar com a colaboração deles”. A colaboradora amplia sua compreensão sobre a relação professor-estudante, vejamos:

***Juntos né, é uma via de mão dupla. Eu trago o conteúdo, que é aquele que eu domino, que eu sei, as regras, o estudo, a teoria, e nós vamos praticar juntos, porque alguma dessas ferramentas [tecnológicas] eu não tenho domínio, mas você tem** (Socorro Mel, 2023).*

***Porque precisa ter uma relação, sim, entre professor e aluno, para que aquela aula flua, para que a gente consiga passar aquilo que foi proposto né, que é o nosso objetivo de aula** (Socorro Mel, 2023).*

***Então, eu preciso ter uma boa relação para que ele entenda, assim, que nós estamos aqui para aprender** (Socorro Mel, 2023).*

***Então, a gente precisa um do outro para trabalhar, para ter seu êxito** (Socorro Mel, 2023).*

Através das falas de Socorro Mel aferimos que ela compreende a importância de uma relação afetiva pautada na colaboração entre professores e estudantes para que as

atividades de ensino sejam efetivas. O professor organiza os conhecimentos e o ensino, trazendo os conteúdos e em sala de aula as práticas são fomentadas partindo da valorização dos estudantes, propondo assim práticas colaborativas e interativas. Citando que os estudantes têm habilidades com as ferramentas tecnológicas, que no caso ela não tem, mas que em uma via de mão dupla professor e estudante se ajudam e são ativos, resguardando a figura do professor como adulto e organizador desse processo. Considera imprescindível a interação entre professor e estudante para que os objetivos das aulas sejam alcançados. Os estudantes interagem com o professor e com as atividades de ensino de diversas formas. Vejamos as colocações da colaboradora:

Muitas vezes, quem está de fora, diz assim “Vixe, o que está acontecendo nessa sala, é uma bagunça?” Não é. É... são os neurônios, são os hormônios deles, a forma deles aprenderem é dessa forma, a gente aprende de um jeito, eu, pelo menos, se eu visse um barulho qualquer eu não aprendia não, mas eles já aprendem dessa forma. [...] Com o envolvimento (Maria do Rosário, 2023).

O envolvimento deles, quando eles se envolvem né, quando a gente traz jogos, principalmente jogos competitivos entre meninos e meninas ou entre equipes, né e é, você vê o barulho, mas não é um barulho que é de bagunça, é o barulho da aprendizagem, eu estou aprendendo dessa forma (Maria do Rosário).

Inferimos da fala de Maria do Rosário que ela compreende que o barulho nem sempre significa bagunça e que os estudantes aprendem com o envolvimento, com o movimento que muitas vezes pode gerar barulho, mas que esse barulho é um indício de que estão mobilizando aprendizagens, provavelmente nos momentos de exploração do conteúdo através de diálogos ou de atividades, não conversas paralelas, mas um barulho que significa envolvimento e aprendizagem. Ela cita uma forma que esse “barulho” se manifesta que seria quando traz jogos e principalmente jogos competitivos. Ciconhini e Quadros (2015) colocam que, no sexto ano, além das mudanças estruturais, ao invés de apenas um professor, eles têm vários, mudança na carga horária e as muitas cobranças, a ausência de brincadeiras e jogos (a ludicidade) também pode ser parte da dificuldade que esses estudantes enfrentam por estarem nessa nova etapa de ensino, “[...] perde-se o momento do brincar, o prazer de ir à escola encontrar os colegas, ao invés disso passam a ter pesadas obrigações com os estudos” (Ciconhini; Quadros, 2015, p. 7).

Então, a estratégia da professora de trazer jogos, permitir que os estudantes participem e se envolvam de forma livre é uma forma de fomentar o prazer nessa etapa que pode ser tão complicada para esses estudantes, pois estão passando por uma transição

no nível de ensino e também na sua personalidade, já que estão entrando na adolescência. Dessa forma, “[...] praticar atividades lúdicas nesta fase para o grupo solidifica a construção de sua personalidade, neste sentido escola e pais juntos, garantem a formação integral da criança e do cidadão crítico e consciente de suas responsabilidades” (Ciconhini; Quadros, 2015, p. 5). Vejamos também as falas de Socorro Mel:

[...] ano passado é... o nível [...] dos sextos eram bem diferentes. Eu tinha um sexto que era mais apático, assim, eram comportados em relação ao silêncio, a ficarem nas suas cadeiras, né, e eu tinha um sexto que era mais inquieto, porém, quando eu ia analisar em relação a absorção de conteúdo, o inquieto ele absorvia mais do que o apático porque eu gostava desse movimento [...] levar uma música, uma dinâmica, trabalhar em círculo, levantar, pular... [...] (Socorro Mel, 2023).

[...] por isso que nem toda a sala silenciosa e tão comportada significa dizer que ele está captando o conteúdo... (Socorro Mel, 2023).

[...] [quando o aluno...] participa mais, eu acho que o aprendizado é maior [...] (Socorro Mel, 2023).

[...] talvez essa apatia fosse porque “eu não sei... eu não sei, eu não aprendo” então eu prefiro estar calado do que participar... como é que eu vou participar daquilo que eu não sei né... (Socorro Mel, 2023).

Já Socorro Mel primeiramente coloca a experiência que teve com os dois sextos anos (um de manhã e o outro de tarde), um sexto era apático, ficavam em silêncio e o outro sexto ano era mais inquieto. Aqui é importante pontuar a razão deste fato acontecer: De acordo com Marques e Carvalho (2014, p. 45), “[...] nenhuma vivência pode ter o mesmo sentido ou produzir as mesmas afetações em pessoas distintas, mesmo em se tratando de pessoas que participam do mesmo meio”, ou seja, nem para estudantes de uma mesma sala, que estabelecem interações mais ou menos parecidas e participam das mesmas atividades, não é possível que tenham as mesmas vivências, signifiquem a realidade ou se envolvam com ela da mesma forma.

Quando se trata de salas diferentes, mesmo que sejam o mesmo nível (sexto ano), as relações entre os pares e com os professores é diferente, justamente porque cada sujeito produz sentidos diferentes. Por isso ela coloca que um era mais apático (quieto) e o outro mais agitado. Dito isso, ela pontua que o sexto ano inquieto se envolvia mais, porque gostava das práticas de ensino que ela trazia porque envolviam movimento e assim se identificavam mais. A colaboradora significa que, nem toda sala silenciosa é sinônimo de estar “*captando o conteúdo*” e assim para ela, quando o estudante se envolve e participa mais ele aprende melhor.

Por outro lado, traz uma reflexão acerca do motivo de os estudantes não estarem participando, àqueles que ela coloca como “apáticos”, diz o seguinte “*como é que eu [o estudante] vou participar daquilo que eu não sei*”, ela significa que esses estudantes não participam das atividades em sala, porque não estão conseguindo aprender. Tassoni (2011, p. 61) pontua que “a percepção dos alunos de que estão entendendo e, conseqüentemente, estão melhorando, produz a aprendizagem e, assim, promove a motivação. Compreender e envolver-se são aspectos complementares e inter-relacionados”, ou seja, os estudantes só se sentem motivados quando têm a percepção de que estão entendendo, precisam compreender para poder se envolverem e permanecerem motivados a continuar estudando e participando. A compreensão de Tassoni (2011) corrobora a de Socorro Mel, pois se o estudante tanto mais se sente motivado a se envolver quanto mais percebe que está entendendo, o contrário também é verdadeiro, quanto menos o estudante consegue entender, menos ele vai ter motivação para se envolver e continuar estudando tentando aprender/compreender.

Em resumo, esse indicador trouxe as significações das professoras colaboradoras acerca das relações afetivas que se estabelecem nas práticas de ensino, compreendendo que as relações afetivas precisam estar pautadas no respeito e na colaboração. O estudante tanto mais aprende quanto mais estiver envolvido no processo de ensino-aprendizagem ativamente, mas se ele não se envolve, pode ser que não esteja compreendendo bem e se sinta desmotivado. O próximo indicador é sobre como as professoras mobilizam suas práticas de ensino considerando a relação afeto-intelecto nesse processo.

4.2.4 Indicador 4: Estratégias de ensino e dinâmica de aula: situações do cotidiano, monotonia, encanto, movimento e saída de sala

Esse indicador aglutina pré-indicadores que expressam as práticas de ensino das professoras colaboradoras e toda dinamicidade das aulas. Os estudantes se apropriam dos bens culturais produzidos pela humanidade pela mediação da atividade de ensino, e “[...] há a necessidade de garantir que essa mediação aconteça mediante as mínimas condições objetivas” (Marques, 2020, p.191/192). Sendo assim, essa mediação da atividade de ensino só é possível através de condições subjetivas e também condições objetivas. As objetivas envolvem questões materiais indispensáveis para a execução efetiva do trabalho docente: condições salariais adequadas, salas de aula arejadas e equipadas, biblioteca, laboratório e outros espaços para realização de aulas fora de sala de aula, disponibilidade de materiais/recursos didáticos adequados tanto para o planejamento quanto para a

execução das atividades, tempo suficiente para planejamento, quantidade de alunos por sala adequada, enfim, tudo que envolve as condições concretas para a realização do trabalho do professor. Sobre as condições objetivas no desenvolvimento do trabalho docente das professoras colaboradoras, nós temos:

Pronto, as minhas estratégias de ensino sempre são né, como a gente agora tem o Datashow né, eles utilizam o livro, mas eu sempre coloco o Iônica¹⁰ lá e a gente vai, eu trago os vídeos que tem no próprio aplicativo, voltado para aquele conteúdo, os jogos também, muitos jogos, a gente faz trabalhos, pesquisas, ah a gente está dando um assunto sobre... eles viram sobre o Egito, né? (Maria do Rosário, 2023).

Então, vamos lá, vamos dividir equipes, para... a gente está trabalhando, os diversos deuses egípcios, cada equipe vai ficar com os deuses egípcios, eles vão trazer, vocês vão elaborar da forma de vocês, através de slides, através de cartazes, de maquetes que vocês vão trazer, e foi muito interessante, né eles trouxeram, eles apresentaram, então vai ser sempre essa estratégia [...] (Maria do Rosário, 2023).

[...] quando eu falo do encanto, eu acho que, assim, vai muito da dinâmica, eu gosto muito de trazer, iniciar a aula com uma música, com um vídeo, [...] sair desse ambiente de sala de aula, né, a escola aqui... aqui, ela propicia muito isso, porque tem vários espaços, né, fazer de forma diferente, vamos ler um livro, mas a gente vai pra uma sala de leitura, a gente vai para o corredor, pra que ele se sinta à vontade (Socorro Mel, 2023).

[...] quando eu falo do encantar, é isso, não a monotonia, claro, tem algumas situações [...] que a gente vai precisar estar em sala de aula, usar da lousa, escrever, fazer as atividades, vai, mas a gente... quando nós nos oportunizamos a fazer diferente, pelo menos naquele momento que há a possibilidade, ele vai gostar mais [...] (Socorro Mel).

[...] não dá também nem toda vida porque o planejamento é muito curto então pra se fazer algo diferenciado a gente precisa de material, de planejamento pra elaborar pra pensar e pra construir e nem toda vida a gente tem isso disponível, então é complexo nessa perspectiva... [...] (Socorro Mel, 2023).

E você leva, muitas vezes, o trabalho para a sala... para casa, porque o horário de planejamento nunca é suficiente, principalmente em escola particular. Então, você acaba levando para casa [...] (Maria do Rosário, 2023).

Podemos aferir das falas que concernente ao planejamento existe um sentimento de insatisfação, pois consideram o tempo muito curto para que possam estar elaborando práticas de ensino diferentes e interativas, porque estas exigem tempo e determinados tipos de materiais; significamos essa carga horária insuficiente para planejar as aulas como um agravante que prejudica e sobrecarrega os profissionais da educação, que acabam tendo que levar trabalho para casa.

¹⁰ Iônica é uma plataforma digital da FTD que nasceu para conectar estudantes, famílias, professores(as) e gestores(as) em um só lugar. Uma plataforma repleta de recursos e facilidades, com navegação descomplicada e visualização adaptada para todos os tipos de tela. No caso dos professores possibilita: criação de sequências didáticas, atividades, tarefas etc. (<https://ftdse.ftd.com.br/ionica/>).

Sobre outras condições objetivas a partir de excertos como “*agora tem o datashow*” de Maria do Rosário e “*a escola aqui... [...] propicia muito isso, porque tem vários espaços*” de Socorro Mel inferimos que apesar de não dispor de tempo suficiente para planejar, a escola dispõe de espaços para realização de aulas fora da sala, recursos tecnológicos, sala de leitura, diferentemente de outras escolas que funcionam em condições altamente desfavoráveis, não possuindo espaços e nem recursos tecnológicos. As condições materiais de trabalho das professoras mostram-se com nuances instáveis, por um lado, tem-se espaços e recursos tecnológicos que facilitam e, por outro, tempo para planejar as atividades insuficientes o que prejudica diretamente o andamento a materialização das aulas.

Maria do Rosário destaca a utilização do livro e de recursos tecnológicos nas aulas explorando ferramentas da plataforma Iônica como vídeos e jogos, também se utiliza da realização de trabalhos e pesquisas em equipes, estimulando o protagonismo dos estudantes no processo. Nesses momentos de pesquisas em grupo e elaboração de estratégias para apresentação, os estudantes mobilizam várias experiências e conhecimentos, sendo uma estratégia interessante que fomenta interações entre os pares.

Socorro Mel prioriza a dinamicidade trazendo músicas, vídeos, destacando sua preferência por usar outros espaços para além da sala de aula, já que a escola propicia isso, o sair de sala de aula é para ela uma forma de fazer diferente, deixar o estudante mais à vontade e assim trazer novos significados para as aulas de forma a encantar (afetar positivamente) os estudantes. Considera que fazendo de forma diferente, os estudantes vão gostar mais e assim se envolver mais, pontuando também que existem momentos de se utilizar de estratégias mais comuns “*tem algumas situações [...] que a gente vai precisar estar em sala de aula, usar da lousa, escrever, fazer as atividades*”; dessa forma, as atividades de ensino se são de várias formas, diferentes quando possível, e em sala através de outras estratégias também. Vejamos outras falas de Maria do Rosário ainda sobre suas práticas de ensino:

E como eles [os estudantes do sexto ano] têm professores diferentes e disciplinas diferentes, o que eu vejo nas minhas aulas de História é que eles ficam até um pouco encantados por algo que eles nunca viram, né? [...] Eles sempre gostam de fazer perguntas ou eu não trago somente o conteúdo que está no livro, mas curiosidades. E eles ficam indagando, “tia, fala mais sobre isso que não tem no livro.” Então, eles gostam muito (Maria do Rosário, 2023).

Eu visualizo assim, que você tem que estar aberto ao seu aluno, né? Porque, [...] muitas vezes, [...] você traz um conteúdo, você traz um assunto para eles dentro de sala, que até

mesmo que para você que é adulto, que é formado, tem uma certa dificuldade de compreender. Imagine para um aluno desse, né? Você tem que... de alguma forma, trazer palavras que eles compreendam, né? Situações do próprio cotidiano dele mesmo, né? (Maria do Rosário, 2023).

Maria do Rosário coloca que os estudantes do sexto ano por terem professores diferentes e conteúdos diferentes, acabam se empolgando com as novidades desse nível de ensino. Silva e Wolf (2015, p. 14) colocam que “[...] o aluno neste momento de transição se sente fascinado e ao mesmo tempo um pouco perdido com o novo ambiente escolar”, ou seja, além do medo e insegurança que lhes são característicos, esses estudantes também se sentem fascinados para aprender novos conhecimentos em um contexto diferente do anterior (ensino fundamental I). Sendo assim, Maria do Rosário significa suas práticas docentes a partir das necessidades dos estudantes e do que eles gostam. Como os estudantes gostam quando a aula envolve novidade, ela coloca que costuma ir além do que está no livro, trazendo assim curiosidades, em suas aulas de História através das curiosidades, pode despertar o interesse dos estudantes por aquele conteúdo que está sendo ensinado. Quando coloca a necessidade de “*estar aberto ao seu aluno*” significamos como sendo a necessidade do docente de compreender o que os estudantes precisam para aprender, a forma como aprendem. Priorizando a importância de um vocabulário adequado à faixa etária dos estudantes e de trazer situações do cotidiano deles como forma de facilitar a mediação das atividades de ensino, contextualizando e possibilitando a produção de sentidos pessoais. Como afirma Tassoni (2008, p. 121), “ao produzirem maior significado para os alunos, as atividades promovem, consequentemente, maior qualidade na aprendizagem [...]”.

A partir das falas das professoras colaboradoras significamos que elas estão preocupadas em envolver os estudantes no processo de ensino se reportando a estratégias que possam facilitar esse processo, trazendo novidade e sentidos pessoais. Nessa direção, refletimos sobre a compreensão de Tardif (2014) de que os professores devem se envolver pessoalmente (subjetivamente e afetivamente) nas interações com os estudantes, pois “[...] lidam com pessoas que podem desviar e anular, de diferentes maneiras, o processo de trabalho e das quais eles devem obter o assentimento ou o consentimento, e mesmo a participação” (Tardif, 2014, p. 141).

Em resumo, este indicador traz significações das professoras sobre como desenvolvem as práticas pedagógicas no processo de mediação da atividade de ensino, denotando a insatisfação com relação ao tempo determinado pela escola para os

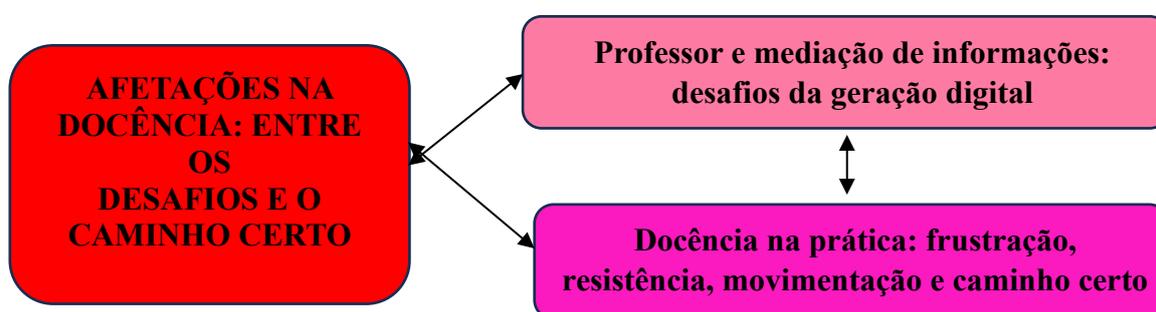
planejamentos, o que pode prejudicar o desenvolvimento de práticas diferentes e interativas, pois estas demandam tempo e materiais. Por outro lado, valorizam os espaços e os recursos tecnológicos que a escola dispõe e colocam como sendo um ponto positivo. Os recursos variam entre livro didático, aparatos tecnológicos, jogos, músicas, vídeos e diferentes estratégias como levar os alunos para sala de leitura e outros ambientes da escola, propor trabalhos de pesquisas dependendo dos objetivos das aulas.

A interpretação desse núcleo expressa as significações das professoras colaboradoras sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes bem como o desenrolar das práticas pedagógicas que desenvolvem levando em consideração aspectos cognitivos e afetivos como sendo constituintes desses processos. Depois de compreendidos esses aspectos da dinâmica do ensino-aprendizagem, seguiremos para o próximo e último núcleo que trata sobre afetações na docência.

4.3 Núcleo 3 - Afetações na docência: entre os desafios e o caminho certo

Este núcleo revela as significações de Socorro Mel e Maria do Rosário sobre as afetações na docência versando sobre os novos desafios da atividade docente na geração digital e as práticas docentes por entre afetações negativas e positivas, especificidades de cada professor e cultura da escola e das famílias. Foi constituído a partir do levantamento de vinte e dois (22) pré-indicadores aglutinados em três (03) indicadores. A Figura 04 apresenta o núcleo de significação 3 com seus indicadores.

Figura 04 - Núcleo de Significação 3



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

4.3.1 Indicador 1: Professor e mediação de informações: desafios da geração digital

As falas de Socorro Mel foram tão efetivas sobre os novos desafios da atividade docente com estudantes de uma geração digital que aglutinamos os pré-indicadores que surgiram a partir de suas falas nesse indicador para apontarmos suas significações acerca dessa problemática. Vejamos:

[...] e hoje a criança gosta disso né, porque a tecnologia tá aí pra encantar, eles ficam hipnotizados com o celular né, com os jogos, então, esse hoje talvez seja o nosso maior desafio, encantar sem ser apenas com as ferramentas tecnológicas... [...] (Socorro Mel, 2023).

Primeiramente, rememoramos que o fazer humano se dá a partir do movimento dialético da e na história, onde vai modificando e transformando a realidade e as relações que estabelece com ela. Quando Socorro Mel coloca “*hoje a criança gosta disso (tecnologia)*” está explicitando uma característica da geração atual de estar ligada às tecnologias digitais. Como apontam Voigt, Pesce e Xavier (2022, p. 183), “as tecnologias digitais da informação e comunicação estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea, transformando as relações humanas, as formas de pensar, aprender e significar a realidade”.

A expansão das tecnologias digitais da informação e comunicação invadiram as relações, denotando assim novas formas de existir. Os estudantes de hoje estão muito ligados à era digital e é preciso que os professores acompanhem esse movimento para que possam conseguir acessar esses estudantes por meio de novas formas de ensinar e aprender. A colaboradora, em meio a isso, coloca uma preocupação no que tange a restringir o processo educativo apenas nas ferramentas tecnológicas, pontuando ser um dos maiores desafios afetar positivamente os estudantes sem ser apenas com as ferramentas tecnológicas. Talvez essa preocupação verse também, no que Costa e Ronca (2022) colocam de que a tecnologia encanta sim e por isso pode acarretar problemas de vícios/dependência trazendo assim prejuízos no desenvolvimento geral de crianças e adolescentes. Nesse contexto, é necessário valorizar essas ferramentas e utilizá-las a favor do processo educativo, mas sem esquecer de alertar sobre a necessidade de haver equilíbrio, para que os prejuízos não sejam maiores que os ganhos. Continuando na questão dos desafios na era digital, ela coloca que:

[...] os desafios são maiores hoje né... Acho que, assim, vem muito instrumento tecnológico né, a gente pode aprimorar a metodologia, a dinâmica, a didática em sala de aula. Mas, eu acredito que o desafio é maior, porque antes, a gente... os alunos recebiam menos informações... Nós tínhamos menos meios de chegar essa informação até o aluno. Então, tudo se detinha mais no professor (Socorro Mel, 2023).

Hoje, não. [...] É tanto que não existe hoje mais mestres né, nós professores somos mediadores dessas informações (Socorro Mel, 2023).

Através desses excertos percebemos um movimento dialético nas significações da professora na sua relação com as tecnologias, em que ela pontua que por um lado facilitou (a atividade pedagógica), pois, trouxe a possibilidade de aprimoramento das metodologias e da didática nas aulas, aumentando as possibilidades de diversificar as práticas de ensino. Mas por outro, significa que dificultou, pois antes os estudantes recebiam menos informações e tudo se detinha no professor. De fato, o acesso as informações aumentaram, como colocam Voigt, Pesce e Xavier (2022, p.188), existe hoje uma democratização das informações, principalmente as científicas.

Os enunciados “*tudo se detinha mais no professor*” e “*não existe hoje mais mestres [...] nós professores somos mediadores dessas informações*” denotam a compreensão da colaboradora sobre qual era o papel do professor antes (da era digital) e qual é o papel agora (na era digital). Antes, tudo se detinha apenas no professor e agora com a democratização das informações através das tecnologias, o papel do professor seria o de mediar essas informações. Sobre mediar essas informações Socorro Mel coloca que:

[...] os alunos, às vezes, chegam na sala com essa informação. Nós vamos mediar como é que ele vai utilizar. Observar, ser crítico. Realmente, essa informação é adequada? Está correta? eu devo usar, eu devo compartilhar? [...] (Socorro Mel, 2023).

Sendo assim significa que nessa nova conjuntura o acesso às informações não garante uma aprendizagem consciente e crítica, sendo assim “[...] é necessária uma educação pautada em princípios críticos e emancipatórios, para que as tecnologias digitais sejam instrumentos a serviço da democracia nas sociedades modernas” (Voigt; Pesce; Xavier, 2022, p. 188). O professor nesse contexto de expansão das tecnologias digitais e das informações deve construir novas significações juntamente com os estudantes nos moldes da criticidade e do diálogo, para que esses instrumentos e informações não sejam alienantes, mas sim contribuam com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Vejamos ainda a seguinte fala de Socorro Mel:

[...] a gente não detém tudo, né? Eu, principalmente, como já estou numa idade bem avançada dos meus alunos hoje, porque os alunos do sexto ano têm 11 anos, 12 anos, então, assim, já passei muito tempo e eles vêm de uma geração digital. Então, nem tudo hoje, eu consigo é... [...] [ter] o domínio né das ferramentas, do uso dos jogos (Socorro Mel, 2023).

Inferimos dessa fala que ela compreende que os professores não detêm o domínio de todas as informações e ferramentas tecnológicas, principalmente por serem de uma outra geração, enquanto os estudantes por serem dessa geração digital têm o domínio e assim se pode estabelecer um clima colaborativo nas atividades de ensino.

Antes de finalizar a análise e interpretação desse indicador, nos parece importante trazer novamente a significação de Socorro Mel de que o papel do professor hoje em dia seria o de mediador de informações, com o intuito de aprimorar essa significação da professora trazendo a concepção de Vigotski sobre qual é o papel amplo e complexo do professor. Segundo Vigotski (2003, p. 79):

[...] o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos.

Ou seja, considera professor, estudante e meio como constituintes igualmente ativos na realidade educativa. O professor nesse processo desempenha o papel de organizador do meio social educativo e esse meio é caracterizado pelas relações humanas que são vividas pelos professores e estudantes na escola. Sendo assim, o papel do professor é imprescindível e não se limita a ser mediador de informações apenas, mas organizar toda a realidade educativa que é complexa e envolve várias mediações de ordem sociais, cognitivas e afetivas. Com isso queremos dizer que mediar informações é apenas um dos papéis do professor, mas não o único, pois através das atividades de ensino o professor vai juntamente com os estudantes construir novos sentidos e significados para essas informações. Dessa forma, a realidade educativa é formada por professor, estudante e meio social que vão se afetando mutuamente e o professor é o organizador desse processo que se dá de forma intencional.

Esse indicador traz significações da professora colaboradora sobre as afetações da geração digital na atividade docente trazendo novos desafios; as tecnologias da informação e comunicação possibilitaram o aprimoramento de metodologias e a expansão de informações, sendo necessárias novas formas de significar as informações

colaborativamente com estudantes e de também aos professores necessidade de reconstruir práticas educativas. Partiremos para a compreensão das relações afetivas estabelecidas na escola como uma via de mão dupla.

4.3.2 Indicador 2: Docência na prática: frustração, resistência, movimentação e caminho certo

Esse indicador aponta as significações das professoras colaboradoras acerca das afetações na docência, versando sobre afetações positivas e negativas seja na relação com os estudantes, nas mediações com a cultura da escola, da família e por entre dificuldades, frustrações e certeza do caminho certo. Vejamos primeiramente sobre as especificidades de cada professor:

[...] eu escutava já outros colegas dizendo que detestavam entrar nesse sexto ano, porque o sexto ano não para porque é muito movimentado e eu disse assim “e é o sexto que eu mais gosto de ficar se me dessem todas as aulas lá” [...] (Socorro Mel, 2023).

[...] porque era característica minha também e aí é a afetividade, a identificação, você se identifica com esse personagem jovem cheio de energia, de movimento, de criatividade, [...] (Socorro Mel, 2023).

[...] enquanto outros professores “não, eu prefiro aquela porque eu chego dou meu conteúdo e é da maneira que eu gosto, que eu penso” até isso também vai de acordo com a identificação e a personalidade do professor (Socorro Mel, 2023).

Inferimos dessas falas, que a colaboradora está colocando a perspectiva da individualidade de cada sujeito e no caso dos professores isso se expressa nas suas preferências e identificações; sobre a personalidade nós temos que:

[...] se manifesta na conduta, no comportamento, nas expressões verbais, o que supõe, também, o reflexo ativo, mediado, construído das realidades objetiva e subjetiva. Isso significa que, em cada sujeito, a individualidade se reflete na sua personalidade única, criada no tempo, como configuração complexa, dinâmica, em constante mudança e desenvolvimento (Núñez Beltrán; Ramalho, 2020, p. 5).

Ou seja, cada sujeito tem a sua personalidade única que se manifesta através dos seus comportamentos e formas de se expressarem. Ela, enquanto professora de Língua Portuguesa de dois sextos anos, expressa que um é mais agitado e o outro é mais tranquilo (se utiliza do termo apático), individualmente se identifica com o sexto que é mais agitado, *“porque era característica minha também”*, ou seja, ela também é mais agitada

e gosta do movimento. Já coloca que outros professores dizem “*não, eu prefiro aquela [sala do sexto ano mais tranquilo] porque eu chego dou meu conteúdo e é da maneira que eu gosto, que eu penso*”. Tardif (2014) coloca que a personalidade, afetividade, a própria pessoa com toda a sua subjetividade e tudo que ela é torna-se um instrumento de trabalho, “[...] ela [a personalidade] é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos” (Tardif, 2014, p.142). Portanto, cada professor se porta e se relaciona de uma forma com seus estudantes por meio de suas individualidades. Vejamos as falas das professoras colaboradoras sobre outros aspectos que se entrelaçam na atividade docente:

Hoje o papel do professor, ele vai muito além de dentro da sala de aula, né? [...] nós sabemos que muitas vezes essa criança, ela traz de dentro da família mesmo uma vivência não tão bacana. Uma vivência de ser traída, do pai não conseguir estar passando bons ensinamentos. E aí como a gente é professor e a gente vê a realidade daquele aluno, a gente sempre está tentando sanar uma necessidade que seria da família, né? Então, para mim, o papel do professor está sendo muito isso também. Não só de repassar o conteúdo, como a gente tem que fazer, mas trazer valores né para eles (Mária do Rosário, 2023).

Talvez esse seja um dos... dos nossos problemas ou indicadores dentro das séries... do fundamental e séries maiores, [...] quando é menor, os pais acompanham mais, estão mais em cima. E quanto maior, os pais vão deixando caminhar, mas eles precisam sim, porque o carinho, a atenção, os valores e os sentimentos, eles são responsáveis também, por algumas situações de aprendizagem (Socorro Mel, 2023).

Essa questão da cultura, tem alguns que acham e alguns familiares que muita atividade, escrever muito, traz aprendizado e nem toda vida é dessa forma [...] (Socorro Mel).

Quando Maria do Rosário coloca que o papel do professor “*vai muito além de dentro da sala de aula*” denota a complexidade da atividade docente enquanto uma atividade que envolve aspectos cognitivos e também sociais e afetivos, não podendo se resumir a “*repassar o conteúdo*”. Com isso, significa, de forma consciente ou não, a mediação da dimensão afetiva nos processos educativos, pois o estudante está envolvido por um meio que afeta o seu desenvolvimento e aprendizagem. A família tem muita influência na mediação dos processos formativos dos estudantes, a depender do tipo de mediação que vai sendo feita, pode afetar também a aprendizagem dos estudantes na escola de forma positiva ou negativa. No caso, quando a família não consegue exercer a sua parte na educação da formação humana, a professora colaboradora demonstra ser importante que o professor assuma a tarefa de “*trazer valores*” para os estudantes.

No aspecto de trazer valores, faz-se importante trazer o contexto da escola em que estão inseridas essas professoras colaboradoras, é uma escola com estrutura católica e

confessional, possui uma Pastoral que visa à formação integral dos estudantes, cultivando a solidariedade, a paz e o amor ao próximo. Dessa forma, podemos inferir que as professoras também são afetadas pela cultura da escola nos seus fazeres docentes, uma vez que elas se pautam nos valores dessa instituição, os quais se definem como sendo a “[...] presença significativa, acolhedora, atenta e disponível na relação com as pessoas nos diversos espaços. Educamos pelo exemplo, pela abertura, reciprocidade, compromisso, cultivando uma relação de confiança, respeito e cuidado”¹¹.

Socorro Mel também menciona a problemática da família, colocando que quando os estudantes vão ficando maiores, os pais vão deixando de acompanhar. Quanto a essa problemática, Pereira (2019, p. 30-31) coloca que “[...] quando os filhos chegam à adolescência, é muito comum que os pais deixem de olhar as suas agendas e questioná-los sobre o dia na escola. Essa espécie de falta de vigília pode soar como oportunidade para desencadear descaso com os estudos”. Essa “vigília” e acompanhamento denotam um cuidado não só com os estudos das crianças, mas com sua vida de forma geral, elas se sentem cuidadas e amadas, e se deixam de existir, são gerados impactos negativos no processo de ensino aprendizagem ocasionada pela ausência da presença afetiva dos responsáveis. Nas falas das duas professoras colaboradoras é possível perceber a preocupação que elas têm com a “vida” dos estudantes também fora da escola, uma vez que a dimensão pessoal dos estudantes também respinga nas atividades de ensino no âmbito escolar.

Além da cultura da escola, Socorro Mel menciona a cultura das famílias, quando ela coloca que “*alguns familiares [acham] que muita atividade, escrever muito, traz aprendizado e nem toda vida é dessa forma*”, explicitando uma visão muitas vezes comum entre os pais de que o termômetro da aprendizagem é pela quantidade atividades que a criança faz; nessa visão, quanto mais atividades, quanto mais escrita, mais os estudantes estariam aprendendo. Porém, é uma visão equivocada, pois as atividades de ensino não se resumem a escrever e à quantidade de tarefas que são passadas seja na aula ou para casa. Exigem outras mediações que os pais muitas vezes não compreendem e acabam por pressionar os professores. As afetações que se mobilizam nesses conflitos

¹¹ Esses são valores que a escola coloca como basilares para a educação. Essa referência foi tirada dos registros da escola. Não iremos referenciar, pois a intenção não é revelar o nome da instituição, já que estamos comprometidos em resguardar a identidade dessa instituição e das professoras colaboradoras, mas apenas trazer uma contextualização sobre a cultura da escola que se faz muito presente nas concepções das professoras e não poderíamos omitir esses valores, visto que a compreensão das afetações e mediações que perpassam a atividade docente das professoras ficaria incompleta e descontextualizada.

nem sempre são positivas para o docente, sendo necessário que ele procure formas de dialogar com os pais e, acima de tudo, busque o apoio da gestão pedagógica da escola. Sobre as afetações docentes mobilizadas nas relação professor-estudante nós temos:

[...] tem muitos fatores que vão influenciar né como a turma vai receber né porque às vezes também a gente prepara algo, aqui eu tenho hoje essa felicidade de ter dois sextos, então assim às vezes o que acontece no sexto que pega mesmo né que eles gostam não acontece no outro, e às vezes a gente sai frustrada...[...] (Socorro Mel, 2023).

Então, quando o aluno não está disposto... eu tive um aluno que disse hoje “é obrigado fazer, professora?” Então aquilo é um balde de água fria, você planeja tudo, é uma aula que vai exigir de você movimento né... espontaneidade, e... [...] quando o aluno não recebe, você sai frustrado e não vai adiantar, não vai fluir, e talvez ele seja aquele aluno que é só da lousa... tem alunos também que perguntam, “professora, não vai ter nada não? Hoje não tem tarefa de casa? não vai escrever nada?” [...] (Socorro Mel, 2023).

Pronto, assim, né é eu passei um tempo fora, né mas eu sempre recebia mensagens deles. “Tia, quando é que a senhora volta? A gente está sentindo falta da senhora né. Sua aula é tão bacana.” Quando eu retornei agora? “Tia, a senhora voltou!” e é abraço né... “Tia, como é isso explica pra gente que a gente não conseguiu entender um pouco, sabe?” (Maria do Rosário, 2023).

E você se sentir assim, você está cansada, você está retornando de uma cirurgia, você volta cansada, desgastada, mas o afeto deles, o jeito que eles lhe abraçam, que olham e que dizem que sentiram falta, saudade né você sente assim “estou no caminho certo” (Maria do Rosário, 2023).

Primeiramente, precisamos nos voltar para a perspectiva de Espinosa (2009) de que os sujeitos afetam e também são afetados de muitas formas, e nesse movimento de afetação a potência de agir é aumentada ou diminuída (Espinosa, 2009). Assim a potência é aumentada quando os sujeitos são afetados de alegria e diminuída quando afetados de tristeza; a alegria leva a uma perfeição maior e a tristeza a uma perfeição menor. (Espinosa, 2009). E esses afetos também mobilizam os sentidos e as interpretações, pois “[...] cada um julga, de acordo com o seu afeto, o que é bom e o que é mau, o que é melhor e o que é o pior” (Espinosa, 2009, p. 129).

Podemos retomar a fala de Socorro Mel quando ela colocou que se identificava com o sexto ano que era mais agitado porque a característica dela, os afetos propensos à extroversão e ao movimento, mobilizavam ela a se enturmar mais com o sexto ano que se parecia com ela, assim como os outros professores se identificavam mais com o sexto ano mais quieto, porque era característica deles, portanto, a dimensão afetiva significa nossa relação com o outro e com o meio. Temos também os estudantes do sexto ano, que por estarem na transição da infância para o começo da adolescência, e do fundamental I

para fundamental II têm várias qualidades de afetos sendo mobilizadas. Reiterando o que já foi dito em outro indicador, conforme Silva e Wolf (2015, p. 4), os estudantes do sexto ano “[...] costumam experimentar sentimentos de angústia, bem como de deslumbramento diante do novo ambiente”, sendo assim estão envolvidos de afetos considerados bons (empolgação) e considerados ruins (angústia, medo).

Dito isso, nos outros indicadores trouxemos a perspectiva dos afetos na relação professor-estudante e também na aprendizagem, mas com o enfoque nos estudantes. As significações até aqui mostraram afetações principalmente discentes e nesse indicador estamos trazendo a partir dos pré-indicadores encontrados as afetações docentes. Socorro Mel coloca que **“às vezes o que acontece no sexto que pega mesmo né que eles gostam não acontece no outro, e às vezes a gente sai frustrada”**, está trazendo o caso dos dois sextos anos, que às vezes o que dá certo e os estudantes de um gostam os outros não gostam, isso acontece porque justamente cada pessoa vivencia a realidade de forma diferente, mas a professora explicita a sua frustração nesse momento em que os estudantes não recebem bem a aula, não se envolvem.

Na outra fala, coloca **“quando o aluno não está disposto... eu tive um aluno que disse hoje “é obrigado fazer, professora?” Então aquilo é um balde de água fria”**, demonstrando mais uma vez a sua tristeza e frustração quando os estudantes não dão o retorno esperado, de participar, de interagir. O resultado dessa afetação negativa é questionar a sua prática, refletir se continua trabalhando com o diferente, com a tentativa de mobilizar os estudantes a novos significados ou se volta às práticas rotineiras como coloca **“talvez ele seja aquele aluno que é só da lousa”**. Com isso mostra como as afetações docentes negativas podem frustrar e levar ao desânimo de continuar tentando fazer práticas diferentes e interativas.

Maria do Socorro, traz também afetações docentes, **“eu passei um tempo fora, mas eu sempre recebia mensagens deles. “Tia, quando é que a senhora volta?”** nesse caso são afetações positivas de quando precisou se ausentar para uma cirurgia e mesmo assim os estudantes mantinham contato com ela, **“você volta cansada, desgastada, mas o afeto deles, [...] você sente assim “estou no caminho certo”**. A forma como os estudantes mantiveram contato com ela e como acolheram-na quando ela retornou, mobilizou afetos alegres e dando-lhe satisfação e contentamento com a atividade docente através da motivação dos estudantes. Temos ainda sobre as dificuldades da docência:

Você não tem valorização, né? Valorização docente com relação a você poder estudar, ter uma abertura maior; de você poder fazer um curso, de você poder se afastar um pouco da sala de aula para estudar, para trazer coisas novas para os alunos, porque muitas vezes aquilo não é viável para a escola, né? (Maria do Rosário, 2023).

A colaboradora coloca a impossibilidade de poder estudar, fazer um curso e ter uma abertura maior por parte da escola para fazê-lo como uma forma de desvalorização da profissão, pois coloca que a abertura para fazer cursos e estudar possibilitaria trazer coisas novas para os alunos. Por último, nós temos a colocação de Socorro Mel carregada de muitos afetos:

[...] eu tenho as frustrações que eu chego em casa [...] e naquele momento a gente desabafa, chora, sofre, mas volta de novo a fazer porque a gente acredita e a gente gosta [...] (Socorro Mel, 2023).

Inferimos que Socorro Mel tem frustrações provenientes das dificuldades do exercício da atividade docente, em que “*sofre, mas volta de novo*”, significando que mesmo com tantas afetações negativas, luta e persevera para permanecer na educação porque gosta e porque acredita. Espinosa (2009, p. 105) coloca que “cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser”, ou seja, os sujeitos também tendem a conservação, a perseverança, resistindo àquilo que o destrói para permanecer com a sua essência. Diremos que em meio a afetações docentes negativas, as professoras colaboradoras desse estudo procuram meios de perseverar e continuar trabalhando e exercendo suas funções, sendo afetadas de muitas maneiras, padecendo em alguns momentos, mas se esforçando para continuar agindo. Longe de ser uma colocação romantizada, mas simplesmente realista da vivência de muitos professores (não só as professoras colaboradoras do estudo), que perseveram para continuar realizando suas práticas docentes em meio a circunstâncias adversas e de tempos em tempos pode ocorrer o pensamento de “estou no caminho certo”.

Em resumo, esse indicador explicita a complexidade que está envolvida na atividade docente, começando pela personalidade do professor, cada um é único e mobiliza suas práticas de forma diferente. Depois, passando pelas afetações da escola, família e estudantes. A cultura da escola exerce influência nas concepções das professoras sobre educação, as famílias afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e os estudantes dão sentidos às práticas através das suas atitudes.

Esse núcleo expressa as afetações das professoras colaboradoras em vários momentos nas suas práticas docentes, por mudanças históricas (a geração digital), estudantes, escola, famílias, afetações alegres e tristes que em alguns momentos são compelidas à ação, em outros à passividade e, em outros momentos, à perseverança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHAMENTO DE UM CICLO

Em se apoiando na Psicologia Sócio-Histórica compreendemos que a nossa constituição se dá a partir das relações sociais, em um movimento que tanto somos afetados por essas relações como também afetamos; essas relações geram mudanças e transformação tanto em nós quanto nos outros e no meio em que estamos inseridos. Estamos em constante mudança através de um movimento dialético e complexo.

Nesta seção, delineamos as nossas considerações finais, compreendendo que as discussões sobre o objeto de estudo aqui elencadas, não estão esgotadas em si mesmas, mas são a expressão dos esforços empenhados para o fechamento desse ciclo (pós-graduação em nível *stricto sensu*). Inicialmente refletimos acerca de nossa própria constituição por meio de afetações constituídas e mediadas pelo contexto histórico, social e profissional ao longo da pesquisa. Em seguida, apresentamos e discutimos os achados da pesquisa e alguns desdobramentos.

A pesquisa fundamenta-se nas bases teórico-metodológicas da Psicologia Sócio-Histórica, elaborada por Vigotski e seus colaboradores. Como categorias de análise para nortear a pesquisa nos utilizamos Historicidade, Mediação, Atividade, Sentido e Significado, e Vivência. Tendo a Psicologia Sócio-Histórica como base, trilhamos um caminho na utilização de instrumentos para construção e análise e todo os percursos vivenciados possibilitaram atingir nosso objetivo de apreender **as significações de professoras sobre a relação afeto-intelecto na sua atividade docente no sexto ano do ensino fundamental**. Em um processo que não foi fácil nem direto, mas cheio de mediações e idas e vindas que contribuíram na nossa constituição, envolvendo muito desenvolvimento e aprendizagem nos níveis pessoal, profissional e enquanto pesquisadora. Nesse contexto do mestrado, foi preciso conciliar de início demandas acadêmicas e da primeira experiência exercício profissional enquanto professora. Depois, por razões adversas nos dedicamos apenas ao mestrado.

Além dessas questões, enquanto sujeitos humanos estamos imbuídos de nossas particularidades, lidamos com muitas afetações e nessas afetações em alguns momentos pensamos que não seria possível alcançar nosso objetivo de chegar ao final dessa etapa. Mas por meio de muitos estudos, da Psicologia Sócio-Histórica e suas categorias, fomos compreendendo esse processo que se dá de forma dialética e cheia de idas e vindas, de forma lenta e constitutiva que ao olharmos para trás vemos que foram muito importantes tanto para a nossa constituição enquanto pesquisadora como enquanto pessoa.

Acreditamos que é nesse sentido que Espinosa coloca que os sujeitos tendem a conservação e a perseverança, em alguns momentos agimos e em outros padecemos, mas caminhando, significamos o nosso processo para chegar aqui cheio de perseverança e muitos estudos que foram conferindo a nós, saltos qualitativos no desenvolvimento e aprendizagem ao longo dessa trajetória.

No que tange à cada etapa da pesquisa, conferimos que cada uma contribuiu para o desenvolvimento deste estudo e da nossa constituição humana. A primeira seção se refere ao encontro com o objeto, fizemos reflexões acerca das mediações que constituíram o caminho percorrido até a definição do nosso objeto de pesquisa. Sobre a definição do nosso objeto de estudo, não se deu de forma linear e muito menos imediata, foi necessário nos apropriarmos da Psicologia Sócio-Histórica, abordagem que tínhamos tido apenas um contato rápido quando cursamos uma disciplina como aluna especial, participando de discussões e leituras iniciais. Nesse contexto, apoiando-nos na Psicologia Sócio-Histórica rememoramos as nossas mediações constitutivas para o encontro com o nosso objeto que versam sobre a monografia, discussões realizadas no POSEDUC e também da nossa primeira experiência enquanto profissional da educação. As nossas mediações com a monografia nos trouxeram a ideia de pesquisar a relação afeto-intelecto e as vivências mobilizadas na escola no ensino fundamental enquanto discentes nos afetaram de forma a quereremos focar na atividade docente.

A escrita da segunda seção, relacionada ao levantamento e discussões sobre produções científicas, foi um momento importante, pois possibilitou que aprimorássemos as nossas compreensões acerca do nosso objeto e reconhecêssemos a originalidade da nossa pesquisa nas questões metodológicas e, principalmente, a importância da continuidade dos estudos da relação afeto-intelecto nas práticas docentes, visando compreender as significações de professoras do sexto ano do ensino fundamental. Todo esse movimento dialético para se chegar ao encontro do nosso objeto só foi possível porque alicerçamos nossos estudos na Psicologia Sócio-Histórica.

A etapa dos estudos e da escrita sobre a Psicologia Sócio-Histórica permeou toda nossa pesquisa, sendo tão significativa que pretendemos continuar estudando. Embasar nossa pesquisa nessa abordagem significou compreendermos que os sujeitos e os fenômenos estão sempre em transformação e em movimento. Somente a descrição desses processos não é suficiente, sendo necessária a explicação de forma dialética, levando em consideração as determinações da realidade para que só assim se possa ir além do que está aparente se aproximar das zonas de sentidos dos sujeitos.

A etapa da escolha do contexto da pesquisa (*locus* e professoras colaboradoras) também se fez muito importante. O *locus* escolhido foi uma Escola Social da cidade de Aracati-CE, sendo a escola que desempenhamos nossa primeira experiência como docente e que também mobiliza várias relações de afeto na sua constituição. Dessa escola fazem parte as duas professoras colaboradoras: uma de História e outra de Língua Portuguesa. Fazemos questão de deixar claro que, tanto a escola quanto as professoras colaboradoras mostraram-se solícitos e dispostos a apoiarem e participarem da nossa pesquisa, gerando um clima de colaboração que ajudou muito a constituição das Entrevistas Reflexivas. Realizamos apenas uma entrevista com cada uma das professoras colaboradoras e julgamos ser suficientes para atingir os nossos objetivos, não sendo necessário realizar outras entrevistas. Nesse contexto, após um fazer dialético entre idas e vindas entre as etapas já citadas, adentramos nas análises e interpretações das informações produzidas e foram sistematizados três Núcleos de Significação.

Ao discutirmos o primeiro núcleo de significação: “**Vivências constitutivas da escolha da profissão e do processo formativo**”, pudemos compreender a importância das mediações sociais e históricas que se desdobram no contexto social a partir da família, da escola, da universidade e do mercado de trabalho na constituição dos sujeitos e, no caso específico do nosso estudo, na constituição das professoras colaboradoras enquanto docentes. As colaboradoras ao optarem pela docência como carreira profissional para atuar, trazem vivências na família (Socorro Mel) e também através da educação, por meio de práticas inspiradoras de professores que afetaram positivamente na educação básica (Maria do Rosário) e na universidade (Maria do Rosário). Na escolha da área de conhecimento destacamos vivências na universidade (Socorro Mel) e na escola (Maria do Rosário). Para esta última, a opção pela História vem desde a infância através das práticas de um professor da educação básica e, para a primeira, se deu a escolha pela Língua Portuguesa através das afetações na universidade. Atrelado a isso nós temos também os desafios enfrentados no início da carreira. Por último, nós temos o processo formativo sendo mediado pelas necessidades do mercado de trabalho e alguns percalços envolvidos no início da atuação docente. Em resumo, nós temos as significações das professoras colaboradoras acerca de suas constituições enquanto docentes que versam sobre: mediações sociais (família, educação formal e mercado de trabalho) e mediações subjetivas (afetos e motivações).

No segundo núcleo de significação “**A relação afeto-intelecto na aprendizagem e na dinâmica de aula**”, aproximamo-nos das significações das professoras

colaboradoras acerca da relação afeto-intelecto nas práticas de ensino e nas relações entre professores e estudantes. Nas interpretações foi revelado que é importante levar em consideração aspectos afetivos e aspectos cognitivos nas atividades de ensino e os estudantes tanto mais são afetados quanto mais sentirem que o professor gosta deles e traz práticas diferentes e interativas. No terceiro núcleo de significação “**Afetações na docência: entre os desafios e o caminho certo**”, nós temos as significações das professoras no que tange às afetações docentes, permeando entre afetações positivas e negativas que constituem as suas identidades enquanto docentes e influenciam suas práticas. As interpretações desses dois núcleos trazem mais diretamente significações das professoras para o alcance do objetivo da nossa pesquisa de: **aprender as significações de professoras sobre a relação afeto-intelecto na sua atividade docente no sexto ano do ensino fundamental**. Em relação às significações identificadas no Núcleo 1, compreendemos que estas estão presentes nas significações dos demais núcleos, pois fazem parte da constituição das colaboradoras.

Sobre os estudantes do sexto ano, apreendemos que:

- a) estão em um processo de desenvolver mais autonomia e independência, mas apesar disso ainda estão em um meio termo em que não são mais crianças e ainda não são adolescentes autônomos, por isso o professor precisa dialogar para que o estudante entenda a diferença entre afetividade e permissividade;
- b) se sentem empolgados em relação às novidades desse novo nível de ensino;
- c) nessa fase a família deixa de acompanhar tão de perto e isso acarreta prejuízos nos processos educativos e mais responsabilidades para o professor.

Sobre a **relação afeto-intelecto** nesse contexto apreendemos que se dá de muitas formas **nas práticas de ensino e nas relações entre professores e estudantes:**

- a) a afetividade medeia a aprendizagem através da relação professor-estudante, e quanto mais próximo o professor estiver do estudante mais será possível envolvê-lo no processo de ensino-aprendizagem;
- b) as relações afetivas entre professores e estudantes precisam ser pautadas no respeito e na colaboração;
- c) o estudante tanto mais aprende quanto mais estiver envolvido no processo de ensino-aprendizagem ativamente e conseguir atribuir sentidos pessoais a esse processo;
- d) as estratégias de ensino tanto mais serão efetivas quanto mais forem capazes de afetar os estudantes e trazê-los para participarem de forma interativa e colaborativa.

Nas significações sobre as **afetações docentes** temos que versam sobre afetações da cultura da escola que constituem também suas formas de mobilizar a atividade docente. Da cultura dos familiares dos estudantes, que por algumas lacunas que são deixadas por eles, acabam por aumentar a responsabilidade dos docentes, que trazem para si a responsabilidade de passar valores para os estudantes. Há afetações por parte dos estudantes que podem ser negativas, levando à frustração, e positivas, levando à satisfação e contentamento. Tem-se também as afetações das mudanças dos contextos (historicidade), que também respingam na atividade docente. Neste estudo é citada a problemática dos estudantes sendo da geração digital, acarretando novas formas de pensar as práticas de ensino para a criticidade e reflexão das informações que são partilhadas nos meios tecnológicos.

Concordamos com as significações constituídas pelas professoras colaboradoras do nosso estudo, explicitando a importância de levar em consideração a relação afeto-intelecto na atividade docente, pois os processos educativos envolvem aspectos afetivos e cognitivos justamente por causa do caráter humano das relações que se dão sempre através da dimensão afetiva, trazendo também a turma do sexto ano do ensino fundamental como sendo um nível de ensino que está envolvido de muitas complexidades.

Esperamos que os achados desta pesquisa possam contribuir para o desdobramento de estudos na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, bem como para outros estudos que enfoquem os aspectos afetivos e cognitivos nas práticas de ensino e na relação entre professores e estudantes. Enfatizamos a relevância social deste estudo, citando também as proposições do que pode ser feito com os resultados desse estudo: a) ser apresentado nas escolas, b) servir para os processos formativos de professores através de semanas pedagógicas e outros meios, possibilitando assim formações continuadas. Enfim, esperamos que este estudo possibilite outras pesquisas a partir de novas possibilidades teórico-metodológicas, bem como novas possibilidades pedagógicas através de formações continuadas.

Por fim, temos a pretensão de posteriormente publicar partes desta pesquisa em revistas e periódicos classificados, sabendo que essas reflexões necessitam ser compartilhadas. Destacamos a relevância nesse processo de constituição da pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC/UERN que contribuiu através de discussões diversas e do acompanhamento do fazer acadêmico, possibilitando diversas constituições no âmbito pessoal e científico. De fato, estamos encerrando esse ciclo com

gratidão por todas as vivências compartilhadas e com a certeza de que existem outros caminhos para trilhar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 95- 110.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-Histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, abr./jun. 2016.

AGUIAR, Wanda; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicol. cienc. prof.** v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <https://encurtador.com.br/avGN9>. Acesso em: 10 ago. 2021.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; 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, jan./jun. 2015.

ARAÚJO, Lucélia Costa; HAM, Daniel de Arruda Botelho van; GOMES, Fábio Alves; MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. A mediação do pensamento categorial em pesquisas realizadas no campo da educação. *In*: AGUIAR, Wanda Maria; BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia Sócio-Histórica e Educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. São Paulo: Cortez, E-book, 2020, p. 117-145.

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, maio 2005.

BARBOSA, Sílvia Maria Costa. **Atividade do professor em sala de aula: uma análise das estratégias de ensino a partir da psicologia Sócio-Histórica**. 2011. 225 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo - SP, 2011.

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

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia. GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO Odair (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 37-52.

BOCK, Ana Mercês Bahia; KULNIG, Rita de Cássia Mitleg; FUMES, Neíza de Lourdes Frederico. Dimensão subjetiva do processo de escolarização: desafios para a pesquisa. *In*: AGUIAR, Wanda Maria; BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia Sócio-Histórica e Educação**: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa. São Paulo: Cortez Editora, E-book, 2020.

CICONHINI, Vilma Negrini. QUADROS, Marivete Bassetto de. Recebendo o aluno do sexto ano com ludicidade e criatividade. *In*: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas – 2013. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional, Quatiguá - PR, 2015.

COSTA, Priscila Gabriela; RONCA, Antonio Carlos Caruso. Concepções de professores do ensino fundamental I sobre a aprendizagem e o uso de tecnologia em sala de aula. *In*: RONCA, Antonio Carlos Caruso; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Relatos de pesquisa em Psicologia da Educação** v. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 105-128.

DAVIS, Claudia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 233-244, jul. 2010.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Método Materialista Histórico como Instrumento de Análise da Realidade. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; CALVE, Tiago Morales (Orgs.). **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural**: expressões da luta de classes no interior do capitalismo. Paranaíba: EduFatecie, 2020, p. 15-35.

GAZZOTTI, Daniele; SOUZA, Marilene Proença Rebello 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, 14 nov. 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/egsDZ>. Acesso em: 12 ago. 2021.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 21-46.

GONÇALVES, Nayane B. 1993- **Aprendizagem e desenvolvimento cognitivo: as contribuições de Vigotski**/organizadoras: Heloiza Lopes de Oliveira, Luíza Batista Melo da Silva, Victória Pereira Rocha. Campinas, SP: UNICAMP/IEL/Setor de Publicações, 2019.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, p. 355-368, 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 247-260, dez. 2005.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições do ensino e a mediação do professor. *In*: SADALLA, Ana Maria F. Aragão; AZZI, Roberta Gurgel (orgs.). **Psicologia e formação docente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKI, Liev Semionovitch; LURIA, Alexandre Romavich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-118.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **Práticas educativas bem-sucedidas na escola: vivências socioafetivas de professores e alunos**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, jan./jun. 2014.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227169, 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dsAG5>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1-25, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n2.a2019-51563. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ICL15>. Acesso em: 18 set. 2023.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; MARQUES, Antônia Batista; TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura; BARBOSA, Sílvia M. Costa. Formação e trabalho docente: análise a partir da Psicologia Sócio-histórica. *In*: AGUIAR, Wanda Maria; BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia Sócio-Histórica e Educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. São Paulo: Cortez, E-book, 2020, p. 171-195.

MORAES, Rozania Maria Alves de; CLEMENTE, Marina Cavalcanti Tavares; BESSA, Luciana Peixoto. O papel dos afetos na atividade docente: a experiência de um professor diretor de turma de ensino médio. **Horizontes**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e021039, 2021. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1279. Disponível em: <https://acesse.dev/YM4It>. Acesso em: 18 set. 2023.

MORENO, Fernanda Granja. **O ensino de História no sexto ano: a prática docente entre questões e possibilidades.** 2021. 181 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Rede Nacional) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

NÚÑEZ BELTRÁN, Isauro. **Vygotsky, Leontiev, Galperin.** Formação de Conceitos e princípios Didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

NÚÑEZ BELTRÁN, Isauro; RAMALHO, Betania Leite. Aprendizagem, desenvolvimento profissional e personalidade docente: contribuições do enfoque histórico-cultural. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://11nq.com/alucX>. Acesso em: 7 jan. 2023.

OLIVEIRA, Edjofre Coelho de. **Entre afetos e emoções: a construção do ser docente e a mediação das atividades de ensino sob a perspectiva histórico-cultural.** 2022. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

PARENTE, Ana Virginia Aragão Dantas. **A afetividade na relação pedagógica: concepções de alunos e professores do ensino médio.** Lisboa - 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2017.

PEREIRA, Elizabete Rodrigues. **Desafios e contribuições do pedagogo diante das dificuldades de aprendizagem de alunos do sexto ano.** 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus-ES, 2019.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. *In: Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, jul./set. 2010.

SANTOS, Maria Cleoneide de Sousa. **As significações constituídas por egressas de licenciaturas do CAPF/UERN sobre a docências.** 2021. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró/RN, 2021. Disponível em: <https://acesse.dev/Mmwp8>. Acesso em: 09 dez. 2022.

SANTOS, Priscilla Castro dos. **Práticas docentes: por entre cognição e afeto.** 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

SILVA, Izanira Gaspar da; WOLF, Rosângela Abreu do Prado. A transição dos alunos do quinto para o sexto ano do ensino fundamental: possibilidades e contribuições durante a transição por meio de um processo de ensino e aprendizagem significativa. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE- 2014.* Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional, Guarapuava - PR, 2015.

SILVA, Magnólia Moreira e. **As significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no ensino fundamental mediando a atividade pedagógica.** 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

- SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- TASSONI, Elvira Cristina Martins. As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações com a permanência na escola. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 16, n. 1, jan./jun., 2011, p. 57-64.
- TEIXEIRA, Cristiane de Souza Moura; AMARAL, Marcos Martins do; SARMENTO, Viviane Nunes; BARBOSA, Sílvia Costa; OLIVEIRA, Jailma Nunes Viana de. O processo de produção Sócio-Histórica da informação nas pesquisas em educação. *In*: AGUIAR, Wanda Maria; BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia Sócio-Histórica e Educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. São Paulo: Cortez, E-book, 2020, p.75-89.
- TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papyrus, 2011.
- VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- VOIGT, Jane Mery Richter; PESCE, Marly Krüger de; XAVIER, Dhuan Luiz. Tecnologias digitais de informação e comunicação e os currículos educacionais numa perspectiva sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana M. B. *et al.* (orgs.) **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: EDUC, 2022, p. 183-195.
- XAVIER, Livia Maria Lins de Queiroz. **O Programa de Residência Pedagógica/Pedagogia/ UERN na Educação Infantil: as significações de uma professora preceptora**. 2023. 153p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró/RN, 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretária de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
 Campus Central
 Curso de pós-graduação em Educação-POSEDUC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos:

Este é um convite para você participar da pesquisa **A RELAÇÃO AFETO-INTELECTO NA ATIVIDADE DOCENTE: AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, coordenada pela Profa. Dra. Antônia Batista Marques e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: refletir sobre as significações de professoras sobre a relação afeto-intelecto na sua atividade docente no sexto ano do ensino fundamental. O benefício desta pesquisa é a possibilidade de compreender como se dá a relação afeto-intelecto na atividade docente de professoras do sexto ano do ensino fundamental.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto será o de ter sua identidade revelada proveniente da exibição das respostas através da entrevista reflexiva que será realizada, uma vez que a pesquisa será apresentada publicamente e posteriormente publicadas em revistas científicas. Por isso, o (a) participante poderá se sentir desconfortável em responder algumas das perguntas presentes, por esse receio. Caso queira, ele(a) poderá desistir a qualquer momento de responder bem como, participar da pesquisa. Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente **Ivana Barbosa da Silva** realizará a entrevista e somente a discente **Ivana Barbosa da Silva** e pesquisador responsável (orientadora) poderão manusear e guardar essas entrevistas reflexivas que serão gravadas e armazenadas em formato de áudio mp3; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e entrevistas e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em áudio MP3 e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientadora) no **Departamento de Educação**, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora **Ivana Barbosa da Silva** do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central, no endereço Av. Prof. Antônio Campos S/N, Mossoró, RN, 59625-620 fone: (84) 3315-2145. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em**

Pesquisa (CEP-UERN) Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora **Ivana Barbosa da Silva**.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

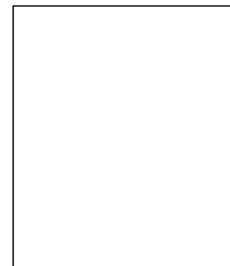
Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa: **A RELAÇÃO AFETO-INTELECTO NA ATIVIDADE DOCENTE: AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos que serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que possam surgir antes, durante e depois da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me está garantido (a) o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Aracati-CE, ____ / ____ / ____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Ivana Barbosa da Silva - Discente do Curso De Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Av. Prof. Antônio Campos S/N, Mossoró, RN, 59625-620 fone: (84) 3315-2145

Profa. Dra. Antônia Batista Marques (Orientador da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) Curso De Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN, Campus Central, no endereço Av. Prof. Antônio Campos S/N, Mossoró, RN, 59625-620.

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA REFLEXIVA

ROTEIRO DA ENTREVISTA REFLEXIVA

- Antes de tudo apresentar por meio de slide qual é a proposta da pesquisa, apresentando (título, objetivo, objeto de pesquisa, e metodologia); e sanar possíveis dúvidas;
- Apresentar também o: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de forma que a colaboradora esteja assegurada e compreenda aquilo que vai ser feito com as informações produzidas, que a identidade dela será resguardada, explicando cada fala do termo;
- Salientar que se houver necessidade, voltaremos posteriormente com algumas questões de aprofundamento.
- Após isso, iniciar a apresentação da pesquisadora (nome, instituição e curso de pós-graduação); (aqui o gravador será finalmente ativado)

QUESTÕES NORTEADORAS PARA A PESQUISA:

- Você poderia discorrer um pouco sobre você, sua formação acadêmica, e a sua atuação enquanto docente? Quais as suas expectativas ao ser professora?
 - Na sua opinião, qual o papel do professor?
 - Por ser também professora especialista, você dá aula para diferentes níveis de ensino, poderia falar um pouco sobre como se dá sua atividade profissional com os alunos do sexto ano? Existe alguma especificidade?
 - Como você significa/compreende a relação afeto-intelecto na sua atividade docente com o sexto ano do ensino fundamental?
 - Quais as estratégias de ensino que você utiliza?
 - Quais as perspectivas para o futuro da educação/docência...
-
- Lembrando que, como o próprio nome já supõe, essas são questões apenas norteadoras da entrevista, não serão seguidas à risca e na mesma ordem que estão aqui, vai depender de como a colaboradora irá direcionar suas respostas e, assim, de como o diálogo irá se construindo.

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REFLEXIVAS

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REFLEXIVA - SOCORRO MEL

DATA: 06 de março de 2023

HORÁRIO: 14h35 às 15h08

PESQUISADORA: Comecei a gravar aqui, no caso, boa tarde! (risos)

COLABORADORA: Boa tarde, querida Ivana! (risos)

PESQUISADORA: Meu nome é Ivana Barbosa da Silva e estou aqui enquanto mestranda do POSEDUC, mestrado em educação da UERN, já apresentei para você título da pesquisa, objetivo geral e enfim, desde já eu agradeço pela sua...

COLABORADORA: Eu que agradeço...

PESQUISADORA: é... pela sua decisão de participar, a gente sabe que, eu estive aqui também né...

COLABORADORA: É... Verdade!

PESQUISADORA: Então eu sei como é corrido, como é difícil, então a sua disposição de participar da pesquisa é para nós muito importante, né... Então, a UERN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Mestrado em Educação... É... No caso, é... Como eu comecei falando (com o slide que foi passado previamente para explicar a proposta da pesquisa) sobre a historicidade, a gente entende que é importante, né... No caso eu gostaria que você começasse é... discorrendo, falando um pouco sobre você e aí assim pode ser sobre a sua vida pessoal “ah, eu sou casada, eu tenho filhos e enfim” e também você entra no mérito da sua própria trajetória profissional qual foi a graduação que você fez, há quantos anos você trabalha, isso de forma livre do jeito que você se sentir melhor.

COLABORADORA: Então, eu me chamo *[omitido para a preservação da identidade da professora]* atualmente estou com 36 anos, na educação há 14 anos né... Comecei... Ainda fazia faculdade quando eu tive a oportunidade de trabalhar com a área da educação. Sou casada tenho 2 filhos, né... E hoje eu sou formada em LETRAS, graduada em LETRAS e Pedagogia, tenho pós em gestão e pós em Língua Inglesa, ainda sonho também em fazer um mestrado, é como você coloca o tempo é muito corrido para a gente chegar, são muitos degraus para a gente subir. E minha história eu acredito que, inicia na educação pelo exemplo realmente, né... Eu tenho uma família em que muitos trabalham com a educação, a minha mãe foi professora, foi secretária de educação, meus tios, a minha vó era professora em um tempo muito remoto em que era mais complicado né complexo, então assim eu acho que, vem no DNA, né... Você passa tanto tempo observando, vendo e eu dizia muito que não ia ser professora justamente por causa dos percalços que a gente tem na vida. Não é uma profissão simples, não é um trabalho que a gente faz só na escola, como outros, né... O médico ele atende naquele ambiente naquele espaço, chegou em casa e tal ele não precisa planejar a cirurgia né um atendimento e o professor não... Por mais que às vezes a gente tente fazer esse... essa quebra, “não eu tenho a minha vida pessoal e a minha vida profissional” em muitos momentos a gente não consegue. Então eu via muito isso em casa, né... A minha mãe trabalhando e ela gostava, né... Gostava muito do que fazia, de trabalhar com a educação, então eu acredito que esse foi o meu maior exemplo. Quando eu era pequena na minha casa tinha um jardim e eu brincava muito de ser professora, tinha uma lousa, um quadro negro ainda pequenininho e eu colocava as bonecas né e minha mãe dizia “mulher, não vai ser professora não tu não vê minha vida difícil” (risos), mas eu disse quando você talvez também você tem um destino, eu acredito muito. Eu fiz pra medicina, não entrei porque eu fiquei em 4º lugar e só tinham duas vagas, que era ainda também no Rio Grande do Norte aqui em Aracati não tinha nenhuma universidade, nem faculdade. Aí, aqui, começou no ano seguinte com... Eu terminei o ensino médio em 2003, então em 2004 começou a funcionar a FVJ, que era Faculdade do Valor do Jaguaribe. Não tinha nem polo, né... Ela funcionava nas escolas privadas à noite. Isso abriu o curso de Letras, Educação Física e Contabilidade. Aí, eu disse ai, eu fazer Educação Física porque eu gosto muito de esporte. Jogava muito, praticava esporte. Não, vou fazer Educação Física, que

eu me identifico. Fiz a inscrição para Educação Física, não fechou a turma. (risos) Aí, a segunda opção era Letras. Então, comecei a cursar Letras. Aí, eu disse, “não, vou fazer, mas Letras no próximo ano, quando abrir Educação Física, eu vou fazer.” Só que eu comecei com Letras e aí eu entrei no mundo da leitura, que é um mundo que eu gosto. Eu sempre gostei muito de escrever, né... Desde muito nova, eu gostava de fazer poemas, escrever frases. Eu pegava minhas agendas à noite e ficava sentada no jardim e ficava escrevendo poemas. Então, eu sempre gostei da escrita. Então, isso foi o que me motivou. E aí, quando eu entrei na faculdade de Letras, eu tive uma professora que ela trabalhava em literatura infantil. Então, ela trouxe para a gente muitas leituras. E eu fui me encantando por esse universo da leitura, da contação de história, da escrita. Aí, quando chegou no final do ano, para iniciar 2005, abriu realmente a educação física, mas aí eu fui e disse eu disse: “não, eu estou gostando de Letras, já passei um ano na sala de aula e eu não vou perder esse aprendizado”. E aí fiquei em Letras. Quando eu estava em 2007, que naquele período já podia, no 6º, 7º período, começar a lecionar né, o que hoje nós não podemos, que era perto dos estágios, eu tive uma professora, que era minha professora na faculdade, e era secretária de educação do município. E ela escolheu os três melhores alunos, as melhores notas, para trabalhar em um estágio remunerado. E aí eu fui uma das escolhidas. E por incrível me pareça, o espaço que tinha para a gente fazer isso, que era um projeto, na realidade, era um projeto de contraturno para reforço, era o Colégio *[omitido para a preservação da identidade da escola em questão]*, então, que para mim foi assim um ganho, um presente. Eu tenho a minha trajetória escolar toda nessa instituição né, eu estudei aqui desde pequena, desde o maternal... aliás, minha mãe engravidou e trabalhava aqui nessa instituição. Então, eu nasci, eu costumo dizer para os meus colegas de trabalho, quando chegam né na instituição, que eu nasci aqui, porque quando ela engravidou já estava aqui, trabalhava aqui, e eu iniciei estudando aqui, então, desde os três anos, até o ensino médio, em 2003, eu estudei no Colégio *[omitido para a preservação da identidade da escola em questão]*. Então, quando eu recebi esse convite, para mim foi um grande presente, voltar à casa e retribuir com aquilo que eu tinha aprendido aqui.

Aí eu vim para ser professora de reforço de Língua Portuguesa, e eu fiquei no reforço, e daí eu descobri que tinha, ia abrir uma vaga para a língua inglesa. Daqui que eu fizesse outra graduação, ia demorar muito, então, eu fiz a pós, porque eu já aproveitei algumas cadeiras de letras. Aí eu fiz a pós, e no ano seguinte eu entrei como professora de língua inglesa, nas séries iniciais. É tanto que a minha defesa era a língua inglesa nas séries iniciais, porque nem todas as escolas elas oferecem. E a gente sabe que quanto menor, mais novo você começa, melhor é o aprendizado né, você tem uma base. E aí, segui, né... não! Saí daqui, fui para o Estado um tempo, para as escolas estaduais, mas era contratada. Mas mesmo com o contrato, eu ainda permaneci durante seis anos, na escola é... estadual. Passei pelas três escolas do município, na época, toda essa troca. E aí, a experiência é totalmente diferente, porque eu saí daqui, da educação infantil e fundamental, porque quando eu ensinava inglês, eu ensinava do nível cinco, que era as turmas de cinco anos, até o nono ano. E peguei o universo de ensino médio, então foi a minha primeira experiência de ensino médio, foi no Estado. Mas como eu gostava e aí eu fui trabalhar com a minha área específica, que era letras, português, pra mim foi... não foi tão difícil, né... E aí, a partir da necessidade, também do mercado de trabalho, eu fui fazendo as outras graduações né... Voltei pra cá, pro *[omitido para a preservação da identidade da escola em questão]*, pela UNBEC, porque antes existia uma parceria com o município, então tinha uma parte da escola que funcionava como escola municipal pública, e uma parte que era UNBEC, mantido pelos irmãos maristas. Aí eu voltei pra cá só pela UNBEC, então tinha carteira assinada. Pelo ensino médio também, aí no Médio, eu ensinei Português, Literatura, Arte, todas as áreas afins com letras. Quando eu tinha oportunidade, todos os desafios, eu nunca neguei nenhum desafio. A instituição fechou essa parceria, e teve alguns percalços, então resolveu fechar o círculo de ensino médio aqui. Aí, mais um desafio, eu disse, “vixe”... vai fechar o ensino médio, e eu não tenho, não tinha formação em Pedagogia, porque eu só tinha letras e língua inglesa, e não ia ter inglês, na educação infantil e no fundamental. Aí, outra oportunidade de desafio, eu disse então eu tenho que fazer Pedagogia, fui fazer uma segunda graduação, aproveitei também algumas categorias de letras, e terminei, fiz em dois anos. E foi o tempo, porque a escola avisou, comunicou que ia encerrar esse ciclo, aí foi o tempo que encerrou, e eu continuei na escola, eram 18 professores, de forma geral, no Médio, e

eu fui a única professora que fiquei, porque era a única que tinha Pedagogia. Foi outro desafio, mudar assim a minha equipe né, a equipe com a qual eu trabalhava, eu confiava há muito tempo, eu mudei, mas eu acredito que a educação é isso, então a minha trajetória não é simples, não é fácil, né... A gente vai tentando, e eu não sou uma pessoa de... abrir mão por causa dos desafios, tem que ser muito difícil mesmo para eu chegar e dizer assim, “olha, não dá, não quero”. E como eu tenho o apoio da família também assim, vai dar certo, vamos chegar lá, então eu nunca desisti. E aí continuei, estou, e eu acho que vou ficar por muito tempo, na educação (risos) porque o professor para se aposentar... (risos) E estou aqui né, seguindo até...

PESQUISADORA: É interessante porque quando você vai falando, você vai rememorando aquilo que você viveu e a trajetória que você tem até hoje né... É... eu gostaria de perguntar também, quando você começou é... qual era a sua... O que você pensava que era o papel do professor? E o que você pensa hoje, se isso mudou, qual é o papel do professor para você?

COLABORADORA: Acho que... que... Não o papel em si, mas os desafios são maiores hoje né... Acho que, assim, vem muito instrumento tecnológico né, a gente pode aprimorar a metodologia, a dinâmica, a didática em sala de aula. Mas, eu acredito que o desafio é maior, porque antes, a gente... os alunos recebiam menos informações... Nós tínhamos menos meios de chegar essa informação até o aluno. Então, tudo se detinha mais no professor. Aquilo que o professor passava, dizia, ensinava, às vezes, se tornava um poder absoluto, né, era o correto. Hoje, não. É tanto que não existe hoje mais mestres né, nós professores somos mediadores dessas informações. Porque os alunos, às vezes, chegam na sala com essa informação. Nós vamos mediar como é que ele vai utilizar. Observar, ser crítico. Realmente, essa informação é adequada, está correta, eu devo usar, eu devo compartilhar né... Daí nasceram as fakes news, então assim eu acho que o nosso desafio hoje é maior dentro de sala. Tenho mais segurança hoje, pelo tempo mesmo e pela experiência. Mas, realmente, quando você começa, eu dizia que era igual a jogo quando eu entro na sala de aula, mesmo com esse tempo todinho, mas, quando inicia o ano, você vai pegar uma sala que você não conhece, você entra com aquele friozinho na barriga né, de imaginar como é que vai ser, qual é a receptividade, qual é a relação que vai acontecer. Porque precisa ter uma relação, sim, entre professor e aluno, para que aquela aula flua, para que a gente consiga passar aquilo que foi proposto né, que é o nosso objetivo de aula. No...quando eu iniciei, quando eu comecei com o contraturno, eu tinha esse medo, e aí, a insegurança, sim, porque a teoria que a gente aprende lá, são teorias, a prática é diferente da teoria né muita coisa, a gente só aprende mesmo fazendo, com a mão na massa, mas eram turmas pequenas né, então, eu tinha um reforço, eu trabalhava direcionado naquele ponto que precisava ser fortificado no aluno. E, quando você chega na sala de aula não..., são inúmeros alunos, e você vai trabalhar de forma geral, tentando atingir o específico do aluno.

PESQUISADORA: Então, você acredita que hoje, o papel do professor hoje, acaba sendo esse de mediador também?

COLABORADORA: Isso, de mediador, de mediador de informações, a gente não detém tudo, né? Eu, principalmente, como já estou numa idade bem avançada dos meus alunos hoje, porque os alunos do sexto ano têm 11 anos, 12 anos, então, assim, já passei muito tempo e eles vêm de uma geração digital. Então, nem tudo hoje, eu consigo é... como eu posso dizer...

PESQUISADORA: Ter o domínio?

COLABORADORA: o domínio né das ferramentas, do uso dos jogos. Então, eu preciso ter uma boa relação para que ele entenda, assim, que nós estamos aqui para aprender.

PESQUISADORA: Juntos, né?

COLABORADORA: Juntos né, é uma via de mão dupla. Eu trago o conteúdo, que é aquele que eu domino, que eu sei, as regras, o estudo, a teoria, e nós vamos praticar juntos, porque alguma dessas ferramentas eu não tenho domínio, mas você tem. Então, a gente precisa um do outro para trabalhar, para ter seu êxito.

PESQUISADORA: No caso, você é professora que, e passou por vários níveis, né?

COLABORADORA: Sim!!

PESQUISADORA: Ensino médio, educação infantil e tal. Como o nosso foco aqui é o sexto ano, eu gostaria... se é que você percebe isso, né? Alguma diferenciação do sexto ano, hoje você é professora do quinto ano também, se você percebe, “não, o sexto ano tem essa característica específica”, se você acha, se você percebe, poderia falar um pouco sobre isso.

COLABORADORA: Eu acredito que sim né... Quanto maior a tendência é que você tenha maturidade e que você consiga. É... São desafios diferentes, desde a educação infantil até o fundamental II. No sexto, eu percebo assim, eles têm mais uma independência.

Têm algumas autonomias que nas séries menores, não. E aí tudo vai depender mais do professor, direcionar determinada atividade. Uma apresentação, por exemplo né, ou seja, slide, dança cultural, independente da apresentação. No sexto ano, eles, alguns né, não são todos, mas eles já têm essa maturidade de conseguir fazer sozinho, de caminhar com suas próprias pernas. A gente vai só guiando, dizendo o caminho, por onde ir, e eles vão fazendo né...E aí eu vejo essa diferença. Quanto maior, mais prática eles vão ter de fazerem sozinhos.

PESQUISADORA: Mais autonomia, né?

COLABORADORA: Mais autonomia, nessa perspectiva. Agora, quando a gente fala em sentimentos, eu acredito que, quanto menor na idade, eles são mais verdadeiros, na demonstração dessa afetividade, desse sentimento. Uma vez eu fui para uma entrevista de... de emprego e eles perguntaram: "Como você trabalha do nível 5 até o 9º ano, você vê diferença? nos alunos" e eu colocava, vejo... eu vejo na questão da afetividade, do carinho, dos sentimentos, eles são capazes também, quanto menor, de demonstrar esse sentimento. Talvez esse seja um dos... dos nossos problemas ou indicadores dentro das séries... do fundamental e séries maiores, até esse distanciamento da família. Na perspectiva de que, quando é menor, os pais acompanham mais, estão mais em cima. E quanto maior, os pais vão deixando caminhar, mas eles precisam sim, porque o carinho, a atenção, os valores e os sentimentos, eles são responsáveis também, por algumas situações de aprendizagem.

PESQUISADORA: Como a gente entrou nesse mérito da afetividade né, aí a gente entra agora no mérito da pesquisa de como você compreende ou como você significa essa ideia da relação do afeto intelecto, da afetividade, da dimensão afetiva, na sua atividade docente, entendendo que a atividade docente perpassa vários aspectos, desde o planejamento da aula, até a aula em si, a relação do professor... como é que você vê, como é que você significa essa relação do afeto intelecto na sua sala de aula, enquanto professora, enfim.

COLABORADORA: Eu acredito que assim, como eu já coloquei, realmente é uma base (a afetividade/relação afeto-intelecto), é importante, é um ponto significativo na aprendizagem. E não só quando se fala do afeto, não é só o beijar, o abraçar, que eu digo muito na minha sala, principalmente hoje né, que hoje nós sabemos que existem inúmeras leis e que o toque, o contato físico, hoje não é tão comum quanto antes. Então a gente vive nessa perspectiva às vezes da corda bamba, eu posso ou não posso, até aonde eu posso ir e que o meu aluno vai compreender que é um afeto né, que é uma forma de demonstrar carinho e atenção, ou desenvolver outras práticas também na sala de aula e aonde não é. Então a gente precisa estar sempre nesse diálogo. E eu digo muito no meu primeiro dia de aula, eu costumo dizer a eles que assim, algo que eu trago muito comigo é o respeito. Eu preciso respeitar. Não preciso amar todos, nem que todos me amem nesse amor incondicional, porque pra isso eu tenho a minha família, os meus filhos, o meu esposo, mas a gente precisa ter uma relação, um ambiente saudável e isso começa com respeito. Claro, dentro dessa dinâmica, um ano né, que é um ano letivo, se a gente construir essa relação de amizade né, de carinho, beleza, é bom pra ambas as partes, tanto o professor quanto o aluno, mas que a gente precisa, no mínimo, se respeitar, respeitar o professor, a sua disciplina, como eu coloco pra eles também. Sei também que a gente trabalha hoje com habilidades. Então, nem todo mundo tem a habilidade de letras, mas dentro do nosso currículo, a gente precisa estudar língua portuguesa. Então, eu preciso procurar de muitas formas que isso encante o aluno, porque não existe aprendizado quando a gente não gosta, quando a gente não quer, quando a gente tem qualquer ranço ou dificuldade com aquela disciplina. Nem todos vão ser realmente nota 10 ou gostar da

disciplina, mas eles precisam, pelo menos, compreender. E... eu sou uma pessoa muito carinhosa, é minha, é particular meu. Eu gosto do beijo, do abraço, do aperto de mão, do bom dia, de estar sorrindo. Eu acho que, assim, pra mim, como pessoa particular, isso me traz energia né, me revigora. E é isso que eu passo pra eles. Agora, eu também sou muito durona, assim, de chamar atenção. Porque, às vezes é realmente vai de um extremo ao outro sei ser carinhosa, mas eu sou muito firme. Eu sei chamar atenção, eu sei brigar mesmo né, cobrar atividade. Então, às vezes, no sexto ano, quando eles estão nessa transição né, nem é adolescente, nem é mais criança, eles não conseguem perceber isso, né. Então, a gente tem que ter, enquanto adulto na relação, ter esse cuidado pra que nem seja demais, nem de menos, sempre na medida. Mas eu acredito que o amor, o gostar daquilo que você faz, ele influencia. Porque o aluno, ele absorve...Ele sabe quando o professor chega bem, ele está bem, ou ele não está. Ele desafia o professor.

Então, são vários... Como eu posso colocar agora?

PESQUISADORA: Vários aspectos?

COLABORADORA: Aspectos que influenciam dentro da sala de aula, nessa aprendizagem.

PESQUISADORA: E no caso a afetividade....

COLABORADORA: A afetividade é uma sim (um dos aspectos que influenciam dentro de sala de aula)... Até porque assim, se o aluno, às vezes, ele não gosta daquela disciplina, e se ele vem de outra série, já conhece o bloqueio, que é uma disciplina mais complexa, que não quer que é cheio de regras, e... Quando a gente fala em língua portuguesa, só vê gramática, não é? (riso) Mas, se ele tiver uma vivência boa com o professor, ele vai começar a querer aprender.

PESQUISADORA: Vai mudar a perspectiva, né?

COLABORADORA: Vai mudar a perspectiva dentro daquela disciplina, por causa do professor né...E eu acredito, assim... Que as vezes... que em muitas vezes, eu consigo passar, não sei se porque eu gosto realmente da minha disciplina, e aí eu mostro, né, esse amor, esse carinho, esse cuidado com a disciplina, mas eu acredito que o afeto é importante.

PESQUISADORA: No caso, a sua própria vivência com a língua portuguesa

COLABORADORA: Isso...

PESQUISADORA: pode afetar eles, de forma que eles também gostem, como você gosta. Teve um aspecto da sua fala, você falou sobre a questão do encanto, né? Como é que você imagina essa ideia do encanto? Em sala de aula.

COLABORADORA: Eu gosto... quando eu falo do encanto, eu acho que, assim, vai muito da dinâmica, eu gosto muito de trazer, iniciar a aula com uma música, com um vídeo, é... vamos sair desse ambiente de sala de aula, né, a escola aqui... aqui, ela propicia muito isso, porque tem vários espaços, né, fazer de forma diferente, vamos ler um livro, mas a gente vai pra uma sala de leitura, a gente vai para o corredor, pra que ele se sinta à vontade. Eu acredito que quanto mais à vontade ele está né, ele se sente possuidor daquela coisa, ele gosta de fazer. Então, quando eu falo do encantar, é isso, não a monotonia, claro, tem algumas situações, professora, que a gente vai precisar estar em de aula, usar da lousa, escrever, fazer as atividades, vai, mas a gente.... quando nós nos oportunizamos a fazer diferente, pelo menos naquele momento que há a possibilidade, ele vai gostar mais, e hoje a criança gosta disso né, porque a tecnologia tá aí pra encantar, eles ficam hipnotizados com o celular né, com os jogos, então, esse hoje talvez seja o nosso maior desafio, encantar sem ser apenas com as ferramentas tecnológicas...

PESQUISADORA: Você acabou entrando no que era o próximo aspecto que era justamente, tipo assim, quais são as estratégias que você utiliza, e a gente tem muito eu digo a gente porque eu também sou professora a gente tem muito aquela... tem dia que a gente sai da sala de aula assim, nossa hoje a aula foi maravilhosa, e o que é que faz uma aula maravilhosa como é que você enxerga esse aspecto?

COLABORADORA: Eu volto que assim, tem muitos fatores que vão influenciar né como a turma vai receber né porque às vezes também a gente prepara algo, aqui eu tenho hoje essa

felicidade de ter dois sextos, então assim às vezes o que acontece no sexto que pega mesmo né que eles gostam não acontece no outro, e às vezes a gente sai de frustrada... esse ano ainda não aconteceu mas ano passado é... o nível de... dos sextos eram bem diferentes eu tinha um sexto que era mais apático, assim, eram comportados em relação ao silêncio, a ficarem nas suas cadeiras, né, e eu tinha um sexto que era mais inquieto porém, quando eu ia analisar em relação a absorção de conteúdo, o inquieto ele absorvia mais do que o apático porque eu gostava desse movimento então, levar uma música, uma dinâmica trabalhar em círculo, levantar, pular quando eu trabalho com verbos, eu gosto muito de trazer atividades que eles vão fazer tirar uma palavra, tirar o verbo da caixa e vai praticar aquele verbo o que é isso, é uma ação, essa ação significativa? Não é? Então, quando o aluno não está disposto... eu tive um aluno que disse hoje “é obrigado fazer, professora?” Então aquilo é um balde da fria, você planeja tudo, é uma aula que vai exigir de você movimento né... espontaneidade, e aí quando ele não traz, quando o aluno não recebe você sai frustrado e não vai adiantar não vai fluir, e talvez ele seja aquele aluno que é só da lousa... quando eu for pra lousa, escrever... tem alunos também que perguntam, “professora, não vai ter nada não? Hoje não tem tarefa de casa, não vai escrever nada”, então assim... são n's... é como a gente colocou no início são n's fatores influenciam... Essa questão da cultura, tem alguns que acham e alguns familiares que muita atividade, escrever muito, traz aprendizado e nem toda vida é dessa forma então quando eu falo no encantar no fazer diferente, é nessa perspectiva... não dá também nem toda vida porque o planejamento é muito curto então pra se fazer algo diferenciado a gente precisa de material de planejamento pra elaborar pra pensar e pra construir e nem toda vida a gente tem isso disponível então é complexo nessa perspectiva... mas eu gosto muito de fazer pra que eles sintam diferente e gostem dessa disciplina.

PESQUISADORA: Eu achei interessante que você falou que tinha dois sextos anos no caso um de manhã e um de tarde na mesma faixa etária e reagem de forma diferente...

COLABORADORA: Sim...

PESQUISADORA: E aí quando você falou que um era mais quieto e o outro era mais agitado no caso a diferença é que os agitados participavam mais?

COLABORADORA: Isso...

PESQUISADORA: Você acredita que quando o aluno participa...

COLABORADORA: participa mais, eu acho que o aprendizado é maior por isso que nem toda a sala silenciosa e tão comportada significa dizer que ele está captando o conteúdo.... talvez que era isso que eu me cobrava muito “e se eu não conseguir até o final do ano atingir a todos” tem que fazer.... muitos melhorarem mas nem todos, a maioria ainda não era muita apática...mas talvez essa apatia fosse porque “eu não sei... eu não sei, eu não aprendo” então eu prefiro estar calado do que participar... como é que eu vou participar daquilo que eu não sei né... ir a lousa, eles tinham mais resistência uma apresentação e outro sexto não se eu falasse em apresentação já estaria todo mundo muito eufórico, eu vou fazer, eu quero fazer e aí talvez como eu já gosto dessa agitação do movimento, (riso) isso também me empolgasse né, talvez eu... eu às vezes eu me policiava e assim não fazer mais por um sexto do que pelo outro.

PESQUISADORA: E aí isso perpassa também que além do professor afetar o aluno ele também é afetado né (colaboradora concorda e repete a última fala – também é afetado) às vezes se você está numa turma, você pede da turma e ela não dá pra você, você fica meio que... justamente entre nesse aspecto da afetividade de ser uma via de mão dupla

COLABORADORA: E é como a gente colocou no início né cada professor ele é único né, é particular eu escutava já outros colegas dizendo que detestavam entrar nesse sexto ano, porque o sexto ano não para porque é muito movimentado e eu disse assim “e é o sexto que eu mais gosto de ficar se me dessem todas as aulas lá” porque era característica minha também e aí é a afetividade, a identificação você se identifica com esse personagem jovem cheio de energia, de movimento, de criatividade, enquanto outros professores “não, eu prefiro aquela porque eu chego dou meu conteúdo e é da maneira que eu gosto, que eu penso” até isso também vai de acordo com a identificação e a personalidade do professor.

PESQUISADORA: É, no caso... só uma última questão né para finalizar, acho que a nossa entrevista foi bem frutífera só aprendi muito com você, no caso é, hoje né, no caso eu falei sobre o início tipo assim, você acha que é o papel do professor, enfim hoje dentro de uma longa caminhada de docência e tal, o que é que você espera assim da educação o que é que você acredita na educação, nesse aspecto de futuro assim...

COLABORADORA: Para eles, enquanto alunos eu acredito que assim é o nosso único caminho de transformação eu acredito muito nisso é clichê né, a educação transforma, transforma homens e homens transformam o mundo, mas eu acredito sim, nessa possibilidade até como você colocou pelos longos anos que tenho de trajetória e uma vez em uma palestra, não me lembro especificamente o que ele falava mas ele retratava justamente esse poder que o professor tem, às vezes de rotular o aluno, e que a gente não pode fazer isso, porque eu vi muitos alunos que talvez na minha perspectiva naquele momento dentro da minha turma não fosse ninguém, mas hoje quando eu encontro com esse aluno eu vejo que assim, ele se tornou uma grande pessoa. Também passei por experiências que a escola às vezes diz, “não, nós não vamos mais lutar por esse aluno”, e enquanto professor, não sei, não vamos dar mais uma chance, mais uma oportunidade e o aluno agarrava essa chance, essa oportunidade e mudava. Então eu acredito que é isso que nós ainda somos um caminho para essa melhora para esse mundo principalmente nessa instituição que ela tem uma missão muito bonita que talvez por isso que eu gosto de estar aqui, porque eu acredito nessa missão né de pastorear, porque nós trabalhamos também com a pastoral com esse... com esse grupo que dentro da missão é formar também um bom cidadão né, não só intelectual, porque a gente sabe que tem grandes profissionais que realmente de conteúdo e dentro da sua área ele conhece, mas como pessoa, né... Não sabe atender, não sabe respeitar não sabe ouvir aquilo que o outro tem e é importante quando na educação que a gente pode fazer isso. Mostrar que nós somos todos iguais e cada um pode chegar aonde quiser se ele sonhar, se ele acreditar se ele se possibilitar a isso. Então enquanto a educação é isso que eu penso. E para o professor (risos) eu queria assim eu ainda penso que um dia nós vamos ser muito valorizados por aquilo que a gente faz né... Eu converso muito com meu esposo e quando eu tenho as frustrações que eu chego em casa e ele é de um ramo totalmente diferente do meu e ele diz “eu não sei como é que você aguenta, não sei o que, então não vai, então não faz, não se doe você se doa por que quer” e naquele momento a gente desabafa, chora, sofre mas volta de novo a fazer (risos) porque a gente acredita e a gente gosta e eu digo, olhe se acabar a profissão de professor não tem nenhuma outra profissão porque todos tem que passar pela mão do professor todos seja qual profissão da menos remunerada a mais remunerada, todo mundo vai ter que passar porque a gente só aprende dessa forma né... Nós passamos aí vivenciamos esse período de pandemia e foi nítido como a escola, o físico existir a sala de aula vir para esse ambiente escolar ele faz sim a diferença né tanto é que nós vamos correr até quando eu não sei, mas vamos correr atrás de um grande prejuízo de lacuna de aprendizagem que ficou, porque em casa isso não... As atividades né, o estudo não acontecia de forma efetiva

PESQUISADORA: E que o professor, a gente falou sobre o papel de ser um mediador é um grande mediador

COLABORADORA: Um grande mediador...

PESQUISADORA: Insubstituível ainda né...

COLABORADORA: Por mais que exista máquinas um colega fala daqui a pouco vamos ser substituídos pelas máquinas não vamos (risos), porque nós é que criamos as máquinas né nós pensamos e criamos ela vem para nos ajudar nunca vai ser possível, vai diminuir talvez uma mão de obra, mas não extinguir eu não acredito que vai extinguir nem muito menos o professor.

PESQUISADORA: Muito obrigada!!!!

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REFLEXIVA - MARIA DO ROSÁRIO

DATA: 22 de junho de 2023

HORÁRIO: 14h21 às 14h35

PESQUISADORA: Bom, primeiramente, boa tarde. Sou Ivana Barbosa da Silva, estou aqui, como a gente já conversou, já expliquei sobre a pesquisa, o que é, enfim. Estamos aqui para ter a sua contribuição nessa pesquisa, né? Já falei sobre o título, Objetivo e Problemática. E aí, gostaria que você se apresentasse. O primeiro direcionamento é justamente sobre a sua própria formação acadêmica, como ela se dá, quanto tempo de atuação docente, quais foram, quais são as suas expectativas ao ser professora, ao escolher essa profissão. Mais sobre essa questão da formação docente e sobre vida pessoal, algum detalhe que você acha que é importante trazer. Pode ficar à vontade.

COLABORADORA: Pronto, eu sou a professora *[omitido para preservar a identidade da professora]*, sou professora do Colégio *[omitido para a preservação da identidade da escola em questão]* há 13 anos né? Minha formação acadêmica, eu sou formada, primeiramente, eu me formei em História e depois eu me formei em Pedagogia né... É, passei um ano também na escola... lá no SESI e nós viemos para cá, né. Primeiro eu trabalhei com relação à coordenação, depois é que eu fui para a sala de aula, eu não fui direcionada para a sala de aula como professora de História, mas eu trabalhava com Pedagogia, com as crianças né, tive que me formar. Depois eu fui para a sala do Fundamental 2 com o sexto ano e eu sempre gostei muito de História, desde quando eu estudei, né. Era uma paixão que eu tinha muito, eu tinha um professor que ele encantava, a forma dele estar explicando a história, e isso... um dia eu disse, não, um dia eu quero ser professora e se eu for ser professora, eu quero ser professora de História. Só que de primeira é eu não tive a oportunidade de trabalhar com História, né... Quando eu trabalhei um ano na escola do SESI, eu trabalhei com Artes, que muitas vezes era só estar trazendo algo para os meninos que estarem produzindo. Também trabalhei com Educação Física, que era mais para estar entretendo as crianças, nunca em relação à História. Quando eu vim para cá, foi que eu comecei a trabalhar realmente com História, e foi aí que eu me apaixonei mesmo.

PESQUISADORA: No caso, dando continuidade a essa formação também, que acredito que essa ideia de qual é o papel do professor também faz parte da nossa Constituição, né? E para você, qual seria o papel do professor?

COLABORADORA: Hoje o papel do professor, ele vai muito além de dentro da sala de aula, né? É... nós sabemos que muitas vezes essa criança, ela traz de dentro da família mesmo uma vivência não tão bacana. Uma vivência de ser retraída do pai não conseguir estar passando bons ensinamentos. E aí como a gente é professor e a gente vê a realidade daquele aluno, a gente sempre está tentando sanar uma necessidade que seria da família, né? Então, para mim, o papel do professor está sendo muito isso também. Não só de repassar o conteúdo, como a gente tem que fazer, mas trazer valores né para eles.

PESQUISADORA: Como você é professora de História, professora especialista também em Pedagogia, mas a gente está aqui vendo principalmente essa questão de ser professora especialista. E aí você dá aula para diferentes níveis de ensino, né? E aí gostaria que você pudesse falar um pouco sobre atividade profissional com os alunos do sexto ano. Se você sente alguma diferença, qual é essa atividade?

COLABORADORA: Os alunos do sexto ano, quando eles saem do quinto para o sexto, eles já fazem como se fosse uma transição por eles mesmos. Eles deixam de lado aquela brincadeira da criança e já passam a enxergar, a vivenciar né situações de uma forma um pouco mais de adolescente, né? E como eles têm professores diferentes e disciplinas diferentes, o que eu vejo nas minhas aulas de História é que eles ficam até um pouco encantados por algo que eles nunca viram, né? Eles ficam... Eles sempre gostam de fazer perguntas ou eu não trago somente o conteúdo que está no livro, mas curiosidades. E eles ficam indagando, tia fala mais sobre isso que não tem no livro. Então, eles gostam muito. E assim, com relação a afetividade, quando você traz o seu aluno para você, você consegue fazer com que ele aprenda melhor, né? O aluno ele aprende melhor quando ele sente que o professor gosta dele, que está ali não só para ajudá-lo com o conteúdo, mas para ajudá-los em qualquer situação da vida dele.

PESQUISADORA: Você já começou a entrar no mérito, justamente, que é o nosso foco, né? Que é como você significa ou compreende a relação a afeto-intelecto na sua atividade docente com o sexto ano. E aí, como a gente falou na atividade docente, envolve vários aspectos. Dentre esses aspectos, como é que você visualiza essa questão da relação afeto-intelecto?

COLABORADORA: Eu visualizo assim, que você tem que estar aberto ao seu aluno, né? Porque, muitas vezes, eles... você traz um conteúdo, você traz um assunto para eles dentro de sala, que até mesmo que para você que é adulto, que é formado, tem uma certa dificuldade de compreender. Imagine para um aluno desse, né? Você tem que... de alguma forma, trazer palavras que eles compreendam, né? Situações do próprio cotidiano dele mesmo, né? Quando a gente vai falar de história, né? como eu estava conversando... explicando para eles com relação, que cada um de nós, a história, ela não é só aquilo ali que a gente está vendo no livro, mas todos nós somos sujeitos históricos. E que todos nós vivenciamos a história de uma maneira diferente. Ai eu perguntei para eles, qual foi é... um momento histórico que todos nós vivenciamos? Ai eles lembraram da pandemia, né? Todos nós aqui vivenciamos a pandemia. Daqui a 10, 15 anos, a história da pandemia, o que aconteceu, como surgiu, vai estar no livro de história. E você vai lembrar, olha, eu passei por isso. Mas cada um aqui passou pela pandemia de uma maneira diferente, teve sentimentos diferentes, né? vivenciou a pandemia de uma forma. Então, isso fez com que eles compreendessem melhor o conteúdo do sujeito histórico, o trabalho do historiador, como é importante.

PESQUISADORA: E aí, entrando, você falou sobre como é que você acredita, que é essa relação afeto-intelecto, entendi que você fala principalmente nessa questão de envolver o aluno, né? E aí, no caso, agora entrando na parte mais estratégica, do ensino mesmo, quais são as estratégias de ensino que você utiliza? Enfim, as que você, às vezes a gente tem isso, ah isso aqui foi melhor, por que foi melhor? Enfim, quais são as estratégias de ensino?

COLABORADORA: Pronto, as minhas estratégias de ensino sempre são né, como a gente agora tem o Datashow né, eles utilizam o livro, mas eu sempre coloco o Lônica lá e a gente vai, eu trago os vídeos que tem no próprio aplicativo, voltado para aquele conteúdo, os jogos também, muitos jogos, a gente faz trabalhos, pesquisas, ah a gente está dando um assunto sobre, eles viram sobre o Egito, né? Então, vamos lá, vamos dividir equipes, para a gente está trabalhando, os diversos deuses egípcios, cada equipe vai ficar com os deuses egípcios, eles vão trazer, vocês vão elaborar da forma de vocês, através de slides, através de cartazes, de maquetes que vocês vão trazer, e foi muito interessante, né eles trouxeram, eles apresentaram, então vai ser sempre essa estratégia, mas nunca deixando, né como a gente sabe, que a gente tem que trabalhar no conteúdo que está lá dentro do livro, do livro didático, né sempre trazendo o livro didático como um auxílio para a gente dentro de sala, porque vai ser cobrado.

PESQUISADORA: Sim, é eu acho que... eu sou professora também, eu acho que tem dias que a gente fala assim, a aula de hoje foi muito boa. Como é que você imagina, qual é esse termômetro que você tem, porque a aula de hoje foi boa?

COLABORADORA: O envolvimento deles, quando eles se envolvem né, quando a gente traz jogos, principalmente jogos competitivos entre meninos e meninas ou entre equipes, né e é, você vê o barulho, mas não é um barulho que é de bagunça, é o barulho da aprendizagem, eu estou aprendendo dessa forma. Muitas vezes, quem está de fora, diz assim vixi o que está acontecendo nessa sala, é uma bagunça, não é. É... são os neurônios, são os hormônios deles, a forma deles aprenderem é dessa forma, a gente aprende de um jeito, eu, pelo menos, se eu visse um barulho qualquer eu não aprendia não, mas eles já aprendem dessa forma.

PESQUISADORA: Com o envolvimento, né? Com o

COLABORADORA: Com o envolvimento.

PESQUISADORA: E aí, caminhando para o fim, depois a gente abre se você quiser colocar mais alguma coisa, mas, tipo, como é que está falando sobre a atividade docente? Sobre perspectivas, assim, para o futuro da docência, da educação?

COLABORADORA: Eu me sinto muito preocupada. Eu me sinto preocupada, porque quando você chega e pergunta, quem quer ser professor? Né Muito poucos. Muito poucos querem ser professor, porque, às vezes, diz assim tia como é que a senhora aguenta? eu não quero, isso não é para mim, né? Então, e outra coisa também, você não tem, não é só a questão da sala de aula que os meninos veem, aquela brincadeira, não, é a questão da valorização. Você não tem valorização, né? Valorização docente com relação a você poder estudar, ter uma abertura maior, de você poder fazer um curso, de você poder se afastar um pouco da sala de aula para estudar, para trazer coisas novas para os alunos, porque muitas vezes aquilo não é viável para a escola, né? E você leva, muitas vezes, o trabalho para a sala... para casa, porque o horário de planejamento nunca é suficiente, principalmente em escola particular. Então, você acaba levando para casa, muitas vezes leva aborrecimento, ah, por que que não fez assim, não fez assado? Ah por que que na sua disciplina, na disciplina de humanas, na disciplina assim, não teve bom êxito nas notas? Aí você fica se questionando, será que eu não estou dando conta? Porque foi isso que a gente, basicamente foi isso que a gente ouviu. Por que que na disciplina de história, na disciplina de geografia, na disciplina tal, os meninos não tiveram bom êxito? A chegar ao ponto de chamar os alunos, um por um, para saber o porquê, como se a gente não estivesse dando de conta, e ouvir dos alunos, não, porque aquilo ali foi falta do estudo deles mesmo, não foi porque o professor não soube repassar, né? Então, assim, eu vejo uma desvalorização e eu temo muito com relação a isso. Se não forem criadas políticas públicas realmente que valorizem o professor, vai ser difícil daqui uns 10 anos, 15 anos, a profissão de professor vai estar bem escassa.

PESQUISADORA: É, deixar aberto se você quiser falar mais alguma coisa, acrescentar mais alguma coisa sobre a questão da afetividade, da relação afeto-intelecto na sua atividade docente, o que você pensa, o que você lembra e...

COLABORADORA: Pronto, assim, né é eu passei um tempo fora, né mas eu sempre recebia mensagens deles. Tia, quando é que a senhora volta? A gente está sentindo falta da senhora né Sua aula é tão bacana. Quando eu retornei agora? Tia, a senhora voltou e é abraço né Tia, como é isso explica pra gente que a gente não conseguiu entender um pouco, sabe? E você se sentir assim, você está cansada, você está retornando de uma cirurgia, você volta cansada, desgastada, mas o afeto deles, o jeito que eles lhe abraçam, que olham e que dizem que sentiram falta, saudade né você sente assim estou no caminho certo. É dessa forma.

APÊNDICE D - LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES

SOCORRO MEL	MARIA DO ROSÁRIO
PERGUNTA	PERGUNTA
gostaria que você começasse [...] falando um pouco sobre você e aí assim pode ser sobre a sua vida pessoal [...] e também você entra no mérito da sua própria trajetória profissional ... qual foi a graduação que você fez, há quantos anos você trabalha , isso de forma livre do jeito que você se sentir melhor.	[...] gostaria que você se apresentasse . O primeiro direcionamento é justamente sobre a sua própria formação acadêmica , como ela se dá, quanto tempo de atuação docente , quais foram, quais são as suas expectativas ao ser professora, ao escolher essa profissão. Mais sobre essa questão da formação docente e sobre vida pessoal, algum detalhe que você acha que é importante trazer. Pode ficar à vontade.
PRÉ-INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
1- [...] minha história eu acredito que, inicia na educação pelo exemplo [...] (Socorro Mel).	21- Era uma paixão que eu tinha muito, eu tinha um professor que ele encantava, a forma dele estar explicando a história, e isso... um dia eu disse, “não, um dia eu quero ser professora e se eu for ser professora, eu quero ser professora de História” (Mária do Rosário).
2- Eu tenho uma família em que muitos trabalham com a educação, [...] (Socorro Mel).	22- Só que de primeira é... eu não tive a oportunidade de trabalhar com História, né... (Mária do Rosário).
3- Então eu via muito isso em casa, né... A minha mãe trabalhando e ela gostava, né... Gostava muito do que fazia, de trabalhar com a educação, então eu acredito que esse foi o meu maior exemplo (Socorro Mel).	23- Quando eu trabalhei um ano na escola do SESI, eu trabalhei com Artes, que muitas vezes era só estar trazendo algo para os meninos que estarem produzindo (Mária do Rosário).
4- Quando eu era pequena na minha casa tinha um jardim e eu brincava muito de ser professora, tinha uma lousa, um quadro negro ainda pequenininho e eu colocava as bonecas né [...] (Socorro Mel).	24- Também trabalhei com Educação Física, que era mais para estar entretendo as crianças, nunca em relação à História (Mária do Rosário).
5- [...] e minha mãe dizia “mulher, não vai ser professora não, tu não vê minha vida difícil”, mas eu disse quando você talvez [...] tem um destino, eu acredito muito (Socorro Mel).	25 Quando eu vim para cá, foi que eu comecei a trabalhar realmente com História, e foi aí que eu me apaixonei mesmo (Mária do Rosário).
6- [...] fiz pra medicina, não entrei porque eu fiquei em 4º lugar e só tinham duas vagas, que era ainda também no Rio Grande do Norte aqui em Aracati não tinha nenhuma universidade, nem faculdade (Socorro Mel).	
7- [...] em 2004 começou a funcionar a FVJ, que era Faculdade do Vale do Jaguaribe. [...] Isso abriu o curso de Letras, Educação Física e Contabilidade. Aí, eu disse aí, eu vou fazer Educação Física, porque eu gosto muito de esporte. Jogava muito, praticava esporte. [...] vou fazer Educação Física, que eu me identifico (Socorro Mel).	
8- Fiz a inscrição para Educação Física, não fechou a turma. Aí, a segunda opção era Letras. Então, comecei a cursar Letras. Aí, eu disse, “Não, vou fazer Letras, mas no próximo ano,	

<p><i>quando abrir Educação Física, eu vou fazer.” [...] (Socorro Mel).</i></p>
<p>9- <i>Só que eu comecei com Letras e aí eu entrei no mundo da leitura, que é um mundo que eu gosto. Eu sempre gostei muito de escrever, né... Desde muito nova, eu gostava de fazer poemas, escrever frases. Eu pegava minhas agendas à noite e ficava sentada no jardim e ficava escrevendo poemas. Então, eu sempre gostei da escrita. Então, isso foi o que me motivou (Socorro Mel).</i></p>
<p>10- <i>E aí, quando eu entrei na faculdade de Letras, eu tive uma professora que ela trabalhava em literatura infantil. Então, ela trouxe para a gente muitas leituras. E eu fui me encantando por esse universo da leitura, da contação de história, da escrita (Socorro Mel).</i></p>
<p>11- <i>Aí, quando chegou no final do ano, para iniciar 2005, abriu realmente a educação física, mas aí eu fui e disse, eu disse: “não, eu estou gostando de letras, já passei um ano na sala de aula e eu não vou perder esse aprendizado.” E aí fiquei em Letras (Socorro Mel).</i></p>
<p>12- <i>[...] eu tive uma professora, que era minha professora na faculdade, [...] E ela escolheu os três melhores alunos, as melhores notas, para trabalhar em um estágio remunerado. E aí eu fui uma das escolhidas. [...] era um projeto de contraturno para reforço, [...] então, [...] para mim foi assim um ganho, um presente. (Socorro Mel).</i></p>
<p>14- <i>Aí eu vim para ser professora de reforço de língua portuguesa, e eu fiquei no reforço, e daí eu descobri que tinha, ia abrir uma vaga para a língua inglesa. Daqui que eu fizesse outra graduação, ia demorar muito, então, eu fiz a pós, porque eu já aproveitei algumas cadeiras de letras. Aí eu fiz a pós, e no ano seguinte eu entrei como professora de língua inglesa, nas séries iniciais (Socorro Mel).</i></p>
<p>15- <i>E aí, a partir da necessidade, também do mercado de trabalho, eu fui fazendo as outras graduações né... [...] (Socorro Mel).</i></p>
<p>16- <i>A instituição fechou essa parceria, e teve alguns percalços, então resolveu fechar o círculo de ensino médio aqui. Aí, mais um desafio, eu disse, “vixe, vai fechar o ensino médio, e eu não tenho, não tinha formação em Pedagogia,” porque eu só tinha letras e língua inglesa, e não ia ter inglês, na educação infantil e no fundamental (Socorro Mel).</i></p>
<p>17- <i>Aí, outra oportunidade de desafio, eu disse então eu tenho que fazer Pedagogia, fui fazer uma segunda graduação, aproveitei também</i></p>

<i>algumas categorias de letras, e terminei, fiz em dois anos</i> (Socorro Mel).	
18- [...] <i>a escola avisou, comunicou que ia encerrar esse ciclo (do ensino médio), aí [...] e eu fui a única professora que fiquei, porque era a única que tinha Pedagogia</i> (Socorro Mel).	
19- <i>Foi outro desafio, mudar assim a minha equipe né, a equipe com a qual eu trabalhava, eu confiava há muito tempo, eu mudei, mas eu acredito que a educação é isso, então a minha trajetória não é simples, não é fácil, né...</i> (Socorro Mel).	
20- <i>E como eu tenho o apoio da família também assim, “vai dar certo, vamos chegar lá,” então eu nunca desisti</i> (Socorro Mel).	
PERGUNTA	PERGUNTA
[...] O que você pensava que era o papel do professor? E o que você pensa hoje, se isso mudou, qual é o papel do professor para você?	[...] dando continuidade a essa formação também, que acredito que essa ideia de qual é o papel do professor também faz parte da nossa Constituição, né? E para você, qual seria o papel do professor?
PRÉ-INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
26- [...] <i>os desafios são maiores hoje né... Acho que, assim, vem muito instrumento tecnológico né, a gente pode aprimorar a metodologia, a dinâmica, a didática em sala de aula. Mas, eu acredito que o desafio é maior, porque antes, a gente... os alunos recebiam menos informações... Nós tínhamos menos meios de chegar essa informação até o aluno. Então, tudo se detinha mais no professor</i> (Socorro Mel).	41- <i>Hoje o papel do professor, ele vai muito além de dentro da sala de aula, né? [...] nós sabemos que muitas vezes essa criança, ela traz de dentro da família mesmo uma vivência não tão bacana. Uma vivência de ser retraída, do pai não conseguir estar passando bons ensinamentos. E aí como a gente é professor e a gente vê a realidade daquele aluno, a gente sempre está tentando sanar uma necessidade que seria da família, né? Então, para mim, o papel do professor está sendo muito isso também. Não só de repassar o conteúdo, como a gente tem que fazer, mas trazer valores né para eles</i> (Maria do Rosário).
27- <i>Aquilo que o professor passava, dizia, ensinava, às vezes, se tornava um poder absoluto, né, era o correto</i> (Socorro Mel).	
28- <i>Hoje, não. É tanto que não existe hoje mais mestres né, nós professores somos mediadores dessas informações</i> (Socorro Mel).	
29- [...] <i>os alunos, às vezes, chegam na sala com essa informação. Nós vamos mediar como é que ele vai utilizar. Observar, ser crítico. Realmente, essa informação é adequada? Está correta? eu devo usar, eu devo compartilhar? [...]</i> (Socorro Mel).	
30- [...] <i>então assim eu acho que o nosso desafio hoje é maior dentro de sala</i> (Socorro Mel).	
31- <i>Tenho mais segurança hoje, pelo tempo mesmo e pela experiência</i> (Socorro Mel).	
32- [...] <i>quando inicia o ano, você vai pegar uma sala que você não conhece, você entra com</i>	

<i>aquele friozinho na barriga né, de imaginar como é que vai ser, qual é a receptividade, qual é a relação que vai acontecer (Socorro Mel).</i>	
<i>33- Porque precisa ter uma relação, sim, entre professor e aluno, para que aquela aula flua, para que a gente consiga passar aquilo que foi proposto né, que é o nosso objetivo de aula (Socorro Mel).</i>	
<i>34- [...] quando eu iniciei, [...] eu tinha esse medo, e aí, a insegurança, [...] (Socorro Mel).</i>	
<i>35- [...] muita coisa, a gente só aprende mesmo fazendo, com a mão na massa, [...] (Socorro Mel).</i>	
<i>36- [...] (quando foi professora de reforço) eram turmas pequenas né, então, eu tinha um reforço, eu trabalhava direcionado naquele ponto que precisava ser fortificado no aluno. E, quando você chega na sala de aula não..., são inúmeros alunos, e você vai trabalhar de forma geral, tentando atingir o específico do aluno (Socorro Mel).</i>	
ESCLARECIMENTO: Então, você acredita que hoje, o papel do professor hoje, acaba sendo esse de mediador também?	
<i>37- [...] a gente não detém tudo, né? Eu, principalmente, como já estou numa idade bem avançada dos meus alunos hoje, porque os alunos do sexto ano têm 11 anos, 12 anos, então, assim, já passei muito tempo e eles vêm de uma geração digital. Então, nem tudo hoje, eu consigo é... [...] (ter) o domínio né das ferramentas, do uso dos jogos (Socorro Mel).</i>	
<i>38- Então, eu preciso ter uma boa relação para que ele entenda, assim, que nós estamos aqui para aprender (Socorro Mel).</i>	
<i>39- Juntos né, é uma via de mão dupla. Eu trago o conteúdo, que é aquele que eu domino, que eu sei, as regras, o estudo, a teoria, e nós vamos praticar juntos, porque alguma dessas ferramentas eu não tenho domínio, mas você tem (Socorro Mel).</i>	
<i>40- Então, a gente precisa um do outro para trabalhar, para ter seu êxito (Socorro Mel).</i>	
PERGUNTA	PERGUNTA
[...] você percebe [...] Alguma diferenciação do sexto ano, hoje você é professora do quinto ano também, se você percebe, “não, o sexto ano tem essa característica específica”, se você acha, se você percebe, poderia falar um pouco sobre isso.	[...] você dá aula para diferentes níveis de ensino, né? [...] gostaria que você pudesse falar um pouco sobre atividade profissional com os alunos do sexto ano. Se você sente alguma diferença, qual é essa atividade?
PRÉ-INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
<i>42- Quanto maior, a tendência é que você tenha maturidade e que você consiga. É... São desafios diferentes, [...] no sexto, [...] eu percebo assim, eles têm mais uma independência (Socorro Mel).</i>	<i>50- Os alunos do sexto ano, quando eles saem do quinto para o sexto, eles já fazem como se fosse uma transição por eles mesmos. Eles deixam de lado aquela brincadeira da criança e já passam</i>

	<i>a enxergar, a vivenciar né situações de uma forma um pouco mais de adolescente, né? (Maria do Rosário).</i>
43- [...] tudo vai depender mais do professor, direcionar determinada atividade (Socorro Mel).	51- <i>E como eles têm professores diferentes e disciplinas diferentes, o que eu vejo nas minhas aulas de História é que eles ficam até um pouco encantados por algo que eles nunca viram, né? [...] Eles sempre gostam de fazer perguntas ou eu não trago somente o conteúdo que está no livro, mas curiosidades. E eles ficam indagando, “tia, fala mais sobre isso que não tem no livro.” Então, eles gostam muito</i> (Maria do Rosário).
44- <i>No sexto ano, eles, alguns né, não são todos, mas eles já têm essa maturidade de conseguir fazer sozinho, de caminhar com suas próprias pernas</i> (Socorro Mel).	52- [...] com relação a afetividade, quando você traz o seu aluno para você, você consegue fazer com que ele aprenda melhor, né? (Maria do Rosário).
45- <i>A gente vai só guiando, dizendo o caminho, por onde ir, e eles vão fazendo né... [...]</i> (Socorro Mel).	53- O aluno ele aprende melhor quando ele sente que o professor gosta dele, que está ali não só para ajudá-lo com o conteúdo, mas para ajudá-los em qualquer situação da vida dele (Maria do Rosário).
46- [...] quanto maior, mais prática eles vão ter de fazerem sozinhos. [...] Mais autonomia, nessa perspectiva (Socorro Mel).	
47- [...] quando a gente fala em sentimentos, eu acredito que, quanto menor na idade, eles são mais verdadeiros, na demonstração dessa afetividade, desse sentimento (Socorro Mel).	
48- <i>Uma vez eu fui para uma entrevista de... de emprego e eles perguntaram: "Como você trabalha do nível 5 até o 9º ano, você vê diferença? nos alunos" e eu colocava, vejo... eu vejo na questão da afetividade, do carinho, dos sentimentos, eles são capazes também, quanto menor, de demonstrar esse sentimento</i> (Socorro Mel).	
49- <i>Talvez esse seja um dos... dos nossos problemas ou indicadores dentro das séries... do fundamental e séries maiores, [...] quando é menor, os pais acompanham mais, estão mais em cima. E quanto maior, os pais vão deixando caminhar, mas eles precisam sim, porque o carinho, a atenção, os valores e os sentimentos, eles são responsáveis também, por algumas situações de aprendizagem</i> (Socorro Mel).	
PERGUNTA	PERGUNTA
[...] como você compreende ou como você significa essa ideia da relação afeto-intelecto, da afetividade, da dimensão afetiva, na sua atividade docente, entendendo que a atividade docente perpassa vários aspectos, desde o planejamento da aula, até a aula em si, a relação do professor... como é que você vê, como é que você significa	[...] como você significa ou compreende a relação afeto-intelecto na sua atividade docente com o sexto ano. E aí, como a gente falou na atividade docente, envolve vários aspectos. Dentre esses aspectos, como é que você visualiza essa questão da relação afeto-intelecto?

essa relação afeto-intelecto na sua sala de aula, enquanto professora, enfim.	
PRÉ-INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
54- [...] <i>é uma base (a afetividade/relação afeto-intelecto), é importante, é um ponto significativo na aprendizagem</i> (Socorro Mel).	68- <i>Eu visualizo assim, que você tem que estar aberto ao seu aluno, né? Porque, [...] muitas vezes, [...] você traz um conteúdo, você traz um assunto para eles dentro de sala, que até mesmo que para você que é adulto, que é formado, tem uma certa dificuldade de compreender. Imagine para um aluno desse, né? Você tem que... de alguma forma, trazer palavras que eles compreendam, né? Situações do próprio cotidiano dele mesmo, né?</i> (Maria do Rosário).
55- [...] <i>E eu digo muito no meu primeiro dia de aula, eu costumo dizer a eles que assim, algo que eu trago muito comigo é o respeito. Eu preciso respeitar</i> (Socorro Mel).	69- <i>Quando a gente vai falar de história, né? como eu estava conversando... explicando para eles com relação, que cada um de nós, a história, ela não é só aquilo ali que a gente está vendo no livro, mas todos nós somos sujeitos históricos. E que todos nós vivenciamos a história de uma maneira diferente. Ai eu perguntei para eles, qual foi é... um momento histórico que todos nós vivenciamos? Ai eles lembraram da pandemia, né? Todos nós aqui vivenciamos a pandemia. Daqui a 10, 15 anos, a história da pandemia, o que aconteceu, como surgiu, vai estar no livro de história. E você vai lembrar, olha, eu passei por isso. Mas cada um aqui passou pela pandemia de uma maneira diferente, teve sentimentos diferentes, né? vivenciou a pandemia de uma forma. Então, isso fez com que eles compreendessem melhor o conteúdo do sujeito histórico, o trabalho do historiador, como é importante</i> (Maria do Rosário).
56- <i>Não preciso amar todos, nem que todos me amem nesse amor incondicional, porque pra isso eu tenho a minha família, os meus filhos, o meu esposo, mas a gente precisa ter uma relação, um ambiente saudável e isso começa com respeito</i> (Socorro Mel).	
57- [...] <i>dentro dessa dinâmica, um ano né, que é um ano letivo, se a gente construir essa relação de amizade né, de carinho, beleza, é bom pra ambas as partes, tanto o professor quanto o aluno, [...]</i> (Socorro Mel).	
58- [...] <i>mas que a gente precisa, no mínimo, se respeitar, respeitar o professor, a sua disciplina, como eu coloco pra eles também</i> (Socorro Mel).	
59- <i>Sei também que a gente trabalha hoje com habilidades. Então, nem todo mundo tem a habilidade de letras, mas dentro do nosso currículo, a gente precisa estudar língua portuguesa</i> (Socorro Mel).	
60- [...] <i>eu preciso procurar de muitas formas que isso encante o aluno, porque não existe</i>	

<i>aprendizado quando a gente não gosta, quando a gente não quer, quando a gente tem qualquer ranço ou dificuldade com aquela disciplina (Socorro Mel).</i>
<i>61- Nem todos vão ser realmente nota 10 ou gostar da disciplina, mas eles precisam, pelo menos, compreender (Socorro Mel).</i>
<i>62- [...] eu sou uma pessoa muito carinhosa, [...] é particular meu. Eu gosto do beijo, do abraço, do aperto de mão, do bom dia, de estar sorrindo. [...] E é isso que eu passo pra eles. Agora, eu também sou muito durona, assim, de chamar atenção. Porque, às vezes é realmente vai de um extremo ao outro sei ser carinhosa, mas eu sou muito firme. Eu sei chamar atenção, eu sei brigar mesmo né, cobrar atividade.</i>
<i>63- Então, às vezes, no sexto ano, quando eles estão nessa transição né, nem é adolescente, nem é mais criança, eles não conseguem perceber isso, né. Então, a gente tem que ter, enquanto adulto na relação, ter esse cuidado pra que nem seja demais, nem de menos, sempre na medida.</i>
<i>64- Mas eu acredito que o amor, o gostar daquilo que você faz, ele influencia. Porque o aluno, ele absorve... Ele sabe quando o professor chega bem, ele está bem, ou ele não está. Ele desafia o professor (Socorro Mel).</i>
<i>65- A afetividade é um sim (um dos aspectos que influenciam dentro de sala de aula) ... Até porque assim, se o aluno, às vezes, ele não gosta daquela disciplina, e se ele vem de outra série, já com esse bloqueio, que é uma disciplina mais complexa, que não quer que é cheio de regras, [...] (Socorro Mel).</i>
<i>66- Quando a gente fala em língua portuguesa, só vê gramática, não é? Mas, se ele tiver uma vivência boa com o professor, ele vai começar a querer aprender (Socorro Mel).</i>
<i>67- Vai mudar a perspectiva dentro daquela disciplina, por causa do professor né...E eu acredito, assim... Que as vezes... que em muitas vezes, eu consigo passar, não sei se porque eu gosto realmente da minha disciplina, e aí eu mostro, né, esse amor, esse carinho, esse cuidado com a disciplina, mas eu acredito que o afeto é importante (Socorro Mel).</i>
ESCLARECIMENTO: Teve um aspecto da sua fala, você falou sobre a questão do encanto, né? Como é que você imagina essa ideia do encanto? Em sala de aula.
PRÉ-INDICADORES
<i>70- [...] quando eu falo do encanto, eu acho que, assim, vai muito da dinâmica, eu gosto muito de</i>

<p><i>trazer, iniciar a aula com uma música, com um vídeo, [...] sair desse ambiente de sala de aula, né, a escola aqui... aqui, ela propicia muito isso, porque tem vários espaços, né, fazer de forma diferente, vamos ler um livro, mas a gente vai pra uma sala de leitura, a gente vai para o corredor, pra que ele se sinta à vontade (Socorro Mel).</i></p>	
<p>71- <i>Eu acredito que quanto mais à vontade ele está né, ele se sente possuidor daquela coisa, ele gosta de fazer. (Socorro Mel).</i></p>	
<p>72- <i>[...] quando eu falo do encantar, é isso, não a monotonia, claro, tem algumas situações [...] que a gente vai precisar estar em sala de aula, usar da lousa, escrever, fazer as atividades, vai, mas a gente.... quando nós nos oportunizamos a fazer diferente, pelo menos naquele momento que há a possibilidade, ele vai gostar mais, [...] (Socorro Mel).</i></p>	
<p>73- <i>[...] e hoje a criança gosta disso né, porque a tecnologia tá aí pra encantar, eles ficam hipnotizados com o celular né, com os jogos, então, esse hoje talvez seja o nosso maior desafio, encantar sem ser apenas com as ferramentas tecnológicas... [...] (Socorro Mel).</i></p>	
PERGUNTA	PERGUNTA
<p>[...] quais são as estratégias que você utiliza, e a gente tem muito eu digo a gente porque eu também sou professora a gente tem muito aquela... tem dia que a gente sai da sala de aula assim, nossa hoje a aula foi maravilhosa, e o que é que faz uma aula maravilhosa como é que você enxerga esse aspecto?</p>	<p>[...] entrando na parte mais estratégica, do ensino mesmo, quais são as estratégias de ensino que você utiliza? Enfim, as que você, às vezes a gente tem isso, ah isso aqui foi melhor, por que foi melhor? Enfim, quais são as estratégias de ensino?</p>
PRÉ-INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
<p>74- <i>[...] tem muitos fatores que vão influenciar né como a turma vai receber né porque às vezes também a gente prepara algo, aqui eu tenho hoje essa felicidade de ter dois sextos, então assim às vezes o que acontece no sexto que pega mesmo né que eles gostam não acontece no outro, e às vezes a gente sai frustrada...[...]</i> (Socorro Mel).</p>	<p>89- <i>Pronto, as minhas estratégias de ensino sempre são né, como a gente agora tem o Datashow né, eles utilizam o livro, mas eu sempre coloco o Iônica lá e a gente vai, eu trago os vídeos que tem no próprio aplicativo, voltado para aquele conteúdo, os jogos também, muitos jogos, a gente faz trabalhos, pesquisas, ah a gente está dando um assunto sobre... eles viram sobre o Egito, né?</i> (Maria do Rosário).</p>
<p>75- <i>[...] ano passado é... o nível [...] dos sextos eram bem diferentes. Eu tinha um sexto que era mais apático, assim, eram comportados em relação ao silêncio, a ficarem nas suas cadeiras, né, e eu tinha um sexto que era mais inquieto, porém, quando eu ia analisar em relação a absorção de conteúdo, o inquieto ele absorvia mais do que o apático porque eu gostava desse movimento [...] levar uma música, uma dinâmica, trabalhar em círculo, levantar, pular... [...]</i> (Socorro Mel).</p>	<p>90- <i>Então, vamos lá, vamos dividir equipes, para a gente está trabalhando, os diversos deuses egípcios, cada equipe vai ficar com os deuses egípcios, eles vão trazer, vocês vão elaborar da forma de vocês, através de slides, através de cartazes, de maquetes que vocês vão trazer, e foi muito interessante, né eles trouxeram, eles apresentaram, então vai ser sempre essa estratégia,</i></p>

<p>76- [...] <i>quando eu trabalho com verbos, eu gosto muito de trazer atividades que eles vão fazer, tirar uma palavra, tirar o verbo da caixa e vai praticar aquele verbo. “O que é isso? É uma ação? Essa ação é significativa? Não é?”</i> (Socorro Mel).</p>	<p>91- [...] <i>mas nunca deixando, né como a gente sabe, que a gente tem que trabalhar no conteúdo que está lá dentro do livro, do livro didático, né sempre trazendo o livro didático como um auxílio para a gente dentro de sala, porque vai ser cobrado</i> (Maria do Rosário).</p>
<p>77- <i>Então, quando o aluno não está disposto... eu tive um aluno que disse hoje “é obrigado fazer, professora?” Então aquilo é um balde de água fria, você planeja tudo, é uma aula que vai exigir de você movimento né... espontaneidade, e... [...] quando o aluno não recebe, você sai frustrado e não vai adiantar, não vai fluir, e talvez ele seja aquele aluno que é só da lousa... tem alunos também que perguntam, “professora, não vai ter nada não? Hoje não tem tarefa de casa, não vai escrever nada” [...]</i> (Socorro Mel).</p>	
<p>78- <i>Essa questão da cultura, tem alguns que acham e alguns familiares que muita atividade, escrever muito, traz aprendizado e nem toda vida é dessa forma [...]</i> (Socorro Mel).</p>	
<p>79- [...] <i>não dá também nem toda vida porque o planejamento é muito curto então pra se fazer algo diferenciado a gente precisa de material, de planejamento pra elaborar pra pensar e pra construir e nem toda vida a gente tem isso disponível, então é complexo nessa perspectiva... [...]</i> (Socorro Mel)</p>	
<p>80- [...] <i>eu gosto muito de fazer pra que eles sintam diferente e gostem dessa disciplina.</i> (Socorro Mel).</p>	
<p>81- [...] <i>(quando o aluno...) participa mais, eu acho que o aprendizado é maior [...]</i> (Socorro Mel).</p>	
<p>82- [...] <i>por isso que nem toda a sala silenciosa e tão comportada significa dizer que ele está captando o conteúdo...</i> (Socorro Mel).</p>	
<p>83- <i>Talvez que era isso que eu me cobrava muito “e se eu não conseguir até o final do ano atingir a todos” muitos melhoraram, mas nem todos, a maioria ainda era muita apática [...]</i> (Socorro Mel).</p>	
<p>84- [...] <i>talvez essa apatia fosse porque “eu não sei... eu não sei, eu não aprendo” então eu prefiro estar calado do que participar... como é que eu vou participar daquilo que eu não sei né...</i> (Socorro Mel).</p>	
<p>85- [...] <i>ir a lousa, eles tinham mais resistência, uma apresentação e o outro sexto não, se eu falasse em apresentação já estaria todo mundo muito eufórico, “eu vou fazer, eu quero fazer” e aí talvez como eu já gosto dessa agitação, do</i></p>	

<i>movimento, isso também me empolgasse né, [...] (Socorro Mel).</i>	
<i>86- [...] eu escutava já outros colegas dizendo que detestavam entrar nesse sexto ano, porque o sexto ano não para porque é muito movimentado e eu disse assim “e é o sexto que eu mais gosto de ficar se me dessem todas as aulas lá” [...] (Socorro Mel).</i>	
<i>87- [...] porque era característica minha também e aí é a afetividade, a identificação, você se identifica com esse personagem jovem cheio de energia, de movimento, de criatividade, [...] (Socorro Mel).</i>	
<i>88- [...] enquanto outros professores “não, eu prefiro aquela porque eu chego dou meu conteúdo e é da maneira que eu gosto, que eu penso” até isso também vai de acordo com a identificação e a personalidade do professor (Socorro Mel).</i>	
	ESCLARECIMENTO: Como é que você imagina, qual é esse termômetro que você tem, porque a aula de hoje foi boa?
	<p style="text-align: center;">PRÉ-INDICADORES</p> <p><i>92- O envolvimento deles, quando eles se envolvem né, quando a gente traz jogos, principalmente jogos competitivos entre meninos e meninas ou entre equipes, né e é, você vê o barulho, mas não é um barulho que é de bagunça, é o barulho da aprendizagem, eu estou aprendendo dessa forma (Maria do Rosário).</i></p> <p><i>93- Muitas vezes, quem está de fora, diz assim “Vixe, o que está acontecendo nessa sala, é uma bagunça?” Não é. É... são os neurônios, são os hormônios deles, a forma deles aprenderem é dessa forma, a gente aprende de um jeito, eu, pelo menos, se eu visse um barulho qualquer eu não aprendia não, mas eles já aprendem dessa forma. [...] Com o envolvimento (Maria do Rosário).</i></p>
PERGUNTA	PERGUNTA
[...] hoje dentro de uma longa caminhada de docência e tal, o que é que você espera assim da educação o que é que você acredita na educação, nesse aspecto de futuro assim...	[...] caminhando para o fim, depois a gente abre se você quiser colocar mais alguma coisa, mas, tipo, como é que está falando sobre a atividade docente? Sobre perspectivas, assim, para o futuro da docência, da educação?
PRÉ-INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
<i>94- [...] eu tenho as frustrações que eu chego em casa [...] e naquele momento a gente desabafa, chora, sofre, mas volta de novo a fazer porque a gente acredita e a gente gosta [...] (Socorro Mel).</i>	<i>95- Você não tem valorização, né? Valorização docente com relação a você poder estudar, ter uma abertura maior, de você poder fazer um curso, de você poder se afastar um pouco da sala de aula para estudar, para trazer coisas novas para os alunos, porque muitas vezes aquilo não é viável para a escola, né? (Maria do Rosário).</i>

	<p>96- <i>E você leva, muitas vezes, o trabalho para a sala... para casa, porque o horário de planejamento nunca é suficiente, principalmente em escola particular. Então, você acaba levando para casa, [...] (Maria do Rosário).</i></p>
	<p>COMPLEMENTO: Deixar aberto se você quiser falar mais alguma coisa, acrescentar mais alguma coisa sobre a questão da afetividade, da relação afeto-intelecto na sua atividade docente, o que você pensa, o que você lembra...</p>
	<p style="text-align: center;">PRÉ-INDICADORES</p>
	<p>97- <i>Pronto, assim, né é eu passei um tempo fora, né mas eu sempre recebia mensagens deles. “Tia, quando é que a senhora volta? A gente está sentindo falta da senhora né. Sua aula é tão bacana.” Quando eu retornei agora? “Tia, a senhora voltou!” e é abraço né... “Tia, como é isso explica pra gente que a gente não conseguiu entender um pouco, sabe?” (Maria do Rosário).</i></p>
	<p>98- <i>E você se sentir assim, você está cansada, você está retornando de uma cirurgia, você volta cansada, desgastada, mas o afeto deles, o jeito que eles lhe abraçam, que olham e que dizem que sentiram falta, saudade né você sente assim “estou no caminho certo” (Maria do Rosário).</i></p>

**APÊNDICE E - AGLUTINAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES DOS
INDICADORES**

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1- [...] <i>minha história eu acredito que, inicia na educação pelo exemplo</i> [...] (Socorro Mel).	<p align="center">A ESCOLHA DE SER PROFESSORA: EXEMPLO DA FAMÍLIA E PROFESSORES</p>
2- <i>Eu tenho uma família em que muitos trabalham com a educação,</i> [...] (Socorro Mel)	
3- <i>Então eu via muito isso em casa, né... A minha mãe trabalhando e ela gostava, né... Gostava muito do que fazia, de trabalhar com a educação, então eu acredito que esse foi o meu maior exemplo</i> (Socorro Mel).	
4- <i>Quando eu era pequena na minha casa tinha um jardim e eu brincava muito de ser professora, tinha uma lousa, um quadro negro ainda pequenininho e eu colocava as bonecas né</i> [...] (Socorro Mel).	
5- [...] e <i>minha mãe dizia “mulher, não vai ser professora não, tu não vê minha vida difícil”, mas eu disse quando você talvez [...] tem um destino, eu acredito muito</i> (Socorro Mel).	
12- [...] eu <i>tive uma professora, que era minha professora na faculdade, [...] E ela escolheu os três melhores alunos, as melhores notas, para trabalhar em um estágio remunerado. E aí eu fui uma das escolhidas. [...] era um projeto de contraturno para reforço, [...] então, [...] para mim foi assim um ganho, um presente</i> (Socorro Mel).	
20- <i>E como eu tenho o apoio da família também assim, “vai dar certo, vamos chegar lá,” então eu nunca desisti</i> (Socorro Mel).	
21- <i>Era uma paixão que eu tinha muito, eu tinha um professor que ele encantava, a forma dele estar explicando a história, e isso... um dia eu disse, “não, um dia eu quero ser professora e se eu for ser professora, eu quero ser professora de História”</i> (Mária do Rosário).	
6- [...] <i>fiz pra medicina, não entrei porque eu fiquei em 4º lugar e só tinham duas vagas, que era ainda também no Rio Grande do Norte aqui em Aracati não tinha nenhuma universidade, nem faculdade</i> (Socorro Mel).	<p align="center">O ENCONTRO COM A ÁREA DE CONHECIMENTO E OS DESAFIOS DO INÍCIO DA CARREIRA</p>
7- [...] em 2004 <i>começou a funcionar a FVJ, que era Faculdade do Vale do Jaguaribe. [...] Isso abriu o curso de Letras, Educação Física e Contabilidade. Aí, eu disse aí, eu vou fazer Educação Física, porque eu gosto muito de esporte. Jogava muito, praticava esporte. [...] vou fazer Educação Física, que eu me identifico</i> (Socorro Mel).	

8- **Fiz a inscrição para Educação Física, não fechou a turma. Aí, a segunda opção era Letras. Então, comecei a cursar Letras. Aí, eu disse, “Não, vou fazer Letras, mas no próximo ano, quando abrir Educação Física, eu vou fazer” [...] (Socorro Mel).**

9- **Só que eu comecei com Letras e aí eu entrei no mundo da leitura, que é um mundo que eu gosto. Eu sempre gostei muito de escrever, né... Desde muito nova, eu gostava de fazer poemas, escrever frases. Eu pegava minhas agendas à noite e ficava sentada no jardim e ficava escrevendo poemas. Então, eu sempre gostei da escrita. Então, isso foi o que me motivou (Socorro Mel).**

10- **E aí, quando eu entrei na faculdade de Letras, eu tive uma professora que ela trabalhava em literatura infantil. Então, ela trouxe para a gente muitas leituras. E eu fui me encantando por esse universo da leitura, da contação de história, da escrita (Socorro Mel).**

11- **Aí, quando chegou no final do ano, para iniciar 2005, abriu realmente a educação física, mas aí eu fui e disse, eu disse: “não, eu estou gostando de letras, já passei um ano na sala de aula e eu não vou perder esse aprendizado.” E aí fiquei em Letras (Socorro Mel).**

25- **Quando eu vim para cá, foi que eu comecei a trabalhar realmente com História, e foi aí que eu me apaixonei mesmo (Mária do Rosário).**

31- **Tenho mais segurança hoje, pelo tempo mesmo e pela experiência. (Socorro Mel).**

32- **[...] quando inicia o ano, você vai pegar uma sala que você não conhece, você entra com aquele friozinho na barriga né, de imaginar como é que vai ser, qual é a receptividade, qual é a relação que vai acontecer. (Socorro Mel).**

34- **[...] quando eu iniciei, [...] eu tinha esse medo, e aí, a insegurança, [...] (Socorro Mel).**

35- **[...] muita coisa, a gente só aprende mesmo fazendo, com a mão na massa, [...] (Socorro Mel).**

36- **[...] (quando foi professora de reforço) eram turmas pequenas né, então, eu tinha um reforço, eu trabalhava direcionado naquele ponto que precisava ser fortificado no aluno. E, quando você chega na sala de aula não..., são inúmeros alunos, e você vai trabalhar de forma geral, tentando atingir o específico do aluno (Socorro Mel).**

<p>14- <i>Aí eu vim para ser professora de reforço de Língua Portuguesa, e eu fiquei no reforço, e daí eu descobri que tinha, ia abrir uma vaga para a língua inglesa. Daqui que eu fizesse outra graduação, ia demorar muito, então, eu fiz a pós, porque eu já aproveitei algumas cadeiras de letras. Aí eu fiz a pós, e no ano seguinte eu entrei como professora de língua inglesa, nas séries iniciais</i> (Socorro Mel).</p>	<p>FORMAÇÃO DOCENTE E MERCADO DE TRABALHO: ALGUNS PERCALÇOS</p>
<p>15- <i>E aí, a partir da necessidade, também do mercado de trabalho, eu fui fazendo as outras graduações né... [...]</i> (Socorro Mel).</p>	
<p>16- <i>A instituição fechou essa parceria, e teve alguns percalços, então resolveu fechar o círculo de ensino médio aqui. Aí, mais um desafio, eu disse, “vixe, vai fechar o ensino médio, e eu não tenho, não tinha formação em Pedagogia,” porque eu só tinha letras e língua inglesa, e não ia ter inglês, na educação infantil e no fundamental</i> (Socorro Mel).</p>	
<p>17- <i>Aí, outra oportunidade de desafio, eu disse então eu tenho que fazer Pedagogia, fui fazer uma segunda graduação, aproveitei também algumas categorias de letras, e terminei, fiz em dois anos</i> (Socorro Mel).</p>	
<p>18- <i>[...] a escola avisou, comunicou que ia encerrar esse ciclo (do ensino médio), aí [...] e eu fui a única professora que fiquei, porque era a única que tinha Pedagogia</i> (Socorro Mel).</p>	
<p>19- <i>Foi outro desafio, mudar assim a minha equipe né, a equipe com a qual eu trabalhava, eu confiava há muito tempo, eu mudei, mas eu acredito que a educação é isso, então a minha trajetória não é simples, não é fácil, né...</i> (Socorro Mel).</p>	
<p>22- <i>Só que de primeira é... eu não tive a oportunidade de trabalhar com História, né...</i> (Mária do Rosário).</p>	
<p>23- <i>Quando eu trabalhei um ano na escola do SESI, eu trabalhei com Artes, que muitas vezes era só estar trazendo algo para os meninos que estarem produzindo</i> (Mária do Rosário).</p>	
<p>24- <i>Também trabalhei com Educação Física, que era mais para estar entretendo as crianças, nunca em relação à História</i> (Mária do Rosário).</p>	
<p>42- <i>Quanto maior, a tendência é que você tenha maturidade e que você consiga. É... São desafios diferentes, [...] no sexto, [...] eu percebo assim, eles têm mais uma independência</i> (Socorro Mel).</p>	<p>PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: QUANTO MAIOR, MAIS AUTONOMIA</p>

43- [...] tudo vai depender mais do professor, direcionar determinada atividade (Socorro Mel).	AFETIVIDADE: PONTO SIGNIFICATIVO NA APRENDIZAGEM
44- <i>No sexto ano, eles, alguns né, não são todos, mas eles já têm essa maturidade de conseguir fazer sozinho, de caminhar com suas próprias pernas</i> (Socorro Mel).	
45- <i>A gente vai só guiando, dizendo o caminho, por onde ir, e eles vão fazendo né... [...]</i> (Socorro Mel).	
46- [...] quanto maior, mais prática eles vão ter de fazerem sozinhos. [...] Mais autonomia, nessa perspectiva (Socorro Mel).	
50- <i>Os alunos do sexto ano, quando eles saem do quinto para o sexto, eles já fazem como se fosse uma transição por eles mesmos. Eles deixam de lado aquela brincadeira da criança e já passam a enxergar, a vivenciar né situações de uma forma um pouco mais de adolescente, né?</i> (Maria do Rosário).	
47- [...] quando a gente fala em sentimentos, eu acredito que, quanto menor na idade, eles são mais verdadeiros, na demonstração dessa afetividade, desse sentimento (Socorro Mel).	
48- <i>Uma vez eu fui para uma entrevista de... de emprego e eles perguntaram: "Como você trabalha do nível 5 até o 9º ano, você vê diferença? nos alunos" e eu colocava, vejo... eu vejo na questão da afetividade, do carinho, dos sentimentos, eles são capazes também, quanto menor, de demonstrar esse sentimento</i> (Socorro Mel).	
52- [...] com relação a afetividade, quando você traz o seu aluno para você, você consegue fazer com que ele aprenda melhor, né? (Maria do Rosário).	
53- <i>O aluno ele aprende melhor quando ele sente que o professor gosta dele, que está ali não só para ajudá-lo com o conteúdo, mas para ajudá-los em qualquer situação da vida dele</i> (Maria do Rosário).	
54- [...] é uma base (a afetividade/relação afeto-intelecto), é importante, é um ponto significativo na aprendizagem (Socorro Mel).	
60- [...] eu preciso procurar de muitas formas que isso encante o aluno, porque não existe aprendizado quando a gente não gosta, quando a gente não quer, quando a gente tem qualquer ranço ou dificuldade com aquela disciplina (Socorro Mel).	
62- <i>Porque, às vezes é realmente vai de um extremo ao outro sei ser carinhosa, mas eu sou muito firme. Eu sei chamar atenção, eu sei brigar mesmo né, cobrar atividade.</i>	

63- <i>Então, às vezes, no sexto ano, quando eles estão nessa transição né, nem é adolescente, nem é mais criança, eles não conseguem perceber isso, né. Então, a gente tem que ter, enquanto adulto na relação, ter esse cuidado pra que nem seja demais, nem de menos, sempre na medida.</i>
64- <i>Mas eu acredito que o amor, o gostar daquilo que você faz, ele influencia. Porque o aluno, ele absorve... Ele sabe quando o professor chega bem, ele está bem, ou ele não está. Ele desafia o professor</i> (Socorro Mel).
65- <i>A afetividade é um sim (um dos aspectos que influenciam dentro de sala de aula) ... Até porque assim, se o aluno, às vezes, ele não gosta daquela disciplina, e se ele vem de outra série, já com esse bloqueio, que é uma disciplina mais complexa, que não quer que é cheio de regras, [...]</i> (Socorro Mel).
66- <i>Quando a gente fala em língua portuguesa, só vê gramática, não é? Mas, se ele tiver uma vivência boa com o professor, ele vai começar a querer aprender</i> (Socorro Mel).
67- <i>Vai mudar a perspectiva dentro daquela disciplina, por causa do professor né...E eu acredito, assim... Que as vezes... que em muitas vezes, eu consigo passar, não sei se porque eu gosto realmente da minha disciplina, e aí eu mostro, né, esse amor, esse carinho, esse cuidado com a disciplina, mas eu acredito que o afeto é importante</i> (Socorro Mel).
71- <i>Eu acredito que quanto mais à vontade ele está né, ele se sente possuidor daquela coisa, ele gosta de fazer</i> (Socorro Mel).
80- <i>[...] eu gosto muito de fazer pra que eles sintam diferente e gostem dessa disciplina</i> (Socorro Mel).
33- <i>Porque precisa ter uma relação, sim, entre professor e aluno, para que aquela aula flua, para que a gente consiga passar aquilo que foi proposto né, que é o nosso objetivo de aula</i> (Socorro Mel).
38- <i>Então, eu preciso ter uma boa relação para que ele entenda, assim, que nós estamos aqui para aprender.</i> (Socorro Mel).
39- <i>Juntos né, é uma via de mão dupla. Eu trago o conteúdo, que é aquele que eu domino, que eu sei, as regras, o estudo, a teoria, e nós vamos praticar juntos, porque alguma dessas ferramentas eu não tenho domínio, mas você tem</i> (Socorro Mel).
40- <i>Então, a gente precisa um do outro para trabalhar, para ter seu êxito</i> (Socorro Mel).

RELAÇÕES AFETIVAS: UMA VIA DE MÃO DUPLA

55- [...] <i>E eu digo muito no meu primeiro dia de aula, eu costumo dizer a eles que assim, algo que eu trago muito comigo é o respeito. Eu preciso respeitar</i> (Socorro Mel).
56- <i>Não preciso amar todos, nem que todos me amem nesse amor incondicional, porque pra isso eu tenho a minha família, os meus filhos, o meu esposo, mas a gente precisa ter uma relação, um ambiente saudável e isso começa com respeito.</i> (Socorro Mel)
57- [...] <i>dentro dessa dinâmica, um ano né, que é um ano letivo, se a gente construir essa relação de amizade né, de carinho, beleza, é bom pra ambas as partes, tanto o professor quanto o aluno, [...]</i> (Socorro Mel).
58- [...] <i>mas que a gente precisa, no mínimo, se respeitar, respeitar o professor, a sua disciplina, como eu coloco pra eles também</i> (Socorro Mel).
59- <i>Sei também que a gente trabalha hoje com habilidades. Então, nem todo mundo tem a habilidade de letras, mas dentro do nosso currículo, a gente precisa estudar língua portuguesa</i> (Socorro Mel).
61- <i>Nem todos vão ser realmente nota 10 ou gostar da disciplina, mas eles precisam, pelo menos, compreender</i> (Socorro Mel).
75- [...] <i>ano passado é... o nível [...] dos sextos eram bem diferentes. Eu tinha um sexto que era mais apático, assim, eram comportados em relação ao silêncio, a ficarem nas suas cadeiras, né, e eu tinha um sexto que era mais inquieto, porém, quando eu ia analisar em relação a absorção de conteúdo, o inquieto ele absorvia mais do que o apático porque eu gostava desse movimento [...] levar uma música, uma dinâmica, trabalhar em círculo, levantar, pular... [...]</i> (Socorro Mel).
81- [...] <i>(quando o aluno...) participa mais, eu acho que o aprendizado é maior [...]</i> (Socorro Mel).
82- [...] <i>por isso que nem toda a sala silenciosa e tão comportada significa dizer que ele está captando o conteúdo...</i> (Socorro Mel).
84- [...] <i>talvez essa apatia fosse porque “eu não sei... eu não sei, eu não aprendo” então eu prefiro estar calado do que participar... como é que eu vou participar daquilo que eu não sei né...</i> (Socorro Mel).
92- <i>O envolvimento deles, quando eles se envolvem né, quando a gente traz jogos, principalmente jogos competitivos entre meninos e meninas ou entre equipes, né e é, você vê o barulho, mas não é um barulho que</i>

é de bagunça, é o barulho da aprendizagem, eu estou aprendendo dessa forma (Maria do Rosário).

93- *Muitas vezes, quem está de fora, diz assim “Vixe, o que está acontecendo nessa sala, é uma bagunça?” Não é. É... são os neurônios, são os hormônios deles, a forma deles aprenderem é dessa forma, a gente aprende de um jeito, eu, pelo menos, se eu visse um barulho qualquer eu não aprendia não, mas eles já aprendem dessa forma. [...] Com o envolvimento* (Maria do Rosário).

51- *E como eles têm professores diferentes e disciplinas diferentes, o que eu vejo nas minhas aulas de História é que eles ficam até um pouco encantados por algo que eles nunca viram, né? [...] Eles sempre gostam de fazer perguntas ou eu não trago somente o conteúdo que está no livro, mas curiosidades. E eles ficam indagando, “tia, fala mais sobre isso que não tem no livro.” Então, eles gostam muito* (Maria do Rosário).

68- *Eu visualizo assim, que você tem que estar aberto ao seu aluno, né? Porque, [...] muitas vezes, [...] você traz um conteúdo, você traz um assunto para eles dentro de sala, que até mesmo que para você que é adulto, que é formado, tem uma certa dificuldade de compreender. Imagine para um aluno desse, né? Você tem que... de alguma forma, trazer palavras que eles compreendam, né? Situações do próprio cotidiano dele mesmo, né?* (Maria do Rosário).

69- *Quando a gente vai falar de história, né? como eu estava conversando... explicando para eles com relação, que cada um de nós, a história, ela não é só aquilo ali que a gente está vendo no livro, mas todos nós somos sujeitos históricos. E que todos nós vivenciamos a história de uma maneira diferente. Ai eu perguntei para eles, qual foi é... um momento histórico que todos nós vivenciamos? Ai eles lembraram da pandemia, né? Todos nós aqui vivenciamos a pandemia. Daqui a 10, 15 anos, a história da pandemia, o que aconteceu, como surgiu, vai estar no livro de história. E você vai lembrar, olha, eu passei por isso. Mas cada um aqui passou pela pandemia de uma maneira diferente, teve sentimentos diferentes, né? vivenciou a pandemia de uma forma. Então, isso fez com que eles compreendessem melhor o conteúdo do sujeito histórico, o trabalho do historiador, como é importante* (Maria do Rosário).

DINÂMICA DE AULA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO: SITUAÇÕES DO COTIDIANO, MONOTONIA, ENCANTO, MOVIMENTO E SAÍDA DE SALA

70- [...] *quando eu falo do encanto, eu acho que, assim, vai muito da dinâmica, eu gosto muito de trazer, iniciar a aula com uma música, com um vídeo, [...] sair desse ambiente de sala de aula, né, a escola aqui... aqui, ela propicia muito isso, porque tem vários espaços, né, fazer de forma diferente, vamos ler um livro, mas a gente vai pra uma sala de leitura, a gente vai para o corredor, pra que ele se sinta à vontade* (Socorro Mel).

72- [...] *quando eu falo do encantar, é isso, não a monotonia, claro, tem algumas situações [...] que a gente vai precisar estar em sala de aula, usar da lousa, escrever, fazer as atividades, vai, mas a gente... quando nós nos oportunizamos a fazer diferente, pelo menos naquele momento que há a possibilidade, ele vai gostar mais, [...]* (Socorro Mel).

76- [...] *quando eu trabalho com verbos, eu gosto muito de trazer atividades que eles vão fazer, tirar uma palavra, tirar o verbo da caixa e vai praticar aquele verbo. “O que é isso? É uma ação? Essa ação é significativa? Não é?”* (Socorro Mel).

79- [...] *não dá também nem toda vida porque o planejamento é muito curto então pra se fazer algo diferenciado a gente precisa de material, de planejamento pra elaborar pra pensar e pra construir e nem toda vida a gente tem isso disponível, então é complexo nessa perspectiva... [...]* (Socorro Mel).

89- *Pronto, as minhas estratégias de ensino sempre são né, como a gente agora tem o Datashow né, eles utilizam o livro, mas eu sempre coloco o Iônica lá e a gente vai, eu trago os vídeos que tem no próprio aplicativo, voltado para aquele conteúdo, os jogos também, muitos jogos, a gente faz trabalhos, pesquisas, ah a gente está dando um assunto sobre... eles viram sobre o Egito, né?* (Maria do Rosário).

90- *Então, vamos lá, vamos dividir equipes, para a gente está trabalhando, os diversos deuses egípcios, cada equipe vai ficar com os deuses egípcios, eles vão trazer, vocês vão elaborar da forma de vocês, através de slides, através de cartazes, de maquetes que vocês vão trazer, e foi muito interessante, né eles trouxeram, eles apresentaram, então vai ser sempre essa estratégia, [...]*(Maria do Rosário).

91- [...] *mas nunca deixando, né como a gente sabe, que a gente tem que trabalhar no conteúdo que está lá dentro do livro, do livro didático, né sempre trazendo o livro didático*

como um auxílio para a gente dentro de sala, porque vai ser cobrado (Maria do Rosário).

96- *E você leva, muitas vezes, o trabalho para a sala... para casa, porque o horário de planejamento nunca é suficiente, principalmente em escola particular. Então, você acaba levando para casa, [...]* (Maria do Rosário).

26- *[...] os desafios são maiores hoje né... Acho que, assim, vem muito instrumento tecnológico né, a gente pode aprimorar a metodologia, a dinâmica, a didática em sala de aula. Mas, eu acredito que o desafio é maior, porque antes, a gente... os alunos recebiam menos informações... Nós tínhamos menos meios de chegar essa informação até o aluno. Então, tudo se detinha mais no professor* (Socorro Mel).

27- *Aquilo que o professor passava, dizia, ensinava, às vezes, se tornava um poder absoluto, né, era o correto* (Socorro Mel).

28- *Hoje, não. É tanto que não existe hoje mais mestres né, nós professores somos mediadores dessas informações* (Socorro Mel).

29- *[...] os alunos, às vezes, chegam na sala com essa informação. Nós vamos mediar como é que ele vai utilizar. Observar, ser crítico. Realmente, essa informação é adequada? Está correta? eu devo usar, eu devo compartilhar? [...]* (Socorro Mel).

30- *[...] então assim eu acho que o nosso desafio hoje é maior dentro de sala* (Socorro Mel).

37- *[...] a gente não detém tudo, né? Eu, principalmente, como já estou numa idade bem avançada dos meus alunos hoje, porque os alunos do sexto ano têm 11 anos, 12 anos, então, assim, já passei muito tempo e eles vêm de uma geração digital. Então, nem tudo hoje, eu consigo é... [...]* (ter) o domínio né das ferramentas, do uso dos jogos (Socorro Mel).

73- *[...] e hoje a criança gosta disso né, porque a tecnologia tá aí pra encantar, eles ficam hipnotizados com o celular né, com os jogos, então, esse hoje talvez seja o nosso maior desafio, encantar sem ser apenas com as ferramentas tecnológicas... [...]* (Socorro Mel).

41- *Hoje o papel do professor, ele vai muito além de dentro da sala de aula, né? [...]* nós sabemos que muitas vezes essa criança, ela traz de dentro da família mesmo uma vivência não tão bacana. Uma vivência de ser retraída, do pai não conseguir estar passando bons ensinamentos. E aí como a gente é professor e

**PROFESSOR E MEDIAÇÃO DE
INFORMAÇÕES: OS DESAFIOS DA
GERAÇÃO DIGITAL**

a gente vê a realidade daquele aluno, a gente sempre está tentando sanar uma necessidade que seria da família, né? Então, para mim, o papel do professor está sendo muito isso também. Não só de repassar o conteúdo, como a gente tem que fazer, mas trazer valores né para eles (Mária do Rosário).

49- Talvez esse seja um dos... dos nossos problemas ou indicadores dentro das séries... do fundamental e séries maiores, [...] quando é menor, os pais acompanham mais, estão mais em cima. E quanto maior, os pais vão deixando caminhar, mas eles precisam sim, porque o carinho, a atenção, os valores e os sentimentos, eles são responsáveis também, por algumas situações de aprendizagem (Socorro Mel).

74- [...] tem muitos fatores que vão influenciar né como a turma vai receber né porque às vezes também a gente prepara algo, aqui eu tenho hoje essa felicidade de ter dois sextos, então assim às vezes o que acontece no sexto que pega mesmo né que eles gostam não acontece no outro, e às vezes a gente sai frustrada...[...] (Socorro Mel).

77- Então, quando o aluno não está disposto... eu tive um aluno que disse hoje “é obrigado fazer, professora?” Então aquilo é um balde de água fria, você planeja tudo, é uma aula que vai exigir de você movimento né... espontaneidade, e... [...] quando o aluno não recebe, você sai frustrado e não vai adiantar, não vai fluir, e talvez ele seja aquele aluno que é só da lousa... tem alunos também que perguntam, “professora, não vai ter nada não? Hoje não tem tarefa de casa, não vai escrever nada” [...] (Socorro Mel).

78- Essa questão da cultura, tem alguns que acham e alguns familiares que muita atividade, escrever muito, traz aprendizado e nem toda vida é dessa forma [...] (Socorro Mel).

83- Talvez que era isso que eu me cobrava muito “e se eu não conseguir até o final do ano atingir a todos” muitos melhoraram, mas nem todos, a maioria ainda era muita apática [...] (Socorro Mel).

85- [...] ir a lousa, eles tinham mais resistência, uma apresentação e o outro sexto não, se eu falasse em apresentação já estaria todo mundo muito eufórico, “eu vou fazer, eu quero fazer” e aí talvez como eu já gosto dessa agitação, do movimento, isso também me empolgasse né [...] (Socorro Mel).

DOCÊNCIA NA PRÁTICA: FRUSTRAÇÃO, RESISTÊNCIA, MOVIMENTAÇÃO E CAMINHO CERTO.

86- [...] eu escutava já outros colegas dizendo que detestavam entrar nesse sexto ano, porque o sexto ano não para porque é muito movimentado e eu disse assim “e é o sexto que eu mais gosto de ficar se me dessem todas as aulas lá” [...] (Socorro Mel).

87- [...] porque era característica minha também e aí é a afetividade, a identificação, você se identifica com esse personagem jovem cheio de energia, de movimento, de criatividade [...] (Socorro Mel).

88- [...] enquanto outros professores “não, eu prefiro aquela porque eu chego dou meu conteúdo e é da maneira que eu gosto, que eu penso” até isso também vai de acordo com a identificação e a personalidade do professor. (Socorro Mel).

94- [...] eu tenho as frustrações que eu chego em casa [...] e naquele momento a gente desabafa, chora, sofre, mas volta de novo a fazer porque a gente acredita e a gente gosta [...] (Socorro Mel).

95- *Você não tem valorização, né? Valorização docente com relação a você poder estudar, ter uma abertura maior, de você poder fazer um curso, de você poder se afastar um pouco da sala de aula para estudar, para trazer coisas novas para os alunos, porque muitas vezes aquilo não é viável para a escola, né?* (Maria do Rosário).

97- *Pronto, assim, né é eu passei um tempo fora, né mas eu sempre recebia mensagens deles. “Tia, quando é que a senhora volta? A gente está sentindo falta da senhora né. Sua aula é tão bacana” Quando eu retornei agora? “Tia, a senhora voltou!” e é abraço né... “Tia, como é isso explica pra gente que a gente não conseguiu entender um pouco, sabe?”* (Maria do Rosário).

98- *E você se sentir assim, você está cansada, você está retornando de uma cirurgia, você volta cansada, desgastada, mas o afeto deles, o jeito que eles lhe abraçam, que olham e que dizem que sentiram falta, saudade né você sente assim “estou no caminho certo”* (Maria do Rosário).