



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**  
**MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**ÁUREA JÚLIA DE ABREU COSTA**

**“PROFESSORA TAMBÉM SENTE”:** SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOBRE A  
**AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE**

**FORTALEZA**

**2012**

**ÁUREA JÚLIA DE ABREU COSTA**

**“PROFESSORA TAMBÉM SENTE”: SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOBRE A  
AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-  
graduação em Psicologia da  
Universidade Federal do Ceará,  
como requisito final para  
obtenção do título de Mestre em  
Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Jesus Garcia Pascual.

FORTALEZA  
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- C87p Costa, Áurea Júlia de Abreu.  
“Professora também sente” : significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente / Áurea Júlia de Abreu Costa. – 2012.  
152 f. : il. color., enc. ; 30 cm.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2012.  
Área de Concentração: Psicologia.  
Orientação: Prof. Dr. Jesus Garcia Pascual.
1. Professores alfabetizadores – Fortaleza(CE) – Aspectos psicológicos. 2. Professores alfabetizadores – Fortaleza(CE) – Atitudes. 3. Afeto(Psicologia). 4. Subjetividade. 5. Professores e alunos – Fortaleza(CE). 6. Prática de ensino – Fortaleza(CE). I. Título.
- 

CDD 372.6044098131

ÁUREA JÚLIA DE ABREU COSTA

“PROFESSORA TAMBÉM SENTE”: SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOBRE A  
AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia, da Universidade Federal do  
Ceará, como requisito final para  
obtenção do Título de Mestre em  
Psicologia.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Jesus Garcia Pascual (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Ana Ignêz Belém Lima Nunes  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Às professoras Gardênia e Magnólia.

## AGRADACIMENTOS

A Deus, fonte primeira de inspiração e esperança, pelo dom da vida, esta oportunidade singular de aprendizagem.

Ao Professor Pascual, pela confiança, amizade, disponibilidade, compreensão e paciência, sempre presentes em suas palavras e atitudes; pelo estabelecimento de parceria profissional e pelas contribuições ímpares para a minha formação profissional.

Às professoras Veriana Colaço e Ana Ignêz Belém Lima Nunes, pelas valiosas sugestões e questionamentos, desde a configuração do projeto final até a conclusão da pesquisa.

Às professoras, a quem carinhosamente chamo de Gardênia e Magnólia, pela possibilidade de múltiplos aprendizados no período em que permaneci inserida no contexto de suas salas de aula. A ambas, agradeço pela disponibilidade e pela riqueza que imprimiram a esse trabalho.

Aos meus pais, Hancila e Nilton, pelos seus esforços para que eu me tornasse a pessoa que sou e por cultivar em mim, desde a tenra infância, o amor e o prazer pelo conhecimento.

Ao meu marido Adriano Limaverde, pela cumplicidade, amor, paciência, respeito e incentivo, traduzidos em palavras e atitudes durante toda essa trajetória.

Aos meus padrinhos, Aliete e Filizola, pela atenção e incentivo aos meus estudos desde a infância.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo suporte financeiro para a realização dessa pesquisa.

Aos colegas de mestrado da turma de 2010, pela escuta sensível, pela possibilidade e aprofundar laços antigos de amizade e criar novos durante essa caminhada.

À amiga Nara Diogo, pela amizade, carinho, respeito e pelas inestimáveis contribuições na fase de concepção do projeto.

Ao amigo Júlio Guedes, pelos incentivos para iniciar essa empreitada e pelas 'expectativas quebradas'.

À amiga Gizele Meira, pela amizade, carinho e compreensão quanto às minhas justificadas ausências.

Às amigas Márcia Paula e Gilza Monte, pelo apoio no momento de saúde fragilizada.

Ao Helder Hamilton, pela disponibilidade e atenção que sempre dispensa a todos nós mestrandos do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFC.

“Saltar sobre o vazio, pular de pico em pico.  
Não ter medo da queda. Foi assim que se  
construiu a ciência: não pela prudência dos  
que marcham, mas pela ousadia dos que  
sonham. Todo conhecimento começa com o  
sonho. O conhecimento nada mais é que a  
aventura pelo mar desconhecido, em busca da  
terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se  
ensina. Brota das profundezas do corpo, como  
a água brota das profundezas da terra. Como  
Mestre, só posso então lhe dizer uma coisa:  
“Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos  
juntos!”  
(Rubem Alves)

## RESUMO

O presente estudo analisa a afetividade de professoras alfabetizadoras e suas implicações nas práticas empreendidas por essas profissionais. A dimensão afetiva configurou-se histórica e culturalmente como temática negligenciada no contexto da ciência psicológica e da educação. Atualmente, presenciamos a constituição de uma tendência a considerar a afetividade, como dimensão indissociável do sujeito e das práticas sociais. Na educação, assistimos a produção de diversos trabalhos abordando a afetividade na perspectiva do sujeito discente e seu impacto na aprendizagem, ao mesmo tempo em que, constatamos a escassez de trabalhos que compreendam a afetividade do professor e os possíveis impactos dessa dimensão na prática docente. Desta feita, objetivamos compreender a afetividade de duas professoras de 1º ano de ensino fundamental, dado que esta série concentra as expectativas de toda a comunidade escolar em torno da alfabetização dos alunos, constituindo um contexto social suscitaror de múltiplos sentimentos e emoções nos sujeitos envolvidos, especialmente na professora, sujeito socialmente incumbido da nobre tarefa. Como objetivo geral da pesquisa, pretendemos analisar os significados e sentidos atribuídos pelas professoras de 1º ano do ensino fundamental a sua própria afetividade (emoções e sentimentos), que perpassa as interações estabelecidas com os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Partimos do referencial teórico da psicologia histórico-cultural, especialmente, das contribuições de Vigotski sobre a constituição dos significados e sentidos, que traduz, em sua gênese, as tendências afetivo-volitivas do sujeito. Recorremos ainda à teoria da subjetividade de Fernando González Rey, que compreende a subjetividade como produto da interação dialética entre o sujeito e o meio sócio-cultural, buscando superar a tradicional concepção que a define como mundo interno ao sujeito, que se opõe inelutavelmente a uma realidade externa. Utilizamos procedimentos concernentes à metodologia qualitativa: observações realizadas nas duas salas de 1º ano do ensino fundamental, com gravações de vídeos que retratavam interações entre professora e alunos; entrevistas semi-estruturadas com as duas professoras e sessões de autoconfrontação simples e cruzadas com as professoras. Os resultados apontaram que ambas as professoras apresentaram dificuldades na confrontação e consideração dos próprios sentimentos e emoções evidenciados nos vídeos, e quando o fizeram, não avançaram na discussão dos mesmos, tergiversando para a consideração de aspectos outros, secundários à temática em questão. Apresentaram concepções estruturadas de afetividade e demonstraram que tal dimensão impacta as práticas que empreendem, na medida em que as impacta como sujeitos docentes. Tais resultados apontam para a premência em se considerar a afetividade no contexto da prática docente. Isto significa propiciar espaços de reflexão com os professores sobre a afetividade realmente vivida nas interações professor-aluno, o que implica a possibilidade de resignificação e redimensionamento de práticas empreendidas, não somente a produção de um conhecimento teórico sobre a afetividade, como categoria geral e abstrata, que contribui para a construção de afetividade meramente intelectualizada.

Palavras-chaves: afetividade; subjetividade; professora alfabetizadora; significados e sentidos; prática docente.

## ABSTRACT

The present study analyzes the affection of literacy teachers and their implications for practices undertaken by these professionals. The affective dimension was configured as a historically and culturally neglected theme in the context of psychological science and education. Currently, witnessed the establishment of a tendency to regard the affection as inseparable dimension of the individual and social practices. In education, we have witnessed the production of several studies addressing the affection from the perspective of the individual student and its impact on student learning. At the same time, we found a lack of studies to understand the affection of the teacher and the possible impact of this dimension in teaching. Thus, we aim to understand the affection of two literacy teachers (first grade of elementary school), since this series focuses the expectations of the whole school community about the literacy of students. This is a social context that raises multiple feelings and emotions in the subjects involved, especially the teacher, the person responsible for the noble task. As a general objective of the research, we intend to analyze the meanings assigned by the teachers of first grade of elementary school concerning to their own affection (emotions and feelings), which passes through the interactions established with students in the teaching-learning process. We set the theoretical framework of cultural-historical psychology, especially the contributions of Vygotsky on the constitution of the meanings and senses, as the elementary unit of the integrated development of thought and language, which reflects the extent of the individual emotional trends. We required further to the theory of subjectivity of Fernando González Rey. The author describes subjectivity as the product of the dialectical interaction between subject and socio-cultural circle, seeking to overcome the traditional concept taken by psychology, which defines it as a kind of personal inner world necessarily opposed to external reality. We applied the following qualitative methods: observations made in two classes of first grade of elementary school, with video recording depicting interactions between teacher and students; semi-structured interviews with both teachers and self-confrontation sessions simple and crossed with the teachers. The results showed that both teachers had difficulties to recognize and consider their own feelings and emotions shown in the videos. When they recognized their own feelings, they do not have deepened the discussion about them, considering other secondary issues. They showed structured conceptions of affection and demonstrated that affection impacts that undertake practice, to the extent that impacts them, as teachers. These results point to the urgency in considering the affection in the context of teaching practice. This means providing opportunities for reflection with teachers on affectivity actually lived in the teacher-student interactions, which implies the possibility of resizing and reframing practices undertaken.

**Keywords:** affection, subjectivity, literacy teacher, meanings and senses; teaching practice.

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. 1º CAPÍTULO: BASES TEÓRICAS DA PESQUISA.....</b>	<b>18</b>
2.1. ABORDAGEM CIENTÍFICA DA AFETIVIDADE: PREMÊNICA EPISTEMOLÓGICA OU MODISMO EM PSICOLOGIA .....	19
2.1.1. Michel Lacroix: perspectiva filosófica da afetividade na contemporaneidade .....	22
2.1.2. Humberto Maturana: a afetividade na constituição filogenética e social do <i>homo sapiens</i> .....	24
2.1.3. Henri Wallon: abordagem psicogenética da afetividade .....	26
2.2. AFETIVIDADE E SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	28
2.3. SIGNIFICADOS E SENTIDOS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A AFETIVIDADE OBJETIVADA.....	43
2.4. AFETIVIDADE E PRÁTICA DOCENTE.....	48
<b>3. 2º CAPÍTULO: PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>53</b>
3.1. CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	53
3.2. TIPO DE PESQUISA.....	56
3.3. DESCRIÇÃO E CRITÉRIOS DE ESCOLHA DO CAMPO E DOS SUJEITOS .....	57
3.3.1. Aproximação com a escola.....	57
3.3.2. A instituição escolar .....	59
3.3.3. Espaços da pesquisa empírica: duas turmas de 1º ano do ensino fundamental .....	60
3.3.4. Sujeitos da pesquisa: as professoras alfabetizadoras.....	60
3.4. A PESQUISA EMPÍRICA.....	64
3.4.1. A entrada no campo de pesquisa.....	64
3.4.2. Procedimentos da pesquisa .....	65
3.4.3. Período de observação e gravação dos vídeos .....	69
3.4.4. Entrevistas semi-estruturadas com as professoras .....	73
3.4.5. Sessões de autoconfrontação .....	80
3.4.5.1. Cenas gravadas na sala da professora Gardênia .....	81
3.4.5.2. Cenas gravadas na sala da professora Magnólia .....	86
3.4.5.3. Sessões de autoconfrontação simples .....	92
3.4.5.4. Sessões de autoconfrontação cruzada .....	95
<b>4. 3º CAPÍTULO: CATEGORIAS E INDICADORES DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>101</b>
4.1. CATEGORIA 1: AFETIVIDADE VIVENCIADA NAS INTERAÇÕES COM OS ALUNOS.....	102
4.1.1. Posicionamento frente aos próprios sentimentos nos vídeos.....	102
4.1.2. Posicionamento frente aos sentimentos da colega nos vídeos .....	108
4.1.3. Professora como sujeito da própria afetividade .....	110
4.1.4. Reconhecimento das variáveis que impactam a afetividade docente.....	113

4.2. CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	119
4.2.1. Conceção global de afetividade .....	119
4.2.1.1. A professora considera os sentimentos dos alunos.....	120
4.2.1.2. A professora considera impacto da afetividade dos alunos na aprendizagem	123
4.2.2. Conceção focal de afetividade .....	124
4.3. CATEGORIA 3: REFLEXOS DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE.....	128
4.3.1. Afetividade como agente transformador da prática docente .....	128
4.3.2. Afetividade transforma o sujeito docente.....	131
4.3.2.1. Reflexo na escolha profissional.....	132
4.3.2.2. Afetividade promove auto-reflexão sobre a prática docente.....	135
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>153</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A aproximação em relação à temática de estudo que constitui a presente pesquisa resultou de nossa experiência profissional como psicóloga escolar/educacional em escola de educação infantil e ensino fundamental, da rede privada de ensino, situada na cidade de Fortaleza, Ceará. Nessa experiência profissional, dentre os aspectos do contexto escolar, relativos à atuação do psicólogo, um, em particular, recortou-se e constituiu-se fonte de premente interesse: como os professores percebiam e significavam as emoções e os sentimentos experimentados, por eles, no contexto da prática docente, mais especificamente nas interações professor-aluno que se protagonizavam no processo de ensino-aprendizagem.

Entre as atividades que realizávamos como psicóloga escolar, havia a observação nas salas de aulas, em que acompanhávamos, entre outros aspectos, as dinâmicas relacionais que se estabeleciam entre os alunos, bem como, entre estes e os professores. Realizávamos, também, reuniões quinzenais individuais com os professores, nas quais discutíamos aspectos relativos às observações feitas em sala de aula, bem como, as demandas trazidas por eles.

Frequentemente, questões relativas à afetividade se apresentavam nos discursos e práticas dos professores. Notadamente (mas, não exclusivamente), as questões afetivas configuravam queixas nos discursos dos professores. Os professores remetiam-se às suas dificuldades pessoais em trabalhar situações relativas ao comportamento dos alunos que apresentavam baixa tolerância à frustração (choro e agressividade), bem como insegurança e medo, em situações de aprendizagem. Os professores evidenciavam, em seus discursos, emoções e sentimentos (nem sempre conscientes ou assumidos por eles) de alegria, entusiasmo, mas também de impotência, cansaço, medo e raiva em relação aos seus alunos e às conquistas e dificuldades apresentadas por eles, nos âmbitos comportamental e da aprendizagem.

À guisa de exemplo, citamos dois casos vivenciados na escola, por serem ilustrativos daquilo a que nos referimos anteriormente: uma professora do 2º ano relatava sua dificuldade de lidar com uma aluna que demonstrava insegurança na realização de atividades escolares e, com frequência, recorria ao choro quando se encontrava frente à dificuldade em realizar uma tarefa. A professora trazia para as reuniões a queixa a respeito do seu cansaço, impaciência, frustração e sentimento de impotência frente a essa situação, visto que, apesar de todo o apoio e toda a atenção que oferecia à criança em sala de aula, ela continuava esboçando a mesma reação.

O segundo caso refere-se a um aluno do 6º ano que apresentava dificuldades significativas em conteúdos de matemática e, certo dia, em sala de aula, relatou ao professor que não estava compreendendo o modo de resolução de uma situação-problema, ao que este procedeu tentando esclarecer as dúvidas do aluno. Após a quarta tentativa de explicação do professor, o aluno afirmou que enfim havia compreendido o que o professor explicara. Em seguida, perante os alunos, o professor ajoelha-se e, com as mãos erguidas em posição de oração, verbaliza: “*Graças a Deus*”! Posteriormente ao ocorrido, o referido aluno demonstrou uma significativa transformação no comportamento em sala de aula, esquivando-se de realizar perguntas e comentários durante as aulas.

A despeito das dificuldades que apresentava, o referido aluno não costumava abster-se de participar das aulas. Consideramos precipitado estabelecer uma relação de causalidade linear entre a atitude do professor e a mudança de comportamento do aluno, mas, estando o professor e o aluno envolvidos numa trama em que ambos se afetam reciprocamente, foi possível questionar se os dois eventos estariam, de alguma forma, relacionados. Na impossibilidade de responder a tal questionamento, e para além da relação de causalidade entre os dois eventos, evidenciam-se as dimensões subjetiva e afetiva dos sujeitos implicados nessa relação, o professor e o aluno, impossíveis de serem dissociadas das tarefas de ensinar e aprender.

Ao relatarmos tal episódio, não pretendemos nos encaminhar para uma análise de cunho moral acerca da atitude do professor perante o aluno, mas problematizar a dimensão afetiva do sujeito docente, na medida em que esta não pode ser dissociada da prática docente.

O presente trabalho inscreve-se numa perspectiva diametralmente oposta àquelas visões normativas e moralizantes da docência, que segundo Tardif e Lessard (2007, p. 36), “se interessam antes de tudo pelo que os professores *deveriam ou não fazer*, deixando de lado *o que eles realmente são e fazem*”<sup>1</sup>. Dessa forma, pretendemos centrar a análise nas possíveis implicações da afetividade no professor e na prática docente, não em prescrições quanto ao que os professores deveriam ou não fazer com relação aos sentimentos e emoções que emergem nas interações com os alunos.

Ao nosso ver, tais prescrições poderiam levar à infrutífera culpabilização daquele professor que não conseguisse ascender a um nível supostamente ideal de controle das emoções e sentimentos.

---

<sup>1</sup> Grifo do autor.

Assim, problematizando na segunda situação descrita, levantamos as seguintes questões: o que sentiu o professor na referida situação? O que significou para ele a atitude tomada perante o aluno?

Ambos os episódios relatados mostram o envolvimento da dimensão afetiva da prática docente, nem sempre considerada relevante, tampouco analisada com a devida atenção. As raízes culturais e epistemológicas para essa postura de negligência para com a dimensão afetiva do sujeito encontrem-se, segundo Almeida (1999), na valorização excessiva da cognição em detrimento da afetividade, aspecto que influenciou a ciência psicológica e a educação, e que, por sua vez, encontra sua gênese no paradigma dualista cartesiano. Possivelmente, nesse contexto, supervalorizou-se a dimensão tecnicista da prática docente, em detrimento das demais dimensões.

Não obstante, professores não são meros executores de técnicas pedagógicas, não empreendem práticas mecânicas isentas de significado e sentido e, portanto, de afetividade. O trabalho docente é, antes de tudo um trabalho de caráter interativo, o qual pressupõe a ação do professor constituída em função do aluno. De acordo com Tardif e Lessard (2007, p. 72), “é porque trabalha com um coletivo humano segundo modalidades de interações e significações que o docente se confronta com outras dimensões fundamentais da complexidade de sua tarefa”. Dentre elas, destacamos a dimensão afetiva.

Por ser o trabalho docente eminentemente interativo, implica a dimensão afetiva dos sujeitos envolvidos. Para Tardif e Lessard (2007), as relações que os professores estabelecem com os alunos podem ser simultaneamente enriquecedoras e difíceis, demandando dos primeiros um investimento afetivo, que decorre da própria natureza interpessoal do trabalho, além de constituir um dos recursos utilizados pelos professores para alcançar alguns objetivos nas diversas interações.

As atividades escolares não se configuram como naturais, são socialmente estabelecidas em sua gênese. Os referidos autores apontam a docência como atividade social fundamental no âmbito das sociedades modernas, sendo em torno da função social de ensinar que se estrutura e organiza a instituição escolar.

Como atividade social interativa, a prática docente põe em movimento dimensões de significados, sentidos e interpretações dos professores, que os afetam, impactando também os alunos e a própria prática docente. Tais dimensões são sistematicamente reinvestidas na própria interação entre professor e alunos (TARDIF; LESSARD, 2007), o que pressupõe uma interdependência entre estes parceiros na produção dos significados e sentidos que circulam no espaço simbólico da sala de aula.

Os significados e sentidos produzidos nas interações sociais no contexto da sala de aula remetem-nos à afetividade, na medida em que, na perspectiva de Vigotski<sup>2</sup> (2001/1934), são perpassados, no processo de construção que lhes originam, pelas tendências afetivo-volitivas dos sujeitos, a saber, seus desejos, necessidades, motivações e afetos.

A temática da afetividade vem sendo amplamente abordada nas duas últimas décadas, principalmente, no contexto das interações professor-aluno. No entanto, os estudos que se dedicam a abordar o assunto têm se voltado a conhecer o impacto da afetividade na aprendizagem do aluno, evidenciando a influência do professor na construção das disposições do aluno frente ao conhecimento, como os de Almeida (1999), Leite e Tassoni (2002), Leite (2006) e Guimarães (2008); nas práticas pedagógicas e como estas afetam significativamente o aluno, como os de Ruiz e oliveira (2005), Falcin (2006); Tagliaferro (2006); na relação professor-aluno, como os de Leite e Alencar (2004), Lima e Sousa (2008, Tassoni (2008); e no processo de ensino-aprendizagem, como os de Mahoney e Almeida, 2005, Área (2006) e Segundo (2007). Os resultados dessas pesquisas permitem considerar que os alunos têm necessidades específicas, de serem compreendidos, respeitados e atendidos em relação as suas singularidades, como sujeitos do processo de aprendizagem.

Contudo, reconhecemos a escassez de estudos que se detenham a investigar a afetividade na relação professor-aluno, na perspectiva do professor, como sujeito de afetividade. Dentre o universo de trabalhos a que tivemos acesso, constatamos a exiguidade de pesquisas que abordem a afetividade na perspectiva do professor, não somente do impacto dessa dimensão na prática docente, mas no próprio sujeito docente, que pensa e age, mas que também sente e se emociona no exercício de seu papel.

Compreendemos, partindo de uma perspectiva histórico-cultural, que a afetividade e a cognição (e, conseqüentemente, as condutas humanas) não constituem unidades dissociadas umas das outras, mas processos interdependentes, que fundam o funcionamento psicológico humano. Como processos que se interconectam com outras funções, como o pensamento e a linguagem, a afetividade deve ser compreendida como dimensão que impacta as ações humanas.

O cenário social e cultural de negligência da dimensão afetiva, associada à premência de compreender o professor como sujeito de afetividade, motivou-nos o interesse por aprofundar a compreensão acerca de como professores percebem a sua própria afetividade, como

---

<sup>2</sup> O nome do autor bielorrusso admite várias grafias, a saber, Vigotsky, Vygotsky, Vigotskii e Vigotski. Neste trabalho, optamos por 'Vigotski', por se tratar da grafia equivalente mais próxima da língua portuguesa. No entanto, nas referências aos livros consultados, mantivemos as grafias utilizadas pelos editores.

dimensão que perpassa as interações professor-aluno, tendo em vista a constatação empírica (experiência profissional) e teórica (revisão de literatura) de que a primeira afeta significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Não pretendemos, no escopo desse trabalho abordar a afetividade como instância reificada, imanente e independente de outros aspectos da vida humana. Portanto, adotando uma orientação histórico-cultural, propomo-nos a problematizar a afetividade como dimensão que se constitui, e transforma o sujeito, no contexto das práticas sociais que protagoniza. Defendemos, assim, que a afetividade de professores se constitui no contexto das práticas docentes desenvolvidas, nas interações com os alunos. Defendemos ainda que a afetividade transforma a prática docente porque transforma o sujeito docente.

O professor, como já afirmamos, não pode ser entendido como mero executor de técnicas, mas como sujeito em interação com outros sujeitos. Segundo Tardif e Lessard (2007, p. 38), os professores são também *atores* (grifo do autor) “que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal”. Conseqüentemente, o professor é sujeito ativo, cujas práticas desenvolvidas são necessariamente perpassadas pela dimensão afetiva, na medida em que também o são os significados e sentidos que constroem a respeito do que fazem.

Cientes de que as interações entre professor e aluno são perpassadas pela afetividade, que se constrói na relação, consideramos relevante a compreensão dessa dimensão na perspectiva do sujeito docente. Dada a quantidade de estudos que abordam a afetividade na relação professor-aluno e o seu impacto na aprendizagem, propomos investigar a afetividade do professor (também sujeito e um dos protagonistas das relações interpessoais que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem) e seu impacto na prática docente.

Dado que consideramos a afetividade como dimensão indissociável do sujeito docente, emergiu a seguinte pergunta de partida: Quais os significados e sentidos atribuídos pelos professores a sua própria afetividade (emoções e sentimentos) que perpassa as interações que estabelecem com os alunos no processo de ensino-aprendizagem?

Para tanto, escolhemos previamente a série em que se realizaria a pesquisa empírica: o 1º ano do ensino fundamental, série cuja centralidade dos esforços empreendidos corresponde ao objetivo de alfabetizar os alunos. A escolha justificou-se pelo fato indiscutível de que, em nossa sociedade, a alfabetização constitui uma espécie de ‘rito de passagem’, marco simbólico da inserção do sujeito na sociedade. Dessa forma, concentram-se as expectativas de todos os sujeitos implicados no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita: alunos, professores, pais e toda a comunidade escolar, o que constitui um contexto social provocador

de múltiplos sentimentos e emoções. Nos professores, é possível inferir que essa multiplicidade de afetos aflore, tendo em vista, que estes são os sujeitos socialmente incumbidos dessa nobre tarefa.

Desta feita, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os significados e sentidos atribuídos pelas professoras (de turmas de 1º ano do ensino fundamental<sup>3</sup>) a sua própria afetividade (emoções e sentimentos), que perpassa as interações estabelecidas com os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos objetivos específicos, propôs-se a identificar as concepções das professoras de 1º ano do ensino fundamental, a respeito da afetividade na prática docente; e compreender como os significados e sentidos atribuídos, por elas, às suas emoções e aos seus sentimentos se refletiram na sua prática docente.

No primeiro capítulo, apresentamos detalhadamente a fundamentação teórica da pesquisa. Iniciamos com um questionamento sobre a relevância epistemológica de abordar a afetividade frente à vasta produção teórica que configura essa temática. Em seguida, apresentamos concepções de afetividade de autores contemporâneos: Michel Lacroix, filósofo francês, que empreende uma análise filosófica da afetividade na contemporaneidade; Humberto Maturana, biólogo chileno que aponta a importância da afetividade na constituição filogenética e social do *homo sapiens*; e Henri Wallon, psicólogo francês, autor da abordagem psicogenética da afetividade. Dando continuidade, apresentamos os conceitos de afetividade e subjetividade, bem como a inextricável relação entre ambos na perspectiva da teoria histórico-cultural. Trazemos ainda as contribuições de Vigotski (2001/1934) sobre a construção dos significados e sentidos, como produtos do desenvolvimento integrado do pensamento e da linguagem, na medida em que estes revelam as tendências afetivo-volitivas do sujeito que os constrói. Por último, apresentamos algumas considerações sobre a relação entre a afetividade e a prática docente.

O segundo capítulo trata do percurso metodológico empreendido na pesquisa, desde a sua concepção epistemológica e teórico-metodológica, descrição e critérios de escolha do campo e dos sujeitos, caracterização da escola e aproximação em relação a esta, os espaços da pesquisa empírica, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, até a descrição da pesquisa empírica propriamente dita: a entrada no campo de pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados, a descrição do período de observação e gravação dos vídeos, uma síntese das

---

<sup>3</sup> Esta série condiz atualmente ao que correspondia à série da Educação Infantil, conhecida pelo termo Alfabetização, antes da promulgação da Lei n.º. 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

entrevistas semi-estruturadas com as professoras e as sessões de autoconfrontação simples e cruzadas realizadas com ambas.

Os resultados da pesquisa, bem como a *análise construtiva-interpretativa* produzida a partir da construção dos indicadores e categorias referentes aos resultados são abordados no terceiro e último capítulo da dissertação. As três categorias construídas sinalizaram:

1. Percepção da afetividade: Como a afetividade vivenciada pelas professoras nas interações com os alunos foi percebida por elas, evidenciando o reconhecimento/desconhecimento dos próprios sentimentos e emoções nas videograções, bem como o reconhecimento das variáveis que impactam a afetividade delas;

2. Concepção acerca da afetividade na prática docente. As concepções de ambas as professoras sobre a afetividade na prática docente, que revelaram uma concepção global de afetividade, como olhar para aspectos que extrapolam a aprendizagem de conteúdos formais ou transcendem a concepção de aprendizagem como processo exclusivamente cognitivo, considerando também as demandas afetivas e sociais dos alunos; e uma concepção focal de afetividade, em que as marcas da afetividade das professoras aparecem como necessidade de conhecer as singularidades e necessidades específicas do aluno.

3. Os reflexos da afetividade das professoras nas práticas que empreendem, revelando que a afetividade repercute na prática docente, porque afeta o sujeito docente, desde a escolha profissional até a adoção de uma postura reflexiva sobre a própria prática, evidenciando a interdependência entre o sujeito e as atividades que realiza.

Tais resultados permitiram-nos ainda identificar três dimensões da afetividade nos discursos das professoras: uma **afetividade verbalizada**, uma **afetividade subjetivada ou propriamente sentida**, e uma **afetividade ignorada**, que são discutidas nas considerações finais.

## 2. CAPÍTULO 1: BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

“Com as esparsas e fragmentárias informações que nos chegam do mundo exterior, usamos a imaginação criadora para fazer arte, filosofia e ciência. [...] Teorias não são elaboradas apenas com a matéria-prima dos fatos, mas também com a inventividade da razão humana. É a capacidade de processamento criativo que transforma sensações, percepções, observações e impressões em obras com valor estético, filosófico ou científico” (Alberto Oliva).

Como referencial teórico fundamental da presente pesquisa, elegemos a teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski (1896 – 1934) por considerarmos apropriada para ancorar as análises e tecer considerações sobre a temática da afetividade como dimensão inalienavelmente humana, impossível de ser dissociada das vivências, condutas e atividades humanas.

Nesse sentido, recorreremos aos estudos de Vigotski (2001/1934) acerca das relações entre pensamento e linguagem (funções psicológicas superiores, características da espécie humana), mais especificamente, aos significados e sentidos, produzidos na e pela interação entre essas funções. Os núcleos de significados e, de forma preponderante, os sentidos (desdobramentos subjetivos dos significados) contêm, além de elementos cognitivos, também aqueles referentes à dimensão afetiva dos sujeitos, aos quais Vigotski (2001/1934) denominou de tendências afetivo-volitivas. Os significados e sentidos atribuídos às vivências refletem as singularidades do sujeito no processo de apropriação da realidade e, por essa razão, defendemos aqui que ambos são, simultaneamente, produtores e produtos da afetividade.

A questão da singularidade dos processos de significação empreendidos pelo sujeito reporta-nos, conseqüentemente, ao conceito de subjetividade. Para discutir as interfaces entre afetividade e subjetividade, recorreremos às considerações de Fernando Gonzalez Rey (1999, 2000a, 2000b, 2005a, 2005b, 2007), que partindo de um referencial histórico-cultural, compreende a subjetividade como produto da interação dialética entre o sujeito e o meio sócio-cultural, buscando superar a tradicional concepção empreendida pela psicologia, que a define como uma espécie de mundo interno ao sujeito, que se opõe inelutavelmente a uma realidade externa; utilizamos, ainda, as ideias de Suzana Inês Molon (2003), que também adota uma perspectiva vigotskiana, considerando a subjetividade e a constituição do sujeito em situações de intersubjetividade (sujeito-sujeito) e na relação dialética entre as dimensões intra e interpsicológica.

Recorreremos ainda às ideias de Henri Wallon (1879 – 1962), coetâneo de Vigotski e participante da versão materialista da psicologia sobre a afetividade e a cooperação desta com

os demais campos funcionais (dimensões) do psiquismo humano (dentre estes, a inteligência), porque não entendemos que sejam incongruentes com as concepções defendidas pelos teóricos da psicologia histórico-cultural. Ademais, o referido autor apresenta uma consistente teoria sobre a afetividade humana, partindo também de um referencial materialista-dialético, assim como Vigotski.

### **2.1. Abordagem científica da afetividade: premência epistemológica ou modismo em psicologia?**

Atualmente, a temática da afetividade – e seus correlatos, as emoções e os sentimentos - vem sendo amplamente abordada (OLIVEIRA, 1992; GOLEMAN, 1995; DAMÁSIO, 1996; 2000; 2003; MORENO et al., 1999; GONZÁLEZ REY, 1999, 2000b, 2005a; LEITE; TASSONI, 2002; ARANTES, 2003; ARAÚJO, 2003; OLIVEIRA; REGO, 2003; SASTRE; MORENO, 2003; LEITE, 2006), tendo em vista a tendência de se buscar uma concepção mais integrada do funcionamento psicológico humano. Transcendendo os limites do psiquismo e da consciência, tendo em vista que não consideramos ambas as categorias como realidades imanentes e independentes do contexto social, histórico, cultural e científico, apontamos ainda estudos que sinalizam a emoção como *locus* de produção de conhecimento (SAWAIA, 2000), a correlação entre emoção e práxis de transformação social (LIMA; BONFIM; PASCUAL, 2009) e abordam a imbricação entre a emoção e a constituição social do psiquismo na perspectiva vigotskiana (GONZÁLEZ REY, 2000b).

A tendência à visão integrada dos fenômenos vem configurando a emergência de novos paradigmas na ciência, como o paradigma complexo, segundo o qual, afirma Moraes (2004, p. 21): “a realidade emerge como unidade global, complexa [...]. Trata-se de um sistema interativo e dinâmico no qual a modificação de um dos elementos altera as relações entre todos eles”. Tal perspectiva integradora, interativa e dialética da realidade constitui um viés contemporâneo que se institui na contramão do caminho pelo qual se estabeleceu a ciência psicológica. Intimamente influenciada pelos preceitos dualistas da lógica cartesiana, a psicologia contribuiu para a fragmentação do funcionamento psicológico humano, na medida em que, segundo Vigotski (1995/1931, 2001/1934, 2004b/1933, 2004c/1927), empreendeu análises estanques das funções do psiquismo, não buscando compreendê-las a partir das interações que estabelecem entre si.

A produção de conhecimento em psicologia (como em outras áreas do saber científico) consiste numa atividade atravessada por paradigmas. Nesse sentido, utilizamo-nos do termo

paradigma na acepção kuhniana, relativa a constructo científico compartilhado e reconhecido em âmbito universal pelos membros de um grupo científico, num certo período de tempo, oferecendo-lhes os problemas a serem abordados pela ciência, bem como os seus respectivos modelos de solução (KUHN, 2001).

Transcendendo e ao mesmo tempo incorporando a esfera científica, Moraes (2004, p. 19) acrescenta que um paradigma constitui-se de macroconceitos teóricos que fundamentam, orientam e justificam os modos de pensar e estruturam a lógica a que estes se subordinam, consistindo naquilo que “rege a ordem do nosso discurso, dos nossos pensamentos e ações”. Um paradigma remete-se, segundo Morin (1991, p.188), a um modelo estruturado de inteligibilidade, que

[...] contém, para todos os discursos que se efetuam sob o seu domínio, os conceitos fundamentais ou as categorias mestras da inteligibilidade, ao mesmo tempo que o tipo de relações lógicas de atração/repulsão [...] entre estes conceitos ou categorias. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo os paradigmas inscritos culturalmente neles. Os sistemas de ideias são radicalmente organizados em virtude dos paradigmas.

Do exposto, depreende-se que a repercussão de um paradigma não se limita ao solo teórico das ciências, mas estende sua área de influência à visão de mundo de sujeitos e sociedades.

A concepção fragmentada de que o psiquismo humano é constituído de unidades isoladas afetou a produção científica em psicologia, como toda uma configuração de pensamento que influenciou a sociedade ocidental, encontrando sua gênese no paradigma cartesiano. A abordagem da afetividade, em psicologia, fora profundamente influenciada pelo paradigma fundado por Renè Descartes no século XVII, ao qual Morin (1991; 2000) se refere como o “grande paradigma do Ocidente”, devido ao impacto dos seus desdobramentos na constituição da ciência moderna.

A cisão entre o racional e o emocional teve sua gênese na premissa cartesiana que estruturava o paradigma científico da modernidade, a saber, a completa fragmentação entre sujeito (ser humano) e objeto (natureza). Do estabelecimento do dualismo homem x natureza, decorrem as demais dicotomias: objetividade x subjetividade, corpo x mente, razão x emoção, que influenciaram a busca pelo conhecimento na modernidade (PLASTINO, 2001).

Nesse contexto de dicotomização, surge o enaltecimento da razão e da objetividade em detrimento da subjetividade e, portanto, da afetividade. Segundo Sawaia (2000), no referido contexto, se estabelece a visão da emoção como a ‘grande vilã’, que perturba a santa paz do templo sagrado da razão. Assim, na cultura ocidental a emoção foi concebida como elemento desagregador da razão e, conseqüentemente, adquiriu status de dimensão prescindível,

*persona non grata*, pela sua suposta incompatibilidade com os processos cognitivos e pelos aparentes prejuízos para o efetivo funcionamento da razão.

De acordo com o ‘dicionário inFormal’<sup>4</sup>: “Em psicologia, o termo afetividade é utilizado para designar a suscetibilidade que o ser humano experimenta perante determinadas alterações que acontecem no mundo exterior ou em si próprio. Tem por constituinte fundamental um processo cambiante no âmbito das vivências do sujeito, em sua qualidade de experiências agradáveis ou desagradáveis”. O vocábulo afetividade remete-nos, assim, à qualidade daquilo que nos afeta, ou seja, que nos abala, nos impressiona, nos toca, geralmente, a partir da interação com a realidade exterior concreta, imaginada ou recordada.

Contudo, a afetividade foi tomada negativamente como dimensão que afeta a racionalidade, no sentido de prejudicar e inviabilizar o funcionamento racional. Nessa perspectiva de opor uma função à outra, constituiu-se a exacerbação da razão e a depreciação da afetividade.

Na atualidade, observamos o ressurgimento do interesse científico pela temática da afetividade (notadamente, pelas emoções), principalmente, no campo das neurociências<sup>5</sup>, com o mesmo objetivo de comprovar o funcionamento integrado entre regulação emocional e funções cognitivas no psiquismo humano<sup>6</sup>.

Esse interesse pela afetividade, já havia reaparecido no início do século XX, na vanguarda dos trabalhos de Lev Vigotski e de Henri Wallon. No início do primeiro capítulo do livro intitulado *Teoría de las emociones – Estudio histórico-psicológico*<sup>7</sup>, Vigotski (2004b/1933) aponta a incrível coincidência que permeou o desenvolvimento independente e simultâneo de duas teorias, que esboçavam concepções quase completamente idênticas sobre

<sup>4</sup> <http://www.dicionarioinformal.com.br/afetividade/>

<sup>5</sup> Nas últimas três décadas, vem-se observando um crescente número de pesquisas, abordando as emoções, principalmente, na perspectiva da neurobiologia (GOLEMAN, 1995). O interesse pela investigação das emoções por parte das neurociências tem possibilitado o crescimento de pesquisas em relação a essa temática (KRINGELBACH; ROLL, 2004). Como afirma Le Doux (2000), depois de um longo período negligenciando o estudo das emoções, o campo das neurociências vem reconsiderando essa temática como uma importante área de pesquisa. E ainda, segundo Banaji (2010), a emoção, força e fraqueza da experiência humana, novamente, encontra-se no centro da discussão. Um dos fatores apontados como desencadeante do atual interesse pelo estudo das emoções consiste no acesso às neuroimagens, especialmente as de ressonância magnética funcional, que possibilitou associar áreas cerebrais a vários processos psicológicos (CUNNINGHAM, 2010).

<sup>6</sup> Vários estudos (DAMÁSIO, 1996; 2000; BECHARA et al., 1999; BECHARA, 2003; ADOLPHS, 2001; BACHEVALIER e LOVELAND, 2006; QUIRK e BEER, 2006; ROELOFS et al. 2009) apontam a integração funcional entre os complexos sistemas cerebrais responsáveis pelo funcionamento cognitivo e aqueles envolvidos em processos de regulação emocional.

<sup>7</sup> O referido livro consta de uma edição espanhola, traduzida diretamente do russo, sem tradução para a língua portuguesa.

as emoções: a de William James (1884) e a de Carl Lange (1885). Vigotski (2004b/1933) utiliza a expressão de J.W. Goethe para descrever tal sincronicidade de ideias entre James e Lange, afirmando que certas ideias amadurecem em certas épocas de forma semelhante aos frutos que caem simultaneamente em pomares de regiões distintas.

A temática da afetividade parece seguir essa lógica, já que muito se tem falado e discutido sobre tal questão na atualidade, principalmente nos campos da psicologia e da educação, o que nos leva a considerar, como aponta Leme (2003), que a elaboração da temática da afetividade (assim como da razão/cognição) constitui-se também como um constructo cultural.

O fato é que assistimos ao ressurgimento do interesse pela afetividade no atual contexto histórico-cultural, o que nos permite indagar sobre a que necessidades humanas e sociais tenta responder a ênfase dada às questões relativas à dimensão afetiva dos sujeitos e de suas práticas.

A seguir, resumidamente, apresentamos as concepções, de autores contemporâneos, sobre a temática da afetividade e seus correlatos (principalmente, sobre as emoções): Michel Lacroix (1946 - , filósofo francês), Humberto Maturana (1928 - , Biólogo chileno) e Henri Wallon (1879 – 1962, médico e psicólogo francês).

### **2.1.1. Michel Lacroix: perspectiva filosófica da afetividade na contemporaneidade**

Corroborando a concepção de afetividade como construção sócio-histórico-cultural, Michel Lacroix (2006), filósofo francês, evidencia que a emoção desperta de tempos em tempos como temática que influencia a vida do homem em todas as suas dimensões. O autor ressalta que, à semelhança do período que se iniciou na segunda metade do século XVIII, quando a emoção surgiu influenciando o movimento cultural e literário, denominado Romantismo, ela ressurge em nossos dias, em contraposição aos excessos provocados pela racionalização.

Estaríamos, assim, vivenciando uma época de redescoberta e reabilitação do lugar da emoção e da afetividade na subjetividade, em que o *homo sapiens* cede espaço ao homem emocional ou *homo sentiens*. Dessa forma, a apologia às emoções traduziria o mais genuíno espírito da época atual (*zeitgeist*). Assim, segundo o autor, “os futuros historiadores que se incumbirem de descrever nossa época registrarão que ela foi colocada sob o signo da emoção. Nenhum setor da vida coletiva contemporânea escapa a seu contágio” (LACROIX, 2006, p. 24-25).

Os excessos produzidos pelo culto à racionalidade (herança do pensamento cartesiano), de que fala o autor, parecem ter contribuído para relegar a afetividade à margem do sujeito, ao passo que, o atual movimento de reabilitação do papel da emoção e da afetividade na vida humana põe a subjetividade em evidência. A subjetividade posta em evidência imprime significativas mudanças no processo de produção de conhecimento, na medida em que implica uma ruptura em relação à tradicional separação cartesiana entre o objeto de conhecimento e o sujeito cognoscente.

No entanto, Lacroix (2006) empreende uma análise crítica a respeito desse movimento de retorno à afetividade, visto que estaria distanciando-se de seu objetivo primordial, transformando-se na era do culto exacerbado às emoções. Na perspectiva do autor, ao mesmo tempo em que atualmente vivenciamos o culto das emoções, estamos sujeitos ao aviltamento e deturpação das mesmas. O movimento de retorno às emoções não estaria cumprindo a sua promessa de resgatar nas pessoas a sensibilidade negligenciada, ou contato íntimo com a própria afetividade. Paradoxalmente, de forma paralela à reabilitação das emoções, tem-se operado a sua descaracterização: sob o efeito do processo de instrumentalização, as emoções têm se transformado em mais um produto de mercado, passível de ser consumido ao gosto do cliente. Os recursos midiáticos, os meios publicitários e a indústria cultural<sup>8</sup> parecem saber utilizar, com bastante propriedade e maestria, essa faceta do homem emocional (LACROIX, 2006).

Mas, de que homem emocional estamos falando? Possivelmente, do homem que se manteve (e de certa forma ainda se mantém) à margem de si mesmo, cuja dimensão afetiva fora, durante séculos, reprimida e considerada incompatível com a vida racional. Com o caminho aberto, a nova cultura da emoção nos conclama a experimentar emoções, falar sobre elas. Sem dúvida, vivemos uma época em que falar de emoções, vivenciar e cultivar as emoções intensas, consumir produtos cujas apresentações estão inextricavelmente associadas às emoções constituem um modismo do qual se torna difícil desvencilhar-se.

Corroborando tal perspectiva, citamos Sawaia (2000), para quem a afetividade se tornou conceito “fashion”, habilmente manipulado por grupos que servem à lógica do

---

<sup>8</sup> Theodor Adorno e Max Horkheimer (1947/1985) utilizam a expressão indústria cultural reportando-se ao fenômeno que converte a cultura em produto de mercado, adaptando-a ao consumo das massas. Assim, as emoções parecem estar passando por processo semelhante. Habilmente manipuladas pelas empresas de entretenimento e publicidade, as emoções convertem-se em mais uma mercadoria da indústria cultural.

capitalismo, convertendo emoções e sentimentos em ingredientes para vender, aumentar a produtividade de trabalhadores e, conseqüentemente, aumentar o lucro das empresas.

Lembramo-nos dos afamados cursos motivacionais oferecidos pelas empresas, além daqueles que se propõem a desenvolver a ‘inteligência emocional’ dos funcionários. Trata-se da instrumentalização da afetividade elevada à máxima potência, o controle do indivíduo pela lógica do capital.

Não obstante, não pretendemos depreciar as contribuições da tecnociência na sociedade atual, nem questionar a validade de conceitos e teorias, como o de Inteligência Emocional, de Daniel Goleman (1995), que se inscrevem no contexto legítimo do movimento de reabilitação da afetividade no funcionamento psicológico humano, que objetiva denotar a relevância da integração funcional entre afetividade e inteligência para a adaptabilidade pessoal e social do comportamento humano. Não obstante, torna-se imprescindível examinar com a devida criticidade a aplicação de certos constructos científicos na realidade das práticas sociais, principalmente, no tocante à identificação dos interesses a que se propõe a atender.

A sôfrega busca do homem pela emoção, na atualidade, tem produzido, segundo Lacroix (2006, p. 11), um efeito contraditório, já que “a bulimia de sensações fortes é acompanhada por uma anestesia da sensibilidade. Emocionamo-nos muito, mas já não sabemos realmente sentir”.

Se antes, sentíamos, mas nos era social e culturalmente interdita a expressão de emoções, agora, paradoxalmente, somos incentivados a expressá-las e cultuá-las, mas a corrida ávida e frenética por experimentá-las (a necessidade de hiperexcitação emocional) estaria nos distanciando do sentimento, do eu íntimo.

Paradoxalmente, o atual despertar da afetividade estaria contribuindo para manter o sujeito à margem de si mesmo? A realidade sócio-histórica que expurgava a afetividade, agora a exorta e, ao fazê-lo, torna a expurgá-la. A eterna dialética do social, que parece se evidenciar no interjogo das relações de tese, antítese e síntese.

### **2.1.2. Humberto Maturana: a afetividade na constituição filogenética e social do *homo sapiens***

Reprimida e negligenciada pela sociedade, a afetividade é, paradoxalmente, apontada por Humberto Maturana como dimensão que originou o social. Maturana (1998) concebe as emoções como um fenômeno característico do reino animal, no qual os seres humanos estão incluídos, sem que isso signifique uma depreciação da condição humana. Adotando um ponto

de vista biológico, o autor afirma que as emoções constituem “disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ação” (MATURANA, 1998, p. 16). O valor de tal afirmação reside no fato de que evidencia o caráter mobilizador das emoções sobre as ações humanas.

O autor também denuncia a primazia da racionalidade em detrimento das emoções e afirma que não há nada mais limitante do que definir as condutas humanas como essencialmente racionais, tendo em vista que, assim fazendo, depreciamos as emoções como se estas fossem características dos animais inferiores e negassem o racional que há em nós. O autor mostra que as emoções não constituem realidades dicotômicas e fragmentadas do ser humano e defende que o fundamento da racionalidade e, conseqüentemente, das ações humanas é essencialmente emocional.

Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional. Mas o fundamento emocional do racional é uma limitação? Não! Ao contrário, é sua condição de possibilidade (MATURANA, 1998, p.18)

Maturana (1998) sustenta que, na filogênese, a racionalidade se tornou possível pela mediação das emoções no contexto das interações entre os indivíduos, e que o processo de hominização foi viabilizado pelas relações de cooperação entre os indivíduos, no qual surgiram coordenações de ações consensuais que se davam no compartilhamento de alimentos e na intimidade da convivência. A linguagem, que caracteriza o humano, teria surgido nesse contexto de convivência, no qual ocorreu o entrelaçamento entre o racional (coordenação de ações consensuais) e o emocional (as motivações emocionais que constituíam os domínios da ação) nas ações coletivas.

Dessa forma, o autor supera a perspectiva reducionista, que considera o surgimento da racionalidade como a característica que funda o humano, em detrimento da emoção, esta, vista apenas como um *continuum* entre os animais e o homem. Emoções e racionalidade cooperam desde o advento da linguagem, que funda o humano.

Para o autor, o que caracteriza uma espécie, em termos biológicos, não é somente uma configuração genética específica, mas o modo de viver no meio em que está inserida. Há aproximadamente 3,5 milhões de anos, o modo de vida no seio do qual o humano seria posteriormente forjado era o da convivência, da cooperação no compartilhar os alimentos e na sensualidade. É no contexto das interações entre os indivíduos, características desse modo de vida, que surge a linguagem. Uma emoção, em particular, precisaria estar presente, mediando essas interações, para que fosse possível esse modo de vida na convivência: o amor.

A relevância da afetividade na constituição filogenética da espécie humana foi, assim, abordada com propriedade por Maturana (1998), na medida em que este a situa como base da constituição social da humanidade.

### **2.1.3. Henri Wallon: abordagem psicogenética da afetividade**

A temática da afetividade adquire notoriedade na obra de Henri Wallon (1995/1934; 2005/1941) sobre o desenvolvimento infantil. No contexto da teoria walloniana, encontramos o enfoque dado à relevância da afetividade no plano da construção do sujeito humano.

Almeida (1999) aponta o posicionamento assumido por Wallon, contrário à já referida tendência vigente da psicologia, de fragmentar o estudo do desenvolvimento infantil em dois aspectos: o cognitivo e o afetivo-social. Dessa forma, rompeu com esse paradoxo, transcendendo-o, à medida que abordou o desenvolvimento da criança a partir de uma perspectiva global, buscando compreendê-lo na sua totalidade.

Partindo da concepção de que a condição humana não é dada exclusivamente pelo código genético, o vínculo afetivo torna-se imprescindível para a constituição do sujeito. Para Wallon (2005/1941), a afetividade constitui a função que serve de base para o desenvolvimento das demais funções psicológicas: a inteligência, a motricidade e a personalidade.

Nessa perspectiva, entre emoção e inteligência existiria uma relação de caráter dialético, em que ambas coexistem no sujeito concreto e transformam-se mutuamente. Almeida (1999, p. 29) aponta as naturezas diferenciadas de ambas as funções e o caráter de interdependência e antagonismo que ambas as funções mentais assumem dentro da concepção walloniana: “[...] a emoção e a inteligência, em sua gênese, constituem pólos opostos, como norte e sul. Ambas têm propriedades diversas e forças que as opõem. No entanto, uma pressupõe a outra para desenvolver o indivíduo”.

Tal aspecto, salientado pela autora, adquire importância para a presente discussão, já que reconhece, na obra do autor, a reabilitação do papel da afetividade no desenvolvimento da condição humana. Assim, a afetividade é deslocada da condição de obstáculo à conduta racional e realocada como função que coopera com a inteligência na constituição do sujeito humano.

A afetividade constitui, de acordo com Wallon (1995/1934), uma função que antecede a inteligência, e a base sobre a qual esta se desenvolve. De natureza orgânica, as primeiras manifestações da afetividade, como as descargas motoras, os espasmos, os reflexos, os

movimentos e os gestos garantem a comunicação com o meio social. Progressivamente, ocorre a substituição da comunicação pelos gestos de expressão, representados pelo tônus muscular, pela comunicação verbal através da linguagem, inaugurando uma gama maior de possibilidades de ação sobre o meio físico e social. O desenvolvimento das funções mentais afetividade e inteligência possuem um substrato orgânico, à medida que está condicionado à maturação dos centros nervosos correspondentes. Assim, os processos afetivos são regulados por centros nervosos subcorticais<sup>9</sup>, que apresentam maturação precoce em relação aos centros nervosos corticais reguladores das funções intelectuais.

Na psicogenética walloniana, as emoções são compreendidas como manifestações expressivas da afetividade e consistem no recurso preponderante de interação com o meio social, no início da vida, período em que o ser humano é incapaz de prover a própria sobrevivência. Ainda não dotado da capacidade de representação simbólica (linguagem), o ser humano, por meio das emoções, mobiliza o meio social para atender suas necessidades básicas (WALLON, 1995/1934; 2005/1941). Disto, podemos compreender que o desenvolvimento anterior da afetividade, em relação ao desenvolvimento posterior da inteligência, cumpre a função de garantir a sobrevivência do bebê humano, pela mobilização social que engendra.

A afetividade, predominante no início da vida, na forma de emoções e descargas motoras, vai progressivamente fornecendo as bases para o desenvolvimento da inteligência. Nesse contexto, emergem o sentimento e a paixão. Wallon (2005/1941) enfatiza a distinção entre os conceitos de emoção, sentimento e paixão. Estes são concebidos como expressões da afetividade, mas não podem ser considerados como conceitos sinônimos. Sentimento e paixão, assim como a emoção, são manifestações afetivas, mas distinguem-se desta, justamente pelo fato de que são regulados pela representação. O sentimento provoca, nas crianças, reações menos imediatistas e mais corticalizadas<sup>10</sup>, diferentes daquelas provocadas pela emoção.

É possível afirmar que o sentimento e a paixão constituem uma espécie de afetividade intelectualizada, na medida em que irão emergir somente após o desenvolvimento da capacidade de representação, considerada uma função cognitiva.

Assim, as emoções, essencialmente orgânicas no recém-nascido, medeiam as primeiras relações com o outro, que constituem a condição indispensável para o desenvolvimento da

---

<sup>9</sup> Regiões localizadas abaixo do córtex cerebral.

<sup>10</sup> Pressupõe uma regulação pelo córtex cerebral, que controla os processos de ordem intelectual. As reações corticalizadas entendem-se aqui como reações intelectualizadas, mediadas pela racionalidade. O sentimento provoca reações afetivas corticalizadas, submetidas à atividade intelectual.

linguagem e da capacidade de representação (consideradas funções cognitivas), além da consciência de si.

A perspectiva de afetividade defendida por Henri Wallon constitui-se, assim, como relevante para abordar esta categoria no contexto da reabilitação do papel da afetividade no funcionamento psicológico humano.

A despeito da tendência à instrumentalização e à pragmatização, que impacta não somente a forma como a afetividade é culturalmente significada, mas também, a perspectiva com que é cientificamente abordada, como salientado, respectivamente, por Lacroix (2006) e Sawaia (2000), consideramos, a partir do exposto, que a discussão acerca da temática da afetividade transcende a acepção de modismo em psicologia, na medida em que reconhecemos a relevância, a legitimidade e a premência social e epistemológica de se considerar a dimensão afetiva dos sujeitos humanos no contexto de suas interações com a realidade, social e historicamente determinada.

Não obstante, não consideramos pertinente que a necessidade de evidenciar a afetividade se converta numa apologia desenfreada e acrítica, na supervalorização da afetividade em detrimento da racionalidade.

A partir do referencial teórico proposto pela teoria histórico-cultural, asseveramos que a afetividade deve ser considerada na totalidade da vida psíquica humana, na qual, ela interage com a razão. Ainda que tal interação implique em antagonismo entre ambas as funções (Wallon, 2005/1941), não sustentamos, no escopo deste trabalho, a perspectiva de rivalidade entre elas.

A seguir, apresentamos a categoria afetividade no seu entrelaçamento com a categoria subjetividade, numa perspectiva dialética, tal como proposto por autores que ancoram suas análises na teoria histórico-cultural.

## **2.2. Afetividade e subjetividade na perspectiva histórico-cultural**

A despeito da negligência histórica à temática da afetividade, admitimos que esta constitui uma realidade inerente às relações humanas desde o nascimento (WALLON, 2005/1941). Dentro de uma perspectiva dialética, a afetividade não somente está presente nas relações humanas, como transforma estas relações e é também transformada nas e pelas relações estabelecidas entre os indivíduos. Apesar dessa especificidade, as emoções (incluindo a afetividade em todas as suas manifestações), como processos específicos da

subjetividade humana, constituem uma temática a qual foi insuficientemente abordada como objeto de investigação psicológica (GONZÁLEZ REY, 1999).

Analisando os aspectos que afetaram historicamente a elaboração da temática das emoções (e, portanto da afetividade), Gonzalez Rey (1999) destaca, além da influência cartesiana, a resistência quanto a considerar a singularidade do objeto de estudo, legitimada pela tendência à padronização, à medição, à comparação e à predição, fundamentadas na epistemologia positivista. Tais pressupostos, associados a uma exigência acerca da neutralidade do investigador, excluíram as emoções do conjunto de problemas relevantes a serem investigados, visto que não supriam os requisitos exigidos pela metodologia dominante. Dada a impossibilidade de se padronizar, prever e mensurar as manifestações afetivas dos sujeitos humanos, a afetividade foi relegada ao plano das temáticas pouco relevantes para a psicologia.

Outro aspecto crucial para compreender o contexto de negligência histórica à afetividade foi apontado por Vigotski (1998/1932), para quem o desenvolvimento teórico da temática das emoções em psicologia fora profundamente influenciado por uma perspectiva naturalista e que, por essa razão, a questão das emoções teria sido relegada ao âmbito dos objetos de reduzida visibilidade, em comparação com outras temáticas das quais se ocupava a psicologia de sua época. Abordaremos este aspecto mais detalhadamente a seguir. Por hora, continuaremos caracterizando a ciência psicológica, assim como concebida por Vigotski.

Para Vigotski (2004b/1933), a(s) psicologia(s) caracterizava(m)-se, ainda, por posturas essencialmente dualistas, no que se referia ao estudo do funcionamento psíquico humano. Ainda de acordo com o autor, a psicologia de sua época havia esquecido o homem, na medida em que se ocupava de análises fragmentadas das partes componentes da consciência. Concebendo a tendência à dicotomização e, conseqüentemente, a análise fragmentada, como entraves para a compreensão da consciência, Vigotski (1995/1931) aponta que o sujeito encontra-se necessariamente implicado no mundo em que vive, mas o faz em sua inteireza: “Quando uma pessoa dança, será que de um lado se encontra a soma dos movimentos musculares e do outro a alegria e o entusiasmo? Um e outro estão estruturalmente próximos.” (VIGOTSKI, 2004c/1927, p. 356).

Portanto, o sujeito não poderia ser compreendido isolado do contexto social e concreto de sua existência, nem seu funcionamento psicológico poderia ser compreendido a partir de análises isoladas dos aspectos que o compõem.

Retomamos agora a abordagem naturalista das emoções. Segundo Vigotski (1998), para a ciência psicológica do início do século XX, as emoções constituíam um aspecto à parte da

vida psíquica, que não se relacionava com os demais aspectos, pois supostamente seriam de natureza exclusivamente biológica. De acordo com o autor, Darwin teria contribuído para a configuração desse cenário de negligência à afetividade ao apontar uma correspondência total entre as emoções humanas e as reações instintivas observadas no comportamento animal, demonstrando a origem exclusivamente animal dos processos de natureza emocional.

Na perspectiva darwinista, as emoções se resumiriam a alterações orgânicas, herdadas dos ancestrais animais do ser humano. Profundamente influenciada pelos pressupostos naturalistas de Darwin, a psicologia relegou as emoções ao plano dos assuntos de menor relevância, em detrimento de temáticas supostamente mais proeminentes (VIGOTSKI, 1998/1932).

A perspectiva darwinista adotada pela psicologia para tratar a questão das emoções estabelecia uma correspondência total entre as emoções humanas e as reações instintivas observadas no comportamento animal. Consideradas apenas como resquícios de comportamentos herdados dos ancestrais animais do homem, relacionados às reações de fuga, defesa e ataque, as emoções, no homem da atualidade, correspondiam a um apêndice inútil. Estas justificavam-se na vida humana, apenas em épocas remotas da filogênese porque constituíam processos imprescindíveis à sobrevivência do indivíduo.

As emoções adquiriram, assim, caráter irrelevante do ponto de vista da psicologia do homem, na medida em que perderam seu caráter de importância vital, visto que o *homo sapiens* não compartilhava as mesmas condições sociais, históricas e ambientais de seus ancestrais, nas quais as emoções encontravam o seu mais alto grau de funcionalidade.

Portanto, as emoções humanas configuravam um objeto que só poderia ser abordado a partir de suas estreitas relações com as reações emocionais do animal e, também por essa razão, elas foram consideradas um assunto à parte, relegadas ao conjunto de temas secundários para a investigação psicológica (VIGOTSKI, 1998/1932).

Ademais, Vigotski (1998/1932), afirmava que a ideia de que as emoções constituíam resquícios herdados de reações instintivas animais e, portanto como processos determinados biologicamente, encerrava uma concepção estagnada, que pouco contribuía para a compreensão das emoções humanas, justamente por não abranger o caráter mutante das condições sociais, históricas e culturais que influenciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, típicas do ser humano. Sobre a perspectiva reducionista das emoções humanas a processos de origem animal, Vigotski (1998/1932, p. 81) afirma “[...] semelhante formulação da questão excluía a possibilidade de estudar de forma adequada o que constitui as particularidades específicas das emoções do homem.”

Tal perspectiva não abrangia as especificidades das emoções, pois não considerava as inter-relações que estas estabelecem com outros processos psicológicos característicos do desenvolvimento humano, que são social e historicamente determinados (VEER & VALSINER, 2006). Além disso, não responde às questões que se apresentam quanto à especificidade e diversidade de manifestações afetivas que caracterizam o sujeito humano.

Vigotski (2004b/1933) denunciou ainda as limitações epistemológicas inerentes à teoria organicista das emoções, que as reduzia às suas manifestações orgânicas. Tal teoria consiste nos estudos realizados por William James e Carl Lange, que apesar de terem desenvolvido suas teorias de forma independente, chegaram a conclusões semelhantes: o caráter puramente orgânico das emoções e a concepção de que estas resultam das modificações fisiológicas que se processam no corpo. Vigotski (1998/1932; 2004b/1933) centra a sua análise sobre as inconsistências que apresentava a teoria organicista das emoções, que descrevemos a seguir.

James e Lange defenderam a ideia de que a causa das emoções residia nas reações orgânicas que as acompanham, o que possibilitou a compreensão das mesmas como simples reflexos das reações orgânicas (corpo) na consciência (mente). A vida emocional (restrita ao corpo) era, assim, considerada um “estado dentro de outro”, no qual as emoções permaneciam isoladas de outros processos psíquicos, podendo somente ser percebidas pela consciência, mas não se integrar a esta (VIGOTSKI, 2004b/1933).

Essa teoria diferenciava ainda ‘emoções inferiores’ de ‘emoções superiores’, atribuindo origem e natureza distintas para ambas. Assim, somente as ‘emoções inferiores’ (herdadas dos ancestrais animais) teriam origem e natureza orgânica, enquanto que, as emoções consideradas superiores (sentimentos) estariam necessária e exclusivamente interligadas aos processos de pensamento. Tal ponto de vista teria contribuído para legitimar a dicotomia corpo/mente. Segundo Vigotski, (1998/1932), na medida em que essa teoria inclui a fragmentação dos processos emocionais em inferiores e superiores, é possível identificar nela a separação entre consciência (mente) e emoções (corpo).

A concepção de James, segundo Vigotski (2004b/1933) sobre as emoções encerrava as seguintes ideias: 1) existiriam emoções inferiores, herança do processo de evolução animal, de origem orgânica, que permaneceram invariáveis em relação ao que se apresentava nos ancestrais animais; 2) no processo de evolução da espécie humana, surgiram emoções superiores, que não existiam nos animais. Uma das inconsistências dessa teoria, apontada por Vigotski (1998/1932) consiste em não explicar a continuidade entre o que foi herdado dos animais e o desenvolvimento emocional posterior do homem.

De acordo com Vigotski (2004b/1933), James e Lange utilizavam como prova fundamental de sua teoria o fato, para eles indubitável, de que as emoções não poderiam existir sem suas modificações fisiológicas. Para James, se eliminam-se as reações orgânicas das emoções, estas se reduzem a nada, “o que resta é um juízo tranquilo, impassível que pertence por completo ao âmbito intelectual, puro pensamento” (VIGOTSKI, 2004b/1933, p. 30). Tendo sido descaracterizada a emoção (destituída da suas manifestações orgânicas), o que restava não poderia ser chamado de emoção, porque seria de outra natureza.

A perspectiva de Lange não se diferenciava da de James, de acordo com Vigotski (2004b/1933, p.31) quando o primeiro afirmava que “as causas das emoções podem ser as mais variadas, que não tenham nada em comum com os processos mentais e, com frequência estas podem ser controladas ou atenuadas por meios puramente físicos”.

Frente a estas ideias, Vigotski (2004b/1933) questionou-se sobre a possibilidade de uma emoção aparecer sem suas manifestações corporais e se seria possível uma emoção surgir nas seguintes condições: na falta do que chamou de processo mental e quando suas manifestações corporais são provocadas de maneira puramente artificial.

Para responder a tais perguntas, recorreu aos resultados dos experimentos de Sherrington e Cannon com animais, através dos quais, constatou-se que as emoções (sua expressão emocional e intensidade) apareciam, mesmo quando era eliminada cirurgicamente a possibilidade de surgirem as manifestações orgânicas que, em condições normais, as acompanham.

Os resultados de tais experimentos refutaram os postulados de James e Lange: depois de seccionadas as conexões dos cérebros com os órgãos internos em cães, eliminaram-se as reações orgânicas das emoções, mas não se modificaram os comportamentos dos animais, pois a reação emocional (intensidade da expressão de raiva, medo) não deixou de se apresentar. A ausência de conexão com os órgãos internos não modificou em absoluto a conduta emocional habitual dos cães, demonstrando que as manifestações orgânicas não se configuram como condição suficiente para o surgimento das emoções.

Vigotski (2004b/1933) decidiu, então, verificar o que chamou de teorema inverso: a possibilidade da ausência de emoção, apesar das manifestações orgânicas estarem presentes. Para isso, recorreu aos experimentos de Marañon, nos quais, após uma injeção de adrenalina na corrente sanguínea, em quantidade suficiente para produzir os mesmos fenômenos orgânicos característicos das emoções fortes, não se provocou nos sujeitos (pessoas) a experiência emocional. Pela introspecção, os sujeitos constataram a ausência de emoção (nada

se modificou na consciência dos sujeitos), apesar das modificações orgânicas terem se evidenciado.

A partir dos experimentos de Marañon, Vigotski (2004b/1933) concluiu que há um entrelaçamento dos aspectos psíquicos e somáticos da reação emocional; apesar de se apresentar uma relativa independência entre estes e de se poder provocá-los separadamente, um aspecto (psíquico ou somático) poderia facilitar o desenvolvimento do outro e até reforçá-lo, produzindo um afeto integral, mostrando, assim, que os aspectos psíquicos e somáticos da emoção mantêm uma estreita conexão.

À união dos aspectos psíquico e somático, Vigotski (2004b/1933) chamou de AFETO ÍNTEGRO. Apesar de poderem ser provocados de diferentes maneiras, eles vão ao encontro um do outro e, no momento da intersecção dos dois, nasce o verdadeiro fenômeno emocional.

O resultado desses estudos consiste num relevante dado que desconstrói a apropriação epistemológica da emoção como processo puramente biológico, visto que no fenômeno emocional, na idade adulta, não há somente alterações de natureza fisiológica ou orgânica, como no recém-nascido, mas transformações no estado da consciência do sujeito, ou seja, alterações de natureza psíquica.

O autor bielorusso (2004b/1933) afirmou ainda que, ao apontar uma tendência a agir energicamente aparecendo junto com as manifestações orgânicas da raiva, James se contradiz e admite a presença conjunta de um estado de consciência, que seria o aspecto psíquico da emoção. Essa tendência a agir numa determinada direção constitui algo que não se resume a uma reação orgânica, mas que consiste no próprio componente psíquico da emoção.

Para Vigotski (2004b/1933), o mérito das investigações de Marañon reside em proporcionar o contato direto com o homem, inserindo no campo de observação do investigador o plano psicológico subjetivo, contrariamente às observações de caráter especulativo de James e Lange. Os experimentos citados contribuíram para uma mudança de perspectiva na abordagem das emoções, a que Vigotski (1998/1932, p.94-95) chamou de ‘deslocamento do núcleo da vida emocional da periferia para o centro’, na medida em que tais experimentos se prestaram a mostrar que:

[...] o substrato real, os portadores reais dos processos emocionais não são, de modo algum, os órgãos internos da vida vegetativa, nem os mais antigos no aspecto biológico. [...] o substrato material das emoções não é um mecanismo extracerebral, um mecanismo que se acha fora do cérebro humano, graças ao que se criou a doutrina das emoções como um estado à parte dentro de toda a psique, mas que é constituído por um mecanismo cerebral. Ligou o mecanismo das emoções com o cérebro, e esse deslocamento do centro da vida emocional dos órgãos da periferia para o cérebro incorpora as reações emocionais ao contexto anátomo-fisiológico geral de todos os conceitos anátomo-fisiológicos, que os relacionam estreitamente com o resto da psique humana.

Com base nos estudos e experimentos desses psicofisiologistas, depreende-se que as reações emocionais são regidas pelo cérebro, que rege também outras funções psíquicas, o que desconstrói a ideia das emoções como uma dimensão à parte, desconectada dos demais aspectos da vida psíquica (“um estado dentro de outro”), o que termina por invalidar a dicotomia das emoções em emoções inferiores (de natureza orgânica) e emoções superiores (de natureza puramente intelectual). Os estudos de Vigotski demonstraram, no âmbito da psicologia, a interdependência entre o desenvolvimento das emoções e dos demais aspectos que constituem a vida psíquica humana.

Vigotski concebia todos os fenômenos psicológicos humanos a partir de uma perspectiva desenvolvimentista, ou seja, como processos, em contínuo desenvolvimento (VEER; VALSINER, 2006). Nesse sentido, Vigotski (1995/1931) também concebia as emoções, não como *continuum* entre animais e homens, mas como processos cujas especificidades se constituem nas suas dimensões orgânica e sócio-histórico-cultural. Para Toassa<sup>11</sup> (2009, p. 162), Vigotski “trata as emoções como processos do organismo humano tornados funções da personalidade, histórica e culturalmente contingentes.”

Portanto, pode-se inferir que do ponto de vista histórico-cultural, as emoções não poderiam ser compreendidas como funções puramente biológicas, herdadas e imutáveis, mas como processos que tiveram seu desenvolvimento na filogênese, que têm um aspecto indubitavelmente biológico, mas que não se resume a este. Na trajetória evolutiva, à medida que se desenvolve o aspecto intelectual, as emoções não permanecem invariáveis, mas se integram ao intelecto e a outras funções psíquicas, com as quais mantêm uma interação dialética: exercendo influência sobre as demais funções psicológicas (transformando-as) e, ao mesmo tempo, sendo influenciadas por estas (transformando-se na relação).

Nesse sentido, as emoções não poderiam permanecer invariáveis, meros correlatos animais no homem, já que Vigotski (1995/1931) compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como processo essencialmente (não exclusivamente) determinado pela cultura. No caso das emoções, estas são tomadas por Vigotski (1999b/1932), como funções mentais que se relacionam com outros elementos da vida mental, na qual o orgânico interage necessariamente com o contexto sócio-histórico-cultural.

Toassa (2009) caracteriza as emoções como funções psíquicas superiores. Como tal, estas desenvolvem-se a partir de suas conexões elementares (de origem biológica), que,

---

<sup>11</sup> Giselle Toassa realizou ampla pesquisa de doutorado na USP, em 2009, sobre os conceitos de emoção e vivência no conjunto da obra de Vigotski. A referida pesquisa foi intitulada ‘Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural’.

mediadas pela cultura, transformam-se em formas mais diversificadas e complexas de organização afetiva (VIGOTSKI, 1995/1931), que caracterizam a afetividade humana. Para Toassa (2009, p. 143), na perspectiva histórico-cultural

[...] as emoções surgem como funções mentais que, das bases biológicas permeadas por correlatos no universo animal (embora dotadas de componentes especificamente humanos), transformam-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento. Os sistemas psicológicos socializados criam, então, as manifestações bizarras ou belas da vida emocional.

O substrato biológico das funções psíquicas superiores consiste no cérebro (VIGOTSKI, 1995/1931), composto de estruturas que funcionam de forma concertada (LURIA, 1980). Adquirem o caráter de ‘superiores’, devido ao fato destas funções serem reguladas pelo córtex cerebral - camada mais externa do cérebro, de origem filogenética recente, que permite ao sujeito exercer controle sobre a própria conduta (VIGOTSKI, 1995/1931). As interações entre a dimensão biológica (cérebro humano) e a cultura determinam o surgimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, da própria condição humana.

Assim, apesar de apresentar aspectos convergentes com as emoções nos animais, as emoções humanas não podem ser reduzidas a simples atualizações da herança ancestral animal, nem podem ser consideradas processos inferiores e inúteis na vida do homem na contemporaneidade. Vigotski (2004a) defendeu que, em sua dimensão psicológica, as emoções contribuem para complexificar e diversificar o comportamento.

No tocante à emoção e ao pensamento, como funções psicológicas superiores, Vigotski (2001/1934) não os concebia como processos que ocorriam de forma isolada. O pensamento é um fenômeno que se constitui com base em uma emoção. Emoções e pensamento são fenômenos interdependentes, de forma que processos de natureza cognitiva não existem independentes de uma emoção que lhes sirva de base; a emoção orienta e modifica o pensamento, o que revela a interação dialética entre ambos.

Dessa forma, para Vigotski (2003), a relação entre emoção e pensamento não é de oposição e exclusão mútua: ambas estão presentes nas condutas humanas e não podem estar dissociadas, mesmo em atividades em que só aparentemente a cognição é exclusivamente requerida. Como parte integrante do complexo sistema do funcionamento psíquico humano, as emoções interagem com as funções psicológicas superiores (entre elas, o pensamento), transformando-as e transformando-se na relação, introduzindo novos elementos ao comportamento humano, que, além de preservar sua dimensão biológica, é determinado também social, histórica e culturalmente.

Como já fora apontado no início deste tópico, apesar das emoções consistirem em processos inerentes à subjetividade (GONZALEZ REY, 1999) estas configuram temática que fora insuficientemente abordada pela psicologia.

Gonzalez Rey (1999) ressalta que a tendência racionalista, que constituiu outro eixo dominante na epistemologia da psicologia, dedicando excessiva ênfase aos processos de ordem cognitiva e intelectual do ser humano. As emoções foram consideradas apenas como produto da subjetividade (e não como realidade constitutiva desta), que se opunha à racionalidade objetiva. Dessa forma, ressaltamos mais uma vez, que se perpetuou no cerne da ciência psicológica, a tendência a reproduzir o cenário de dicotomias estabelecidas entre objetividade e subjetividade e entre afetividade (emoção) e cognição (razão).

Na tentativa de superar essas dicotomias que se colocavam como entraves epistemológicos à constituição da psicologia como ciência, Vigotski (2004c/1927) propõe uma nova abordagem teórico-metodológica, que segundo Molon (2003, p. 19):

[...] estava indicando a construção de uma psicologia social que possibilitasse a compreensão da constituição do sujeito e da subjetividade na processualidade, capaz de superar a concepção de sujeito e indivíduo da psicologia tradicional, em direção a um sujeito social, aos sistemas psicológicos que ocorrem no processo de individuação do homem inserido social e historicamente em uma cultura.

A perspectiva histórico-cultural, fundamentada no papel determinante do meio social e das condições históricas e culturais (sem, no entanto, negar a dimensão biológica do ser humano), tem oferecido o suporte teórico-metodológico para uma compreensão integrada do funcionamento psicológico humano. De acordo com Meira (2007), a psicologia histórico-cultural enfatiza a impossibilidade de se separar a afetividade da vida concreta do homem e dos demais aspectos da consciência.

No que tange à cisão histórica entre afetividade e cognição, esta é invalidada no cerne da teoria histórico-cultural. A partir da concepção de interação dialética entre as dimensões que compõem o psiquismo humano, afetividade e cognição são compreendidas como funções complementares e interdependentes, transformando-se mutuamente no curso do desenvolvimento. Os pressupostos vigotskianos (1998/1932, 2001/1934, 2004b/1933) rompem, assim, com a dicotomia estabelecida entre biológico/social e razão/emoção, partindo da constatação de que os estudos baseados na visão fragmentada do ser humano não contemplam a complexidade do seu funcionamento psicológico.

Assim, sujeito e subjetividade não se opõem de forma excludente ao objeto e à objetividade, tampouco, afetividade e cognição o fazem. É possível afirmar que, na

perspectiva vigotskiana, tais aspectos se constituem um no e pelo outro, numa relação dialética.

O termo afetividade<sup>12</sup>, como é utilizado neste trabalho, concerne a uma das dimensões constituintes do psiquismo humano (VIGOTSKI, 1998/1932; WALLON, 2005/1941), que medeia as interações sociais desde a mais tenra idade (WALLON, 2005/1941). Apesar da condição de realidade constituinte da psique, a afetividade tem sido desprivilegiada como objeto de estudo da ciência psicológica em detrimento do estudo das funções cognitivas.

Do ponto de vista da psicologia, as dimensões do funcionamento psicológico humano têm sido abordadas de forma dissociada ou a partir de visões reducionistas desse funcionamento, como a perspectiva associacionista que apontava a associação entre as funções psíquicas sem, no entanto, aprofundar-se na busca pela compreensão da natureza das interações entre as mesmas (VIGOTSKI, 2004c/1927).

Vigotski (2001/1934) aponta como uma das grandes deficiências da psicologia a tendência a explicar a unidade do funcionamento psíquico com base na decomposição de suas partes. Demonstra, assim, a inviabilidade de explicar o funcionamento psicológico partindo de uma análise isolada de suas funções, assim como é infrutífero explicar as propriedades do todo a partir das propriedades dos elementos que o compõem.

Como alternativa a esse cenário de fragmentação da psique, Oliveira (1992) e Sadalla e Azzi (2004) apontam que estaria se processando na atualidade uma tendência epistemológica à unificação das dimensões da psique, principalmente como resposta à necessidade de superação da dicotomia que ainda se estabelece entre cognição e afetividade.

Os termos emoção e sentimento têm sido empregados de forma indiscriminada como se fossem sinônimos (ARAÚJO, 2003; SADALLA; AZZI, 2004). A própria concepção de emoção no conjunto da obra de Vigotski (1998/1932; 1999a; 1999b; 2004b/1933), por vezes, se refere claramente (em muitas passagens dos textos escritos pelo autor abordando essa temática) a manifestações afetivas que correspondem, em natureza, ao sentimento ou à afetividade como categoria mais ampla. Corroborando tal ideia, Toassa (2009) aponta que os termos emoção, sentimento e afeto (em russo, respectivamente: ‘emotsia’, ‘tchuvstvo’ e ‘affekt’) definem um mesmo conceito na obra do autor. Arriscamo-nos a afirmar que esse conceito-síntese no conjunto da obra de Vigotski, ao qual se refere a autora, corresponde ao

---

<sup>12</sup> Vigotski (2001/1934) não utiliza propriamente a terminologia afetividade, mas tendência afetivo-volitiva, sentimentos, emoções, afetos, e outros termos que guardam relação de contiguidade com o primeiro. Pela carência de precisão terminológica nos escritos de Vigotski (OLIVEIRA; REGO, 2003), utilizamos o termo afetividade, neste trabalho, como categoria mais ampla que engloba as diversas manifestações afetivas, como os sentimentos e as emoções.

conceito de afetividade, como categoria mais ampla, que engloba emoções, sentimentos e afetos, em geral, assim como utilizado no contexto do presente trabalho.

Aceitando a perspectiva defendida por alguns autores (GALVÃO, 1995; ALMEIDA, 1999; ARAÚJO, 2003), não consideramos os termos emoção, sentimento e afetividade como sinônimos. No entanto, ao adotar essa concepção da não-coincidência entre os referidos termos, deparamo-nos com a realidade pronunciada por Araújo (2003): a inexistência de um consenso entre os autores que se dedicam a fazer essa diferenciação, visto que cada autor tende a adotar sua própria definição de emoção, sentimento e afetividade. Não sendo objetivo desse estudo intensificar o debate em questão, procuramos apenas apresentar a perspectiva de afetividade da qual partimos para abordar os resultados da pesquisa.

O conceito de afetividade utilizado no presente trabalho parte do que Vigotski (2001/1934) chamou de tendência afetivo-volitiva, que engloba as necessidades, interesses, motivações, afetos, sentimentos e emoções do sujeito. Embora, não exista uma homogeneidade e sistematização quanto à utilização dos referidos termos por Vigotski ao longo de sua obra, o autor oferece uma perspectiva monista e dialética para tratar a temática da afetividade, como função do psiquismo humano, que interage com as demais funções, transformando-as e transformando-se na relação. Ademais, o caráter social configura a dimensão da afetividade humana, para Vigotski (2001/1934), na medida em que esta medeia as interações intersubjetivas, bem como as interações sujeito-objeto.

Recorremos também à teoria de Wallon (2005/1941), que considera as emoções e os sentimentos como modos de expressão da afetividade humana. Embora se configurem como aspectos de uma mesma realidade (a vida afetiva humana), emoções e sentimentos apresentam especificidades que possibilitam diferenciá-los (Almeida, 1999).

De acordo com Wallon (1995/1934, 2005/1941), as emoções são entendidas como expressões da afetividade que encerram componentes orgânicos, mais precisamente, aqueles que produzem alterações no tônus muscular, revelando a presença de tensão no organismo (energia retida e acumulada), que é descarregada mediante tais reações orgânicas. Em decorrência da natureza essencialmente orgânica, as emoções apresentam ainda um caráter efêmero. No entanto, na concepção walloniana, as emoções são puramente orgânicas somente no recém-nascido.

Os sentimentos são expressões da afetividade que se diferenciam das emoções pelo seu caráter não-efêmero e por se apresentarem na ausência de intensas e fugazes reações orgânicas. Tal distinção pressupõe a ideia de que existe uma diferença quanto à natureza desses processos, mas não encerra uma concepção de oposição e dicotomia entre as emoções,

como processos somente da ordem do orgânico, e sentimentos como processos exclusivamente mentais.

Segundo Wallon (1995/1934, 2005/1941), os sentimentos desenvolvem-se a partir da emoção, quando esta é submetida à ação da inteligência, da representação. A partir das experiências do sujeito com o meio social e da progressiva maturação das áreas cerebrais corticais (funções cognitivas), as emoções vão sendo submetidas à influência da inteligência, à ação representativa, originando os sentimentos. Estes constituem processos afetivos mais sofisticados, porque submetidos à regulação das funções representativas.

Como fora apresentado anteriormente, a perspectiva walloniana integra a afetividade e inteligência na totalidade do psiquismo humano, na medida em que aponta a interdependência entre as duas funções. Referenciado na teoria de Wallon, Leite (2006, p. 21) afirma:

[...] a afetividade envolve as vivências e as formas de expressão mais complexas e humanas, apresentando um salto qualitativo a partir da apropriação dos sistemas simbólicos, em especial, a fala – o que possibilita a transformação da emoção em sentimentos e sua representação no plano interno, passando a interferir na atividade cognitiva e possibilitando seu avanço.

Ressaltando o papel da afetividade na constituição do sujeito, Wallon (1995/1934, 2005/1941) assevera que as primeiras relações que o bebê estabelece com o meio social são mediadas pela tônica emocional, que garante a sua sobrevivência numa idade de total imperícia, na medida em que, as emoções do bebê e da criança pequena apresentam o poder de mobilizar as pessoas para prontamente atender as suas necessidades. É com base também na afetividade que a criança vai se individualizando, construindo a noção de eu (em oposição ao outro, o não-eu). Esse processo de individualização está na base da constituição do sujeito e da subjetividade.

A vida afetiva guarda uma relação intrínseca com o conceito de subjetividade. Optamos por abordar a categoria afetividade de forma integrada à subjetividade, já que, adotando a perspectiva histórico-cultural, não compreendemos tais categorias como realidades estanques e independentes umas das outras. De acordo com Toassa (2009, p. 25-26):

Uma perspectiva histórico-cultural capaz de explicar os fundamentos das concepções e práticas sobre as emoções e vivências, portanto, precisa integrá-las num todo mais abrangente que o mero discurso sobre elas, numa rede de conceitos, sem as abordar como ideias isoladas.

Toassa (2009) defende que, no conjunto da obra de Vigotski, a emoção não aparece como realidade independente de outras funções da consciência, mas, necessariamente, integradas ao contexto das vivências subjetivas. Sobre o conceito de vivência (*perejevânie*) em Vigotski, a autora afirma:

Havendo atividade cerebral humana, qualquer que seja o grau de emotividade, haverá vivência; embora cada vivência seja marcada pela atividade mais intensa desta ou daquela função psíquica. Pensamento e emoção se integram na vivência, não mais se opondo. [...] As vivências inscrevem-se numa temporalidade de fatos que se estendem no passado, presente e futuro da vida psicológica. Na teoria histórico-cultural propriamente dita, toda função psíquica superior tem uma face vivencial – ao lado de sua ação no mundo, e tanto as partes como o todo da consciência podem ser generalizadas pela linguagem que se imiscuiu no seu processo de constituição. O vocábulo só se aplica a seres humanos, ou a suas representações [...] As vivências não podem ser meramente deduzidas dos atos da pessoa, pois, embora determinando as ações, a relação interior da consciência/personalidade com o meio depende de uma elucidação da perspectiva da própria pessoa (TOASSA, 2009, p. 28)

Assim, o conceito de vivência, como salientado por Toassa (2009), mostra-se como mais uma apropriação vigotskiana na tentativa de construção de uma abordagem monista do psiquismo, além de demonstrar a interdependência entre a consciência e a realidade social na vida humana. Em nosso entender, o conceito de vivência - na forma como fora apresentado - justamente por evidenciar algo não-redutível ao que pode ser observado externamente, mas dependente de uma elucidação do próprio sujeito da vivência e, conseqüentemente, por evidenciar uma experiência pessoal e intransferível, o conceito de vivência subtende e pressupõe o de subjetividade. O conceito de subjetividade foi, posteriormente, desenvolvido por autores que se inspiraram nas considerações de Vigotski e da teoria histórico-cultural: Fernando González Rey (1999, 2000a, 2000b, 2005a, 2005b, 2007) e Suzana Inês Molon (2003).

O conceito de subjetividade não foi desenvolvido por Vigotski, nem se apresenta de forma explícita na obra deste autor (GONZALEZ REY, 2005a; MOLON, 2003). Apesar disso, toda a sua teoria histórico-cultural da constituição do sujeito apresenta uma concepção implícita de subjetividade, que se reflete na sua incessante busca por uma explicação do comportamento humano considerando a singularidade do sujeito (GONZALEZ REY, 2005a).

Adotando uma orientação histórico-cultural, Molon (2003) propõe uma conceituação de subjetividade como a síntese singular e individual constituída pelo sujeito, a partir das suas vivências e experiências de interação com o contexto social e cultural no qual está inserido. Assim, o conceito de subjetividade remete à construção social de um mundo interno, o qual a vida afetiva integra. A afetividade constitui, dessa forma, uma das bases na qual se constitui a subjetividade.

Para autores da psicologia histórico-cultural, como Gonzalez Rey (1999; 2005a) e Molon (2003), a constituição da subjetividade não encerra uma oposição mutuamente excludente entre o mundo interno e o mundo externo, mas uma relação dialética, de mútua produção e transformação entre ambos.

A concepção defendida por Gonzalez Rey (2005a; 2005b) exclui a visão reducionista de subjetividade, que a limita à qualidade de organização intrapsíquica, ressaltando que a subjetividade se evidencia justamente “na dialética entre o momento social e o individual, este último representado por um sujeito implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos” (GONZALEZ REY, 2005a, p. 240).

A perspectiva dualista mundo interno x mundo externo na definição de subjetividade também pode ser rompida, tomando-se a categoria de vivência, assim como apresentada por Toassa (2009). Esta autora apropria-se da acepção vigotskiana de vivência, caracterizando-a também como a forma peculiar como o sujeito experimenta, tanto o mundo externo, quanto o próprio mundo interno, cujos conteúdos são passíveis de simbolização e de tomada de consciência. Em resumo, a referida autora afirma que “se trata simplesmente da relação interior da consciência com o meio” (TOASSA, 2009, p. 279).

Mundo externo e mundo interno caracterizam-se pela contradição e pelas especificidades que guardam, mas ambos, para constituírem-se, pressupõem o outro. As vivências pressupõem uma interação entre mundo externo e mundo interno e são, por essa razão, produtoras de subjetividade, embora esta não se reduza nem a um, nem a outro.

Gonzalez Rey (2005a) cita o estabelecimento de uma categoria denominada subjetividade social, que teve sua origem num contexto de ruptura com a ideia de subjetividade como um fenômeno puramente individual. O conceito de subjetividade implica um sistema complexo construído simultaneamente nos níveis individual e social, que tanto pode se referir às experiências do sujeito, quanto à forma particular pela qual essas experiências ganham sentido e significado no contexto da constituição subjetiva do indivíduo.

O conceito de subjetividade social é introduzido para explicar como são produzidos os significados e sentidos no nível social (GONZALEZ REY, 2005a). Essa perspectiva rompe com a dicotomia existente entre processos sociais e processos individuais, na qual, os primeiros, por serem considerados exteriores ao indivíduo – e, portanto, objetivos - contrapõem-se aos últimos, designativos de uma subjetividade individual.

Enfatiza-se, assim, a já sinalizada interação dialética entre os aspectos individuais e sociais, na qual, uns transformam os outros, sem perderem suas especificidades: o social e o individual integram um ao outro e ambos modificam-se na relação. Dessa forma, o sujeito estabelece uma relação dialética com a subjetividade social: é engendrado nas suas tramas e também a engendra.

A subjetividade social contém o individual da mesma forma que a subjetividade individual é engendrada pelo social e também a constitui. Gonzalez Rey (2005a) utiliza a

expressão subjetividade individual para se referir ao modo de organização subjetiva do indivíduo concreto. Tal organização subjetiva é singular, na medida em que é única a história de vida de cada indivíduo, que se constitui nas suas relações pessoais.

Tal postulado permite-nos afirmar que a subjetividade não se reduz à ideia de um mundo interno encastelado e independente das contingências sociais, mas que consiste na singularidade do sujeito, que ao significar suas vivências, se cria e recria, ao passo que transforma a realidade externa.

A subjetividade, tecida no encontro entre o social e o individual, constituiria, assim, a especificidade do sujeito, aquilo que o torna singular. Também partindo de uma perspectiva histórico-cultural, Molon (2003, p. 119) afirma que:

A subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais.

Nessa perspectiva, não cabe a ideia de sujeito pronto, concluído, na medida em que à subjetividade não corresponde à concepção de realidade constante, invariável, inerente a uma suposta natureza humana, mas adquire o status de sistema aberto, em permanente processo de construção, no qual está implicado o sujeito no contexto das suas práticas.

Além de romper com a dicotomia individual x social, a concepção de subjetividade, defendida por Gonzalez Rey (2005b), contradiz o dualismo objetivo x subjetivo. Necessariamente perpassada pela realidade social, a constituição da subjetividade, segundo o autor, não se dá por um processo em que uma realidade externa, objetiva é incorporada passivamente pelo sujeito; a realidade social é, ela mesma, uma instância subjetiva.

A subjetividade (...) não se interioriza: constitui-se mediante um processo em que o social atua como instância subjetiva, não como instância objetiva desprovida de subjetividade. Toda situação social objetiva se expressa com sentido subjetivo nas emoções e processos significativos que se produzem nos protagonistas dessas situações (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 43).

De acordo com Gonzalez Rey (2005a), as emoções (expressão da afetividade), aparecem como realidade constitutiva da subjetividade e uma das principais bases nas quais esta se assenta. Como fenômenos subjetivos, as emoções se constituem na síntese ou articulação entre o mundo interno e o meio externo, não sendo reduzidas a nenhuma de suas dimensões: fisiológica (interna) ou social (externa).

Assim, parece se estabelecer uma relação de causalidade circular entre subjetividade e afetividade, já que, segundo Gonzalez Rey (2005a), as emoções integram a subjetividade e não podem ser compreendidas como produtos de causas exteriores a esta. As emoções

constituem a subjetividade e se constituem nesta, numa interação em que, ao mesmo tempo em que transformam a subjetividade, se transformam nesta e por esta.

A subjetividade objetivada no sujeito (que se constitui no entrelaçamento do indivíduo com o social) é forjada na singularidade dos processos de atribuição de sentido e significado às experiências que esse sujeito vivencia no seu contexto sócio-histórico-cultural. As relações do sujeito com o seu entorno o levam a produzir sentido sobre suas vivências, processo no qual a afetividade parece desempenhar um papel crucial, já que “uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional (GONZALEZ REY, 2005a, p. 249).

Diante do exposto, e para efeito da concepção histórico-cultural de psique, una e indivisível, da qual partimos para referendar este trabalho, consideramos que as categorias de afetividade e subjetividade se constituem no (ao mesmo tempo em que constituem o) processo de construção de significados e sentidos pelo sujeito concreto às suas vivências como sujeito social.

Em seguida, apresentamos as concepções teóricas de Vigotski (2001/1934) acerca das categorias de significado e sentido, no contexto do desenvolvimento integrado de duas funções psíquicas superiores: o pensamento e a linguagem.

### **2.3. Significados e Sentidos na teoria histórico-cultural: a afetividade objetivada**

A afetividade humana pode ser apontada, tomando a terminologia utilizada por Toassa (2009), como *função psíquica superior culturizada*, na medida em que, sua constituição (como processo especificamente humano) é necessariamente mediada pela cultura. Não obstante, Vigotski (1995/1931; 2001/1934) concebe as funções psicológicas superiores (processos mentais complexos, voluntários, intencionais e as ações conscientemente controladas, como a memória voluntária, a capacidade de planejamento) como intrinsecamente inter-relacionadas, não podendo ser compreendidas de forma isolada.

No entanto, é curioso observar, como aponta Oliveira (1992) e Oliveira e Rego (2003) que, apesar de Vigotski defender uma abordagem monista e totalizante da psique humana, as principais apropriações e leituras, empreendidas pelos estudiosos de sua obra, destaquem as suas bases cognitivas ou se prestem a fundamentar e validar abordagens centradas em aspectos cognitivos.

Tal tendência a enfatizar os aspectos cognitivos da obra de Vigotski configura também a abordagem da categoria de sentido. De acordo com Gonzalez Rey (2007), a categoria de sentido, na teoria de Vigotski, representa a unidade da psique que integra as dimensões afetiva

e cognitiva, num esforço legítimo deste autor de superar a tendência da psicologia a investigar, de forma isolada, as funções que configuram o psiquismo humano.

Não obstante, o referido autor aponta que, surpreendentemente, um conceito representativo da aspiração de Vigotski por uma compreensão mais complexa e unificada de psique tem sido compreendido, de forma preponderante, partindo de apropriações meramente linguísticas, centradas na mediação semiótica, como processo essencialmente cognitivo.

Para Vigotski (2001/1934), os sentidos e significados são produzidos na interação entre o pensamento e a linguagem, como funções psicológicas superiores. Por se constituírem no contexto das relações sociais, os sentidos e significados são impregnados de afetividade. O autor afirma que, na sua origem, o pensamento é motivado pela consciência (determinada socialmente), e tem como base uma tendência afetivo-volitiva que abrange as necessidades, interesses, motivações, afetos e emoções do sujeito.

Com base nos pressupostos vigotskianos sobre a constituição sócio-histórica do homem e da consciência como realidade una e indivisível (Vigotski, 1998/1932; 2001/1934; 2007) e na teoria da subjetividade de base histórico-cultural, defendida por González Rey (2005a), é possível afirmar que os processos de atribuição de sentidos e significados pelo sujeito às suas experiências pessoais são concomitantemente produtores e produtos da subjetividade, da qual a afetividade é constituinte e constituidora. A acepção vigotskiana de sentido e significado permite uma compreensão da afetividade humana, da qual partimos para fundamentar o presente trabalho.

Os conceitos de sentido e significado aparecem na obra de Vigotski (2001/1934) relativa ao estudo da relação entre duas funções psicológicas superiores: pensamento e linguagem. Do ponto de vista genético, pensamento e linguagem não se vinculam *a priori*, são abordados, pelo autor, a partir de uma perspectiva dinâmica, como processos em desenvolvimento. Os vínculos e relações entre ambos constituem-se no processo de desenvolvimento da consciência, determinado social e historicamente.

Para Vigotski (2001/1934), pensamento e linguagem não podem ser compreendidos isoladamente, mas, impreterivelmente, a partir da interação dialética que estabelecem, sendo essa mesma interação o que lhes confere especificidade. Assim, o pensamento humano se caracteriza enquanto tal porque interage com a linguagem, sendo a recíproca também verdadeira. Essa relação pensamento-linguagem adquire caráter central na teoria vigotskiana, na medida em que é tomada pelo autor como fundante da consciência.

Vigotski (2001/1934) sugere a necessidade de se analisar a relação entre intelecto e afeto, como a chave para se compreender a relação entre pensamento e linguagem.

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante e, assim, se torna um epifenômeno totalmente inútil [...] existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia (VIGOTSKI, 2001/1934, p. 15-16).

Além da superação da dualidade afeto/intelecto, o autor propõe uma análise que, em oposição à fragmentação em pensamento e linguagem, os unifica numa totalidade. Essa totalidade é desmembrada em unidades menores do desenvolvimento integrado do pensamento e da linguagem. Vigotski identificou no *significado da palavra* a menor unidade “que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 2001/1934, p. 398). Assim, o significado não se refere ao pensamento ou à linguagem separadamente, mas a ambos, e se apresenta como unidade indivisível que se constitui na interação entre os dois processos.

O significado da palavra se materializa na própria palavra - que é da ordem da linguagem - e é sinônimo de generalização, que se configura como uma genuína ação do pensamento (VIGOTSKI, 2001/1934).

Vigotski (2001/1934) defende que os significados das palavras são mutáveis (embora menos mutáveis que o sentido), justamente pelo fato de estarem em contínuo desenvolvimento e, por essa razão, contesta a concepção de que entre a palavra e o seu significado se estabelece um vínculo de natureza puramente associativa. Em sua dimensão denotativa, o significado é constante, porque, enquanto palavra designa algo socialmente convencionado<sup>13</sup>. No entanto, o significado objetivamente compartilhado é passível de transformar-se na dinâmica das relações sociais.

O autor discorda ainda da perspectiva da psicologia estrutural, que, em oposição à tendência associacionista, postula a natureza estrutural do vínculo entre palavra e significado, no qual, ambos formariam uma estrutura, similar a outra qualquer formada por dois objetos. A crítica do autor a essa visão se fundamenta no argumento de que, apesar da relação entre significado e palavra se configurar como estrutura (totalidade), esta não é universal e generalizável, mas contém sua especificidade.

---

<sup>13</sup> Assim, a palavra “casa” tem uma dimensão social e objetivamente compartilhada: a ideia de habitação.

Ambos os pressupostos epistemológicos traduzem concepções do significado como algo estático, que não se desenvolve. Na perspectiva vigotskiana, o significado transcende a simples associação entre a palavra e aquilo que ela designa, e não se reduz a uma estrutura estática, cristalizada, formada por estas dimensões, podendo modificar-se ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001/1934).

As relações entre pensamento e linguagem não podem se resumir aos seus aspectos exteriores, visto que, o pensamento não se reduz à palavra interiorizada, nem a palavra constitui simplesmente a expressão do pensamento. O pensamento se concretiza na palavra, mas esta não reflete o pensamento como o espelho reflete um objeto. A razão disso se encontra no fato de que a relação entre pensamento e palavra não ocorre de forma imediata, mas por meio da mediação realizada pelo significado (VIGOTSKI, 2001/1934).

Vigotski (2001/1934) distingue dois planos relativos à linguagem: a linguagem interior (semântica) e a linguagem exterior (sonora), que formam uma unidade complexa, na qual ambas mantêm as suas especificidades, nunca sendo possível a total coincidência entre elas.

Uma das especificidades da linguagem interior é a possibilidade de abreviação de palavras em relação à linguagem exterior. Na linguagem falada, essa possibilidade de abreviação surge somente quando a situação é clara para os interlocutores, quando o contexto psicológico daquilo que se pretende enunciar se traduz na entonação da voz daquele que enuncia. Na linguagem interior, são necessárias menos palavras para se compreender o seu conteúdo, o que a torna, de acordo com Vigotski (2001/1934, p. 463), “um discurso quase sem palavras”. Parece ser o que ocorre quando apenas uma palavra é necessária para traduzir todo um contexto ideativo.

Tal possibilidade de abreviação que ocorre na linguagem interior decorre, segundo o autor, da relativa independência entre o significado da palavra e o seu aspecto fonético (não presente na linguagem exterior). É nessa perspectiva de revelar as especificidades da linguagem interior que surge a questão do sentido. O que torna peculiar o significado na linguagem interior, de acordo com Vigotski (2001/1934), é que nesta, o sentido predomina sobre o significado. A respeito da especificidade do sentido e sua relação com o significado, o autor declara

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...] O sentido real de uma palavra é inconstante. [...] o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido. (VIGOTSKI, 2001/1934, p. 465).

Na linguagem interior, o sentido é mais dinâmico e se amplia quando comparado ao significado; o sentido muda, flutua em função do contexto em que a palavra é empregada, enquanto o seu significado (a dimensão objetiva e socialmente compartilhada da palavra) permanece estável. Segundo Vigotski (2001/1934, p. 465): “Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras”.

O sentido apresenta mais independência em relação à palavra que o significado, visto que, este parece apresentar uma dimensão mais objetiva que permanece ligada à palavra. Às palavras é facultada a mudança de sentido, bem como, os sentidos também mudam as palavras.

A linguagem interior corresponde a um pensamento conectado à palavra. Uma única palavra pode significar toda uma ideia ou pensamento. Na linguagem exterior, a palavra serve ao propósito de materializar o pensamento e se extingue na linguagem interior, originando o pensamento. Na sua origem, o pensamento é motivado pela consciência, tendo como base uma tendência afetivo-volitiva que abrange as necessidades, interesses, motivações, afetos e emoções do sujeito (VIGOTSKI, 2001/1934). Segundo Toassa (2009), é no seio da linguagem interior que se apresenta o caráter mais pessoal da vivência humana: o sentido.

Segundo Oliveira (1992), o *sentido*, como proposto por Vigotski, refere-se ao significado que a palavra tem para cada indivíduo, e está relacionado ao contexto em que esta é utilizada e às vivências afetivas e motivos pessoais do sujeito. O sentido da palavra mantém estreita relação com a experiência individual. Esta confere maior complexidade ao sentido do que ao significado propriamente dito da palavra, justamente por carregar as significações pessoais que o indivíduo lhes atribui, impregnadas de conteúdos afetivos.

Dessa forma, podemos identificar no desenvolvimento do pensamento e da linguagem a participação de aspectos relativos à subjetividade e à afetividade, como as motivações afetivo-emocionais, construídas e singularizadas a partir das vivências pessoais, dos significados e dos sentidos atribuídos a essas vivências pelo sujeito.

A formulação do conceito de sentido promove uma concepção mais ampla dos processos de significação construídos nas relações sociais, devido justamente à dinamicidade, fluidez e flexibilidade semântica que tal conceito apresenta. Barros et al. (2009, p.179) assevera que, nas entrelinhas do pensamento de Vigotski, é possível entrever que:

[...] o “sentido”, assim como os signos, não estaria nem na mente, nem na natureza, nem em instâncias transcendentais aprioristicamente. O “sentido” se produziria nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito. Assim, abrem-se vias para que se admita a polissemia da linguagem e, conseqüentemente, para que se pense em múltiplas construções de sentidos.

Sendo os sentidos determinados pelos múltiplos contextos das práticas sociais em que se constroem (assim como os significados) e pela sua estreita conexão com os processos de singularização do sujeito e com a subjetividade, revelam-se apropriados para tratar a questão fundamental desta pesquisa, o que encontra justificativa no fato de que

[...] o que o sujeito diz no curso de uma investigação psicológica, por exemplo, não contém sentido em si mesmo, senão que consiste numa criação resultante tanto de suas interações face-a-face, quanto de suas relações com signos e outros sentidos que circulam nas tessituras sociais. (BARROS et al., 2009, p. 180).

Sendo os sentidos e significados produzidos no seio das interações sociais e culturais do sujeito com o seu entorno e, estando a afetividade necessariamente implicada nesse processo, é possível inferir que os professores, no exercício de sua prática, no contexto do processo de ensino-aprendizagem, também são afetados pelos significados e sentidos que produzem a respeito dos seus próprios sentimentos e emoções, que emergem nas interações com os alunos.

#### **2.4. Afetividade e prática docente**

Em se tratando de uma dimensão que permeia a constituição da subjetividade, a afetividade poderia ser abordada a partir de diversas áreas da atividade humana, como a organização, o hospital, a comunidade, a escola etc. A propósito da delimitação do campo de investigação desta pesquisa, escolhemos a instituição escolar, e nesta, optamos pelo recorte da prática docente, no que tange às interações professor-aluno, por as considerarmos produtoras de subjetividade. Dessa forma, partimos do pressuposto que a subjetividade dos professores produz-se e transforma-se em relação à afetividade docente, que emerge nas interações com os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Vigotski (2007) defende a concepção de que a constituição do sujeito (e, portanto, da subjetividade) ocorre no encontro entre as dimensões social e individual, a partir da

internalização de processos que ocorrem, primeiramente, no nível social (interpessoal), o que remete à ideia de que nos tornamos seres humanos, aprendendo com outros seres humanos. A aprendizagem é social e se inicia, portanto, mesmo antes da criança começar a frequentar a escola.

A dimensão social da aprendizagem, ressaltada por Vigotski (2007), tem implicações educacionais significativas que orientam o olhar, entre outros aspectos, para a natureza da mediação oferecida pelo professor e, conseqüentemente, para as interações professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Por tratar-se de interações entre pessoas, as relações no processo de ensino-aprendizagem, em contexto escolar, são também perpassadas pela afetividade. De acordo com Leite e Tassoni (2002), a afetividade constitui um fator de relevante influência na qualidade das relações que se estabelecem entre professor e aluno, bem como, entre o aluno e os objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares).

Apesar de nunca ter sido negada, a afetividade tampouco fora devidamente considerada nos processos de constituição humana (LEITE, 2006) e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem. Em decorrência disso, segundo Almeida (1999), as escolas ainda privilegiam o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo, como se fosse possível dissociá-los.

Embora, atualmente seja amplamente reconhecida como inerente ao processo de ensino-aprendizagem, na medida em que não é possível dissociar o sujeito que ensina e o sujeito que aprende de tal dimensão, a afetividade, segundo Tassoni (2006), só recentemente tem ressurgido como objeto de estudos e pesquisas no campo educacional.

Já na década de 1920, na qual emoção e razão ainda eram concebidas como irreconciliáveis, Vigotski (2003) já reconhecia o potencial educativo da afetividade. Defendia a educação das emoções, que não significava a repressão e a eliminação das manifestações emocionais, mas a integração funcional entre afetividade e cognição. Tal perspectiva sugere que a educação das emoções requer o funcionamento integrado destas com outras funções psicológicas, como a razão/cognição. Para Vigotski (2003), a relação entre afetividade e cognição não é de oposição e exclusão mútua: emoção e razão estão presentes nas condutas humanas e não podem estar dissociadas, mesmo em atividades que aparentam ser exclusivamente de natureza intelectual.

Não sei por que em nossa sociedade formou-se um critério unilateral sobre a personalidade humana, nem por que todos relacionam dons e talento apenas ao intelecto. Além de ser possível pensar com talento, também se pode sentir talentosamente. O aspecto emocional da personalidade não tem menos importância que outros e constitui objeto e a preocupação da educação, na mesma medida que o intelecto e a vontade. O amor pode conter tanto talento e inclusive genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos, o comportamento humano adota formas excepcionais e grandiosas (VIGOTSKI, 2003, p.122).

O autor denuncia que as grandes proezas da mente humana não podem ser compreendidas como produto exclusivo da racionalidade, tão cultuada na época em que viveu. Assim, a dimensão afetiva está também inevitavelmente presente nas produções humanas, não podendo ser suprimida ou negligenciada na compreensão dos fenômenos psicológicos superiores.

Dado que as produções humanas ocorrem em contextos sociais, a afetividade não pode ser desconsiderada quando se trata das relações pedagógicas: aquelas que se estabelecem entre o sujeito e o conhecimento, bem como, as que se constroem através das interações entre os sujeitos que protagonizam o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Almeida (1999, p.101):

A escola possibilita interações diversas entre parceiros, ao mesmo tempo em que proporciona situações e experiências essenciais para a construção do indivíduo como pessoa. É através das experiências com o mundo social, especificamente eu - outro, que o organismo, em toda a sua plasticidade, vai elaborando e reestruturando um dos aspectos que nos caracterizam como seres humanos: o aspecto afetivo. Não é apenas no nível interpessoal que isso se dá, mas também na relação indireta com o outro, que é a relação com a cultura.

A escola apresenta-se como um contexto privilegiado de interações sociais, no qual, professores e alunos interrelacionam-se em torno da função social de transmissão/construção do conhecimento relativo ao saber produzido pela cultura humana, sendo essas mesmas interações mediadas pela afetividade.

Na escola, a afetividade aparece como dimensão que influencia a relação professor-aluno, mas também, todo o contexto das atividades pedagógicas, afetando os comportamentos e atitudes do aluno e do professor, a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como a disposição dos alunos diante das atividades propostas. Assim, segundo Leite e Tassoni (2002, p.125):

O que se diz, como se diz, em que momento e por que - da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por que - afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente.

Leite e Tassoni (2002) apresentam ainda resultados de pesquisa realizada, mostrando que a interpretação que alunos fazem do comportamento de professores é de natureza essencialmente afetiva. Em contrapartida, a afetividade parece influenciar também a prática docente, como o processo de tomada de decisões do professor em relação ao planejamento do ensino, mesmo quando este não está na presença física dos alunos.

Professor e alunos estão interconectados pelo processo que unifica ensino e aprendizagem. Ensinar e aprender são tarefas em torno das quais a instituição escolar se organiza. Embora ainda sejam concebidos pela escola como processos dissociados, ambos mantêm uma relação de interdependência. Para demonstrar a indissociabilidade dos processos de ensino e aprendizagem, partimos do pressuposto de que aprender e ensinar, apesar de constituírem processos distintos, não podem ser compreendidos de forma independente, visto que constituem uma unidade: o processo de ensino-aprendizagem.

A base epistemológica que apoia tal afirmação diz respeito ao conceito de *obutchênie*<sup>14</sup>, termo russo empregado por Vigotski para se referir a ensino e aprendizagem (VIGOTSKI, 2001). Apesar da flexibilidade semântica inerente ao termo *obutchênie* (ênfatazada pelo tradutor), a utilização do mesmo parece encerrar a ideia de interdependência entre os dois processos.

Nesse mesmo sentido, Oliveira (1997) significa o termo *obutchênie* como “processo de ensino-aprendizagem”, englobando numa mesma perspectiva o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e a interação que se estabelece entre estes. Embora reconheça que a aprendizagem pode ocorrer também através da interação do sujeito com os objetos, Azevedo (2003, p. 19.) corrobora o ponto de vista defendido por Oliveira (1997) ao afirmar que “[...] quando existe a intervenção deliberada de um outro social nesse processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre essas pessoas”.

A relação que se processa entre professores e alunos implica a participação dos sujeitos em sua inteireza; não se configura como uma relação em que somente a cognição é requerida a ambos. Nas interações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem, estão implicadas, necessariamente, as subjetividades de professores e alunos, que cooperam em torno das funções sociais de ensinar e aprender, mas que, também entram em conflito na realização dessas mesmas funções.

---

<sup>14</sup> Segundo o tradutor do livro “A construção do pensamento e da linguagem”, Paulo Bezerra, Vigotski (2001/1934) utiliza o termo russo *obutchênie* para referir-se a ensino e aprendizagem.

Como afirma Leite (2006), o ser humano consiste num sujeito que pensa e sente, aspecto que acarreta inúmeras implicações para as práticas educacionais. Assim, as interações entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem evidenciam o envolvimento da dimensão afetiva dos sujeitos, que, por sua vez, repercutem nas subjetividades dos mesmos, trazendo implicações nas formas como o professor ensina e como o aluno aprende.

Entretanto, consideramos limitada a análise acerca de como a afetividade impacta o sujeito docente a prática docente, baseada apenas em (supostas) consequências exteriores e observáveis sobre o comportamento dos professores, como aquelas oriundas da constatação puramente empírica.

Finalizamos o presente capítulo afirmando que buscamos, no escopo deste trabalho, delinear algumas implicações da afetividade na prática docente, partindo da premissa que a dimensão afetiva impacta a prática docente porque afeta o sujeito docente, no contexto da relação professor-aluno.

No capítulo seguinte, apresentamos todo o percurso metodológico da pesquisa, desde a sua concepção teórico-metodológica até a realização da pesquisa empírica propriamente dita. Consideramos relevante apresentar a concepção de pesquisa da qual partimos para realizar o presente trabalho, já que, no nosso entender, a forma como compreendemos o ato de pesquisar (assim como a natureza do objeto de pesquisa) determina os contornos metodológicos mais apropriados para responder as questões que norteiam a investigação.

### 3. CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO

“A ciência, como produção permanente de novas zonas de sentido que definem novos níveis de inteligibilidade sobre os fenômenos estudados, nunca aparece em versões terminadas ou finais; pelo contrário, representa um processo em permanente progresso, ao que lhe são alheios os dogmas e as definições universais invariáveis” (Fernando Gonzalez Rey).

O percurso metodológico iniciou-se com a definição do objeto de estudo, a construção dos objetivos da pesquisa e a posterior escolha da fundamentação teórica utilizada para tratar a temática da afetividade docente. Depois de delineados os contornos teóricos, buscamos estruturar a metodologia que se adequasse propriamente à natureza do objeto de estudo, no sentido de possibilitar-nos alcançar os objetivos a que nos propusemos.

Neste capítulo, apresentamos o processo de construção teórico-metodológica da pesquisa - como pesquisa qualitativa -, bem como relatar os caminhos trilhados na pesquisa empírica, desde os critérios de escolha do campo e dos sujeitos, a entrada em campo, até a realização dos procedimentos metodológicos para a coleta das informações.

#### 3.1. Concepção teórico-metodológica

Em consonância com a fundamentação teórica apresentada no capítulo anterior, adotamos a abordagem qualitativa em psicologia, assim como é defendida por Gonzalez Rey (2005b). O autor afirma que a aproximação da psicologia com as formas qualitativas de produção do conhecimento não configura uma tendência recente. Não obstante, as formas de fazer pesquisa qualitativa em psicologia, “não têm conduzido a uma elaboração explícita do tema nos campos epistemológicos e metodológicos, o que mostra a hegemonia das crenças e cosmovisões positivistas na pesquisa psicológica” (GONZALEZ REY, 2005b, p. 23).

De acordo com o referido autor, as perspectivas qualitativas e quantitativas, em ciência, não se diferenciam por pressupostos metodológicos, mas sim, epistemológicos. Os métodos qualitativos, a que os pesquisadores em ciências sociais têm recorrido, ainda se fundamentam em bases positivistas, o que estaria impossibilitando uma reflexão consistente a respeito das contradições epistemológicas que se estabelecem entre o qualitativo e o quantitativo.

A realidade evidenciada denuncia que a produção do conhecimento em psicologia e nas ciências sociais, ao fazer uso da metodologia qualitativa, com o intuito de superar os limites epistemológicos do positivismo, paradoxalmente, termina por enredar-se nas suas tramas, na medida em que continua priorizando a objetividade e a neutralidade do pesquisador (GONZALEZ REY, 2005b).

O que torna o qualitativo essencialmente diferente do quantitativo não se trata de uma questão das técnicas utilizadas, mas da natureza do objeto e do conhecimento a ser construído. Dado que a metodologia (técnicas) constitui uma decorrência das bases epistemológicas, tal questão nos leva a considerar a necessidade do pesquisador refletir acerca da natureza do objeto de pesquisa, como condição essencial para a construção do problema a ser tratado, antes de escolher os métodos mais apropriados para empreender a investigação.

Em face desse cenário contraditório que marcou a apropriação dos métodos qualitativos pela ciência psicológica, Gonzalez Rey (2005b) propõe uma nova concepção do qualitativo, tomada em suas características epistemológicas, que compreende a ciência em sua dimensão racional e subjetiva, dado que é produzida por sujeitos individuais concretos. Essa perspectiva não desconhece o caráter interativo e subjetivo do objeto da psicologia, pressupondo a participação do pesquisador e sua subjetividade na interação com o sujeito pesquisado. Desconstruindo o (não) lugar ocupado pela subjetividade na epistemologia positivista, a epistemologia qualitativa defendida pelo autor atualiza a premência de considerar a subjetividade na construção do conhecimento em psicologia.

A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana (GONZALEZ REY, 2005b, p.29).

E reafirma a ruptura da abordagem qualitativa em relação aos objetivos marcadamente positivistas.

A abordagem qualitativa no estudo da subjetividade volta-se para a elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não tem como objetivos a predição, a descrição e o controle. Nenhuma dessas três dimensões, que historicamente estão na base da filosofia dominante na pesquisa psicológica, formam parte do ideal orientado pelo modelo qualitativo da ciência (GONZALEZ REY, 2005b, p.48).

Na ausência de pressupostos positivistas na constituição epistemológica da abordagem qualitativa em ciência, Gonzalez Rey (2005b) aponta três princípios que apóiam a construção da epistemologia qualitativa, na medida em que implicam consequências metodológicas importantes. A seguir, apresentaremos de forma sucinta os três princípios, visto que

constituem as bases epistemológicas nas quais nos apoiamos para abordar os resultados da pesquisa.

O primeiro princípio consiste na concepção do conhecimento como *produção construtiva-interpretativa*. Dado que o conhecimento não se reduz à apreensão de uma realidade imanente, imediata e objetiva, que independa de um sujeito observador, Gonzalez Rey (2005b, p. 31) afirma a necessidade de se compreender a produção de conhecimento como um trabalho de interpretação, que consiste em

[...] dar sentido a expressões do sujeito estudado, cuja significação para o problema objeto de estudo é só indireta e implícita. A interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas.

O pesquisador interage com o objeto de conhecimento (outro sujeito), num processo em que a sua subjetividade desempenha um papel central, constituindo um momento crucial na produção do conhecimento. Essa interação entre pesquisador e pesquisado constitui a essência do segundo princípio da epistemologia qualitativa, a saber, o *caráter interativo do processo de produção do conhecimento*.

Gonzalez Rey (2005b) salienta que esse caráter interativo entre os sujeitos consiste na condição essencial para se estudar os fenômenos humanos. Essa perspectiva valoriza inclusive os momentos informais na relação estabelecida com o pesquisado, como fontes de informação relevante para a produção teórica. Assim, a relação pesquisador-pesquisado é imprescindível para a qualidade do conhecimento que será produzido.

O terceiro e último princípio diz respeito ao novo status concedido, nessa abordagem, ao que torna o objeto singular, na medida em que indica a *significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento*. Assim, o sujeito é compreendido como singularidade, forma única e diferenciada de constituição subjetiva.

Nesse sentido, o conhecimento produzido legitima-se pela qualidade da expressão dos sujeitos estudados, não pela quantidade de sujeitos participantes. As expressões de um sujeito adquirem significação dada pelo pesquisador, dentro do contexto em que se delinea a pesquisa. De acordo com Gonzalez Rey (2005b, p. 35): “A expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que pode ter em determinado momento para a produção de ideias por parte do pesquisador”.

É certo que a natureza do objeto a ser pesquisado determina a qualidade da investigação. A significação dada pelos professores à própria afetividade, que emerge nas suas interações com os alunos, constitui uma temática que reflete a singularidade dos

processos de subjetivação dos sujeitos estudados, realidade que não comporta generalizações. Dessa forma, compreendemos que a realidade a que nos propusemos investigar no presente trabalho se enquadrou nas premissas da epistemologia qualitativa, nos moldes preconizados por Gonzalez Rey.

### **3.2. Tipo de pesquisa**

A questão central desta pesquisa situa no modelo de pesquisa qualitativa. Primando pela coerência com a epistemologia em que se fundamenta esta investigação, optamos pela metodologia qualitativa.

Minayo (2004) aponta a pesquisa qualitativa como abordagem que se aplica a questões ou níveis de realidade particulares, como o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes; tem como conceito central de investigação o significado; e, ainda, busca compreender o fenômeno estudado nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos.

O fenômeno estudado nessa pesquisa consistiu numa realidade bastante específica e peculiar, inscrevendo-se no contexto da epistemologia qualitativa defendida por Gonzalez Rey (2005b) e da pesquisa qualitativa apontada por Minayo (2004). Nessa perspectiva, optamos pela abordagem do estudo de caso, visto que, esta atendia mais adequadamente às especificidades da temática em questão.

Gil (2007) define o estudo de caso como um estudo aprofundado de um objeto, de modo a possibilitar um conhecimento amplo e detalhado a respeito de uma dada realidade dentro de um contexto específico. Segundo Ventura (2007, p.384), o estudo de caso presta-se “à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”.

Dessa forma, os significados e sentidos atribuídos pelas professoras alfabetizadoras à sua própria afetividade na relação com seus alunos traduzem realidades cujas especificidades não serão possíveis de se vivenciar novamente, nem mesmo pelas próprias professoras, dado que entendemos que essa realidade vivida fora impactada por contingências muito específicas, que perpassaram os momentos singulares de interações entre professoras e alunos. Tais realidades dependeram de inúmeras variáveis que engendraram as condições que afetaram alunos e professores em suas interações, o que as tornam únicas num determinado tempo e espaço e, por essa razão, impossíveis de vulgarizar e universalizar. E ainda, por

abordar de diversos ângulos a realidade pesquisada, depreende-se que a investigação realizada configurou-se como um estudo de caso.

No tópico a seguir, adentraremos no universo empírico no qual se realizou a pesquisa: na aproximação com a escola, na caracterização desta e dos sujeitos da pesquisa.

### **3.3. Descrição e critérios de escolha do campo e dos sujeitos**

Em virtude de que, a partir do referencial epistemológico adotado neste estudo, entendemos a metodologia utilizada como uma decorrência da construção teórica do objeto de pesquisa, apresentamos neste tópico os critérios utilizados para a escolha do campo no qual foi realizada a pesquisa empírica.

Descrevemos a aproximação com a instituição escolar escolhida, desde a sondagem acerca da possibilidade desta vir a configurar o campo, o acordo com a escola, o contato com os sujeitos, bem como os procedimentos éticos que asseguraram o sigilo quanto à identidade da escola e dos sujeitos. Em seguida, procedemos à breve descrição da instituição escolar, à tarefa de delimitação dos espaços da pesquisa empírica – as duas turmas de 1º ano do ensino fundamental - e à caracterização dos sujeitos da pesquisa – as professoras alfabetizadoras.

#### **3.3.1. Aproximação com a escola**

A escolha da escola foi motivada pela possibilidade de acesso facilitado a esta, já que o professor orientador desta pesquisa firmara anteriormente um contrato de mútua colaboração com a instituição. Não estabelecemos critérios predeterminados para a escolha da escola, tendo em vista que não se faziam relevantes para o contexto da pesquisa.

Como primeiro passo para a constituição do campo de pesquisa, marcamos antecipadamente uma reunião com a diretora pedagógica da escola, que aconteceu no dia 25 de Janeiro de 2011, às 14 horas. Neste encontro, buscamos conhecer algumas informações sobre a escola e sua estrutura física, bem como apresentar a proposta da pesquisa (objetivos e procedimentos referentes à metodologia) e sondar a possibilidade de que a parte empírica desta fosse realizada naquela instituição.

Apresentada a proposta da pesquisa, passamos a palavra à diretora, que se permitiu fazer alguns questionamentos e considerações, nas quais pontuou a imprescindibilidade de observarmos os preceitos éticos que deveriam orientar a pesquisa, com a qual concordamos de imediato. Resguardadas as garantias de que os nomes da instituição e das professoras

seriam preservados, bem como as imagens oriundas das videograções, concordamos também em consultar (via termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE) os pais dos alunos das duas classes de 1º ano, quanto à participação dos filhos na pesquisa. Dado que, dentre os procedimentos metodológicos, utilizaríamos o recurso das videograções, a escola reconheceu a necessidade de consultar os pais dos alunos e solicitar a autorização destes para que as crianças pudessem figurar nos vídeos, em que apareceriam apenas em cenas de interação com a respectiva professora<sup>15</sup>.

Após obtermos a concordância e a autorização da escola para a realização da pesquisa empírica, marcamos, então, os encontros com as duas professoras, para explicá-las a proposta do estudo e sondá-las a respeito da disponibilidade de participação das mesmas na pesquisa. Por necessidade da própria escola, os encontros com as professoras aconteceram individualmente, porém no mesmo dia.

Os encontros individuais com as duas professoras ocorreram no dia seguinte à reunião com a diretora, dia 26 de Janeiro de 2011. Os únicos momentos da manhã em que as professoras estariam disponíveis correspondiam aos horários em que suas respectivas turmas estariam na aula de música (com outra professora).

Ao longo do texto, referir-nos-emos às duas professoras pelos nomes de Gardênia e Magnólia<sup>16</sup>. O encontro com a professora Gardênia ocorreu às 9h30, e com Magnólia, logo em seguida, às 10h, nos quais lhes foram explicados os objetivos da pesquisa e como ocorreriam as participações delas. Ambas foram deixadas a par do caráter voluntário da participação (não-obrigatoriedade), de que não consistia em atividade da escola e foram resguardadas também quanto aos imperativos éticos que normatizavam a pesquisa.

Gardênia aceitou participar somente após ser assegurada de que os vídeos e suas imagens não seriam expostos a ninguém além das pessoas implicadas na pesquisa (a pesquisadora e seu orientador) dando a seguinte justificativa: “É que é um tema muito delicado, né?”. Já a professora Magnólia aceitou prontamente participar, mas antes, questionou-nos a respeito de que pessoas teriam acesso aos vídeos, ao que afirmamos o mesmo que fora dito à professora Gardênia. Devidamente esclarecidas sobre os objetivos e

---

<sup>15</sup> O TCLE foi enviado aos pais dos alunos de ambas as classes, solicitando a autorização destes para que as imagens de seus filhos pudessem ser captadas nos vídeos. Dos pais e/ou responsáveis consultados, que enviaram de volta o TCLE assinado, contabilizamos a autorização da participação de 17 alunos da professora Gardênia e 16 alunos da professora Magnólia. Apenas uma aluna da professora Gardênia foi proibida, pela mãe, de ter sua imagem gravada em vídeo. Apesar de termos enviado novamente o TCLE aos pais que não o entregaram no prazo estipulado pela escola, não obtivemos retorno, nem autorizando, nem vetando a participação dos alunos, o que consideramos como a não-oposição dos mesmos à participação das crianças.

<sup>16</sup> Nomes fictícios utilizados para preservar a identidade de ambas as professoras.

procedimentos referentes ao estudo, ambas receberam, leram, e assinaram o TCLE, concordando em participar da pesquisa.

### **3.3.2. A instituição escolar**

A escola na qual foi realizada a pesquisa empírica deste estudo consiste numa instituição da rede privada de ensino da cidade de Fortaleza-Ceará, a qual atende crianças na faixa etária de 0 a 10 anos, em média, nos segmentos da educação infantil (berçário ao infantil 5) e ensino fundamental I (1º ao 5º ano). A escola comemorara, em 2011, 40 anos de história.

A referida escola caracteriza-se por ser de pequeno porte, contando com duas a três turmas de cada série, no período matutino e, uma única turma de cada série, no período vespertino. No caso do 1º ano do ensino fundamental, série na qual se realizou a pesquisa, a escola contou, no ano de 2011, com duas turmas pela manhã e uma à tarde.

A escola conta com uma equipe técnica, composta por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, uma psicóloga e estagiária de psicologia, que se dividem nas tarefas (específicas de cada profissional) de acompanhamento dos alunos, assessoria ao trabalho dos professores e atendimento às famílias.

O compromisso da escola, segundo a diretora, consiste na formação de cidadãos visando à inserção no mundo contemporâneo de forma crítica, responsável e feliz. Reconhece a necessidade do acompanhamento cotidiano dos alunos, bem como de estabelecer parceria com as famílias na realização do trabalho a que a escola se propõe.

A sala de aula é entendida como espaço de expressão de ideias e dúvidas, acesso e interação com as fontes de informação disponibilizadas, partilha de descobertas, erros e aprendizagem. De acordo com a diretora, a escola busca desenvolver, para além da formação acadêmica, algumas competências consideradas importantes para os alunos: habilidades para trabalhar em grupo, liderança, flexibilidade, criatividade e autonomia.

A escola prioriza ainda a formação permanente e continuada de professores, com o foco na qualidade do serviço educacional oferecido, bem como, uma dinâmica relacional, entre alunos, pais, professores e funcionários, baseada em princípios democráticos, evidenciando os direitos e deveres de cada um, as possibilidades de expressão, o respeito e o senso de responsabilidade.

Não nos deteremos na descrição detalhada da escola, visto que o nosso foco de análise não recai sobre a instituição, mas nas professoras de 1º ano e nas significações construídas a

respeito da sua própria afetividade no contexto das interações com os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

### **3.3.3. Espaços da pesquisa empírica: duas turmas de 1º ano do ensino fundamental**

Como afirmado anteriormente, a instituição escolar, na qual se desenvolveu a pesquisa empírica, contava com três turmas de 1º ano, no período letivo de 2011. Destas, escolhemos as duas que funcionavam no período matutino, cujas professoras chamamos de Gardênia e Magnólia.

A terceira turma, que funcionava no período vespertino, era gerida também pela professora Magnólia, e não foi incluída no estudo, por se tratar da mesma docente da turma da manhã, o que consistiria numa repetição de sujeito, que consideramos irrelevante para o desenvolvimento da pesquisa.

As turmas de 1º ano continham, cada uma, vinte e dois (22) alunos, todos na faixa etária entre cinco anos e meio e seis anos e meio<sup>17</sup>. Destes, coincidentemente, perfaziam o total de treze (13) meninas e nove (09) meninos, em ambas as turmas. Na turma da professora Gardênia, todos os alunos estavam inseridos no sistema regular de ensino e, na classe da professora Magnólia, havia vinte e um (21) alunos regulares e uma (1) aluna portadora de necessidades educacionais especiais.

### **3.3.4. Sujeitos da pesquisa: as professoras alfabetizadoras**

Os participantes da pesquisa foram as professoras de duas turmas de 1º ano do ensino fundamental da referida escola e seus respectivos alunos. No entanto, configuraram como sujeitos da pesquisa apenas as duas professoras, na medida em que o objetivo primordial do trabalho consistia em apreender as significações atribuídas por elas à própria afetividade nas interações com os alunos. Os alunos desempenharam o papel de coadjuvantes, enquanto as duas professoras ocuparam o papel principal neste estudo.

A escolha das turmas de 1º ano encontrou justificativa no fato de que esta série incorpora e concentra as expectativas e ansiedades de professores (e também de alunos e famílias) a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita, constituindo, assim, um contexto pedagógico potencialmente suscitador de emoções e sentimentos nos sujeitos envolvidos,

---

<sup>17</sup> Dados coletados no mês de março de 2011, a partir dos relatos das duas professoras.

tendo em vista a cobrança social a que estão submetidos (o sucesso dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita).

Desvelando o contexto social em que se insere a prática da alfabetização, podemos compreender a expectativa social que se constrói em torno desta aquisição. A alfabetização constitui uma prática profundamente enraizada na cultura das sociedades ditas letradas, na medida em que tenta atender às demandas e aspirações políticas, sociais e ideológicas das sociedades, assim como apontado pelo documento veiculado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Ministério da Educação (MEC) em 2003, intitulado *Alfabetização como liberdade*.

A alfabetização contribui para a liberdade e para a igualdade, sendo parte integrante de um projeto social que tem como objetivo uma sociedade mais justa e mais equitativa. Os sistemas de governo livres e democráticos exigem canais de comunicação abertos e apropriados. Nenhuma sociedade pode funcionar no mundo de hoje sem a dimensão escrita da comunicação – texto sobre papel, na tela do computador, na televisão, acoplado a imagens e ícones de toda a espécie. A alfabetização pode ser mais ou menos importante com relação à comunicação visual e oral, mas ela é uma parte inevitável da vida no mundo atual. (BRASIL. UNESCO, 2003, p. 49).

Oferecer acesso à leitura e à escrita significa uma prática social que se configura para além da apreensão mecânica do código escrito. Numa perspectiva histórico-cultural, podemos dizer que, em nossa sociedade letrada, a alfabetização promove a inserção social do sujeito e o seu acesso à cultura.

Nesse sentido, Soares (2003) define a alfabetização como um processo que visa o desenvolvimento da habilidade de compreender e expressar significados, utilizando o código escrito. O principal objetivo desse processo seria possibilitar ao sujeito a comunicação com outros sujeitos, bem como a apreensão do mundo e da realidade, por meio da construção do conhecimento. Na mesma linha de pensamento, segue Amaral (2001, p. 76) ao afirmar que a alfabetização

[...] é um conceito complexo que engloba, além de um conjunto de comportamentos individuais, como habilidades técnicas de leitura e escrita, um conjunto de comportamentos sociais. Portanto, as habilidades técnicas só poderão ser entendidas quando relacionadas às necessidades, aos valores e às práticas sociais do grupo em que o sujeito está inserido.

Essa visão denota a função social da alfabetização, na medida em que transcende a perspectiva deste processo como meras codificação e decodificação de signos escritos e a insere num contexto social e cultural.

Em nossa sociedade, poderíamos mesmo afirmar que a alfabetização seria um rito de passagem, um portal para a inserção do sujeito na sociedade. Desta forma, torna-se possível

apreender, pelo menos em parte, o alcance da significação social que adquire a aquisição da leitura e da escrita, o que nos permite compreender as expectativas geradas pelos professores, alunos e famílias, em torno desse momento da escolarização da criança.

Como afirmado anteriormente, os sujeitos da pesquisa foram as duas professoras do 1º ano do ensino fundamental, Gardênia e Magnólia. Escolhemos nomes de flores para ambas, no intuito de homenageá-las, como forma de agradecimento pela pronta disponibilidade delas em participar da pesquisa e pela colaboração em todas as fases do trabalho, mesmo quando estavam mais assoberbadas com os seus próprios afazeres docentes e com as demandas dos alunos e da própria escola. Gostaríamos de registrar a nossa gratidão e afirmar que o diferencial deste estudo deve-se a elas.

Para iniciar a caracterização das professoras, salientamos que os nomes Gardênia e Magnólia não foram escolhidos por acaso. Teríamos, a nossa disposição, uma miríade de nomes, e mesmo, nomes de diversas outras flores para escolher, se nosso objetivo fosse apenas manter em sigilo a identidade das professoras. No entanto, escolhemos Gardênia e Magnólia, porque, no senso comum, significam características da personalidade humana, e às vezes, sentimentos, os quais observamos nas referidas professoras, durante os quatro meses em que convivemos mais próximo a elas, em seu dia-a-dia como docentes.

A flor de nome gardênia<sup>18</sup> é comumente associada à sinceridade. Se nos fosse pedido que a descrevêssemos em uma palavra, essa seria a escolhida para descrever a professora Gardênia: sinceridade. Desde o início, quando do primeiro contato conosco, em que ela expressou seu receio quanto à captação de sua imagem em vídeo, ela demonstrou-nos tal característica. Captamos, ao longo do período da pesquisa empírica, a transparência e sinceridade nas suas ações, na comunicação gestual e nas suas ideias. Era perfeitamente possível captar o estado de espírito e o ânimo de Gardênia apenas ao olhar para ela. Bastante espontânea, mesmo na presença de uma pessoa estranha (no caso, a pesquisadora), expressava, verbal e gestualmente, emoções e sentimentos de entusiasmo, alegria, raiva e desapontamento para com os alunos e em outras situações vivenciadas na escola e na sua vida particular.

Gardênia tinha 38 anos e trabalhava como professora há 15 anos na referida escola, sempre com a educação infantil, segmento pelo qual demonstrou preferência desde a sua graduação em pedagogia. Desempenhava a função de professora alfabetizadora há cinco anos. Alfabetizar crianças, segundo ela, consiste numa grande paixão em sua vida, motivo que a

---

<sup>18</sup> Os significados das flores gardênia e magnólia foram retirados do site: <http://www.mundodeflores.com>.

levou a cursar uma especialização em alfabetização, depois de ter cursado especialização em psicopedagogia (atuação com a qual não se identificou). Gardênia afirmou que já teve experiência com outras turmas de ensino fundamental I, mas que se identifica e gosta mesmo de trabalhar com crianças de até seis anos de idade, alfabetizando-as.

Tendo sido uma criança que teve dificuldades de se alfabetizar, Gardênia reconheceu-se impactada por essa experiência, acreditando que este fato influenciou o seu interesse pela tarefa de alfabetizar crianças. Ela também trabalha como professora em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza, nos períodos da tarde e da noite. Nas duas escolas públicas em que atua como professora, ela trabalha realizando oficinas de leitura com os alunos, atividade a qual ela se refere com aparente afeição.

Magnólia refere-se à flor que, usualmente, traduz o significado de simpatia. Extrovertida, receptiva e simpática, assim nos pareceu a professora Magnólia no nosso primeiro contato. Sem dúvida, a simpatia foi a característica que marcou, no nosso ponto de vista, a personalidade da professora Magnólia durante o período em que se realizou a pesquisa empírica. A simpatia se manifestava na postura de receptividade que mantinha em relação à nossa presença no cotidiano da sala de aula, bem como na postura de acolhimento às crianças no início da manhã e na relação descontraída que cultivava com os alunos, em geral. Tal clima de descontração não impedia, no entanto, que ela realizasse as devidas chamadas de atenção às crianças, quando julgava necessário.

Aos 43 anos de idade, a professora Magnólia trabalhava naquela escola havia 22 anos. Destes, 20 anos na mesma série, o infantil 5. O ano de 2011 era o seu segundo ano à frente de uma turma de 1º ano. Magnólia afirmou que aceitara, embora com relutância, assumir a turma de 1º ano porque não pretendia renunciar à zona de conforto que consistia em trabalhar numa série que ela já conhecia com propriedade. Ademais, segundo ela, não queria renunciar à ‘regalia’ de poder contar com ajuda de uma auxiliar de sala, que ela não mais teria na nova série. No entanto, o convite partiu da diretora e da coordenadora pedagógica, que a consideraram apta para assumir uma turma de 1º ano, tendo em vista, que há alguns anos, constataram, que em média, metade de seus alunos do infantil 5 concluía o ano já alfabetizada, o que demonstrava sua competência para a tarefa de alfabetizar as crianças. Apesar da resistência inicial, Magnólia afirmou que não se imaginava mais como professora de outra série. Ela cursou a faculdade de pedagogia anos depois de iniciar sua carreira como professora e afirmou apreciar bastante o trabalho de alfabetizar crianças.

No próximo tópico deste capítulo, apresentaremos todas as etapas da pesquisa empírica, desde a entrada no campo de pesquisa até a execução dos procedimentos metodológicos de coleta de informações.

### **3.4. A pesquisa empírica**

Consideramos relevante abordar as etapas da pesquisa empírica: a entrada e inserção no campo; a caracterização dos procedimentos metodológicos utilizados; o período de observação que passamos inseridos nas duas salas de aula acompanhando as interações professora-alunos que ali se processavam; o período de gravação dos vídeos; a realização das entrevistas semi-estruturadas; e as sessões de autoconfrontação simples e cruzada.

#### **3.4.1. A entrada no campo de pesquisa**

A entrada oficial no campo da pesquisa empírica aconteceu no dia 18 de Fevereiro de 2011. Tínhamos planejado e acertado antecipadamente, com a professora Gardênia, que iniciariamos as visitas à sua sala no referido dia.

No entanto, ao chegarmos à escola, informaram-nos que Gardênia não poderia comparecer ao trabalho naquele dia e que a turma estaria sob a regência de uma professora substituta. Por termos chegado antes de 7h30, horário de início da aula, dirigimo-nos, então, à sala da professora Magnólia e sondamos a possibilidade de fazer a visita àquela sala, em virtude da ausência de Gardênia naquela manhã.

Ao obtermos a autorização da professora Magnólia, conversamos e acertamos como se daria a nossa apresentação aos alunos. Magnólia esperou que todos chegassem e iniciou a tradicional acolhida na roda, às 8h05. Apresentamo-nos como aluna da universidade, que iria permanecer três meses visitando a turma para realizar uma pesquisa com a professora deles. Afirmamos também que faríamos gravações de vídeos da professora com eles. Perguntei se eles sabiam o que era uma pesquisa, com o intuito de interagir com eles e perceber se a explicação era suficiente, dado que permaneceram em silêncio durante a explicação. Alguns afirmaram que já haviam feito pesquisa na escola, outros afirmaram que os pais também eram da universidade (alunos ou professores). Em seguida, perguntamos o que eles achavam da possibilidade de nossas visitas à sala e da gravação dos vídeos, e algumas meninas demonstraram receptividade, outros apenas sorriram e alguns pareceram indiferentes. Por

último, solicitamos que todos nos dissessem os seus nomes. Assim, se iniciou o contato com os alunos e a inserção na turma do 1º ano da professora Magnólia.

Na turma da professora Gardênia, iniciamos as visitas no dia 21 de Fevereiro de 2011. Procedemos à nossa apresentação aos alunos, que no início da manhã já perguntavam à professora a respeito de nossa presença na sala.

Logo na chegada, sentamos e observamos a dinâmica da sala, enquanto Gardênia recebia as crianças. Então, aproximou-se de nós uma aluna, Olívia, e perguntou quem éramos. Dissemo-lhe apenas nosso nome, mas afirmamos que iríamos fazer uma apresentação para todos da turma, dali a pouco. No momento da roda de acolhida das crianças, sentamos no chão, junto à professora e às crianças. Gardênia principiou a apresentação, afirmando que estávamos ali para realizar uma pesquisa da universidade. Um aluno perguntou o que significava universidade, ao que ela respondeu “É uma escola de pessoas adultas. Adultos também estudam. Vocês sabiam?”. A aluna Joana levantou o braço e disse: “A minha mãe também estuda!”. Outros dois alunos afirmaram o mesmo.

Em seguida, a professora passou-nos a palavra e solicitou que continuássemos a apresentação, ao que procedemos afirmando que faríamos uma pesquisa com a professora e, para isso, permaneceríamos visitando a sala de aula, uma vez por semana, no período de três meses e que gravaríamos alguns vídeos da professora com eles. Em resposta à pergunta feita a respeito do que eles pensavam acerca dessa proposta, a aluna Olívia, que estava sentada ao nosso lado, abraçou-nos, demonstrando receptividade à nossa presença. Outras crianças, Cecília e Isabel, levantaram-se e vieram nos abraçar também. Outro apenas disse: “Legal!” e os outros permaneceram em silêncio. Em seguida, Gardênia iniciou as atividades da rotina do dia. Dessa forma, oficial e devidamente apresentados aos alunos, iniciamos o processo de inserção na turma de 1º ano da professora Gardênia.

Após a descrição da entrada nas duas turmas de 1º ano, consideramos necessária uma interrupção para apresentar os procedimentos metodológicos aos quais recorreremos para alcançar os objetivos a que nos propomos neste estudo. Em seguida, retomamos a descrição de nossa inserção nas referidas turmas, bem como da execução dos procedimentos metodológicos apontados a seguir.

### **3.4.2. Procedimentos da pesquisa**

Como instrumentos para a coleta de informações referentes à pesquisa empírica, recorreremos às seguintes técnicas e procedimentos metodológicos, relativos à pesquisa

qualitativa: observação dos contextos das salas de aulas, entrevista semi-estruturada com as professoras, sessões de autoconfrontação simples (individuais) e cruzadas (com ambas as professoras). Para o registro dos eventos que se sucederam em toda a parte empírica da pesquisa, utilizamos o diário de campo.

A **observação** consiste numa técnica que possibilita o contato direto do pesquisador com o fenômeno a ser observado, com a finalidade de coletar dados sobre a realidade dos sujeitos (*atores sociais*) em seus próprios contextos. Através dessa técnica, é possível ao pesquisador “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (CRUZ NETO, 2004, p. 59-60).

Dessa forma, foi utilizada a observação do contexto de duas salas de aula de 1º ano do ensino fundamental, nas quais observamos diretamente, em cada sala, as dinâmicas relacionais entre a professora e os alunos, que se estabeleciam no processo de ensino-aprendizagem. O período de observações nas salas de aula consistiu, aproximadamente, em uma observação por semana<sup>19</sup> (uma manhã inteira) em cada sala, no período de três meses, mais especificamente, entre os meses de Fevereiro a Maio, do ano de 2011. Estas observações constituíram uma etapa importante da pesquisa, na qual, nos foi possível observar *in loco* as interações entre professoras e alunos.

A **entrevista** corresponde ao instrumento da pesquisa qualitativa que permite ao pesquisador obter dados a partir da fala dos *sujeitos-objeto* da pesquisa, que vivenciam a realidade que se pretende focalizar (CRUZ NETO, 2004). Portanto, realizamos uma entrevista individual semi-estruturada com cada uma das professoras, as quais propiciaram o acesso aos significados e sentidos atribuídos pelas professoras aos seus sentimentos e emoções nas interações com os alunos. As entrevistas foram gravadas em áudio<sup>20</sup>.

Segundo Gaskell (2002, p. 65-66), “[...] a compreensão em maior profundidade oferecida pela entrevista qualitativa pode fornecer informação contextual valiosa para ajudar a

---

<sup>19</sup> A periodicidade semanal das observações em sala não pode ser completamente efetivada, em virtude de impedimentos que emergiram da própria demanda da escola. Em algumas situações, surgiram empecilhos que impossibilitaram que as visitas fossem realizadas regularmente todas as semanas. Assim, por duas vezes, aconteceu de serem marcadas ‘reuniões de detalhamento’ com as professoras. Estas aconteciam, uma vez por mês, no horário de aula das professoras e durava a manhã inteira. Nestes dias, enquanto estavam junto com a coordenadora pedagógica, fazendo o detalhamento dos conteúdos e atividades a serem trabalhados no mês, as crianças permaneciam em atividade com uma professora substituta. Nas duas ocasiões extraordinárias mencionadas, ao chegarmos à escola para realizar as visitas, fora-nos informado da referida reunião. Nesses dias, dada a impossibilidade observar as professoras em interação com seus alunos, tínhamos de remarcar a visita para outro dia.

<sup>20</sup> As entrevistas foram gravadas em áudio, com o auxílio de um gravador de voz digital, modelo SONY ICD – P630F.

explicar achados específicos”. Dessa forma, a entrevista constituiu uma técnica importante no contexto dessa pesquisa, pois os discursos das professoras a respeito da temática em questão forneceram informações relevantes para a compreensão de todo o material coletado em toda a pesquisa empírica.

Realizamos **videografações** de situações de interação entre as professoras e seus respectivos alunos no contexto de sala de aula, especificamente no processo de ensino-aprendizagem, que evidenciavam as emoções e sentimentos das professoras. Nossa pretensão consistiu em analisar tais situações, de forma mais aprofundada, com as professoras nas sessões de autoconfrontação simples e cruzadas, focalizando as emoções e os sentimentos delas e os significados e sentidos que elas lhes atribuíam. As videografações das referidas situações foram feitas pela própria pesquisadora, com câmera própria<sup>21</sup>, devidamente orientada por profissional da área de videografação, o que possibilitou um controle maior sobre a qualidade da imagem e do áudio.

Somente após passado o 1º mês de observações nas duas salas de aula, começamos a filmar as visitas realizadas. Filmamos cada visita desde a nossa chegada às 7:30 até as 10:30, quando as crianças iam para o pátio para brincarem livremente.

De posse das videografações, passamos à escolha das cenas que seriam utilizadas nas **sessões de autoconfrontação simples e cruzada** (CLOT, 2006) com as duas professoras. Os critérios de escolha das cenas serão posteriormente explicitados no tópico a seguir. Realizamos sessões de autoconfrontação simples, uma com cada professora. Nestas, mostramos as videografações escolhidas, a cada professora individualmente, solicitando que descrevessem a situação focalizada e tecessem considerações e reflexões a respeito dos sentimentos e emoções, experimentados por elas. O objetivo consistia em que a professora explicitasse a sua experiência em relação aos possíveis sentimentos e emoções que emergiram nelas, naquelas situações específicas de interação com o(s) aluno(s) no processo de ensino-aprendizagem. Essas sessões também foram videogravadas.

As sessões de autoconfrontação cruzada foram realizadas com as duas professoras. Estas consistiram em mostrar as videografações de uma professora à outra professora (na presença daquela implicada no vídeo), a quem fora solicitado que tecesse considerações sobre a situação vivenciada pela colega de trabalho, focalizando os possíveis sentimentos e emoções experimentados pela colega. O diálogo entre as duas também poderia ocorrer, mas a

---

<sup>21</sup> Para gravar os vídeos, utilizamos uma câmera de mão (handycam), com memória interna, modelo SAMSUNG SMX-F400BN.

orientação consistiu em que o foco de análise fosse os sentimentos e emoções experimentados pela colega naquela interação específica com a(s) criança(s).

As sessões de autoconfrontação simples e cruzada realizaram-se após encerrarmos o período de observação nas salas de aula, no qual gravamos os vídeos. As sessões de autoconfrontação simples ocorreram no dia 24/05, com a professora Magnólia, e no dia 03/06, com a professora Gardênia. As sessões de autoconfrontação cruzada foram realizadas no dia 06/06, com ambas as professoras, focalizando os vídeos gravados na sala da professora Magnólia; e no dia 22/06, em que ambas focalizaram os vídeos gravados na sala de Gardênia. Estas sessões de autoconfrontação simples e cruzada tinham como objetivo possibilitar, às professoras, reflexões pessoais e a atribuição de significados e sentidos sobre as emoções e sentimentos vivenciados por elas, em situações específicas de interação com os alunos.

Para registrar os eventos ocorridos durante o período de observação nas salas de aulas, bem como, no decorrer de toda a pesquisa empírica, recorremos ao recurso do diário de campo. O diário de campo auxiliou-nos no registro cronológico detalhado de cada visita às salas de aula.

De acordo com Cruz Neto (2004), o diário de campo consiste no depositário das percepções, angústias, questionamentos e informações do pesquisador; este utiliza o diário de campo para construir detalhes sobre os diversos momentos da pesquisa, sendo a riqueza de anotações um importante auxílio à descrição e análise do objeto que se pretende investigar.

Corroborando os propósitos apontados pelo autor, o diário de campo realizado na presente pesquisa consistiu numa importante técnica de registro dos eventos, datas, percepções, sentimentos que emergiram em nós, mudanças de perspectiva e questionamento acerca da nossa própria postura como pesquisadora inserida no campo. Sem os registros realizados no diário, não seria possível acessar, recorrendo somente à memória, a riqueza de detalhes que caracterizaram as situações observadas e vivenciadas na parte empírica da pesquisa.

Nos tópicos seguintes deste capítulo, procederemos à descrição detalhada do período de observação em ambas as salas de aula, do período de gravação dos vídeos que serviram de base para as sessões de autoconfrontação, da realização das entrevistas semi-estruturadas e das sessões de autoconfrontação simples e cruzada.

### 3.4.3. Período de observação e gravação dos vídeos

Nos dias que se seguiram à primeira visita à classe da professora Magnólia (18/02/2011), foi possível comprovar a aceitação inicial de nossa presença no espaço da sala de aula. Chegávamos sempre antes das 7h30 e permanecíamos junto à professora e sua turma até as 10h30, horário em que as crianças iam para o pátio (10h30 às 11h30) e brincavam livremente, sob a supervisão da professora.

A nossa inserção e permanência na referida sala de aula aconteceu de forma muito tranquila. Sentimos e constatamos, da parte de Magnólia e das crianças, aceitação para com a nossa presença. Magnólia sempre conversava conosco, contextualizando os comportamentos e as atitudes demonstradas em sala pelos alunos. Algumas alunas se aproximavam de nós e, por vezes, solicitaram ajuda na resolução de uma tarefa, ao que tentávamos responder sem comprometer o nosso foco de observação: a professora nas suas interações com os alunos. Não percebemos constrangimento da parte dos alunos, nem da parte da professora, nem mesmo quando se iniciaram as atividades de gravação dos vídeos. Apesar de que algumas crianças mostraram-se indiferentes, nenhuma esboçou evidência de rejeição à nossa presença. Curiosamente, e contrariando as nossas expectativas, as crianças e a professora reagiram com naturalidade à proposta e execução das gravações dos vídeos.

As visitas para a observação da sala ocorreram nos dias 18/02, 23/02, 02/03, 16/03, 21/03, 04/04, 11/04, 20/04, 24/04 e 02/05. Nas seis primeiras visitas, ocupamo-nos da tarefa de integrar-nos à turma, acompanhar a rotina de atividades e observar as dinâmicas relacionais entre os alunos e a professora.

Na referida turma, constavam 22 alunos, dos quais 13 meninas e 9 meninos. O universo da turma era ainda integrado por Selma, a professora itinerante que acompanhava a aluna Marcela, já que esta necessitava de acompanhamento pedagógico especializado, direcionado a atender às demandas apresentadas por ela, em função dos comprometimentos causados por uma síndrome neurológica.

Desde o início, nossa postura limitou-se à observação, o que não nos impedia de interagir com as crianças e com a professora, para poder captar as sutilezas dos discursos, das interações e das comunicações não-verbais que se processavam entre a professora e os alunos.

De maneira geral, a relação de Magnólia com seus alunos caracterizava-se pela cordialidade e descontração. Ela costumava brincar com as crianças, tornando algumas atividades bastante divertidas. Ela mesma parecia divertir-se com eles em diversos

momentos. No tocante à aprendizagem, costumava elogiar o desempenho dos alunos. Sorria, cumprimentava e abraçava algumas crianças quando estas obtinham um desempenho satisfatório nas atividades. Presenciamos uma cena de interação da professora com o aluno Marcos, na qual este concluíra, com certa autonomia e êxito, uma atividade. Ao mostrar a atividade para Magnólia, esta sorri para o garoto, estende-lhe a mão e diz: “Bate!”, demonstrando-lhe satisfação e aprovação com o desempenho dele na atividade.

No entanto, não hesitava em lhes apontar os aspectos que necessitavam ser revistos numa atividade. Também chamava a atenção de alguns deles, às vezes, com firmeza, quando considerava necessário. Certa vez, chegou a segurar firme o braço do aluno Marcos, quando ele brincava com uma vassoura, no momento de organização da sala após uma atividade<sup>22</sup>. Em outro dia, durante uma atividade, o aluno Miguel (criança que se dispersava com facilidade e demonstrava um comportamento apático) procurou a professora Magnólia para mostrar-lhe a atividade que acabara de concluir, ao que ela foi bastante incisiva com o garoto, dizendo-lhe, com tom de voz alterado: “Está tudo errado, Miguel! Por que é que você não presta atenção?”

Magnólia afirmou que, diversas vezes, já sentiu raiva dos atuais alunos, principalmente, por conta do comportamento de exclusão e discriminação destes em relação à aluna Marcela. Segundo Magnólia, a questão já vinha sendo trabalhada, mas ainda não havia se operado a mudança a que ela e Selma pretendiam alcançar.

Nas quatro visitas seguintes (11/04, 20/04, 24/04 e 02/05), dedicamo-nos às gravações dos vídeos, que mostravam interações das professoras com os alunos, no processo de ensino-aprendizagem. O dia em que começamos a tarefa de gravação dos vídeos foi agendado anteriormente com a professora, no momento em que consideramos oportuno. O agendamento com certa antecedência era necessário, em virtude do calendário escolar e do planejamento pedagógico realizado pela professora.

As gravações ocorreram num clima de tranquilidade. Não observamos constrangimento da professora nem das crianças. Alguns alunos limitaram-se a perguntar se poderíamos mostrar-lhes os vídeos posteriormente.

Apesar do nosso receio inicial de que a presença de uma câmera alterasse a dinâmica da sala de aula, na medida em que, poderia dispersar o foco dos alunos no contexto das atividades, as crianças mostraram-se à vontade com a proposta. No primeiro dia, alguns

---

<sup>22</sup> Os alunos tinham realizado uma atividade de colagem e, como de costume, a turma contribuía para a organização da sala, após a atividade. Neste momento, Marcos começou a brincar com a vassoura, de forma que poderia atingir e machucar outras crianças.

acenaram para a câmera ou limitavam-se a olhar para esta. No entanto, nos demais dias em que aconteceram as gravações em sala de aula, os comportamentos das crianças pareceram não significativamente impactados pela presença da câmera.

A professora Magnólia também pareceu-nos à vontade com a proposta nos quatro dias de gravação. Tomamos certos cuidados para não adotar uma postura invasiva, permanecendo a uma proximidade da professora e das crianças que permitisse captar uma imagem de qualidade e um som audível.

De modo semelhante ao que ocorrera na sala de aula da professora Magnólia, constatamos uma aceitação de nossa presença na sala da professora Gardênia. Também chegávamos sempre antes das 7h30, para não interromper a dinâmica da aula. No início da manhã, antes de começar a aula, a referida professora costumava procurar-nos para conversar, sempre entre a chegada de uma criança e outra. Nestes momentos, costumava falar-nos sobre algumas dificuldades que enfrentava com um e outro aluno. Certa vez solicitou-nos que observássemos um aluno para que lhe disséssemos como ela poderia proceder para lidar com a dificuldade apresentada por ele, ao que tivemos de situá-la novamente quanto ao nosso papel naquela sala. Compreendemos a confusão da professora quanto ao nosso papel naquela situação, em virtude de que ela sabia que possuíamos a formação em psicologia e a experiência em psicologia escolar. No entanto, consideramos necessário lembrá-la de que nosso papel ali era o de pesquisadora e que a pessoa mais indicada a procurar seria a própria psicóloga da escola, perspectiva que ela pareceu compreender. Também permanecíamos acompanhando a referida turma até as 10h30, horário em que as crianças iam para o pátio (10h30 às 11h30) e brincavam, sob a supervisão da professora.

A nossa inserção e permanência nessa sala de aula aconteceu de forma relativamente tranquila. A professora procurava sempre contextualizar e explicar os comportamentos das crianças e fornecer informações relativas ao histórico escolar das que apresentavam mais dificuldades. Observamos a postura afetuosa de algumas crianças para conosco. Quando chegávamos à sala de aula nos dias de visita, algumas crianças vinham-nos abraçar, e nos tratavam por “Tia Áurea”; outras permaneceram mais distantes, ou mesmo, indiferentes. Apenas o aluno Francisco demonstrou incômodo com a nossa presença na sala de aula. Ele não estava presente no dia em que nos apresentamos ao grupo, e no dia em que nos viu pela primeira vez em sua sala de aula, ele questionou: “Por que tu tá aqui na minha sala? Tu nem é daqui! Minha tia é Tia Gardênia, viu?!”. Além deste episódio, não percebemos constrangimento da parte das outras crianças e nem da parte da professora, nem mesmo

quando se iniciaram as atividades de gravação dos vídeos. Curiosamente, e contrariando as nossas expectativas, as crianças e a professora também reagiram com naturalidade à proposta e execução das gravações dos vídeos.

As visitas para a observação da sala da professora Gardênia ocorreram nos dias 21/02, 28/02, 14/03, 23/03, 28/03, 30/03, 06/04, 13/04, 26/04 e 04/05. Nas seis primeiras visitas, ocupamo-nos da tarefa de integrar-nos à turma, acompanhar a rotina de atividades e observar as dinâmicas relacionais entre os alunos e a professora.

Como já afirmamos, na turma da professora Gardênia, havia 22 alunos, dos quais 13 meninas e 9 meninos. A nossa postura consistiu na observação das interações professora-alunos, o que não nos impedia de interagir com as crianças e com a professora, em alguns momentos.

A relação de Gardênia com seus alunos caracterizava-se pela ambivalência. Ora, a relação era descontraída; ora, mostrava-se tensa. Por várias vezes, Gardênia demonstrou impaciência com as crianças. Apresentava impaciência com as dificuldades apresentadas pela aluna Sandra, quando apesar dos esforços da professora, a aluna não conseguia atingir o desempenho esperado. Certa vez, segurou com firmeza o braço do aluno Alex e o conduziu a outra mesa, para que cessasse a conversa com outra criança no momento da realização de uma atividade.

No entanto, costumava elogiar o desempenho dos alunos e vibrar com eles quando conseguiam obter êxito nas atividades. Às vezes, nestas ocasiões, puxava a criança para si, e dava um abraço. Numa das cenas escolhidas para as sessões de autoconfrontação, Gardênia aparece realizando uma atividade de formação de novas palavras, em que a aluna Flávia apresenta um desempenho satisfatório, ao que ela reage demonstrando empolgação: “Eita, que a Flávia ta é quente hoje!”.

Nas quatro visitas seguintes (06/04, 13/04, 26/04 e 04/05), procedemos às gravações dos vídeos, nos quais figuravam as professora em interação com os alunos nas atividades da rotina. O dia em que começamos a tarefa de gravação dos vídeos foi agendado anteriormente com a professora, no momento em que consideramos oportuno para a professora e para nós. Novamente, lembramos que tal agendamento fazia-se necessário, tendo em vista que era preciso conhecer as atividades do planejamento para aquele dia específico, para assegurar-nos de que seria possível fazer as gravações.

Realizamos as gravações na sala de Gardênia num clima de relativa tranquilidade. No entanto, observamos certa irritação da professora no último dia de gravação, em que a acompanhávamos sempre que ela ia, de mesa em mesa, avaliar as produções das crianças. A

sala logo tornou-se caótica, tendo em vista que, enquanto ela estava numa mesa com quatro alunos, os outros, que já haviam concluído a atividade, levantaram-se e haviam começado a brincar e fazer um barulho excessivo. A acústica da sala também não ajudava e o barulho tornara-se incômodo. Nos demais dias de gravação, a professora pareceu-nos à vontade em relação à situação de estar sendo filmada.

Alguns alunos demonstraram empolgação no primeiro dia de gravação. Às vezes, deslocavam-se de suas mesas e vinham nos perguntar algo sobre a câmera ou sobre as razões de estarmos gravando. Nestes momentos, encaminhávamos estes alunos de volta para suas atividades, para não alterar a dinâmica da sala. Concordamos em mostrar-lhes os vídeos no horário do pátio, com o que concordaram.

No entanto, nos demais dias em que aconteceram as gravações em sala de aula, à semelhança do que ocorreu na sala da professora Magnólia, os comportamentos das crianças pareceram não significativamente impactados pela presença da câmera. Às vezes, um ou outro aluno nos procurava para ver os vídeos no horário do pátio.

Em geral, a professora Gardênia também pareceu-nos à vontade com a proposta de gravação dos vídeos, com exceção do último dia de gravação. Ademais, também cuidamos para não adotar uma postura invasiva, permanecendo a uma proximidade da professora e das crianças de forma a captar imagens e sons de qualidade.

A seguir, descrevemos a realização das entrevistas semi-estruturadas e as sessões de autoconfrontação simples e cruzada com as professoras.

#### **3.4.4. Entrevistas semi-estruturadas com as professoras**

As entrevistas semi-estruturadas realizaram-se ainda no período de observação nas salas de aula, especificamente, nos horários das aulas de música, visto que, nestes, as professoras estavam disponíveis, já que seus alunos permaneciam em atividade com outra professora. Tais entrevistas foram realizadas individualmente, com cada uma das professoras, com o objetivo de acessar os significados e sentidos atribuídos por elas à própria afetividade nas interações com os alunos.

O roteiro da entrevista (ver apêndices) era composto de questões relativas à trajetória profissional das professoras, suas escolhas na profissão, o que as levou a se tornarem professoras alfabetizadoras, o que pensavam sobre alfabetizar crianças (o que apreciavam, o que não apreciavam, dificuldades e desafios, casos marcantes em suas trajetórias como

professoras/alfabetizadoras) e sentimentos e emoções pessoais experimentados em suas práticas como professoras alfabetizadoras.

Solicitamos ainda que se expressassem a respeito de suas respectivas turmas atuais de alunos, qualidade do relacionamento com os alunos (o que apreciavam, o que não apreciavam, o que consideravam fácil ou difícil). Foram inclusas ainda questões que possibilitaram identificar as concepções de afetividade das professoras. Solicitamos que descrevessem como a afetividade se apresentava nos relacionamentos com os seus respectivos alunos, bem como, a forma como elas consideravam que a afetividade influenciava a tarefa delas de ensinar. As entrevistas foram gravadas em áudio.

A seguir, apresentamos os aspectos que consideramos relevantes nos discursos das professoras no contexto das entrevistas realizadas.

A entrevista com a professora Gardênia realizou-se no dia 27 de Abril de 2011, às 9h40, numa pequena sala recuada do refeitório da escola, único espaço disponível, apesar de termos reservado com antecedência uma sala mais apropriada para tal. A entrevista teve duração de 40 minutos, tendo em vista que a professora só dispunha desse tempo, o tempo que durava a aula de música de seus alunos.

Gardênia foi solicitada inicialmente a relatar sua trajetória profissional. Afirmou que sempre desejou ser professora e sua primeira experiência foi no segundo semestre da faculdade de pedagogia, quando começou a estagiar numa escola de educação infantil, segmento da educação com o qual, segundo ela, sempre se identificou. Em 1996, ingressou na escola como professora (a escola em que foi realizada a pesquisa empírica) e começou a estudar sobre leitura e escrita. Coursou a especialização em psicopedagogia, realizou atendimento na clínica psicopedagógica, mas não se identificou com essa proposta, chegando a concluir que “gostava mesmo era de escola” (Entrevista semi-estruturada com a professora Gardênia).

Há alguns anos, passou no concurso da prefeitura municipal de Fortaleza e começou a trabalhar na escola pública, em sala de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Logo em seguida, em 2005, iniciou uma especialização em alfabetização, já que havia sido lotada recentemente numa sala de 1º ano (na escola privada) e tinha a tarefa de alfabetizar os alunos, tarefa com a qual se estabeleceu uma identificação: “[...] e eu me apaixonei, né, nessa área, nessa série, de ensinar mesmo a ler e escrever” (Entrevista semi-estruturada com a professora Gardênia).

Nas escolas da prefeitura, Gardênia saiu das salas de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, e ingressou nas salas de leitura, realizando oficinas de leitura com os alunos, trabalho o qual afirmou apreciar bastante.

Quando indagada a respeito do que a levou a ser tornar professora alfabetizadora, ela apontou o fato de que sempre se interessou pelo trabalho “com crianças menores, não queria fundamental. Realmente, até o 1º ano é o que eu gosto” (Entrevista semi-estruturada com a professora Gardênia). Apontou ainda os estudos que realizou sobre os teóricos da alfabetização – Emília Ferreiro e Ana Teberosky -, expressando sua “paixão” pela concepção psicogenética da alfabetização como processo, como construção, não como apreensão mecânica de um código escrito.

Quando ao que pensa sobre alfabetizar crianças, a professora afirmou que consiste num desafio, pois sente que as crianças têm dificuldade na produção de texto, que, segundo ela, requer um esforço da criança em pensar na ideia do texto e ainda manipular um código de escrita, o qual ela ainda não domina. Apesar do desafio apontado, ela expressa sua motivação pessoal em relação à tarefa de alfabetizar crianças.

Eu quis porque é uma questão de gosto mesmo e interesse meu mesmo, eu gosto, gosto mesmo, vibro quando uma criança aprende, é o que me satisfaz, eu vejo, é palpável o resultado do trabalho, né? Porque é processo? É. As crianças vêm já com uma ideia de escrita e de leitura das outras séries, mas sistematiza mais no 1º ano. E aí, eu tenho que fazer algo que eu tenha retorno, porque, se eu não fizer, não adianta prá mim, então eu preciso disso. Então, eu acho que a alfabetização, ela me dá isso.

Gardênia relatou um caso específico que marcou sua trajetória como alfabetizadora: o de um aluno que demonstrava insegurança e dificuldade, que chegara ao mês de setembro (de um ano que ela não lembra) e ainda não produzia textos, mas, somente frases curtas, com muita ajuda. Ela emocionou-se ao relatar o caso.

E eu sempre ficava com ele, e ele um dia, lá prá novembro, ele olhou prá mim e disse: ‘Eu não preciso mais de você’. (Os olhos dela marejaram). E aí me emocionou, porque eu pensei assim: ‘Que bom!’ Que bom, porque, assim, eu acho que ele quis dizer assim, ‘Agora eu sei’. E aí, realmente me emocionou, assim, porque, foi muito interessante (rindo e chorando ao mesmo tempo)... e aí, eu... ‘Que bom, pois, pode sentar ali na outra mesa e fazer só’ (rindo)... o João Pedro, foi ótimo.”

À pergunta feita a respeito de que sentimentos e emoções ela experimentava na sua prática como alfabetizadora, ela se remeteu ao fato de que ela fora uma criança que não conseguiu aprender a ler e a escrever na alfabetização, somente no ano seguinte. O fato de esta lembrança ter sido evocada mostra o significado da experiência para a professora. Ela relatou-nos que o pai costumava pedir que ela lesse uma história para ele, como ela não conseguia, recorria à memória para recontar a história e mostrar que estava lendo. O pai

percebia que ela havia decorado a história que anteriormente lhe fora contada e solicitava-lhe que lesse outra história, a qual ela não conhecia, deixando-a constrangida. Ela reconheceu que esse fato a marcou e influenciou sua vida, também no nível profissional: “[...] isso me marcou e, eu acho que por isso que também um dos interesses em eu enveredar por essa área de leitura escrita”. Recorda também que sua monografia na especialização intitulava-se “A leitura como ato de prazer e entretenimento”, numa referência clara à experiência vivida, por ela, da cobrança paterna quanto à sua habilidade de leitura.

Ao ser questionada sobre o que sentia quando um aluno seu apresentava dificuldade, em comparação com a situação de dificuldade vivenciada por ela na infância, ela afirmou que costuma cobrar-se, põe-se a investigar as causas e procura recursos que auxiliem a criança a superar a dificuldade.

Na entrevista, afirmou estar mais tranquila quanto a sua turma de alunos, em comparação com a forma como se sentia em relação a eles no início do ano. Passada a agitação inicial deles no início do ano e tendo eles se adaptado à nova rotina diária, ela percebeu que os alunos “são bons porque eu vejo interesse. Tem duas ou três crianças que precisam despertar o interesse pelo estudo em si”.

Quanto à forma como ela caracterizou a sua relação com os alunos, Gardênia afirmou que tenta equilibrar as posturas de firmeza, cobrança e as de elogio e demonstração de afeto:

Eu gosto de abraçar, na hora que for prá falar firme, eu falo, mas no momento em que... também de elogiar, de abraçar de brincar um pouco, prá criança não... eles não verem que é só tarefa, tarefa... Eles já vêem que tem a angústia dos pais, da professora, deles em relação à ‘Eu vou aprender a ler e escrever?’. Então, eu preciso fazer algumas brincadeiras e tudo, prá poder conseguir até adquirir a confiança deles, prá eles terem segurança em mim, né? E assim, eu vejo... é boa a minha relação com meus alunos... acho que... se for perguntar a cada um, acho que vão dizer “Ah, eu gosto da Tia Gardênia” (risos).

Perguntamos o que ela apreciava e o que não apreciava na sua relação com os alunos. No que tange ao que apreciava, ela apontou: “[a criança] é o sujeito que mais valoriza realmente o professor, assim, eles gostam, os olhos de algumas crianças brilham quando olham o professor, sabe? Às vezes, eles desautorizam até os pais, porque dizem ‘Ah, mas minha professora disse que é assim’, né?”. Quanto ao que não apreciava, Gardênia indicou a ausência de parceria escola-família, como aspecto que interfere indiretamente na relação que ela estabelece com os alunos.

Para a professora Gardênia, a afetividade na sua relação com os alunos cumpre um papel relevante, e se traduz pela postura de respeito, de ouvir a criança, de estabelecer com esta um vínculo que possibilite a aprendizagem e a superação de suas dificuldades. Ela reconheceu também que a afetividade influencia a forma como ela ensina, na medida em que

lhe possibilita um olhar diferenciado para a criança, considerando suas necessidades, seus interesses e dificuldades.

A entrevista com a professora Magnólia ocorreu no dia 02 de Maio de 2011, às 10h e teve duração de aproximadamente 1 hora. Embora o tempo disponível fosse os mesmos 40 minutos, a professora pôde permanecer mais tempo conosco na entrevista, pois, a pedido de Magnólia, a turma ficou aos cuidados de Selma, a professora itinerante da aluna Marcela, nos vinte minutos que se seguiram ao término da aula de música dos seus alunos.

Magnólia iniciou a entrevista expressando como percebia que a afetividade se apresentava na sua prática docente, ao que decidimos não interromper e nem impor a sequência que constituía o roteiro da entrevista. Reconheceu-se uma pessoa observadora em relação aos alunos e suas necessidades e, “movida emocionalmente”, no sentido de que, empaticamente, percebe o aluno também como sujeito de afetividade, que pensa e sente: “muitas vezes, eu sinto a carga do outro, a carga negativa que o outro leva...”, considerando as necessidades deste e se mobilizando para atendê-las. Reconheceu que não tem respostas para todas as questões se apresentam a ela na sua prática como professora, em relação aos alunos, mas busca ajuda e suporte pedagógico na equipe da escola, quando necessário.

Afirmou buscar ajuda para lidar com alguns sentimentos que emergem na sua prática: “[...] eu procuro fazer isso, levar os meus conflitos, as minhas angústias e ver reverter isso em estratégias de atividades, de situações que possam me ajudar e, principalmente, possam ajudar o meu aluno [...] a questão da afetividade, ela é mobilizadora [...]”.

Reconheceu que a afetividade a mobiliza a encontrar estratégias para trabalhar cada aluno, respeitando as suas singularidades. Apontou as necessidades educacionais especiais dos alunos e a efetiva integração dessas crianças no grupo, como situações particularmente mobilizadoras da sua ação. Expressou suas considerações a respeito da relevância da auto-estima para a aprendizagem do aluno, deixando claro que procurava sempre elevar a auto-estima dos alunos, como condição para a aprendizagem.

[...] a auto-estima é algo que precisa ser extremamente cultivada, trabalhada quando ela não se apresenta, quando ela não se põe (né), ou se põe como ‘baixa estima’... então, a auto-estima é de vital importância em tudo em nossa vida... quando você se sente capaz (muito enfática), você é capaz de burlar barreiras que você jamais pensou... e assim, eu vejo crianças que chegam na minha sala, que se sentem incapazes, que de repente, você a põe na situação de capaz, que você diz ‘Tá vendo, fulano, como você conseguiu?’ ‘Puxa, você me disse que não conseguia e olha aí, como tá bonito, como tá legal!’ e que você olha prá essa criança e que você vê o olhar, que você vê o sorriso e você recebe de uma mãe uma fala, um recadinho na agenda e que te leva a dizer ‘Puxa, aquilo que eu fiz, né, tem um valor, foi importante’.

A professora Magnólia apontou a superação das dificuldades dos alunos e o reconhecimento das famílias destes quanto ao seu trabalho, como algo que, particularmente, a afeta de forma positiva.

[...] é uma das coisas que mobiliza também o nosso trabalho, que faz valer a pena o trabalho de sala de aula, que é difícil, como em qualquer profissão tem a parte árdua, mas essa são as part... essa é a área que me... assim, mais importante, mais interessante, porque é no afetivo que eu me realizo, não é no financeiro, não é no que o coordenador diz do meu trabalho, não é do que a direção acha do meu trabalho... ou do meu colega, mas do que eu vejo do crescimento pessoal de cada aluno e da fala daquele pai, daquela mãe que chega prá dizer 'Puxa, fulano já tá conseguindo fazer... você conseguiu transformar isso em fulano em tão pouco tempo... fulano conseguiu conquistar'...pequenas coisas que parecem pequenas, mas não são pequenas coisas, são grandes coisas...

Como situação marcante na sua experiência profissional como alfabetizadora, Magnólia relatou o caso, acontecido há vários anos quando ela já era professora de jardim II (atual infantil 5), de uma criança que havia vindo de outra cidade para morar em Fortaleza, e que chegara a sua turma mostrando vários comprometimentos nas áreas sócio-emocional, cognitiva e da linguagem falada. A professora afirmou que se sentiu angustiada e preocupada com a situação da criança, mas particularmente, envolvida com ela, o que a mobilizou a buscar alternativas para ajudá-la. Ao final do ano, a aluna tinha superado algumas dificuldades, mas Magnólia continuou acompanhando, a certa distância, o seu desenvolvimento, até o 5º ano, quando a aluna teve de ir para outra escola. Muitos anos depois, encontraram-se num supermercado e a aluna a reconheceu, retomaram o contato e Magnólia foi chamada para a festa de formatura da ex-aluna, que acabara de concluir um curso universitário. Magnólia sentiu-se implicada no crescimento pessoal, e feliz por ter colaborado para o desenvolvimento da pessoa que a aluna se tornou.

[...] e o que é que eu sinto em relação a isso? Eu me sinto como sujeito que também colaborou e vou também me sentir feliz pela felicidade deles (aluna e família) [...] e assim, eu sinto assim, como que, hoje, um pouco mãe também... mãe em que sentido? No sentido do cuidar, no sentido do se preocupar, no sentido de poder ter colaborado com o crescimento pessoal de uma forma ampla, no pessoal, no emocional, no cognitivo e no social e hoje eu a vejo como um sujeito normal, inserido na sociedade, já atuando, trabalhando, interagindo.

Como aspecto que exerce impacto na sua relação com os alunos, Magnólia também indicou a ausência de parceria escola-família. Esse fator foi sinalizado como aspecto que compromete o seu trabalho, a aprendizagem e o desempenho escolar dos alunos. A professora afirmou ainda que considera as necessidades afetivas dos alunos como fatores que se sobrepõem aos cognitivos, em determinadas situações. Nesse sentido, declarou que, às vezes, faz-se necessário atender primeiro as necessidades afetivas, de auto-estima e segurança, para que a criança possa se sentir capaz de aprender.

Assumi sentir frustração quando os seus esforços não foram suficientes para a criança conseguir superar suas dificuldades. Mas que, mesmo essas situações são importantes para que ela conheça os limites de sua atuação e aprenda a lidar com o sentimento de frustração.

A gente fica um pouco frustrada... aquela coisa de que o dever não foi cumprido... mas... a gente também sabe que nem tudo está ao alcance da gente e que nós não temos a capacidade de ter tudo à mão, de conseguir fazer tudo, de reverter tudo, então, em alguns momentos, a gente precisa se reposicionar, né? E trabalhar também com essa frustração, que é natural, que nós, enquanto professores também temos que lidar com isso com naturalidade prá que a gente possa se impulsionar com as situações que hão de vir posteriormente.

A formação profissional da professora Magnólia era o antigo 4º Normal, formação que antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, possibilitava ao profissional atuar no magistério, quando ela iniciou sua carreira como professora. Somente no ano 2000, ela graduou-se em pedagogia.

Iniciou trabalhando como professora de jardim II durante um ano numa pequena escola. Foi para outra escolar trabalhar com uma turma de jardim I, quando foi chamada, em 1989, para trabalhar na atual escola, na qual já atua há 22 anos. Nessa escola, ela trabalhou durante 20 anos com séries correspondentes ao atual infantil 5, quando foi convidada para assumir a turma de 1º ano e alfabetizar os alunos, tendo em vista que o núcleo gestor a considerava apta a assumir a referida função, já que, como havia sido observado, uma parte significativa de seus alunos concluíam o infantil 5 alfabetizada.

Quando questionada a respeito do que ela achava da tarefa de alfabetizar crianças, Magnólia respondeu que aprecia bastante, mas caracterizou a mudança como um desafio, visto que configurava uma experiência nova, e embora, em termos técnicos, ela já alfabetizasse crianças, seria sua primeira experiência numa série-alvo das expectativas sociais e culturais com relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

Eu adoro! Eu acho que, realmente, foi bom, já tava na hora, que eu já tava há muito tempo na mesma sala, e foi uma consequência natural, muitos alunos já saiam alfabetizados do infantil 5... mas, prá mim, foi um desafio inicialmente... porque é o novo, é realmente uma sala extremamente desafiadora...culturalmente, a gente sabe que é uma sala em que as crianças são muito cobradas e as famílias também “Fulano tá lendo? E aí?”...Tem toda essa cobrança social muito grande...

Ela afirmou que aprecia bastante a tarefa de alfabetizar criança, sendo aquilo de que mais gosta

[...] é justamente ver o processo das crianças, que é quase um processo mágico, como acontece essa coisa da leitura e da escrita, ler e escrever, isso é muito lindo, né? Ver como eles começam a escrever [...] você vê o desenvolvimento de uma criança que, de uma hora prá outra, se encontra encantada, lendo as coisas ao seu redor, dando função à sua leitura e escrita, isso é uma coisa que eu amo.

Como aspecto que não aprecia, a professora apontou a forma como os pais compreendem o processo, ou seja, as comparações, a concepção equivocada, que alguns manifestam, de que o processo de alfabetização deveria acontecer da mesma forma, e ao mesmo tempo, para todas as crianças.

A respeito dos sentimentos experimentados, como alfabetizadora, na sua relação com os seus alunos, Magnólia apontou, além da frustração e ansiedade em se tratando do desempenho de alguns, um sentimento significativo de satisfação.

[...] eu encontro mais coisas boas no meu trabalho e na minha relação com os meus alunos, mais prazer, mais alegrias do que dificuldades... porque as dificuldades, elas estão prá ser vencidas, e uma vez vencidas, elas passam a ser felicidade, elas deixam de ser frustrações e passam a ser desafios e coisas que você conseguiu vencer, né? Obstáculo a serem vencidos... então, no geral, a gente tem muito mais prazer, alegria e satisfação na sala de 1º ano do que insatisfação.

A sua então atual turma de alunos, ela caracterizou como tranquila naquele momento (Maio de 2011), mas que no início do ano, antes de internalizarem a nova rotina, eles eram bastante agitados. Ela afirmou tentar equilibrar aspectos relativos à disciplina com aqueles relativos à demonstração de afeto pelos alunos.

[...] tanto eu busco pontuar, como eu busco brincar, abraçar, beijar, eu acho que tem que ter espaço prá tudo, eu acho que tem que ter o espaço do limite, da cobrança, mas a gente tem que saber dosar um pouco a coisa com uma dose de afetividade...

Magnólia sinalizou que relacionar-se com seus alunos não constitui, para ela, uma dificuldade. A relação com eles parece ser algo que flui naturalmente, mas considera difícil administrar o que denominou de situações de conflito na aprendizagem, ou seja, quando existe um conflito entre o que ela deseja do aluno em termos de desempenho nas atividades e aquilo que o aluno apresenta. Ela procura, então, fazê-los entender que ela deseja o “melhor de cada um”, e que esse ‘melhor’ é muito específico de cada aluno.

No tópico a seguir, procederemos à descrição da realização das sessões de autoconfrontação simples e cruzada.

### **3.4.5. Sessões de autoconfrontação**

As sessões de autoconfrontação simples referem-se aos momentos em que cada professora foi individualmente confrontada com as cenas videogravadas em sua respectiva sala de aula. As cenas foram gravadas durante o período de Abril a Maio de 2011. Antes de descrevermos as sessões de autoconfrontação simples e cruzada, consideramos relevante descrever as cenas utilizadas nas referidas sessões.

As cenas utilizadas nas sessões de autoconfrontação simples foram gravadas nas salas de aula de ambas as professoras e retrataram-nas em interações com seus alunos, no curso das atividades da rotina escolar. Havíamos conseguido, ao todo, 1 hora, 45 minutos e 53 segundos de gravação na sala de aula da professora Gardênia e 2 horas, 12 minutos 26 segundos de gravação na classe da professora Magnólia.

Dentre as diversas cenas gravadas em ambas as salas de aula, separamos quatro cenas da professora Gardênia e quatro cenas da professora Magnólia. As cenas foram escolhidas, por serem, de acordo com a nossa perspectiva, as mais ilustrativas da afetividade docente, retratando sentimentos e emoções das professoras nas interações com seus alunos.

#### **3.4.5.1. Cenas gravadas na sala da professora Gardênia**

De cada uma das cenas escolhidas, recortamos fotos que ilustraram momentos significativos das referidas cenas e manipulamos as imagens<sup>23</sup>, para preservar as identidades das professoras, dos alunos e da escola na qual a pesquisa empírica foi realizada.

##### **Cena 1**

Dia 13/04/2011



Foto: Fonte própria

---

<sup>23</sup> Para a manipulação de imagens das referidas cenas, utilizamos o programa Fotosketcher para transformar as fotos em desenhos.

Na roda com os alunos no início da manhã, Gardênia realiza uma atividade de “buscar palavras dentro de palavras”.

Gardênia: O João falou e eu queria olhar pro Luiz, eu gosto de olhar prá todo mundo... Joana, fasta assim... eu quero ver todos vocês, né?

João: É tia, ela sempre fica assim.

Gardênia: É porque a tia Gardênia gosta de olhar todos... ó. Mas também tem uma outra palavra. Quem é que consegue ver uma outra palavra?

Flávia: Mão!

Gardênia (visivelmente entusiasmada): Mão! Muito bem!...Mão, se eu pegar aqui... se eu tirar o “LI”, aí vai ficar “MÃO”! Olha só, mão! Certo, Alex?

Alex: Mamão!

Gardênia: Não! Eu posso formar “mamão”, a partir de mão. Prá eu formar “mamão”, eu preciso colocar o quê? O “MA”, né?... Ó. Vamos ver aqui, ó! Se eu colocar o “MA” antes de “MÃO”, ó! Eu adoro isso, criar palavras, sabia?

## **Cena 2**

Dia 13/04/2011



Foto: Fonte própria

A atividade de formar palavras continua...

Luciana: “Tia, a Isabel fica só...”

Gardênia: Isabel, senta aqui perto de mim, agora!

Isabel: Por quê?

Gardênia: (visivelmente irritada, apontando o dedo indicador para a aluna): Porque eu quero que você aprenda! Ler aqui, ler comigo! Preste atenção! Não é brincar na hora da rodinha, que você sabe que não é hora de brincar!

### Cena 3

Dia 13/04/2011



Foto: Fonte própria

Ainda na atividade de formar palavras...

A professora Gardênia escreve uma nova palavra e pede que as crianças leiam com ela

Gardênia: Não lê agora não, vamos ler todo mundo junto. Vamos ver. Que nome é esse?

Crianças em coro: Mariana!

Gardênia: Mariana! Mariana também é um nome que tem dois nomes juntos!

Flávia (antes de Gardênia concluir a frase): Tem Maria dentro!

Gardênia (visivelmente entusiasmada): Muito bem! A Flávia tá é quente hoje! Maria! Maria, que é meu nome (é o segundo nome da professora Gardênia)! E qual é o outro? Qual é o outro?

Mário: Marina!

Gardênia (visivelmente entusiasmada, Gardênia chama a atenção dos alunos para a resposta do aluno Mário): Ó, o Mário disse que pode formar o nome da irmã dele, que é Marina, né Mário? É verdade, ó: MA-RI... aí tira esse 'A' e bota o 'N' e o 'A'.

#### **Cena 4**

Dia 26/04/2011



Foto: Fonte própria

Na roda no início da manhã, a professora Gardênia pede às crianças para lerem o que há nas fichas, que contêm os nomes das atividades da rotina daquele dia. Ela pede ao aluno Francisco que leia uma ficha, mas ele viu a colega Sandra usando uma pulseira que foi sua, a qual ele trocara com ela por outra pulseira, dias antes. Apesar de, aparentemente, a troca ter acontecido por livre e espontânea vontade dos dois, Francisco insiste em reaver a pulseira que foi sua.

Gardênia: Agora é a vez do Francisco... Francisco, leia aqui.

Francisco (fala para a Sandra): Eu quero minha pulseira de volta.

Gardênia: Como é, Francisco?

Francisco: Eu quero minha pulseira, que tá com a Sandra.

Sandra: Ele ficou com a minha pulseira.

Gardênia (voltando-se para Francisco): Você deu prá ela? Se você deu prá ela, quando dá é dado, Francisco!

Francisco: Mas, eu posso pegar!

Gardênia: Não, não pode não! Você não deu a pulseira prá sua amiga?

Francisco: Mas, ela é minha!

Gardênia: Não! – Francisco continua protestando (inaudível) – Peraí, calma!

Francisco: Eu posso pegar ela quando eu quiser!

Gardênia: Não, não é assim, não! Deixe eu lhe dizer... porque na hora que ela foi pedir, você devia ter dito assim: “Não, Sandra, eu não posso lhe dar”, é uma coisa. Mas, no momento que você diz assim: “Tá aqui Sandra” e você deu, então é uma troca. (Dirige-se a Sandra e pergunta a ela) Você deu prá ele?

Sandra: Ele pegou a minha pulseira.

Francisco: Mas, eu não sei onde tá!

Gardênia: Quando você encontrar a dela, aí você destroca! Mas, não é justo você ficar com a dela e ela lhe devolver. E você trocou, na verdade. Ela lhe deu uma pulseira laranja e você deu duas dessas fininhas a ela, concorda?...E certo você ter perdido a dela e querer a sua de volta?

Francisco (fala para a professora): Eu vou pegar porque ela é minha e não sua!

Gardênia: Então, você traz a dela verde, aí ela destroca, tá certo Sandra?

Francisco: Eu não sei onde tá!

Gardênia: Então, meu amor...

Francisco (gritando, visivelmente alterado): mas, eu posso pegar, é minha, é minha!

Francisco parte para tomar a pulseira da colega, ao que a professora o segura pelos punhos e o contém.

Gardênia (segurando-o pelos punhos): Você não vai pegar porque você fez uma troca!

Ele tenta se soltar.

Gardênia: Não vai, Francisco! Eu não vou deixar! Você vai parar! Você não vai! Eu vou chamar a tia Sílvia (coordenadora da escola)!

Francisco: Me solta! Me solta! É minha! É minha!

### 3.4.5.2. Cenas gravadas na sala da professora Magnólia

#### Cena 1

11/04/2011



Foto: Fonte própria

Magnólia mostra ao aluno Marcos a atividade que ele acabou de fazer (figura de uma centopeia formada por círculos, os quais os alunos deveriam preencher com a sequência numérica de 30 a 50 e depois colorir). O aluno Marcos fez a sequência começando do número 10 e escreveu até o 30 e, depois, rabiscou o desenho com lápis de cor verde, impossibilitando visualização da sequência numérica embaixo dos rabiscos.

Magnólia: Será que você pintou isso aqui? (Mostrando a ele a figura da centopeia rabiscada em verde). O que foi que aconteceu aqui em cima (do desenho)?

Marcos (de cabeça baixa): Fiz bem rápido...

Magnólia: Fez bem rápido prá quê?

Marcos: Prá... (é interrompido pela professora).

Magnólia: Vamos fazer melhor essa tarefa... mas, olhe... só que agora, desse jeito que tá aqui, não dá nem prá entender o que é que tem embaixo (do rabisco, na verdade a sequência numérica que ele fez começando do 10 e não do 30, como fora solicitado)... Eu vou lhe dar uma outra tarefa e você vai fazer bem caprichado. Você vai começar do 30 e vai escrever até o 50 e vai pensar agora, olhe prá mim, em fazer com calma e tranquilidade, porque você consegue fazer melhor do que isso.

## Cena 2

Dia 20/04/2011



Foto: Fonte própria

Na roda com os alunos na Quarta-feira, véspera do feriado da Semana Santa...

Magnólia: Lembram da nossa conversa ontem sobre o feriado? Sobre a Semana Santa? Sobre Páscoa? Sabe? Tão lembrados? Nós vamos ter uma semana diferente nesses dias, não é? Olha lá no calendário os dias 21 e 22. Que cores eles (os dias) estão marcados?

Crianças, em coro: Vermelho!

Magnólia: Porque é feriado, né? Olha só, a gente vai ficar... Beatriz... Quinta, Sexta, Sábado e Domingo em casa. Normalmente, a gente fica dois dias, né? O Sábado e o Domingo... dessa vez, nós vamos ficar quatro dias, né? Quinta, Sexta, Sábado e Domingo... não é Liana? (que estava dispersa)... Liana, você já sabe quantos dias vai ficar em casa, Liana?

Liana olha para a professora e nada responde

S: Quantos dias, Liana?

Liana permanece em silêncio, olhando para a professora...

Magnólia comprime os lábios, esboçando reprovação.

Magnólia: Liana, por que é que você não presta atenção na rodinha? Tá bom de prestar atenção na roda Liana, prá saber o que é que tá acontecendo.

### **Cenas 3 e 4**

Dia 25/04/2011



Foto: Fonte própria

Intervenção individual com o aluno Gustavo, que apresentava dificuldade para formar palavras a partir de sílabas pré-estabelecidas pela professora. A maioria das crianças já havia concluído a atividade. Gustavo e mais duas crianças continuavam fazendo a atividade, mas dispersara-se desenhando...

Magnólia se aproxima de Gustavo e pergunta: E aí? Começou a escrever? Se tu esquecer o teu desenho, tu consegues fazer. Tu podes até ter tempo para desenhar depois, vamos lá terminar isso aqui, vamos tirar a cabeça do desenho... 'SU', 'SU', o quê?

Gustavo: 'CO'

Magnólia: Como é o 'CO'?

Magnólia: 'SU' tá aqui. Quem é o 'CO'?

Gustavo: 'O'.

Partindo de uma nova sílaba: 'TE'.

Magnólia: O que é que tá escrito aqui?

Gustavo: 'P'.

Magnólia: Isso aqui é um 'P' ou é um 'T'?

Gustavo: 'T'

Magnólia: E o 'E'?

Gustavo: 'TE'.

Magnólia: 'TE'. E o que começa com 'TE'?

Gustavo pensa um pouco e diz: TETO!

Magnólia: Como é que fica o 'TO'?

Gustavo: Quê?

Magnólia: Já tem o 'TE'. Falta o quê?

Gustavo: 'TO'

Magnólia: ‘TO’. Escreva ‘TO’.

Agora, muda a sílaba novamente

Magnólia: O que é que tá escrito aqui?

Gustavo: ‘P’.

Magnólia: Olha para os dois juntos.

Gustavo: ‘PA’.

Magnólia: ‘PA’, ‘PA’... Que palavra começa com ‘PA’?

Gustavo: Pato, Pato!

Magnólia: ‘T’, ‘T’, ‘T’ (pronunciando só o fonema, não a letra)... Quem é?

Gustavo: Não sei.

João Pedro chega à mesa em que Magnólia está com Gustavo e pede ajuda sobre o que começa com ‘TE’.

Magnólia responde: Você vai pensar! Não! Eu não vou pensar nas palavras, eu vou lhe ajudar a escrever!

Voltando-se para Gustavo.

Magnólia: Com ‘SI’

Gustavo: SI... TA... SI

Magnólia: Qual é a palavra que você quer escrever?

Gustavo: Sílaba!

Magnólia: ‘SI’, ‘LA’, ‘LA’, ‘BA’, ‘BA’

Gustavo: É o ‘V’?

Magnólia: Se você acha que é o ‘V’... É o ‘V’?... ‘B’, ‘B’ (pronunciando o fonema, não a letra V)... de bola, de Bia... Que letra é?

Gustavo: É o ‘O’?

Magnólia: Sí-la-ba ou é Sí-la-bo?... Vamos pegar a borracha

Outra sílaba...

Magnólia: ‘NU’

Gustavo: Nuva!

Magnólia: Nuva? Que palavra é essa, Nuva? Existe essa palavra? Existe?

Gustavo: ‘V’?

Magnólia pega no queixo de Gustavo, faz com que ele olhe prá ela e pergunta: A palavra Nuva, olhe prá mim, ela existe?

Gustavo: Não.

Magnólia: Então, você tem que escrever uma palavra que existe! O que começa com ‘NU’?

Gustavo: Luva existe!

Magnólia: Ah! Mas ‘LU’ é diferente de ‘NU’, não é com ‘N’! Não pode ser Luva, porque Luva é com ‘L’ ‘U’.

Magnólia: NU...

Gustavo: VA

Magnólia: Não existe Nuva (enfaticamente, com a testa franzida e batendo levemente o punho cerrado na mesa)! É Luva! (pegando de novo no queixo dele), Luva é diferente de Nuva. Luva não vale aqui porque não começa com N. Outra palavra com NU, pense aí! NU... Pense numa palavra que comece com NU

Gustavo (pensando): NU... NU...

Magnólia: Aquilo que tem no céu!... Nuvem!

Gustavo: O ‘V’.

Gustavo diz ‘V’, mas escreve ‘K’

Magnólia: Tu não disse que era o ‘V’! Aí, depois, escreve ‘K’! É um ‘V’ ou é um ‘K’? É ‘nuvem’ ou é ‘nuca’ (tocando a nuca dele). É nuvem, né? Seu nome e a data.

### 3.4.5.3. Sessões de autoconfrontação simples

Escolhidas as referidas cenas com as quais as professoras seriam confrontadas, marcamos as duas sessões de autoconfrontação simples, uma sessão com cada professora.

A sessão de autoconfrontação simples aconteceu com a professora Magnólia, no dia 24 de Maio de 2011, às 17h. A referida sessão foi marcada para as 17h por sugestão da diretora da escola, de comum acordo com a professora Magnólia, visto que se tratava do horário da aula de música de sua turma de 1º ano da tarde, horário mais tranquilo para a realização do trabalho. Desta feita, a sessão de autoconfrontação simples com a professora Magnólia realizou-se na sala de professores da escola, espaço previamente reservado nos referidos dia e hora, para este fim.

Chegamos cerca de 30 minutos antes do horário marcado, para preparar o local para a realização da sessão: posicionamos adequadamente a câmera, fizemos o teste de gravação para checar a acústica e a iluminação do local, com o intuito de assegurar minimamente a qualidade do som e da imagem a serem captados.

Com as condições ambientais sob controle, iniciamos a sessão com a seguinte consigna: “Eu trouxe quatro vídeos gravados na sua sala de aula, que mostram situações de interação entre você e alguns dos seus alunos. Eu peço que você veja os vídeos e, em seguida, faça comentários, teça considerações sobre os sentimentos e emoções que você experimentou nas situações gravadas em vídeo”.

Após assistir ao vídeo com a primeira cena, inicialmente, Magnólia centrou a sua análise na qualidade da sua imagem e da sua voz no vídeo. Posteriormente, pareceu ignorar a consigna para focar os sentimentos experimentados por ela na interação com o aluno, e começou a descrever a cena que acabara de ser mostrada, bem como, a justificar a atitude tomada, por ela, em relação ao aluno Marcos.

Novamente, na cena 2, Magnólia demonstrou ignorar a consigna dada e passou a descrever as dificuldades apresentadas pela aluna Liana e o trabalho que vinha realizando com a referida aluna desde o início do ano. A resistência a focalizar os próprios sentimentos persistiu apesar de insistirmos para que nos relatasse o que sentiu na intervenção realizada por ela diante da aluna dispersa durante a atividade.

Nas cenas 3 e 4, em que demonstra certa irritação diante da dificuldade do aluno Gustavo na realização de uma atividade de produção de palavras a partir de sílabas pré-estabelecidas, Magnólia põe-se a descrever as dificuldades do aluno e justificar as intervenções realizadas por ela. Insistimos e perguntamos novamente como ela se sentiu

fazendo as intervenções sem que o aluno mostrasse o retorno que ela esperava, ao que ela respondeu que sentia ter uma imensa responsabilidade, já que, segundo ela, o aluno não contava com o apoio da família para ajudá-lo a superar suas dificuldades. Não se deteve a tecer considerações sobre os próprios sentimentos. Encerramos a sessão às 17h40 minutos, horário em que se encerrara a aula de música dos alunos da professora Magnólia.

A sessão de autoconfrontação simples com a professora Gardênia aconteceu no dia 03 de Junho de 2011, às 14h, na sala de leitura da escola municipal da prefeitura de Fortaleza, na qual a professora Gardênia trabalhava. A sugestão do horário e lugar foi dada pela própria professora Gardênia. Esta fez a referida sugestão devido às duas tentativas frustradas de realização da sessão na escola de origem, no período da manhã. Na primeira vez, a sala de professores, previamente reservada para nós no horário de 9h40, não se encontrava disponível como havia sido acordado. A sala estava sendo ocupada pela professora que ministrava aulas de reforço para os alunos da tarde, ao que não consideramos apropriado solicitar que se retirassem, apesar do acordo previamente firmado com a direção da escola. Na segunda vez, tentamos realizar a sessão na própria sala de aula da professora, já que a sala de professores havia sido excepcionalmente ocupada por uma professora da escola para atendimento de pais de aluno. No entanto, a gravação-teste realizada na sala de aula da professora Gardênia foi considerada por nós inadequada, já que, constatamos a baixa qualidade do som, devido à péssima acústica da sala de aula.

Vimo-nos inclinada a concordar com a sugestão da própria professora, já que, segundo ela, a escola pública em que trabalhava contava com a sala de leitura, que estaria seguramente disponível para realizarmos a sessão de autoconfrontação simples no horário sugerido por ela. Segundo Gardênia, teríamos, pelo menos, 1 hora para a realização do trabalho, já que a sala só seria utilizada por ela às 15h, com o que concordamos prontamente.

No referido dia, chegamos à escola às 13h45, para a prévia preparação do local para a realização da gravação da sessão de autoconfrontação simples. Procuramos posicionar a câmera em local adequado e realizamos a gravação-teste, com a qual ficamos satisfeitas. Assim sendo, iniciamos os trabalhos às 14h.

A mesma consigna fora dada à professora Gardênia antes da apresentação dos vídeos: “Eu trouxe quatro vídeos gravados na sua sala de aula, que mostram situações de interação entre você e alguns dos seus alunos. Eu peço que você veja os vídeos e, em seguida, faça comentários, teça considerações sobre os sentimentos e emoções que você experimentou nas situações gravadas em vídeo”.

Após assistir à cena 1, em que aparecia realizando com os alunos uma atividade de formar palavras, Gardênia iniciou explicando a atividade e contextualizou seu entusiasmo, mostrado na cena: “Como eles estão sabendo!” (Sessão de autoconfrontação simples com Gardênia). Seguiu focalizando não os próprios sentimentos, mas na explicação da fala “Eu gosto de olhar todos”, que segundo ela, é necessário para que ela perceba como os alunos estão recebendo a atividade e o conteúdo. Sinalizamos a atitude dela frente à resposta dada pela aluna Flávia, à qual ela manifesta um incontido entusiasmo no vídeo, e perguntamos o que ela sentiu, ao que ela responde “Eu sinto uma felicidade muito grande”, e seguiu contextualizando o referido entusiasmo, relatando a evolução que aluna apresentou do início do ano até aquela data: “o avanço dessa criança me deixa feliz”.

Na cena 2, Gardênia aparecia visivelmente irritada com a aluna Isabel, mudando-a de lugar na roda e trazendo-a para perto de si, para que ela deixasse de conversar com uma colega durante a realização da atividade. Sua análise centrou-se na explicação das dificuldades da aluna e nas intervenções que já foram tomadas no sentido de ajudá-la a superar as dificuldades. Seguiu justificando sua atitude de trazer a aluna para perto dela para que pudesse acompanhá-la e estimulá-la mais de perto, mas não fez nenhuma alusão à possível irritação experimentada por ela. Quando perguntamos como ela se sentia em relação ao fato de a aluna precisar desse acompanhamento individualizado, ela não focaliza o próprio sentimento, mas, justifica que a aluna precisava desse acompanhamento e as razões por que ela precisava.

Na cena 3, Gardênia mostrou-se entusiasmada novamente com o desempenho da aluna Flávia, mas também com a participação do aluno Mário, que sempre precisou ser estimulado a se expressar verbalmente, e que, no vídeo, aparece expressando-se espontaneamente. Ao ver o vídeo referente à cena 3, Gardênia concentrou sua análise na descrição do comportamento, das dificuldades e dos avanços apresentados pelo aluno Mário, bem como nos avanços da aluna Flávia. Reconheceu que a evolução positiva do comportamento do aluno consistia em algo gratificante para ela, mas não se estende nas considerações a respeito desse sentimento.

A cena 4 retratou a professora Gardênia contendo fisicamente o aluno Francisco, que ameaçava tomar à força uma pulseira da colega Sandra, a qual havia trocado com ela em dia anterior. Ao assistir ao vídeo, seu comentário centrou-se no sentimento que as crianças poderiam estar experimentando diante do incidente: a professora contendo fisicamente um colega de sala. Quando solicitada a expressar como se sentiu nesse episódio, ela não respondeu diretamente a pergunta, pondo-se a justificar a necessidade de tomar tal atitude em relação ao aluno. Ao insistirmos novamente em como ela se sentiu, afirmou que se sentiu

cansada, exausta, assustada porque não sabia o que esperar da situação. Afirmou ainda que sua maior preocupação consistia no julgamento que as crianças poderiam estar fazendo a respeito dela: “[...] as crianças, o que elas vão pensar de mim?... ‘A Tia Gardênia tá machucando o Francisco?’, sei lá, né?... Então, o que mexe comigo é isso.” Justificou a atitude de conter o aluno, dada a necessidade de que ele aprendesse noções de limites, ampliando a concepção de aprendizagem, como atividade não restrita ao campo cognitivo/intelectual.

Nas sessões de autoconfrontação simples, não podemos nos furtar à observação de que a própria afetividade foi ignorada nas considerações das professoras, apesar da consigna ter sido clara e da nossa insistência para tal.

Observamos no discurso da professora Gardênia uma diferença sutil, quando comparado àquele proferido pela professora Magnólia: Gardênia referiu-se mais vezes aos próprios sentimentos experimentados nos vídeos, embora também não desenvolvesse considerações mais aprofundadas a respeito dos mesmos. Em geral, quando confrontadas com os vídeos, ambas as professoras apresentaram comportamentos semelhantes: postura de furtar-se a tecer considerações mais aprofundadas sobre os próprios sentimentos e emoções experimentados nas interações professora-alunos captadas no vídeo, tendência a justificar as próprias atitudes tomadas em relações aos alunos e tendência a descrever e explicar os comportamentos e dificuldades dos alunos que aparecem nos vídeos.

No entanto, reconhecemos ter sido possível identificar nas entrelinhas dos discursos das professoras elementos de afetividade, que presumem os sentimentos e emoções experimentados por elas nas interações com os alunos. Foi possível, ainda, identificar elementos que nos possibilitaram acessar as concepções das professoras sobre a afetividade e sobre como esta dimensão configura e influencia a prática docente empreendida por cada uma. Trataremos desses aspectos mais adiante.

Apresentaremos a seguir a descrição e caracterização das duas sessões de autoconfrontação cruzada, em que, ao contrário das sessões de autoconfrontação simples (realizadas individualmente com cada professora), estavam presentes ambas as professoras assistindo aos vídeos e dialogando sobre os mesmos.

#### **3.4.5.4. Sessões de autoconfrontação cruzada**

Realizamos duas sessões de autoconfrontação cruzada com as professoras Gardênia e Magnólia. Para a execução das referidas sessões, era necessário juntar as duas professoras e,

para isso, contatamos a coordenadora pedagógica, para sondarmos a possibilidade de realizar o trabalho com as duas professoras juntas no horário de aula.

Apesar de nosso incômodo de interferir na rotina das salas de aula, dado que os horários livres das duas professoras não coincidiam, a coordenadora mostrou-se solícita e pré-agendou os dois horários para realizarmos as duas sessões, reservando também a sua sala, já que nos dois dias agendados, ela não estaria na escola. Para que fosse possível a presença de ambas as professoras, a coordenadora agendou as sessões para horários em que pelo menos uma delas estivesse livre (horário da aula de música), arranjando uma substituta para a sala da professora que não estaria originalmente disponível naquele horário.

As sessões de autoconfrontação cruzada aconteceram nos seguintes dias e horários: 06 de junho de 2011, de 9h40 as 10h40; e 22 de junho de 2011, de 9h40 às 10h20, como havia sido previamente acordado com a coordenadora e com as professoras. Em ambas as sessões, chegamos cerca de 20 minutos antes, para preparar o material e o local para a gravação. A sala era reservada, iluminada e a acústica favoreceu muito a gravação das sessões, no que tange à qualidade da imagem e do som. Na primeira sessão, tivemos mais tempo (20 minutos a mais), visto que neste dia, a professora de música ficaria cerca de 1 hora com os alunos de ambas as salas para o ensaio de uma apresentação coletiva que iriam realizar naquele dia à noite. Na segunda, o tempo precisou ficar restrito aos 40 minutos da aula de música dos alunos da professora Gardênia.

Na primeira sessão de autoconfrontação cruzada, Gardênia e Magnólia assistiram às cenas gravadas na sala de Magnólia (as mesmas cenas utilizadas na sessão de autoconfrontação simples). Já na segunda sessão de autoconfrontação cruzada, ambas assistiram aos vídeos gravados na sala de aula de Gardênia.

A orientação dada às duas professoras na primeira sessão de autoconfrontação cruzada foi a seguinte: “Eu trouxe quatro vídeos gravados na sala de aula da Magnólia, que mostram situações de interação entre você Magnólia e alguns dos seus alunos. Eu peço que você, Gardênia, assista aos vídeos e, em seguida faça comentários, teça considerações tendo como foco os possíveis sentimentos e emoções da Magnólia nas situações vivenciadas por ela com os alunos. Você, Magnólia, pode também tecer considerações, tanto em relação às cenas quanto em relação aos comentários da Gardênia”.

Ao assistirem ao primeiro vídeo (cena 1) da professora Magnólia, as duas professoras iniciaram uma descrição da cena retratada e, logo em seguida, Gardênia partiu para explicar e justificar a atitude de Magnólia em relação ao aluno Marcos. Ambas seguiram dialogando sobre o comportamento do referido aluno e sobre a necessidade de que as intervenções

docentes fossem realmente pautadas no conhecimento que a professora tem dos alunos, como no caso, mas nenhuma das duas fez qualquer menção aos sentimentos possivelmente experimentados por Magnólia na cena.

Após assistirem à cena 2, Gardênia iniciou justificando a atitude da colega em relação à aluna Liana e o diálogo seguiu centrado em aspectos divergentes dos possíveis sentimentos de Magnólia: conversaram sobre as características da aluna, sobre as reuniões que Magnólia já teve com a mãe a respeito da dificuldade da aluna e sobre o trabalho que vinha realizando para trabalhar as dificuldades desta. Gardênia sugeriu atitudes que a professora poderia tomar em relação ao aluno disperso (em geral) e voltaram ainda a defender a necessidade do professor conhecer as particularidades dos alunos.

No vídeo em que a professora apareceu realizando intervenções individualmente com o aluno Gustavo (cenas 3 e 4), Magnólia inicia descrevendo para a colega a proposta da atividade realizada com os alunos (formar palavras a partir de sílabas previamente estabelecidas). Dado que percebemos a resistência em focar os próprios sentimentos, resolvemos, então, na tentativa de dirimir a resistência e potencializar a projeção, resolvemos perguntar às duas, de forma indireta, como se sentia um professor naquela situação. Em resposta, a própria Magnólia respondeu:

Eu acho que é mais uma situação desafiadora, a gente não sente... eu acho assim que os nossos sentimentos, eles são coisas muito trabalhadas também... a gente sabe até aonde ir...a gente tenta puxar o máximo os alunos da gente...a gente também tem que saber a hora de parar. Então, assim, prá não causar uma angústia, a gente pára... né?

Para exemplificar o que acabara de afirmar, Magnólia seguiu descrevendo como realizou a intervenção e que soube o momento certo de encerrar para não gerar angústia na criança e nela. O foco mudou, progressivamente, dos sentimentos para a intervenção, quando Gardênia sugeriu outra intervenção para não desmotivar o aluno Gustavo, que segundo ela, parecia interessado na realização da atividade, apesar da dificuldade apresentada. Magnólia apontou a necessidade de o professor apresentar sensibilidade suficiente para saber o momento de parar e não exigir excessivamente do aluno. Gardênia completou sinalizando que a insensibilidade quanto a este aspecto poderia gerar, na criança, um sentimento de aversão a ler e a escrever.

Ainda nas cenas 3 e 4, ambas tergiversaram para a necessidade da orientação dos pais, visto que estes se angustiam, às vezes, mais do que as crianças, quando não geram angústia nas crianças e nelas professoras. O assunto se desdobrou ainda na necessidade de dar um retorno às crianças quanto à evolução delas na aprendizagem, tendo em vista que isso reforça a auto-estima e motiva a criança. Magnólia afirmou seu sentimento de ‘paixão’ por um aluno

seu que apresentava 15° de miopia, mas que mostrava interesse e esforço incomuns para aprender, ressaltando que via a auto-estima e o senso de auto-eficácia como sentimentos que se desenvolvem a partir do incentivo e do reconhecimento do outro.

Outro aspecto sinalizado pelas professoras como impactantes foi a confusão de papéis entre escola e família, com as famílias delegando às professoras responsabilidades que são da própria família. Discutiram um pouco sobre o impacto da expectativa social e cobrança dos pais quanto à alfabetização das crianças, os sentimentos de angústia e ansiedade que este aspecto gera nelas, como professoras alfabetizadoras. Gardênia apontou a ansiedade e a frustração que emergem quando, por falta do apoio familiar, o aluno não obtém o desempenho esperado, apesar dos esforços dela. Apontou que estes sentimentos precisam ser trabalhados para não gerar atitudes intempestivas com as crianças, reconhecendo que já agiu em relação a uma aluna, movida pela angústia, pela frustração e pelo desespero frente às dificuldades desta. Por essa razão, afirmou a importância de reconhecer os limites da criança e manejar a própria angústia, por conta dos benefícios disso, para a criança e para si mesma. Magnólia apontou que as dificuldades dos alunos desanimam, mas não a deixam desistir destes. Alerta ainda para a relevância de se autotrabalhar em relação à angústia e à frustração para que estes sentimentos não atrapalhem o seu trabalho e o desenvolvimento dos alunos.

Na segunda sessão de autoconfrontação cruzada, Gardênia e Magnólia assistiram aos vídeos gravados na sala da professora Gardênia. A sessão durou cerca de 40 minutos, tempo que ambas tinham disponível. A orientação inicial dada foi semelhante àquela oferecida na primeira sessão de autoconfrontação cruzada: “Eu trouxe quatro vídeos gravados na sala de aula da Gardênia, que mostram situações de interação entre você Gardênia e alguns dos seus alunos. Eu peço que você, Magnólia, assista aos vídeos e, em seguida faça comentários, teça considerações tendo como foco os sentimentos e emoções da Gardênia nas situações vivenciadas por ela com os alunos. Você, Gardênia, pode também tecer considerações, tanto em relação às cenas quanto em relação às comentários da Magnólia”.

Ao assistirem à cena 1, em que Gardênia mostrava-se entusiasmada com o desempenho da aluna Flávia na atividade de formar palavras, Magnólia apontou o prazer sentido e demonstrado por Gardênia, ao que, esta afirmou ter se sentido feliz com a iniciativa das crianças em propor a brincadeira, que ela transformou em atividade. Tal iniciativa foi significada pela professora Gardênia como algo que mostrava o interesse das crianças, o que tornava tal interesse algo motivador para ela. Conseqüentemente, Gardênia apontou o desinteresse das crianças como algo desmotivador para o professor. Já, Magnólia apontou o desinteresse dos alunos como sinal que alerta para a busca de estratégias que possam

despertar o interesse. Magnólia sinalizou a sensibilidade da colega em observar o interesse das crianças e mudar o planejamento para responder às necessidades destas e Gardênia continuou afirmando a necessidade de conhecer realmente os alunos, ouvi-los e ter flexibilidade para mudar o plano de atividades de acordo com as necessidades destes:

“[...] é importante ficar atenta ao movimento das crianças, né?... porque, assim, eu acho que ajuda a gente a planejar de acordo com as necessidades deles... e até de repensar uma atividade que você percebeu que não deu certo.

Ante a visão da cena 2, em que Gardênia apareceu visivelmente irritada com a aluna Isabel que conversava com a colega, durante a atividade na roda, nenhuma das duas professoras, sequer, mencionou a irritação demonstrada por Gardênia. As considerações iniciais foram feitas por Magnólia e centraram-se em justificar a atitude de Gardênia perante a situação. Afirmou que a atitude da colega de trazer a aluna para perto de si, não significava uma punição, mas uma oportunidade de aluna permanecer centrada na atividade. Gardênia continuou nessa direção, relatando que tal atitude se justificava no contexto das dificuldades apresentadas pela aluna Isabel: “[...] ela tava com letras aleatórias até umas semanas atrás... sem falar que o interesse é zero, motivação nenhuma, sempre fica desmotivada nas atividades.”

Magnólia justificou que alfabetizar, às vezes, requer da professora tomar certas decisões, “porque, no final das contas, todo mundo quer que as crianças aprendam a ler e escrever, todo mundo, escola, pais e nós também, claro!”. Continuou apontando a ansiedade quanto à autocobrança como aspecto manejável, já que elas tinham muito suporte da escola, mas sinalizou que a angústia se tornava mais significativa quando os pais não cumpriam seu papel e a ajuda dela não era suficiente para que a criança aprendesse. Declarou que a angústia seria um sentimento vazio, que não trazia solução para os problemas a serem enfrentados, mas como sentimento necessário para mobilizar a ação docente.

Após assistirem à cena 3, em que Gardênia mostrou-se entusiasmada com a participação espontânea do aluno Mário e com o desempenho da aluna Flávia na atividade, Magnólia apontou a felicidade da colega em relação ao aluno Mário, afirmando: "Os avanços dos nossos alunos empolgam muito a gente...". Gardênia reconheceu a necessidade de incentivar a participação do aluno através do reconhecimento dela quanto à sua participação e evolução. Magnólia apontou a alegria do aluno quando Gardênia diz seu nome na roda. Afirmou ainda a importância que adquire o crescimento da criança e o reconhecimento da família quanto ao seu trabalho: “[...] é isso que vale à pena, isso vale mais que 20 milhões de dólares (risos)”. Perguntamos, em seguida, o que significava “A Flávia tá é quente!”, ao que Gardênia

respondeu que se tratava do seu reconhecimento em relação ao desempenho da aluna, afirmando a relevância do reconhecimento docente para motivar o interesse dos alunos.

Na cena 4, a cena da contenção física do aluno Francisco, Gardênia iniciou expressando sua exaustão física por precisar conter o aluno fisicamente, mas afirmou sua convicção acerca da necessidade de fazê-lo:

[...] eu acho que tinha que fazer isso e faria de novo de se fosse preciso... o Francisco não costuma ser contrariado quando quer alguma coisa e eu contrariei a vontade dele, né? Ele precisa disso também, do limite, prá aprender que “o mundo não gira em torno dele”.

Magnólia tergiversou para apontar as contingências e dificuldades familiares do garoto, que ela demonstrou conhecer. Gardênia reafirmou sua preocupação em relação ao que os alunos pensariam dela e com o que significaria, em termos sociais e emocionais, a ausência de estabelecimento de limites bem definidos na educação dessa criança. Mostrou ainda que sua missão pedagógica extrapolava questões meramente pedagógicas e intelectuais, incluindo “formar pessoas, cidadãos, ensinar valores humanos também... como o respeito pelo outro, que as pessoas precisam se respeitar e cumprir regras sociais também...”. Magnólia identificou a tarefa de mostrar e oferecer limites claramente definidos como uma “intervenção educativa”.

Apresentamos, em linhas gerais, as entrevistas, as sessões de autoconfrontação simples e cruzada. No próximo capítulo, apresentamos mais detalhadamente os resultados da parte empírica da pesquisa, no qual abordamos as categorias estabelecidas a partir dos discursos das professoras.

#### 4. CAPÍTULO 3: CATEGORIAS E INDICADORES DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

“[...] ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana.” (Fernando Gonzalez Rey).

Deter-nos-emos, neste capítulo, na análise dos resultados da pesquisa empírica. A categorização dos resultados, empreendida neste estudo, resultou da atividade de produção de sentidos no que tange aos discursos das duas professoras alfabetizadoras, sujeitos da pesquisa, no contexto das entrevistas e das sessões de autoconfrontação simples e cruzada.

Transcrevemos os arquivos de áudio e vídeo referentes, respectivamente, às entrevistas semi-estruturadas e sessões de autoconfrontação simples e cruzadas, atividade na qual se iniciou a produção de sentidos sobre o material coletado na pesquisa empírica.

A atividade propriamente dita de categorização dos resultados prosseguiu com a leitura atenta das verbalizações das professoras. Concomitantemente, realizamos a identificação de núcleos de significados e sentidos, aos quais, Gonzalez Rey (2005b) chamou de *indicadores*. No caso da presente pesquisa, construímos os indicadores de afetividade presentes nos discursos de ambas as professoras. Em seguida, ainda de acordo com o referido autor, empreendemos a alocação desses indicadores em núcleos mais amplos de significados e sentidos, aos quais, chamamos de *categorias*.

As verbalizações das professoras foram analisadas a partir da compreensão histórico-cultural de que a linguagem é constitutiva da subjetividade, veiculando os significados e sentidos produzidos pelas subjetividades das duas professoras no tocante à dimensão afetiva delas próprias, como sujeitos docentes, num dado momento histórico.

As verbalizações das docentes continham os núcleos de significados e sentidos que permitiram alocá-los em indicadores e, estes, em categorias mais amplas de significação. Os indicadores e as categorias resultaram da interação entre os significados e sentidos construídos pelas professoras nas verbalizações, bem como, as posturas destas frente aos próprios sentimentos e emoções e o nosso próprio processo de produção de sentidos como pesquisadora.

O trabalho de categorização dos resultados configurou-se como bastante complexo, devido o entrelaçamento entre as categorias. Por vezes, sentimos dificuldade de classificar uma dada verbalização em determinada categoria, tendo em vista que poderia encaixar-se

perfeitamente também em outra. Assim, uma mesma verbalização pode aparecer no texto ilustrando duas categorias. Em outras situações, para não alongar mais ainda o texto, optamos por utilizar dada citação para exemplificar apenas uma categoria.

Embora consideremos que o trabalho de produção de sentidos seja impossível de exaurir-se na análise que empreendemos, dada a fluidez e dinamicidade que o conceito de sentido encerra (VIGOTSKI, 2001), apontamos, a seguir, as três categorias referentes à afetividade docente, construídas a partir da produção de sentidos, empreendida por nós acerca do material coletado, isto é, a partir da interação entre a subjetividade da pesquisadora e os discursos das professoras. No decorrer do texto, dentro de cada categoria, apresentamos os respectivos indicadores, sinalizados em tópicos específicos.

#### **4.1. Categoria 1: Afetividade vivenciada nas interações com os alunos**

Essa categoria revela como as professoras se posicionaram em relação à afetividade delas, seja nas cenas gravadas em sala de aula ou em situações de interação das professoras com seus respectivos alunos, ocorridas em sala de aula, em momentos outros, a que elas se reportaram (não captadas em vídeo).

Refere-se ao reconhecimento/desconhecimento das próprias emoções e sentimentos, bem como, o reconhecimento/desconhecimento dos afetos expressados pela outra professora, nas sessões de autoconfrontação cruzada. Essa categoria apreende também o reconhecimento das professoras quanto às variáveis que impactam a afetividade delas.

##### **4.1.1. Posicionamento frente aos próprios sentimentos nos vídeos**

Nas sessões de autoconfrontação simples e cruzada, quando confrontadas com os vídeos que mostravam situações de interação com os alunos, as professoras, ora reconheceram, ora não reconheceram os sentimentos e emoções evidenciados nos vídeos.

Nas sessões de autoconfrontação simples (individual) e cruzadas (com ambas as professoras), as professoras demonstraram dificuldades para reconhecer os próprios sentimentos e emoções que perpassavam as interações com os alunos, captadas em vídeo. Observamos a dificuldade delas de se posicionarem como sujeitos de sua própria afetividade, na medida em que não reconheceram prontamente ou diretamente os próprios afetos expressos nos vídeos, nem se detiveram a considerá-los com propriedade em seus discursos. Tais afetos, no entanto, figuravam nas entrelinhas dos discursos.

Apesar da orientação bastante específica, oferecida antes do início de cada sessão de autoconfrontação simples e cruzada, para que elas tecessem comentários e considerações a respeito dos sentimentos e emoções experimentados por elas nas cenas que seriam mostradas, as professoras apresentaram certa dificuldade para focalizar e abordar, em seus discursos, os próprios afetos nas interações com os alunos, evidenciados nas videograções. A seguir, apresentamos discursos das professoras, ilustrativos da dificuldade a qual nos referimos.

Na sessão de autoconfrontação simples com a professora Magnólia, ao assistir a cena 1, esta iniciou seu discurso com a seguinte fala:

Só não tô gostando é porque dá prá ver as minhas “banhas tudinho”, né? (risos)... mas, é muito diferente, a imagem que a gente tem no espelho e a nossa imagem na filmagem, né? Outra coisa que me surpreende é como eu tô rouca... e vem piorando... de tarde, fica melhor...

Nessa passagem, torna-se evidente, inicialmente, que o comentário da professora tergiversava para considerações acerca da própria imagem. Em seguida, ainda na cena 1, a referida professora se deteve, não nos próprios sentimentos, mas no sentimento de insatisfação do aluno Marcos perante a intervenção dela:

[...] A insatisfação do Marcos... Aqui no Marcos, eu percebo assim, eu preciso voltar com ele... ele fez, mas fez de qualquer jeito, fez errado a sequência numérica, começou a pintar em cima da sequência numérica também de qualquer jeito prá se ver livre da atividade, então, por mais doloroso que possa ser dito prá ele, naquele momento, que aquilo não tá legal, precisa ser dito. (Cena 1, da autoconfrontação simples com a professora Magnólia)

E mais a frente, Magnólia prosseguiu não abordando os sentimentos dela na interação com o aluno Marcos; tergiversou para explicar o comportamento do aluno durante o ano e se deteve em justificar a sua intervenção em relação a ele (no vídeo):

[...] aí, eu precisei intervir, porque quando ele pintou, não dava prá ver nada que tinha por baixo, aí, eu voltei prá ele e expliquei ‘Marcos, dá pra ver aqui o que você fez?’... o Marcos também é uma criança inquieta e uma criança que iniciou o ano com muitas dificuldades, muitas dificuldades. Era uma criança que chorava e hoje, ele conseguiu vencer essas questões e é importante que a gente esteja pontuando e voltando com ele “Não vou aceitar isso, porque isso não tá legal, não é o seu melhor!”. (Cena 1, da autoconfrontação simples com a professora Magnólia)

Na cena 2, da autoconfrontação simples, quando confrontada com a cena em que mostrava sua atitude de desaprovação perante o comportamento disperso da aluna Liana, Magnólia desviou o foco em relação aos próprios sentimentos, atendo-se a justificar sua intervenção em função do comportamento disperso da aluna:

[...] Esse vídeo mostra uma coisa que eu venho trabalhando desde o início do ano, que é a dispersão da Liana... a gente nota que ela tava completamente alheia ao que eu tava falando... ela não sabe do que se trata, né? Mas, isso acontece com muita frequência, é na rodinha, é na contação de história, é nas atividades de produção escrita... e eu tenho que intervir porque essa dispersão prejudica muito... (Autoconfrontação simples com a professora Magnólia).

Já, na cena 3, da autoconfrontação simples, Magnólia realizava intervenção direcionada ao aluno Gustavo. Este apresentava dificuldades significativas para formar palavras a partir de sílabas pré-estabelecidas pela professora. A professora demonstrava sinais de impaciência com o garoto, quando este insistiu em formar uma palavra que inexistia no dicionário (“NUVA”). Apesar disso, não mencionou qualquer sentimento dela nas intervenções feitas frente à dificuldade do aluno. O foco de sua atenção recaiu sobre a possível angústia do aluno em não conseguir formar as palavras. Vejamos o que ela diz, imediatamente após assistir ao referido vídeo:

[...] Aqui, com o Gustavo, é assim... o Gustavo precisa de uma atenção muito direcionada, por causa do movimento, da inquietação, né? (balançando freneticamente as mãos)... com ele, eu tive que fazer muitas intervenções e, aí... ele não conseguia dar retorno... ele tava se angustiando, aí ele conseguia e não conseguia... quando eu percebi que começou a gerar uma angústia e que não ia mais, eu dei uma parada, tudo bem, porque ali era o limite dele também... eu acho que a gente também tem que ter esse cuidado, de não tá exigindo demais em alguns momentos... não que num outro momento eu não volte a exigir dele, mas naquele momento... (Cena 3, da autoconfrontação simples com a professora Magnólia).

Mais a frente, perguntamos o que ela sentira fazendo essas intervenções, sem que o aluno apresentasse o retorno que ela esperava. Ela afirmou que sentia uma grande responsabilidade, dada a falta de comprometimento da família em relação à vida escolar do aluno:

[...] Eu sinto que eu tenho uma responsabilidade imensa, por que... como, em casa, ele não tem uma assistência devida, eu sinto que o meu trabalho tem que ser dobrado, né? ... Não como um fardo, como um peso, mas assim... ao contrário, eu acho que eu tenho que desdobrar mais para ajudar essa criança que não consegue dar o retorno, não por culpa dele, mas em função do contexto familiar, né?... Assim, em casa, ele não tem um direcionamento, a família não observa muito as agendas, não comparece às reuniões na escola, isso já vem de anos anteriores... (Cena 3, da autoconfrontação simples com a professora Magnólia).

Nas entrelinhas do discurso, é possível perceber que a afetividade da professora é impactada pela falta de apoio da família do aluno, porque, neste caso, ela pareceu sentir que a responsabilidade pela aprendizagem do aluno foi depositada nela como professora.

A professora Gardênia também apresentou dificuldades quanto a reconhecer e considerar os sentimentos dela na interação com a aluna Isabel, na cena 2, da autoconfrontação simples. Visivelmente irritada, ela solicitou à aluna - que estava conversando com outra criança durante a atividade - que se sentasse próximo a ela para que prestasse atenção à atividade. Após ser confrontada com o vídeo, a professora fez o seguinte comentário:

[...] Há uma preocupação com essa criança porque é uma criança que, ela está tendo um apoio, né? Sistemático, a gente conversou com os pais, precisa realmente porque, assim, ela, até então... eu não percebo o desejo em aprender... então, a gente tá trabalhando prá que ela tenha essa motivação no aprender, saiba dessa funcionalidade da leitura e da escrita, que não é só por conta da escola, que ela vai precisar disso socialmente, que é gostoso ler, pro entretenimento, né? Às vezes, eu leio com ela... e aí, quando eu falo assim “Assim, você não aprende!” é prá que ela pense, porque ela, realmente, é uma criança que se dispersa facilmente, eu tenho que tá puxando e é, por isso, que eu disse ‘Você vem ficar aqui perto de mim, vai ler comigo!’ [risos]. (Cena 2, da autoconfrontação simples com a professora Gardênia).

Embora seja possível identificar a expressão de sua preocupação em relação à falta de desejo da aluna pela aprendizagem da leitura e da escrita, a professora não fez menção à irritação evidenciada no seu discurso, na interação com a mesma. Nessa passagem, é possível perceber que a professora Gardênia posiciona-se de forma alheia à irritação que expressou na interação com a aluna; focalizou apenas a própria atitude, justificando-a.

Na cena 3, da autoconfrontação simples, o aluno Mário participava espontaneamente da atividade de formar palavras e a aluna Flávia respondia corretamente as perguntas feitas, deixando Gardênia visivelmente contente. No entanto, ela não considerou, de forma direta, a satisfação que demonstrou na cena, quando solicitada a comentar a cena do vídeo:

[...] O Mário tinha uma história, um diagnóstico não fechado de autismo... Eu preciso, em todos os momentos, ouvir o Mário, porque, ele é uma criança que ele não... ele não é de falar espontaneamente... a gente tem que trabalhar... desde que ele entrou n..... (nome da escola), que ele... é trabalhada essa oralidade dele, a interação... então, quando ele disse assim, ‘Tem o nome Marina’, um nome significativo prá ele porque é da irmã dele, mas ele percebeu que ali era... Ele relacionou a Marina com Mariana... e quando eu digo que a Flávia “tá é quente”, é porque tudo ela respondia na boa... assim bem... eu digo assim ‘Essa daqui hoje tá bem’.’ (Cena 3, da autoconfrontação simples com a professora Gardênia).

Gardênia focalizou a descrição e a explicação do comportamento dos alunos no vídeo, talvez, na tentativa de explicar a própria satisfação sentida, já que ambas as crianças já foram fontes de suas preocupações pedagógicas.

Nas situações em que reconheceram tais afetos, ambas as professoras chegavam a nomeá-los, ou abordavam tais sentimentos de forma indireta, não se demorando na discussão dos mesmos. Frequentemente, as professoras incorreram em tergiversações do foco da conversação: os sentimentos e emoções que emergiram nas interações gravadas em vídeo. Em algumas passagens, foi necessário fazer intervenções direcionadas para obter alguma consideração a respeito dos sentimentos e emoções experimentados por elas nos vídeos. Noutras, apesar de empreender tal direcionamento, não obtivemos o retorno esperado.

Como exemplo de reconhecimento dos afetos por parte das professoras, citamos o posicionamento da professora Gardênia perante a observação da cena 4, da sessão de autoconfrontação simples, na qual ela estabeleceu um limite à atitude do aluno Francisco,

contendo-o fisicamente para que este, tomado pela raiva, não agredisse uma colega de sala. Inicialmente, a professora expressou que se sentira impactada pelos sentimentos dos alunos perante o ocorrido.

Você vê que as crianças estão assustadas e eu fiquei, assim ‘Ai, meu Deus, as crianças...’. Eu vi quando duas crianças se afastaram, assim, prá trás, né? Porque o que mais mexeu comigo não foi nem o fato de eu ter de contê-lo, porque, se realmente for preciso, eu vou conter, isso aí é fato... é porque assusta as crianças... aí, mexe comigo, quando eu vejo os ‘pobres tudo assustado’, ave Maria! Mas, na contenção, não, porque precisa! (Cena 4, da autoconfrontação simples com a professora Gardênia).

Mais à frente, ela expressou sua preocupação em relação ao julgamento dos outros alunos a respeito de sua atitude, receando uma interpretação negativa de sua atitude:

[...] só que eu, enquanto adulto, quando eu pego pra conter, não sei o que se passa na cabeça deles, assim... ‘A tia Gardênia tá machucando o Francisco’, sei lá, né?... Então, o que mexe comigo é isso... (Cena 4, da autoconfrontação simples com a professora Gardênia).

Quando perguntamos sobre o que ela sentiu naquela situação, tendo que conter fisicamente o aluno, ela apenas persistiu em justificar a própria atitude:

Eu tive que segurar... mas eu sei que ele vê assim ‘Ah, ela briga, mas ela gosta de mim!’, ele sabe que eu fiz isso porque não era justo, não era porque ‘de raiva’, essas coisas... (Cena 4, da autoconfrontação simples com a professora Gardênia).

Insistimos e, pela segunda vez, perguntamos o que ela sentiu nessa situação. Ela assumiu que se sentiu exausta e assustada, mas logo, em seguida, desviou o foco das emoções experimentadas novamente para justificar a sua atitude de contenção:

Assim... depois, eu fiquei cansada, eu senti meu coração assim... ele me cansou, foi exaustivo, tanto porque eu não queria... assim, eu já tava num ponto, quando eu tentei tirá-lo da sala, eu não tava mais conseguindo conter, eu ia atrás da Sílvia (coordenadora)... e que eu não consegui tirá-lo da sala, porque, né? as crianças já tavam... eu achava que ele não fosse parar, sinceramente! Eu fiquei assustada, porque eu não sabia o que esperar daquela situação. Mas, eu não podia ceder, eu também não ia abrir mão, não ia, porque assim, não por mim, nem pela Sandra (aluna de quem o aluno Francisco queria tomar a pulseira), mas por ele. (Cena 4, da autoconfrontação simples com a professora Gardênia).

A professora Gardênia enfatizou também a dimensão corporal das emoções experimentadas por ela, embora o foco do seu olhar não tenha se voltado prá si mesma, como sujeito dessas emoções, mas para os alunos que presenciaram a cena.

[...] mas, assim, essas situações, elas me deixam... tanto, mexem com o meu corpo, assim, porque, eu tive que conter... e, assim, não por ele, mas mexe comigo emocionalmente por conta das crianças que presenciam... (Cena 4, da autoconfrontação simples com a professora Gardênia).

Assim, a professora tangenciou os próprios sentimentos expressos no vídeo, embora, não tenha aprofundado suas considerações a respeito dos mesmos. Na segunda autoconfrontação cruzada, Gardênia reviu a cena 3 junto com Magnólia e reconheceu que se

sentiu feliz ao ver o aluno Mário participar espontaneamente da atividade, mas não aprofundou a discussão acerca desse sentimento:

“É... assim, eu fiquei feliz com a fala do Mário, porque ele é uma criança que tem que ser trabalhada a oralidade dele... tem outras questões também, mas... por isso que é tão importante valorizar quando ele se expressa, dá prá ver que foi espontâneo...” (Cena 3, da segunda sessão de autoconfrontação cruzada).

Na cena 1 da sessão de autoconfrontação simples, a referida professora reconheceu o prazer que sentiu frente à iniciativa de algumas crianças de propor a atividade de formar novas palavras a partir de palavras da tarefa de casa, porque a atitude dos alunos demonstrava certa apropriação do conhecimento:

[...] foi prazeroso esse momento inicial, ter partido deles e não do meu planejamento... e, naquele momento eu avaliei assim ‘Como eles estão sabendo!’, né?...é... conseguir perceber uma palavra dentro da outra...e aí, quando eu dizia limão, eles diziam mão...então, esses momentos realmente são ricos e são momentos que eu gosto mais. (Cena 1, da sessão de autoconfrontação simples com a professora Gardênia).

Na segunda sessão de autoconfrontação cruzada, ao visualizar a mesma cena, Gardênia reafirmou o prazer experimentado nessa atividade e acrescentou que a iniciativa das crianças mostrava o interesse delas em aprender:

Eu fiquei feliz porque eu vi que eles iniciaram e só continuei... essa atividade nem tava no meu planejamento, partiu deles... É bom porque você vê o interesse deles, né?... de alguns...”. (Cena 1, da segunda sessão de autoconfrontação cruzada).

Assim, a professora Gardênia reconheceu a própria satisfação sentida diante do comportamento espontâneo das crianças, de iniciar uma atividade nova. Quando perguntamos se o interesse dos alunos é motivador, ela respondeu:

Muito... as crianças também nos motivam ou não... se tem interesse ou não... eu tenho... no caso, a Sandra, tem dificuldade, mas me motiva muito porque ela tem interesse, ela quer muito aprender a ler e escrever... já, outros... tem crianças... o Francisco, por exemplo, não quer, tudo é chato prá ele... ‘Ah, não quero... Ah, de novo!’, ele não despertou ainda o interesse dele prá leitura e escrita”. (Cena 1, da segunda sessão de autoconfrontação cruzada).

Gardênia demonstrou que a postura de interesse ou desinteresse dos seus alunos frente à aprendizagem constitui um fator que afeta sua motivação pessoal, como professora. Outro exemplo de reconhecimento dos próprios sentimentos ocorreu, ainda, na sessão de autoconfrontação simples com a professora Gardênia. Após assistir à cena 1, como a professora não fizesse referência à alegria que expressava no vídeo, quando a aluna Flávia respondeu corretamente à pergunta feita por ela, perguntamos o que ela sentiu naquele momento:

Eu sinto uma felicidade muito grande... porque eu tava até cobrindo os portfólios... porque... assim... a cada mês, a gente faz escrita espontânea, né? Então, assim... e aí... é... eu tava cobrindo a de Fevereiro, aí eu vi “Valha-me Deus! Como evoluiu!”, porque a Flávia, essa criança, ela escrevia já, fazendo associação fonética, mas usava mais vogal, e hoje, ela escreve de forma convencional, né? E aí assim, na hora que eu vejo a Flávia participando daquele jeito, porque ela também chegou sem ler, só que ela disparou, muito bem! (...) e aí eu fico maravilhada (...).

A resposta de Gardênia demonstrou que a felicidade sentida por ela com relação ao desempenho da aluna Flávia decorria da constatação da evolução cognitiva da aluna, do início do ano até aquele momento. Tal discurso evidencia que a afetividade da professora fora impactada pela constatação de que seus alunos estavam superando as dificuldades iniciais e evoluindo no processo de aquisição do conhecimento da leitura e escrita.

Excetuando-se algumas ocasiões nas duas sessões de confrontação simples e nas duas de autoconfrontação cruzada, ambas as professoras apresentaram dificuldades quanto à consideração mais aprofundada das emoções e dos sentimentos vivenciados por elas mesmas nas interações com os alunos. Magnólia e Gardênia apresentaram, ainda, dificuldades para reconhecer, apontar e considerar as emoções e sentimentos, expressos, pela colega, nas videograções.

#### **4.1.2. Posicionamento frente aos sentimentos da colega nos vídeos**

Nas sessões de autoconfrontação cruzada, as cenas, anteriormente mostradas individualmente a cada professora nas sessões de autoconfrontação simples, foram vistas e comentadas pelas duas professoras, desta vez, juntas. A proposta era a de que elas assistissem, uma às cenas protagonizadas pela outra, e comentassem-nas, focalizando as emoções e sentimentos expressos pela colega nas interações desta com os seus alunos.

Ambas as professoras não se detiveram em considerar os possíveis sentimentos uma da outra nas cenas mostradas em vídeo. Em raros momentos das sessões de autoconfrontação cruzada, as considerações tecidas pelas professoras se detiveram sobre os afetos possivelmente experimentados pela outra nas cenas assistidas.

Após assistir à cena 1, na primeira sessão de autoconfrontação cruzada, a professora Gardênia focalizou a sua atenção em aspecto alheio aos sentimentos da colega Magnólia, preocupando-se em legitimar a intervenção desta com o aluno Marcos:

Não... é assim... Eu conheço um pouco essa criança, né? Aí, é assim... acho que... essa intervenção da Magnólia tem dois aspectos, né? Tanto, a compreensão da atividade, como voltar com ele prá ele refazer novamente, porque ele é uma criança dispersa, porque brinca muito, uma criança que não centra. Quando ela diz ‘Você vai fazer de novo porque você pode fazer melhor’, então ela quer dizer ‘É só você parar’ nas entrelinhas, porque ele é uma criança superagitada, né Magnólia?

Perguntamos o que ela acha que significava, para a professora Magnólia, dizer ao aluno Marcos “Você pode fazer melhor do que isso”. Ela respondeu insistindo na postura legitimadora da atitude da colega, assumindo, nesse momento, preocupação com o sentimento do aluno perante a intervenção, afirmando:

Aí... então, assim... eu acho que... ela diz assim: ‘eu estou tirando essa não é porque você não fez e não sabe, mas é porque você pode fazer melhor, não fez por conta do seu comportamento’ vamos dizer assim... né? Ela volta a isso com ele porque é importante, essa volta com ele, prá ele não achar assim: ‘Ah, a tia acabou com a minha tarefa que eu fiz’, não é? Ele poderia achar isso. Mas quando ela diz ‘Você pode fazer melhor e você vai refazer’, então... ela deu esse *feedback* prá ele entender que não é porque ela destruiu o que ele tinha feito, vamos dizer assim.

Assim, a perspectiva adotada pela professora Gardênia, quanto aos presumíveis sentimentos da professora Magnólia na interação com o aluno Marcos, foi a de distanciamento, com atenção voltada para os aspectos explicativos da intervenção da colega.

A tendência a justificar intervenções realizadas apresentou-se novamente no discurso da professora Gardênia. Na cena 2, na primeira autoconfrontação cruzada, em que aparecia a professora Magnólia intervindo em relação à aluna Liana, que se mantinha dispersa e alheia ao que estava sendo discutido na roda de conversa, Gardênia não demonstrou atentar-se para o sentimento de Magnólia, que esboçava desaprovação frente ao comportamento disperso da aluna Liana na roda de conversa. Imediatamente após assistir ao referido vídeo, Gardênia comentou: “Assim... é a intervenção que a gente faz mesmo, né?... A gente chama aquela criança... aí realmente, pergunta prá ver se ela tava atenta à discussão.”

Mais adiante, perguntamos, de forma indireta (paradoxalmente, na tentativa de facilitar a aproximação em relação aos próprios sentimentos), como se sentia a professora em relação ao aluno disperso. Não focalizando os próprios sentimentos, a professora Magnólia respondeu que significava um desafio, no sentido de encontrar estratégias para que a criança alcançasse os objetivos, e seguiu justificando que precisava agir com relação à desatenção da menina.

Na cena 3, na primeira autoconfrontação cruzada, em que Magnólia fazia intervenções enfáticas diante da dificuldade de Gustavo para formar palavras a partir de sílabas pré-estabelecidas, Gardênia enfocou o interesse do aluno pela atividade, apesar da dificuldade em realizá-la, e seguiu sugerindo à Magnólia uma nova possibilidade de intervenção:

É... assim... nesse caso aí, tem várias intervenções prá que ele percebesse nuvem, né? Aí, assim, a gente viu que ele tinha o interesse... nesse momento, ele centrou, ele ficou tentando... a minha leitura é que essa criança, nesse momento, ele tinha o interesse... aí prá não quebrar esse interesse dele, eu sugeriria: Então, vamos escrever uma lista de palavras que você sabe”... porque tem algumas sílabas que não são familiares prá eles.

O mesmo quadro de desvio do foco, das emoções docentes para aspectos secundários (considerando-se os objetivos aos quais se propõe esta pesquisa) repetiu-se com a professora Magnólia, quando solicitada a considerar os sentimentos da professora Gardênia nos vídeos.

Na segunda sessão de autoconfrontação cruzada, a professora Magnólia reconheceu (cena 1), o sentimento de prazer que Gardênia expressa no vídeo, mas o faz sem aprofundar a discussão: “A Gardênia tá muito tranquila... a cena é muito tranqüila, eu acho que é uma atividade prazerosa prá ela”.

A professora Magnólia se deteve em justificar a atitude de Gardênia, na cena 2, da segunda sessão de autoconfrontação cruzada, não fazendo referência à visível irritação demonstrada pela colega na interação com a aluna Isabel:

Eu acho que é isso mesmo... quando a criança tá se dispersando porque tá brincando com colegas... acho que se a criança fica perto da professora, ela pode dar mais atenção naquele momento, né? Não vejo como punição... na minha sala, eu tenho crianças que produzem mais quando eu fico do lado, se eu não fico, não finalizam as atividades, não participam, se dispersam...

Na cena 3, da segunda autoconfrontação cruzada, Magnólia citou a satisfação que Gardênia demonstrava diante da participação espontânea do aluno Mário, mas também não avançou na discussão do sentimento da colega:

Os avanços dos nossos alunos empolgam muito a gente... A gente conversa e conhece um pouco dos alunos da outra... Acho que a Gardênia tá vibrando com a evolução do Mário, né? (risos) Porque o Mário... era o Mário, né? que suspeitaram de autismo? (Confirmando com a Gardênia). Ele era uma criança com muitas questões e ver participando da atividade desse jeito...

Na segunda sessão de autoconfrontação cruzada, ao assistir a cena 4, Magnólia ignorou os sentimentos de Gardênia no embate físico com o aluno Francisco, focalizando aspectos do histórico pessoal do aluno, que ela demonstrava conhecer:

É outra criança... outro caso complicado, né, Gardênia? Tem questões familiares... ele precisa de limites e os pais têm dificuldades, estão se separando... as coisas ficam mais difíceis agora... assim, ele precisava mesmo dessa contenção, do limite que ele não tem, ele não pode achar que pode fazer ou ter tudo o que quer...

É possível perceber o desvio do foco no que tange aos sentimentos da colega professora Gardênia, sendo os discursos construídos com base em argumentos que não se referem à dimensão afetiva do sujeito docente.

#### **4.1.3. Professora como sujeito da própria afetividade**

As dificuldades relativas ao reconhecimento de emoções e sentimentos, por parte das professoras, apresentaram-se, mais frequentemente, quando se tratava das cenas mostradas

nas videograções. Em contrapartida, elas demonstraram reconhecer as emoções e sentimentos próprios, que emergiram a partir das interações com os alunos, quando evocavam momentos passados (não mostradas nos vídeos). Elas teceram considerações mais demoradas e focadas nos próprios afetos, referindo-se com mais propriedade aos próprios afetos vivenciados em ocasiões anteriores, quando comparamos com as posturas, adotadas por elas, frente às cenas videogravadas.

Na entrevista semi-estruturada, a professora Magnólia se reconheceu como ‘movida emocionalmente’. A afetividade é apontada com algo que a mobiliza.

Então, eu também sou uma pessoa muito movida emocionalmente [...] Eu levo muito prá casa, muitos sentimentos... é... eu levo tristezas, eu levo alegrias, eu levo irritação, mas eu levo também prá casa... é... muitas dúvidas [...] às vezes, a gente também precisa da ajuda do outro para atuar nos nossos sentimentos, né? Então, eu procuro fazer isso, levar os meus conflitos, as minhas angústias e ver reverter isso em estratégias, de atividades, de situações que possam me ajudar e, principalmente, possam ajudar o meu aluno... Então eu acho que...é...esse sentimento, né?...A questão da afetividade, ela é mobilizadora. [Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia].

Ainda na entrevista semi-estruturada, pedimos que ela cite um caso que a tenha marcado como professora alfabetizadora. Ela relata o caso de uma criança que apresentava múltiplas dificuldades (cognitivas e sócio-emocionais), com a qual ela se sentiu profundamente envolvida, tendo, a criança, superado grande parte dessas dificuldades ao final do ano letivo. Ela continuou acompanhando a vida escolar da criança nos anos posteriores, enquanto a mesma ainda permanecia na escola. Anos depois, reencontraram-se fortuitamente, e a jovem, na ocasião, uma universitária em vésperas de graduar-se, reconheceu a professora e a convidou para a festa de formatura. Afirmou ter se sentido feliz “[...] por ter colaborado com o crescimento pessoal de uma forma ampla, no pessoal, no emocional, no cognitivo e no social”. [Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia].

Com relação ao trabalho com um aluno que apresentava dificuldades emocionais e cognitivas, Magnólia relatou que se mobilizara para trabalhar as necessidades mais prementes do aluno, mas que, apesar dos ganhos afetivo-emocionais, o garoto permanecia com lacunas na aprendizagem. Perguntamos como ela se sentiu em relação às lacunas que ficaram, ao que ela responde:

A gente fica um pouco frustrada... aquela coisa de que o dever não foi cumprido... mas... a gente também sabe que nem tudo está ao alcance da gente e que nós não temos a capacidade de ter tudo à mão, de conseguir fazer tudo, de reverter tudo, então, em alguns momentos, a gente precisa se reposicionar, né? E trabalhar também com essa frustração, que é natural, que nós, enquanto professores, também temos que lidar com isso com naturalidade prá que a gente possa se impulsionar com as situações que hão de vir posteriormente. [Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia].

É possível observar que ela expressou abertamente o sentimento de frustração que emergiu por não conseguir dar conta de ajudar o aluno a superar a totalidade de suas dificuldades. Além de reconhecer, com expressa naturalidade, os limites da sua atuação, ela apontou a própria afetividade como algo precisa ser trabalhado pelo professor.

Magnólia reconhece o próprio sentimento quando relata o esforço empreendido por um aluno seu, que apresenta uma acuidade visual extremamente comprometida:

A gente vê pessoas, assim como você viu outro exemplo na minha sala, uma criança que tem uma dificuldade de 15° prá enxergar, que se esforça de uma forma que você fica... você fica apaixonada, não tem como não ficar apaixonada... [Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia].

Como caso que marcou sua trajetória como professora alfabetizadora, a professora Gardênia emocionou-se ao relatar a história de um aluno que apresentava insegurança no processo de aprendizagem e que, por essa razão, precisava de uma atenção individualizada da professora para produzir frases, enquanto os demais alunos já se dedicavam à escrita de pequenos textos.

E eu sempre ficava com ele, e ele um dia, lá prá novembro, ele olhou prá mim e disse: 'Eu não preciso mais de você'. (Os olhos dela marejaram). E aí me emocionou, porque eu pensei assim: 'Que bom?! Que bom, porque, assim, eu acho que ele quis dizer assim, 'Agora eu sei'. E aí, realmente me emocionou, assim, porque, foi muito interessante (rindo e chorando ao mesmo tempo)... e aí, eu... 'Que bom, pois, pode sentar ali na outra mesa e fazer só' (rindo)... o João Pedro, foi ótimo.

Na primeira sessão de autoconfrontação cruzada (Gardênia assistiu aos vídeos de Magnólia), Gardênia remeteu-se à situação vivenciada por ela com a aluna Sandra, que apresentava dificuldades para reconhecer sílabas. Ela reconheceu os próprios sentimentos de irritação e angústia diante da dificuldade da aluna:

[...] já a Sandra, a criança tem o interesse, mas é difícil de compreensão, eu digo assim "p com a", ela diz "mi"... "A", Sandra, tem "A", não tem "I" não, presta atenção! (irritada). (...) Às vezes, esses casos angustiam um pouco.

Perguntamos a respeito de como ela lidava com a angústia. Ela respondeu que tentava se acalmar e não se deixar conduzir pela angústia, mas reconheceu que, às vezes, se desesperava frente à dificuldade da criança:

“Assim, eu tento... porque assim, se eu não me acalmar, aí, eu não penso... se eu for agir estritamente pela angústia: 'Sandra, tem que...' (fala exasperada, irritada), tem momentos que eu faço isso? Tem! Eu não vou dizer que eu nunca fiz isso não, porque realmente tem momentos que dá um desespero e você diz: 'Sandra, M com A, como é que pode ser MI?' (exasperada) entendeu? (risos). Então, realmente, aí, a criança fica assim (faz gesto corporal e facial de susto)...Eu disse assim: 'Sandra, olha, M, I 'MI'... M, E... 'ME'... M, A?', aí vem 'MI' de novo, aí minha filha (risos)...

Magnólia reconheceu a existência do sentimento de frustração na sua prática como alfabetizadora e na relação estabelecida com os seus alunos, mas afirmou que a satisfação pessoal supera as frustrações.

Ah, frustração, né?. Porque a gente, às vezes, investe muita coisa na criança e você tem que... às vezes, a sua própria ansiedade enquanto profissional... as dificuldades, às vezes, você quer ajudar algumas crianças, que não depende só de você, quando você não consegue, você se frustra um pouco, porque aí, tem outras questões emocionais, outras questões de dificuldade de aprendizagem propriamente dita... Mas, de todo, eu acho que eu não encontro...eu encontro mais coisas boas no meu trabalho e na minha relação com os meus alunos, mais prazer, mais alegrias do que dificuldades...porque as dificuldades, elas estão prá ser vencidas, e uma vez vencidas, elas passam a ser felicidade, elas deixam de ser frustrações e passam a ser desafios e coisas que você conseguiu vencer, né? Obstáculo a serem vencidos... Então, no geral, a gente tem muito mais prazer, alegria e satisfação na sala de 1º ano do que insatisfação (Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia).

Reconhecendo-se e posicionando-se como sujeitos da própria afetividade, ambas as professoras apontaram e teceram considerações mais aprofundadas a respeito de como se sentiram em determinadas situações de interação com os alunos, vivenciadas no passado, mas **não capturadas nos vídeos**. A seguir, apresentamos discursos que sinalizam um quarto indicador: o reconhecimento das professoras quanto às variáveis que impactam a afetividade delas.

#### 4.1.4. Reconhecimento das variáveis que impactam a afetividade docente

A postura de distanciamento das professoras em relação a alguns sentimentos, ao se depararem com os vídeos gravados em sala de aula, esteve presente nos discursos das professoras. Contudo, ambas foram capazes de reconhecer e considerar as variáveis que produzem impacto sobre a afetividade delas.

A professora Gardênia reconheceu-se afetada pelo significado pessoal, que tem, para ela, a atividade de alfabetizar crianças. Tendo sido, ela mesma, uma criança que apresentou dificuldades para se alfabetizar, dedica-se agora a essa tarefa<sup>24</sup>.

A professora Magnólia manifestou seu descontentamento quanto à incompreensão e o desconhecimento, dos pais dos alunos, em relação ao fato de que o processo de aquisição da leitura e da escrita é singular para cada criança.

---

<sup>24</sup> Este aspecto será abordado mais apropriadamente na terceira categoria “Impacto da afetividade na prática docente”.

Uma coisa que eu não gosto é assim, a forma como os pais pensam que a coisa deve acontecer prá todo mundo, eles acham que o processo de leitura e escrita deve acontecer igual prá todo mundo, no mesmo momento... Enquanto, na sala, eu estou com crianças que estão lendo, né? na leitura fluente, na leitura interpretativa, eu tenho as crianças que estão lendo decodificando, na leitura 'decodificativa' e tem crianças que tão iniciando o processo de leitura e escrita, conseguindo ler com ajuda [...] Então, isso é que me incomoda, porque os pais acham que tudo tem que acontecer ao mesmo tempo [...] (Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia).

Gardênia referenciou a valorização do papel do professor, por parte da criança, como importante para ela:

[...] [as crianças] elas são... o sujeito que mais valoriza realmente o professor, assim, eles gostam, os olhos de algumas crianças brilham quando olham o professor, sabe? Às vezes, eles desautorizam até os pais, porque dizem 'Ah, mas minha professora disse que é assim, né?' (Entrevista semi-estruturada com a professora Gardênia)

Gardênia também assumiu que a postura de interesse ou de desinteresse dos alunos frente à aprendizagem tem impacto em sua afetividade, na medida em que, constitui fator motivador ou desmotivador para ela (cena 1, segunda autoconfrontação cruzada). Nas cenas 3 e 4, da primeira sessão de autoconfrontação cruzada, Gardênia reconheceu a motivação do aluno como algo que a motiva:

[...] porque essa criança me procura, tem o interesse, então, motiva a gente a ensinar... aquela criança que não tá nem aí, a gente fica meio assim, aí desmotiva a gente também... Não é só a gente dar motivação prá eles, não! Eles também têm que nos dar!

Gardênia afirmou sentir-se frustrada quando os alunos não apresentam o nível de aprendizagem esperado: “[...] eu, de certa forma, como professora, me frustro um pouco, porque assim, ‘o que foi que aconteceu prá que essa criança não avançasse como as demais?’” (cenas 3 e 4, da primeira sessão de autoconfrontação cruzada).

Magnólia afirmou que adora alfabetizar crianças, mas reconheceu que tal tarefa constitui um desafio, haja vista as expectativas de toda a comunidade escolar quanto à aquisição da leitura e da escrita: “[...] é realmente uma sala extremamente desafiadora... culturalmente, a gente sabe que é uma sala em que as crianças são muito cobradas e as famílias também ‘Fulano tá lendo? E aí?’... Tem toda essa cobrança social muito grande.” (Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia).

A professora Magnólia não só reconheceu o sentimento de angústia que, às vezes, emerge diante das dificuldades dos alunos, como apontou a autocobrança como algo natural e saudável, na medida em que esse sentimento funciona como mobilizador da ação docente.

[...] a angústia, às vezes é necessária porque ela nos mobiliza a encontrar estratégias pra ajudar aquela criança, e aí a gente vai testando essas estratégias até encontrar uma que funcione melhor prá ela [...] e não tem como fugir da autocobrança também... acho que é natural e até... saudável, né? a gente espera de verdade que a criança aprenda, a gente vibra, como a Gardênia com a Flávia, com o Mário; como eu, com a Marcela, quando eles crescem e quando superam dificuldades; e se frustra quando isso não acontece, né? O importante é não ficar desmotivada nem desistir. (cena 2, segunda sessão de autoconfrontação cruzada).

Reconheceu-se mobilizada pelas necessidades educacionais de crianças portadoras de deficiências:

[...] eu estou nessa escola há 22 anos, e sempre atuei, sempre trabalhei a diversidade das dificuldades dessas crianças... Então, essa iniciação também de crianças portadoras de alguma deficiência também é outra coisa que me mobiliza, né?... A ir em busca de estratégias quando essa criança não é bem aceita pelo grupo, no sentido de colocá-la, inseri-la de fato, né?... Não, a inserção como se ouve falar por aí, mas a inserção real, da criança como ser social, com ser afetivo e como ser pedagógico (Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia).

Demonstrou ser afetada de forma significativa por comportamentos de exclusão e preconceito dos alunos em relação às crianças que apresentam necessidades especiais:

[...] o grupo todo excluindo a Marcela (criança com doença neurológica, comprometimento na fala e na marcha), viram as costas prá ela, não querem a Marcela nas atividades e isso me incomoda profundamente, essas questões de preconceito... Mas, eu sei que eu tenho utilizado estratégias para reverter isso, né? mas ainda é preciso fazer muito a esse respeito (Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia).

A professora Magnólia relatou satisfação pessoal com o crescimento e evolução do aluno, por saber que ela esteve implicada nesse processo.

[...] é gratificante ver que eles tão conseguindo superar as dificuldades e saber que você faz parte disso... É o caso da minha aluna, a Marcela, né, se superando em muitos momentos, como na feira, que ela participou mostrando tudo que tinha aprendido, apesar das dificuldades dela, de fala e de movimento, apresentou-se sem precisar de ajuda minha nem da Selma... É isso que vale à pena, isso vale mais que 20 milhões de dólares (risos). (Segunda sessão de autoconfrontação cruzada).

Esse sentimento pareceu adquirir importância para a professora, na medida em que gera auto-reconhecimento:

[...] eu vejo crianças que chegam na minha sala, que se sentem incapazes, que de repente, você a põe na situação de capaz, que você diz ‘Tá vendo, fulano, como você conseguiu?’, ‘Puxa, você me disse que não conseguia e olha aí, como tá bonito, como tá legal!’ e que você olha prá essa criança e que você vê o olhar, que você vê o sorriso e você recebe de uma mãe uma fala, um recadinho na agenda e que te leva a dizer ‘Puxa, aquilo que eu fiz, né? Tem um valor, foi importante’” (Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia).

Além da satisfação pessoal com o crescimento dos alunos, também se disse impactada pelo reconhecimento afetivo dos familiares dos alunos:

[...] é no afetivo que eu me realizo, não é no financeiro, não é no que o coordenador diz do meu trabalho, não é do que a direção acha do meu trabalho ou do meu colega, mas do que eu vejo do crescimento pessoal de cada aluno e da fala daquele pai, daquela mãe que chega prá dizer ‘Puxa, fulano já tá conseguindo fazer... você conseguiu transformar isso em fulano em tão pouco tempo... fulano conseguiu conquistar’... Pequenas coisas que parecem pequenas, mas não são pequenas coisas, são grandes coisas...” (Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia).

É possível perceber também que a afetividade da professora Magnólia é impactada pelo processo apropriação da leitura e da escrita por parte das crianças, considerado por ela um ‘processo mágico’.

O que eu gosto é justamente ver o processo das crianças, que é quase um processo mágico, como acontece essa coisa da leitura e da escrita, ler e escrever, isso é muito lindo, né? Ver como eles começam a escrever... crianças que iniciaram, por exemplo, esse ano, que algumas crianças não conheciam todas as letras do alfabeto, já se encontram em nível silábico-alfabético, silábico... então, assim, você vê o desenvolvimento de uma criança que, de uma hora prá outra, se encontra encantada, lendo as coisas ao seu redor, dando função à sua leitura e escrita, isso é uma coisa que eu amo (Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia).

A professora Magnólia também apontou elementos externos à relação direta com os alunos como fator que repercute na sua afetividade. Reconheceu sentir-se particularmente afetada quando o seu envolvimento e sua mobilização não são suficientes para dar conta das dificuldades da criança, sem o apoio e a adesão da família.

Eu sinto que eu tenho uma responsabilidade imensa, porque... como, em casa, ele não tem uma assistência devida, eu sinto que o meu trabalho tem que ser dobrado, né?... Não como um fardo, como um peso, mas assim... Ao contrário, eu acho que eu tenho que desdobrar mais para ajudar essa criança que não consegue dar o retorno, não por culpa dele, mas em função do contexto familiar, né?... Assim, em casa, ele não tem um direcionamento, a família não observa muito as agendas, não comparece às reuniões na escola... (Sessão de autoconfrontação simples com a professora Magnólia).

...

A categoria 1 foi descrita em termos de como as professoras vivenciaram a afetividade delas em situações específicas de interação com seus respectivos alunos. O que se tornou evidente diz respeito à eventual postura de desconhecimento de ambas as professoras quanto aos próprios sentimentos e emoções veiculados nos vídeos gravados em sala. Embora seja arriscado presumir as causas para tal desconhecimento, teremos algumas considerações a respeito.

Salientamos alguns aspectos observados: os vídeos foram escolhidos justamente por veicularem cenas que mostravam as professoras sob efeitos visíveis de emoções e sentimentos, que emergiram nas interações com os alunos; as dificuldades de reconhecer e considerar os próprios afetos veiculados nos vídeos apresentaram-se, quando se tratavam de emoções de raiva, irritação ou desapontamento e, menos marcadamente, quando se tratavam

de emoções de alegria, sentimento de satisfação e entusiasmo; as dificuldades relatadas tornaram-se mais evidentes frente às situações mostradas nos vídeos, visto que ambas as professoras expressaram-se quanto aos sentimentos e emoções que emergiram em momentos outros da prática docente, não captados em vídeo; Ao nosso ver, as dificuldades das professoras em considerar certos sentimentos apresentaram-se nos seus discursos, quando elas centravam-se em aspectos outros, que não os próprios sentimentos.

Como as dificuldades das professoras quanto à consideração de emoções e sentimentos foram mais evidentes frente à visualização das cenas videogravadas, apesar da clara e definida consigna oferecida para que observassem os próprios afetos, podemos pensar no possível caráter inibidor dos vídeos. O fato de falarem com certa propriedade sobre os sentimentos e emoções pessoais que emergiram em momentos outros, não captados nos vídeos, reforça tal teoria.

No entanto, a tergiversação para aspectos secundários, como a descrição dos históricos dos comportamentos e explicação das dificuldades dos alunos, o relato a respeito das dificuldades encontradas pela ausência de apoio e acompanhamento das famílias dos alunos, bem como considerações a respeito da própria auto-imagem e a postura de justificar e legitimar as próprias atitudes com relação aos alunos, tornaram-se posicionamentos constantes adotados pelas professoras, em detrimento das considerações sobre os próprios sentimentos e emoções<sup>25</sup>. Tais posicionamentos se apresentaram tanto frente às videograções, quanto nas situações afetivas de interação com os alunos, evocadas do passado.

Tal aspecto remete-nos à ideia de que a dificuldade de considerar aspectos relativos à própria afetividade se configura como constructo cultural, herança do posicionamento filosófico cartesiano que estabeleceu a rivalidade e oposição mutuamente excludente entre cognição e afetividade.

Leme (2003) afirma que as categorias afetividade e cognição são culturalmente construídas, daí decorrendo a (des)valorização das mesmas numa dado contexto histórico-cultural. Não acreditamos ser possível ainda afirmar que se tenha operado a total desconstrução da noção negativa de afetividade como dimensão que desagrega a racionalidade humana. Em dada proporção, parece-nos que ainda não foi possível desvencilhar-nos – apesar do movimento em prol da reabilitação da afetividade - da herança cultural que relegou a afetividade ao status de dimensão prescindível da vida humana.

---

<sup>25</sup> Referências à auto-imagem (visão da própria imagem no vídeo) foram feitas apenas pela professora Magnólia

A perspectiva da qual partimos compreende que as dificuldades das professoras Magnólia e Gardênia, em apropriarem-se de seus sentimentos e emoções (marcadamente, a raiva e a irritação) nas interações com seus alunos, pode se inserir no contexto descrito acima.

Não obstante, conseguimos captar a dimensão afetiva nas entrelinhas dos discursos das professoras. Os significados e sentidos dados à própria afetividade puderam ser inferidos a partir das verbalizações das professoras, mesmo que elas não focalizassem ou nomeassem tais afetos. As vivências - na acepção vigotskiana, assim com sinalizado por Toassa (2009) - veiculadas nas cenas videogravadas funcionaram como disparadores na produção de significados e sentidos sobre a afetividade docente de uma forma geral, não se restringindo às imagens captadas em vídeo.

Outro aspecto, relevante para considerarmos a postura de desconhecimento das professoras quanto à própria afetividade, pode ser encontrado em Toassa (2009, p.75), quando esta afirma que, para Vigotski, “vivenciar é participar de uma realidade impactante, cujo sujeito a apreende sem julgamento *a priori*”. Daí, a dificuldade das professoras de confrontar diretamente os próprios sentimentos mostrados no vídeo.

Além disso, há um forte indício de que as professoras recebiam uma possível interpretação negativa de suas atitudes, como quando Gardênia verbaliza sua preocupação em relação à interpretação que seus alunos poderiam fazer acerca de sua atitude de contenção do aluno Francisco, o que pode explicar, em parte, a não consideração de alguns sentimentos por parte delas.

Essa dificuldade pode ser entendida também como meta-afetividade, ou seja, como um posicionamento afetivo das professoras em relação à própria afetividade, na medida em que podem sinalizar necessidades e, mesmo, certo desconforto quanto à confrontação dos sentimentos e emoções vivenciados. Vigotski (2001/1934) afirma que a fonte mesma do pensamento não o limita a uma dimensão meramente intelectual, sua fonte é afetivo-volitiva, que segundo Toassa (2009, p. 265), pode estar fundamentado em

[...] necessidades concretas da pessoa na relação com sua realidade, nos porquês do pensar, nas fontes psicossociais dos problemas que o pensamento deve resolver. A orientação afetiva apresenta a relação vital da pessoa (corpo e mente) com seu meio, impedindo a transformação do pensamento numa sequência de abstrações vazias e autoexplicativas. No sentido inverso, também o pensamento verbalizado priva o afeto do caráter impulsivo, explosivo presente nos seus estágios primitivos, intelectualizando-os.

Ademais, parece-nos que as professoras apreenderam a realidade vivenciada como um todo, não apenas a realidade que pretendíamos focalizar (os afetos), o que não invalidou o

trabalho, dado que, foi possível acessar os significados e sentidos acerca da afetividade, de forma indireta.

Tal aspecto permitiu-nos articular os referidos significados e sentidos à realidade das práticas docentes empreendidas pelas professoras, o que se tornou o aspecto mais relevante da pesquisa, dado que a compreensão dos sentimentos e emoções como realidades imanentes, isoladas das condições sociais, históricas e culturais em que se produzem, não se configurariam nada elucidativos e, portanto, irrelevantes para o presente estudo.

Os significados convencionais das palavras e frases enunciadas, tomados de forma isolada do contexto vivenciado pelas professoras, constituem o que Toassa (2009) chamou de texto. No entanto, o cerne das vivências retratadas nas cenas videogravadas, encontra-se no subtexto, no qual emerge o sentido, que expressa “a construção mais íntima de nossa consciência” (TOASSA, 2009, p. 268).

Toassa (2009, p. 299) aponta ainda que, no conjunto da obra de Vigotski, a dimensão vivencial das manifestações afetivas apresenta-se como “diáfana, esquiva à observação externa, inexprimível, até mesmo vaga”, atentando ainda para a impossibilidade de apreender e transcrever em palavras a vivência afetiva em toda a sua amplitude, o que nos leva a pensar que qualquer tentativa de fazê-lo conduziria, inevitavelmente, a uma descaracterização da vivência.

Em decorrência desse caráter, a vivência dos sentimentos e emoções das professoras puderam ser apreendidos apenas de forma indireta, através dos significados e sentidos produzidos, não acerca da vivência em si, mas dos pensamentos, ideias e afetos que emergiram a partir da visualização dos vídeos.

Os significados e sentidos sobre a afetividade, construídos a partir dos discursos das professoras, permitiram ainda a construção de duas categorias: concepções das professoras sobre afetividade na prática pedagógica e impacto da afetividade na prática docente.

#### **4.2. Categoria 2: Concepções das professoras sobre Afetividade na prática pedagógica**

Essa categoria engloba as concepções que as professoras apresentaram a respeito de como a afetividade se manifesta nas práticas pedagógicas, empreendidas por elas. Tal categoria foi construída com base nas ideias de ambas as professoras, que sinalizaram os seguintes indicadores: concepções global e focal de afetividade.

Na concepção global de afetividade, classificamos as verbalizações docentes que indicaram, de forma geral: os alunos considerados como sujeitos de afetividade, consideração

acerca das necessidades afetivas e sociais dos alunos e concepção de que a dimensão afetiva repercute na aprendizagem de seus alunos. A concepção focal de afetividade inclui os discursos das professoras quanto à postura de conhecer as especificidades de cada aluno.

#### **4.2.1. Concepção global de afetividade**

Partindo de uma perspectiva global, essa categoria mostrou que as professoras entendem a afetividade delas na prática pedagógica como olhar para os alunos, que extrapola a visão destes apenas como sujeitos-alvo da aprendizagem de conteúdos formais ou transcendem a concepção de aprendizagem como processo exclusivamente cognitivo, considerando também as demandas afetivas e sociais dos alunos.

##### **4.2.1.1. A professora considera os sentimentos dos alunos**

Ambas as professoras demonstraram compreender os alunos como sujeitos de afetividade, sujeitos cujas dimensões cognitiva e afetiva não se dissociam no processo de aprendizagem. No entanto, a presença de tal indicador se fez presente, de forma mais evidente, no discurso da professora Gardênia.

Na cena 1, da sessão de autoconfrontação simples com a professora Magnólia, esta afirma que por mais que seja doloroso dizer prá o aluno Marcos refazer a atividade, ela precisava fazê-lo. Perguntamos por que isso seria doloroso, ao que ela respondeu:

[...] porque ele pode sentir que eu não aceitei a produção dele e ficar desmotivado, a princípio... e poderia até ficar, se eu tivesse falado de forma grosseira... Mas, quando eu disse prá ele refazer é como se eu dissesse “Eu conheço você, você é capaz de fazer melhor”, né?

A professora Gardênia demonstrou considerar os sentimentos do aluno Francisco, ao procurá-lo (em momento em que o aluno já se encontrava mais calmo, após a cena da contenção física) para conversar com ele sobre o que acabara de acontecer:

[...] ele sabe que “A tia Gardênia fez isso, mas ela gosta de mim”, porque ele sabe que eu gosto dele, quando eu retomei com ele, eu disse “Eu gosto de você, mas eu não aceito o que você fez”[ ...].

A professora Gardênia apontou a importância de o aluno Mário sentir-se à vontade no grupo para poder expressar-se verbalmente, já que ele precisava ser estimulado a fazê-lo. Por essa razão, valorizou a sua participação espontânea nas discussões realizadas em grupo.

[...] é tão importante valorizar quando ele se expressa, dá prá ver que foi espontâneo... Então, assim, eu quero que ele se sinta bem no grupo prá se expressar, né? E que ele sinta que o que ele fala vai ser bem recebido (Segunda sessão de autoconfrontação cruzada, cena 3).

Oferecer um retorno positivo ao aluno quanto à sua própria aprendizagem pareceu ser relevante para Gardênia, na medida em que esse retorno poderia motivá-lo a continuar crescendo e aprendendo. A motivação do aluno mostrou-se como aspecto a ser cultivado e trabalhado pelo professor.

[...] eu preciso dar um retorno pras minhas crianças sobre como elas estão, acho que funciona assim com nós adultos também, nós gostamos de reconhecimento e eles também, né?... Acho que é motivador prá eles como é prá nós... (Segunda sessão de autoconfrontação cruzada, cena 3).

Ambas as professoras afirmaram levar em consideração os sentimentos dos alunos em suas intervenções pedagógicas. Gardênia apontou o cuidado de Magnólia com os possíveis sentimentos do aluno Marcos, quando esta solicita a ele que refaça a atividade (cena 1, da primeira autoconfrontação cruzada).

[...] ela (Magnólia) diz assim: "eu estou tirando essa não é porque você não fez e não sabe, mas é porque você pode fazer melhor, não fez por conta do seu comportamento" vamos dizer assim... né? Ela volta a isso com ele porque é importante, essa volta com ele, prá ele não achar assim: "Ah, a tia acabou com a minha tarefa que eu fiz", não é? Ele poderia achar isso. Mas quando ela diz "Você pode fazer melhor e você vai refazer", então... ela deu esse feedback prá ele entender que não é porque ela destruiu o que ela tinha feito, vamos dizer assim.

Magnólia afirmou que a professora precisa trabalhar os próprios sentimentos para não gerar angústia no aluno, cobrando deste além do que a sua capacidade permite naquele momento. Embora não tenha apontado o que sentiu nas cenas 3 e 4, em que apareceu realizando intervenção individual com o aluno Gustavo, que apresentava dificuldades para formar uma nova palavra a partir da sílaba 'Nu', ela afirmou que é preciso saber a hora de encerrar a sua intervenção para não angustiar a criança.

[...] eu acho assim que os nossos sentimentos, eles são coisas muito trabalhadas também... A gente sabe até aonde ir, a gente tenta puxar o máximo os alunos da gente...a gente também tem que saber a hora de parar. Então, assim, prá não causar uma angústia, a gente pára... né? (Cenas 3 e 4, da primeira sessão de autoconfrontação cruzada)

Já Gardênia considerou e sugeriu à Magnólia a possibilidade de intervenção diferente em relação ao aluno Gustavo, para não exaurir o interesse da criança pela realização da referida atividade. Considerando o sentimento da criança, Gardênia sugeriu:

[...] a gente viu que ele tinha o interesse... nesse momento, ele centrou, ele ficou tentando... a minha leitura é que essa criança, nesse momento, ele tinha o interesse... aí prá não quebrar esse interesse dele, eu sugeriria: Então, vamos escrever uma lista de palavras que você sabe" [...] (Primeira sessão de autoconfrontação cruzada, cenas 3 e 4).

Gardênia considerou o árduo trabalho mental dos alunos nas atividades de produção de texto. Afirmou ser preciso ficar atenta ao limite sinalizado pelos alunos, e respeitar esse limite, não os forçando além da capacidade deles no momento. Demonstrou, ainda, a preocupação com a possibilidade de a criança desenvolver uma aversão à leitura e à escrita, caso esse limite não seja respeitado.

Às vezes, há uma discussão aqui (na escola), quando começam as produções de texto, porque é muito trabalho mental... é um desgaste muito grande... porque prá criança tem dois aspectos, ela tem que dar conta da construção do texto e da escrita [...] às vezes, quando eu vejo que não tem mais como, que as crianças suspiram assim, aí eu paro e nós vamos retomar noutra dia. Às vezes, dizem (a coordenadora da escola) assim "É bom terminar", mas não dá... porque tem outros aspectos: a aversão que eu posso desenvolver nessa criança, de ler e escrever [...]

As verbalizações das professoras, utilizadas para ilustrar esse indicador, revelaram que ambas consideram a dimensão afetiva de seus alunos, considerados como sujeitos de sentimentos e emoções. O olhar abrangente para o aluno mostrou ainda que as professoras consideram também as necessidades afetivas e sociais dos alunos.

A professora Gardênia pareceu entender o papel docente para além da dimensão cognitiva da aprendizagem do aluno. Ela ampliou a perspectiva da ação docente, contemplando as necessidades sócio-afetivas do aluno Francisco, na cena da contenção física do mesmo.

[...] ele é uma criança que tudo é feito prá atender o que ele quer, o que ele quer, ele consegue... e aí, naquela situação, eu tinha que mostrar prá ele o limite, né?... Prá ele saber o que é correto ou não, que atitudes ele pode tomar em relação ao colega ou não... É uma questão de limite e que nem sempre ele vai ter o que ele quer, como ele quer, na hora que ele quer... Ele tem que entender que não pode passar por cima dos colegas prá conseguir o que quer, aí eu quero que ele reflita sobre isso, que não é assim... Foi uma oportunidade dele aprender alguma coisa sobre limite (Cena 4, sessão de autoconfrontação simples com a professora Gardênia).

Assim, a professora Gardênia demonstrou compreender que sua atuação transcende a aprendizagem de conteúdos curriculares, incluindo a tarefa de estabelecer limites sociais e afetivos ao comportamento do aluno.

Magnólia pareceu concordar com Gardênia quanto à ampliação de perspectiva da ação docente, que não se restringir a uma tarefa exclusivamente cognitiva, considerando que esta deve englobar aspectos da aprendizagem social, como justiça e respeito mútuo.

Eu acho que nada tá separado, a gente tem que buscar ver as crianças na sua totalidade... e assim, ele (Francisco) não precisa só aprender a ler e escrever... Precisa aprender o que é certo e errado, não é porque tá com raiva que vai machucar os outros, né? Eu já ouvi de professor que dar limite não é papel da professora e sim, da família e eu não concordo. É nosso papel também, não só da gente, mas da família e da escola, em geral... acho que foi importante prá ele aprender sobre justiça e respeitar os outros também [...] Eu vejo como uma intervenção educativa.

É possível afirmar que, para Magnólia, a ação docente não pode ser fragmentada, buscando atender somente às necessidades cognitivas dos alunos. Demonstrou entender que professor não pode fragmentar o psiquismo do aluno, atendendo-lhe somente às demandas cognitivas, mas deve contemplar aquelas que se apresentam em relação aos demais aspectos do desenvolvimento infantil.

Referindo-se às necessidades prementes da turma de alunos no primeiro mês de aulas, Magnólia estabeleceu como prioridade a necessidade de vinculação afetiva dos alunos com ela e destes entre si, bem como a adaptação dos alunos ao contexto do primeiro ano. A professora demonstrou, assim, que as demandas afetivas e sociais podem sobrepor-se, em algumas situações, às demandas relativas ao conteúdo curricular.

[...] então, a gente vai trabalhar todas essas questões relacionadas à autonomia, à auto-estima, coisas que eles são capazes de... que eles possam ser capazes de fazer e se inserir nisso... É mais o mês da conquista, o mês de fazer amizades, de descobrir o que é que o outro sente, o que é que outro acha, o que é que o outro pensa, então, o primeiro mês é mais nesse sentido... A partir daí, quando a gente engrena, quando a gente afetivamente tá envolvido, aí a gente pode se lançar em propostas mais desafiadoras no que se refere à questão da pedagogia propriamente dita, né?

A professora Magnólia demonstrou reconhecer as necessidades globais dos alunos e afirmou que as demandas emocionais dos alunos podem sobrepor-se às demandas cognitivas, em determinados casos.

[...] o importante prá mim, naquele momento, não era isso (refere-se à aprendizagem), não eram as questões pedagógicas, eram as questões emocionais... preparar essa criança para a possibilidade de, no futuro sim, trabalhar as questões pedagógicas, que não eram prá mim tão importantes quanto as emocionais: qual era o sentimento que essa criança não tava dando conta, trabalhar a auto-estima e a partir daí, essa criança ter novos ganhos (Entrevista semi-estruturada com professora Magnólia).

Esse indicador demonstrou que ambas as professoras concebem como relevantes as necessidades afetivas e sociais dos alunos, não apenas aquelas de natureza cognitiva, na medida em que não podem ser dissociadas do sujeito que aprende. A afetividade é percebida por elas como a base, o sustentáculo dos processos de aprendizagem.

#### **4.2.1.2. A professora considera impacto da afetividade do aluno na aprendizagem**

Como já se tornou evidente na descrição dos indicadores anteriores, a afetividade é considerada pelas professoras como variável que impacta a aprendizagem dos alunos.

Gardênia apontou a afetividade como dimensão da ação docente, considerada imprescindível ao processo de aprendizagem, como condição *sine qua non* a criança não realiza a contento a tarefa de aprender.

[...] não adianta, se você não mantém uma boa relação com seu aluno... se essa criança precisa, tem alguma dificuldade e precisa mais, ela não vai conseguir, com certeza, não vai, não vai. Vai conseguir se você mantém uma boa relação... com certa criança, que já tem uma compreensão boa dos conteúdos, de leitura e escrita, não vai, porque ela já tem isso, esse aprendizado. Mas, se a criança precisa desse aprendizado e a professora não mantém uma boa relação com ela, ela não vai, não deslancha. Isso, para mim é fato! (Entrevista semi-estruturada com a professora Gardênia).

Magnólia apontou o feedback ao aluno, como estratégia que o motiva a continuar crescendo e superando as próprias dificuldades: “Então a gente tem que reconhecer os avanços da criança prá ele, não pode só reclamar quando ela não age corretamente... É importante... todos nós, não é só a criança, todos nós somos movidos a isso, a incentivo, a estímulo, a auto-estima”.

No último indicador que exemplifica o que denominamos de concepção global de afetividade, demonstramos como a afetividade é concebida pelas professoras como dimensão que afeta a aprendizagem das crianças. Apresentaremos a seguir a concepção focal de afetividade das professoras: a necessidade de compreender cada aluno nas suas particularidades subjetivas e necessidades específicas.

#### **4.2.2. Concepção focal de afetividade:**

Este indicador reporta-se às marcas da afetividade das professoras apresentando-se como olhar diferenciado para as necessidades específicas de cada aluno.

A professora Magnólia apontou o conhecimento acerca das singularidades e o respeito às particularidades do aluno como fatores a serem levados em consideração no momento de planejar estratégias de trabalho pedagógico com os alunos.

[...] essas atividades, estratégias, serão diferentes de acordo com o que cada criança tá me pedindo... Então, eu não posso... Existem estratégias que... posso usar estratégia x com as crianças y e z, mas existem estratégias que são únicas, individuais, que vai depender da particularidade daquela criança, que pode ser de estado emocional, pode ser de dificuldades de relação, de inserção em atividades e assim como em questão atividades pedagogicamente falando, questões conceituais... Então, algumas estratégias vão divergir de acordo com o sujeito que vai estar sendo... é...posto ali ou a dificuldade desse sujeito...

Quanto à manifestação da afetividade em relação aos alunos, Magnólia afirmou que consegue equilibrar as posturas afetivas e de cobrança. Afirmou ainda que, mesmo em se

tratando da manifestação de afetividade, procura respeitar as demandas dos alunos, que são diferentes.

[...] tanto eu busco pontuar, como eu busco brincar, abraçar, beijar, eu acho que tem que ter espaço prá tudo, eu acho que tem que ter o espaço do limite, da cobrança, mas a gente tem que saber dosar um pouco a coisa com uma dose de afetividade e essa dose também de afetividade, ela varia muito de criança prá criança, há crianças em que você pode ser mais incisiva, tratar de uma forma mais firme e aquele que você tem de cobrar, mas de uma forma onde a sua linguagem tem que ser mais calma pra que essa criança consiga também te dar um resultado... Mas, eu acho tranquilo, acho que eu consigo mediar entre as duas situações, tanto consigo pontuar, como consigo brincar e ser afetiva e receber afetividade (Entrevista semi-estruturada com Magnólia).

Com o aluno Gustavo (Cenas 3 e 4 – professora magnólia), Magnólia demonstrou conhecer-lhe as singularidades e também afirmou que a intervenção da professora deve levar em consideração o conhecimento que se tem do potencial do aluno, bem como acerca dos seus limites, para não gerar angústia ou mesmo desmotivação na criança.

[...] o Guilherme precisa de uma atenção muito direcionada, por causa do movimento, da inquietação, né? (balançando freneticamente as mãos)... Com ele, eu tive que fazer muitas intervenções e, aí...ele não conseguia dar retorno...ele tava se angustiando, aí ele conseguia e não conseguia...quando eu percebi que começou a gerar uma angústia e que não ia mais, eu dei uma parada, tudo bem, porque ali era o limite dele também...Eu acho que a gente também tem que ter esse cuidado, de não tá exigindo demais em alguns momentos... Não que num outro momento eu não volte a exigir dele, mas naquele momento...

Magnólia afirmou que a ação pedagógica deve se pautar no conhecimento das particularidades dos alunos.

As intervenções são de acordo com o conhecimento que a gente tem de cada aluno e saber até onde eu posso ir, onde eu posso esticar e aonde eu tenho que parar e aceitar aquilo ali. Como, às vezes, eles dizem assim: "Por que tu aceitou o do fulano, tia, desse jeito, e não aceita o meu?" e eu digo: "Por que esse é o melhor do fulano"!...né? Então, é assim... a gente conhece as crianças e sabe as intervenções

O indicador revelou a afetividade das professoras no reconhecimento da necessidade docente de considerar os alunos, não naquilo que os generaliza, mas nas suas singularidades. Adiante, apresentaremos a terceira e última categoria da pesquisa empírica, que revela como as práticas empreendidas pelas professoras são impactadas pela afetividade.

...

A categoria 2 revela as concepções de afetividade na prática pedagógica, veiculadas nos discursos das professoras, que nos permitiram classificá-las em concepção global de afetividade e concepção focal de afetividade.

A concepção global de afetividade refere-se à ideia de que a afetividade docente volta o olhar das professoras para aspectos outros da aprendizagem dos alunos, e não apenas para

aspectos de natureza cognitiva. Assim, de uma forma geral, as professoras demonstraram considerar como aspectos relevantes na prática pedagógica: os sentimentos dos alunos, em propiciar um ambiente afetivo para que os alunos possam aprender, em despertar-lhes a motivação e o interesse pelo conhecimento. Apontaram a importância de considerar as necessidades afetivas e sociais dos alunos, como a aprendizagem de limites e o desenvolvimento do sentimento de auto-estima, na medida em que constituem os fundamentos para o processo de aprendizagem. Sinalizaram, assim, que conhecem e consideram o impacto da dimensão afetiva na aprendizagem dos alunos.

Denominamos de concepção focal de afetividade a tendência, frequente nos discursos de ambas as professoras (embora mais frequente no discurso de Magnólia), a considerar as singularidades dos alunos. Ambas mostraram a presença de um olhar diferenciado da professora para as necessidades específicas que cada aluno sinaliza.

Com claras influências histórico-culturais, Tardif e Lessard (2007) afirmam que a atividade docente diferencia-se de outros tipos de trabalho pela presença do ‘objeto humano’. Na medida em que se constitui um trabalho social (não-natural) e interativo, este modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do sujeito que o realiza. Para estes autores, ensinar consiste *em trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*.

A presença do ‘objeto humano’ consiste na característica que adquire centralidade no trabalho docente, o que nos faz pensar que a subjetividade docente não pode se eximir do impacto que lhe causa a subjetividade discente. Por mais que sejamos tentados a considerar, mormente, o impacto da subjetividade do professor sobre o aluno, defendemos, no presente trabalho, que também o professor é afetado pelo aluno, de diversas formas.

Assim, pareceu-nos se inscrever o discurso quanto à tendência das professoras a considerar os sentimentos dos alunos e outras necessidades de natureza afetiva e social. Sendo as interações professor-alunos mediadas pela afetividade, podemos perceber, em diversas passagens dos discursos das professoras, a presença de elementos afetivos nas considerações tecidas em relação aos seus alunos, seja aos alunos de uma forma geral, seja a um aluno ou aluna em particular.

Nas verbalizações de ambas as professoras, foi possível perceber que elas compreendem que o interesse verdadeiro e a escuta sensível em relação aos alunos constitui postura imprescindível ao professor, em que pese aí, a própria responsabilidade sentida pelas professoras quanto à aprendizagem de seus alunos. Mas, essa responsabilidade não pode ser

entendida somente numa perspectiva pragmática do trabalho docente, como apontam Tardif e Lessard (2007, p. 70):

A relação com o outro significa que ele (o professor) vê seus alunos diretamente, em pessoa, como responsável por eles: essa responsabilidade está no âmago de sua tarefa e cada professor precisa dar-lhe sentido. Por exemplo, onde termina sua tarefa? O que ele pode fazer para ajudar e apoiar seus alunos?

Assim, o professor parece ser afetado não somente pelas expectativas em relação ao produto do seu trabalho, mas pelos próprios alunos em si. Os referidos autores apontam, por exemplo, que a relação que inúmeros professores mantêm com os seus alunos e, mesmo com a sua profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva (TARDIF; LESSARD, 2007).

As relações das duas professoras com seus alunos são visivelmente perpassadas pela afetividade, pelo olhar diferenciado para o aluno e suas necessidades, por uma caracterização da aprendizagem como processo que põe o sujeito-aluno no centro. No entanto, o produto dessas interações, ou seja, a aprendizagem dos alunos, adquire centralidade no trabalho delas.

Podemos afirmar que as professoras Gardênia e Magnólia apresentaram-se afetadas pelas expectativas sociais e pessoais quanto à aprendizagem de seus alunos. Não obstante, não podemos afirmar que a tessitura das interações afetivas entre elas e seus respectivos alunos tenha sido determinada apenas por esse objetivo. Acreditamos que, a reunião diária de professores e alunos nas salas de aulas nunca deixe de ser perpassada por esse objetivo, mas esse mesmo encontro reflete a participação de subjetividades docentes e discentes, que se afetam (afetividade) mutuamente, criando-se e recriando-se nas interações que estabelecem entre si.

O trabalho docente não se remete somente à preocupação com a dimensão cognitiva da aprendizagem dos alunos, nem mesmo a sua atuação é produto de tomadas de decisões essencialmente racionais. Para Tardif e Lessard (2007), por se tratar de um trabalho que pressupõe a interação humana, em que o produto é o próprio homem, a consideração com a afetividade e o bem-estar infantil seria inerente ao trabalho docente:

Em boa medida, o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas, etc. [...] por ser o 'produto' um ser humano, os professores se preocupam mais com a qualidade e o bem-estar global das crianças. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 258).

Assim, a afetividade figurou nos discursos das professoras, quando evidenciaram uma intencionalidade e preocupação em cuidar da relação com os alunos, bem como em considerá-los, tanto em sua dimensão subjetiva (como sujeitos de afetos, desejos e motivações), quanto na dimensão mais pragmática do seu trabalho, ou seja, a quantificação de suas aprendizagens. Até porque, em nossa opinião, seria impossível empreender tal cisão, dado que o sujeito que

ensina não opera somente em função da afetividade (os sentimentos pelos alunos), nem somente da racionalidade (o pragmatismo quanto ao alcance de objetivos), como também, seria impossível considerar isoladamente o aluno, ora como sujeito de afetividade, ora como sujeito da aprendizagem.

A consideração afetiva dos alunos apareceu nos discursos das professoras, desde os momentos das interações presenciais com os alunos, quanto nas situações de interação simbólica com estes, isto é, quando suas necessidades e especificidades eram evocadas para ajudar no planejamento das atividades pedagógicas. Tal aspecto demonstra a perspectiva defendida por Leite (2006), a saber, a de que a escolha docente dos objetivos de ensino não constitui uma atividade meramente técnica, mas uma decisão que reflete, entre outros aspectos, o posicionamento do professor perante o aluno.

Defendemos que as decisões tomadas pelo professor em relação aos alunos implicam, não somente em processos de natureza cognitiva, mas afetivas, já que segundo Vigotski (2001/1938), os processos relativos ao pensamento são sempre acompanhados de tendências afetivo-volitivas, que lhes servem de base.

Sendo as professoras sujeitos que pensam e sentem, e que esses pensamentos e afetos se constroem em função dos alunos (embora, não exclusivamente), podemos inferir que tal realidade pressupõe algumas implicações significativas nas práticas docentes empreendidas por elas. Eis o que abordaremos na próxima categoria.

### **4.3. Categoria 3: Reflexos da afetividade na prática docente**

Os reflexos da afetividade nas práticas das professoras Magnólia e Gardênia apresentaram-se das seguintes formas: transformando a prática docente, transformando-as como sujeitos docentes e promovendo a postura auto-reflexiva.

Com base na teoria histórico-cultural, salientamos que as significações produzidas pelas professoras durante suas trajetórias profissionais, permeadas pela afetividade, transformam (aram) as suas práticas docentes, na medida em que as transformam (aram) como sujeitos, já que, como afirmam Oliveira e Rego (2003), a dimensão da significação transforma a própria maneira de conceber a vida, no caso, a experiência docente.

#### **4.3.1. Afetividade como agente transformador da prática docente**

Nos discursos das professoras, foi possível perceber que a afetividade delas se reflete na ação docente, isto é, quando a prática docente propriamente dita traz as marcas dessa afetividade.

Gardênia demonstrou que conhecer a forma como o aluno aprende e atender as necessidades específicas deste, no que se refere ao processo de aprendizagem, constitui uma prioridade na sua prática, sobrepondo-se até mesmo à abordagem didático-metodológica de ensino adotada pela escola. No seu entendimento, a metodologia pode ser adaptada ou revista para atender as necessidades de um aluno, o que subverte um atendimento diferenciado.

[...] a abordagem é construtivista? É. Mas, se eu vejo que aquela criança precisa, que ela não despertou ainda a compreensão do código, do sistema de escrita, a decodificação, a codificação, então, eu vou pras letras, eu vou pras sílabas, composição de palavras, decomposição, porque, ela precisa disso [...] cabe o olhar do professor ver, que nessa abordagem, o aluno não compreende, não dá porque, não desperta, não consegue, então eu vou precisar de elementos prá trabalhar com ela para que ela deslanche. Eu olho isso primeiro e como está essa criança no todo, o todo dessa criança, o que é que está acontecendo prá que ela não tenha progresso nem avance.

O olhar sensível às especificidades das necessidades pedagógicas dos alunos permitiu a Gardênia a utilização de recursos alternativos ao que é proposto pela escola, em termos de metodologia de ensino, quando isso se fez necessário, no sentido de atender tais necessidades: “[...] cabe o olhar do professor ver, que nessa abordagem, o aluno não compreende, não dá porque, não desperta, não consegue, então eu vou precisar de elementos prá trabalhar com ela para que ela deslanche”.

A afetividade docente transcende, assim, a imagem da professora como ‘doce, gentil e afetuosa’, características culturalmente associadas e requeridas às mulheres professoras de Educação infantil (FACCI, 2004). Magnólia demonstrou compreender a afetividade como dimensão que extrapola as manifestações socialmente convencionadas (o beijo e o abraço): “[...] porque, às vezes, você beija e abraça e nem tem afetividade... você faz só... assim... como um mecanismo... automático.”

Gardênia também mostrou semelhante concepção, a de que a afetividade não se limita às manifestações físicas: “Afetividade não é ficar beijando, abraçando, só não. É o respeito, né, é a questão do ouvir a criança, né?”

A afetividade da professora Gardênia pareceu se consubstanciar numa preocupação com a dimensão afetiva dos alunos, com a forma como os alunos apropriam-se, ou não, do conteúdo ensinado por ela. Em seu discurso, ela demonstrou um olhar atencioso e afetivo para os alunos. A sua prática docente parece transcender os aspectos técnicos e pragmáticos do ensino, contemplando a atenção ao aluno como sujeito da aprendizagem.

[...] é preciso olhar, não só a forma de apresentar os conteúdos, não é só o técnico, eu aprendi “Quem aprendeu, aprendeu, quem não aprendeu, não posso fazer nada, já dei minha aula”, não é assim! Quando eu vejo os olhares das minhas crianças, eu digo assim: “Não tô conseguindo”.

Gardênia mostrou olhar sensível ao movimento dos alunos, aproveitando a brincadeira espontânea destes e transformando-a em atividade pedagógica. A professora demonstrou flexibilidade para modificar o próprio planejamento, valorizando a iniciativa dos alunos. As crianças parecem ser o foco da ação docente, não o planejamento ou o conteúdo.

Eu adoro isso (risos)... Não... assim... não foi nem planejada, eu acho que partiu de uma tarefa de casa... na roda, a gente faz uma análise da tarefa de casa, né?...e aí, eles foram colocando... e ali, eu pude ver, assim, a leitura que eles faziam e que palavras tavam dentro de outras que formavam, né?...então... assim, foi prazeroso esse momento inicial, ter partido deles e não do meu planejamento... e naquele momento eu avalei assim “Como eles estão sabendo!” (Sessão de autoconfrontação simples com Gardênia).

Magnólia afirmou ser necessária alguma sensibilidade da professora pra captar os interesses dos alunos e, a partir daí, modificar o planejamento.

[...] às vezes, eu faço isso também... essa mudança no plano... porque a gente tem os objetivos prá alcançar com os alunos, né? A gente planeja encima desses objetivos, mas a gente pode mudar o plano se a gente vê que as crianças tão apontando noutra direção... mas, é preciso ter sensibilidade, como a Gardênia teve, prá ver que as crianças estavam brincando de formar palavras, né?... assim, transformar aquela brincadeira espontânea em atividade e substituir a que ela tinha pensado (Segunda sessão de autoconfrontação cruzada).

O bem-estar dos alunos pareceu-nos um aspecto considerado pela professora Gardênia, na medida em que reconheceu a necessidade de trabalhar a expressão oral do aluno Mário e, para tanto, preocupou-se em criar um ambiente propício, na sala de aula, para que este pudesse se sentir à vontade para se expressar.

[...] eu fiquei feliz com a fala do Mário, porque ele é uma criança que tem que ser trabalhada a oralidade dele... [...] por isso que é tão importante valorizar quando ele se expressa, dá prá ver que foi espontâneo... Então, assim, eu quero que ele se sinta bem no grupo prá se expressar, né?... E que ele sinta que o que ele fala vai ser bem recebido (Segunda sessão de autoconfrontação cruzada).

Magnólia demonstrou compreender a intervenção de Gardênia com o aluno Francisco como dimensão constituinte do escopo da prática docente.

Eu acho que nada tá separado, a gente tem que buscar ver as crianças na sua totalidade... e assim, ele (Francisco) não precisa só aprender a ler e escrever... precisa aprender o que é certo e errado, não é porque tá com raiva que vai machucar os outros, né? [...] acho que foi importante prá ele aprender sobre justiça e respeitar os outros também [...] Eu vejo como uma intervenção educativa.

A afetividade docente apareceu aqui como mediador da aprendizagem do aluno, na medida em que é vista como intervenção pedagógica. Nesse sentido, podemos afirmar que, ao

contribuir para a aprendizagem do aluno, a afetividade atua na zona de desenvolvimento proximal – ZDP - (VIGOTSKI, 2007), alavancando processos de desenvolvimento do aluno.

Diante das dificuldades dos alunos, Magnólia afirmou que a angústia consiste em fator que mobiliza a sua ação e, portanto, transforma a prática docente.

E aí, assim... o que eu faço é tentar me mobilizar, nunca ficar parada pensando “Ah, fulano não consegue”, não adianta nada eu me angustiar, o que adianta é eu me mobilizar, a angústia existe, mas ela me mobiliza... o que eu busco é me mobilizar prá ajudar e nada mais é...que deixa a gente mais feliz que a gente ver a criança crescendo, progredindo, nada é mais gratificante, né? (Sessão de autoconfrontação simples com a professora Magnólia).

Magnólia reconheceu que os próprios sentimentos constituem aspectos a serem trabalhados. Apesar da sua visível impaciência diante da dificuldade do aluno (cenas 3 e 4), Magnólia finalizou sua intervenção quando reconheceu os limites do aluno Gustavo.

[...] eu acho assim que os nossos sentimentos, eles são coisas muito trabalhadas também... a gente sabe até aonde ir... a gente tenta puxar o máximo os alunos da gente...a gente também tem que saber a hora de parar. Então, assim, prá não causar uma angústia, a gente pára, né? (Cenas 3 e 4, da primeira sessão de autoconfrontação cruzada).

A prática docente aparece inextricavelmente impactada pela afetividade docente no discurso da professora Gardênia, tendo em vista que a aparente raiva presente no discurso parece obnubilar o pensamento dela.

Assim, eu tento... porque assim, se eu não me acalmar, aí, eu não penso... se eu for agir estritamente pela angústia: ‘Sandra, tem que...’ (fala exasperada, irritada), tem momentos que eu faço isso? Tem! Eu não vou dizer que eu nunca fiz isso não, porque realmente tem momentos que dá um desespero e você diz: ‘Sandra, M com A, como é que pode ser MI?’ (exasperada) entendeu? (risos). Então, realmente, aí, a criança fica assim (faz gesto corporal e facial de susto)... eu disse assim: ‘Sarah, olha, M, I 'MI'... M, E... 'ME'... M, A?'", aí vem 'MI' de novo, aí minha filha (risos)... (Cenas 3 e 4, da primeira sessão de autoconfrontação cruzada).

Magnólia mostrou a importância de reconhecer e respeitar os limites do aluno e demonstrou que, apesar da dificuldade do aluno gerar frustração e desânimo, estes sentimentos não devem impedir o professor de investir e acreditar no aluno.

As pessoas são diferentes por n situações, a questão da maturidade, o tempo de aprender, as habilidades, e que a gente tem que aprender a lidar com isso... a esperar do outro aquilo que ele pode dar...A gente tem que tá sempre investindo, a gente não pode desistir, a gente desanima um pouco mas diz prá si mesma 'Eu não vou desistir de você, Eu não vou desistir de você!' O importante nisso tudo é a gente trabalhar a frustração, se mobilizar e não deixar com que esses sentimentos atrapalhem o seu trabalho e o desenvolvimento da criança...

A afetividade apareceu como dimensão a ser trabalhada para que não produza consequências negativas para a própria prática docente, nem para os processos de aprendizagem dos alunos.

### 4.3.2. Afetividade transforma o sujeito docente

Como qualquer constructo histórico-cultural, consideramos a afetividade, não como realidade imutável e imanente ao sujeito, mas como processo que se constitui ao longo de uma história pessoal, inserida numa condição histórico-cultural específica (OLIVEIRA; REGO, 2003). A dimensão afetiva cria e recria a subjetividade, assim como é criada e recriada por esta, num contexto de determinação social e histórica. Este processo é apontado por Molon (2003) como fator que torna o indivíduo singular.

Assim, no discurso das professoras, de forma singularizada, a afetividade teve impacto na própria subjetividade docente. Constatamos que a afetividade esteve presente nas vidas das professoras, desde a escolha profissional até a incorporação de uma postura auto-reflexiva sobre a própria prática, contribuindo para a transformação de si mesmas, como sujeitos docentes.

Vejamos como se apresentou a influência da afetividade na escolha profissional das professoras Magnólia e Gardênia.

#### 4.3.2.1. Reflexo na escolha profissional

A afetividade apareceu nos discursos das professoras Gardênia e Magnólia como fator que influenciou a escolha profissional pela educação, sala de aula, pela tarefa de alfabetizar crianças, contendo uma significação pessoal, específica para cada professora, acerca desta tarefa.

A dimensão afetiva permeou a escolha e a trajetória profissional de Gardênia, desde a decisão de tornar-se professora, especificamente, professora de educação infantil.

Bem, assim, eu comecei, eu sempre quis, né?... ser professora realmente... é... e aí eu comecei em noventa e (pausa pensando), noventa e cinco, foi, noventa e cinco numa escola, né? Eu tava no segundo semestre da faculdade de pedagogia, aí eu fui estagiar numa escola pequena em educação infantil, que era o que eu queria mesmo... (Entrevista semi-estruturada com a professora Gardênia).

Mais adiante, na entrevista, Gardênia reafirmou seu interesse e predileção pelo segmento da educação, referente à educação infantil.

Eu entrei [na faculdade] sabendo que eu queria ser professora... e de crianças menores, não queria fundamental. Realmente até o 1º ano é o que eu gosto. Aí, eu comecei a me dedicar, buscando leituras sobre educação infantil. Trabalhei com fundamental alguns anos, uns três anos, mas eu não gosto, não gostei. Eu gosto de educação infantil (Entrevista semi-estruturada com a professora Gardênia).

Após concluir a faculdade de pedagogia, cursou a especialização em psicopedagogia, começou a atender em clínica psicopedagógica, mas desistiu, porque percebeu que “gostava mesmo era... de escola.” (Entrevista semi-estruturada com a professora Gardênia). Em seguida, Gardênia iniciou como professora de alfabetização e facilitadora de oficinas de leitura, em escola pública da prefeitura de Fortaleza.

[...] depois fiz alfabetização, a especialização da FA7, sobre alfabetização. E nessa época, eu estava um turno no 1º ano, na sala de 1º ano e eu me apaixonei né, nessa área, nessa série, de ensinar mesmo a ler e escrever. E na prefeitura, eu fiz uma seleção para trabalhar na sala de leitura ou biblioteca, que eu estou até hoje, né? Então, a gente avalia os livros que vêm, eu faço oficinas de leitura com as crianças e eu adoro esse trabalho. (Entrevista semi-estruturada com a professora Gardênia).

A paixão pelo ensino da leitura e da escrita apareceu no discurso de Gardênia, ao afirmar:

[...] aí eu comecei a me apaixonar pelo processo de leitura e escrita, especificamente, leitura. Aqui (referindo-se à escola na qual esta pesquisa foi realizada), foi pelos nossos estudos, eu vi que realmente, eu disse: Eu quero ser professora alfabetizadora, né?! Eu fiquei com uma paixão, assim, os nossos teóricos, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, como a teoria delas, eu disse, é por aí, não é ‘b-a ba’ só. É por aí, a criança tem que pensar como ela vai escrever, né? (Entrevista semi-estruturada com a professora Gardênia).

Gardênia afirmou ainda sua paixão, especificamente, pelo trabalho com a leitura e o incentivo a essa prática, trabalho que ela começou a realizar na escola pública, da prefeitura de Fortaleza.

Então, eu me dediquei à leitura, por conta da escola pública, prá ver se as crianças tinham interesse, motivação em ler e não aquela leitura escolar, por obrigação, mas uma leitura por entretenimento, por prazer. Então, minhas oficinas são feitas assim, eu primeiro tento fazer atividades motivadoras para que a criança perceba a leitura como a mesma coisa que é brincar, ver a televisão, então trabalhar com textos lúdicos, parlendas, cantigas de roda prá envolvê-los. Aí depois de envolver, de adquirir o hábito de ler, aí eu posso cobrar os textos informativos, textos mais complexos, textos escolares. (Entrevista semi-estruturada com a professora Gardênia).

Apesar da predileção pela atividade de alfabetizar crianças, Gardênia reconheceu que tal atividade constitui um desafio, principalmente, no tocante à produção textual, na qual os alunos têm que construir as ideias do texto, ao mesmo tempo em que precisa construir a escrita (processo ainda em fase de aquisição).

Quanto à predileção por alfabetizar crianças, Gardênia explicou:

[...] eu quis porque é uma questão de gosto mesmo e interesse meu mesmo, eu gosto, gosto mesmo, vibro quando uma criança aprende, é o que me satisfaz, eu vejo, é palpável o resultado do trabalho, né? Porque, é processo? É. As crianças vêm já com uma ideia de escrita e de leitura das outras séries, mas sistematiza mais no 1º ano. E aí, eu tenho que fazer algo que eu tenha retorno, porque, se eu não fizer, não adianta prá mim, então eu preciso disso. Então, eu acho que a alfabetização, ela me dá isso (Entrevista semi-estruturada com a professora Gardênia).

A opção de Gardênia pela alfabetização de crianças apareceu inextricavelmente vinculada à sua experiência pessoal, vivenciada como aluna de alfabetização. Aqui, foi possível acessar o significado pessoal ou sentido atribuído pela professora Gardênia ao ato de alfabetizar.

Engraçado, que eu fui uma criança que... que... que eu aprendi a ler e escrever no segundo ano, que era segunda série, antigamente. E eu acho que esse fato marcou, acho até que esse meu interesse em... em querer alfabetizar, né? Porque eu lembro que meu pai (falecido quando ela tinha 17 anos) dizia assim: “Vamos ler?”. Aí, eu decorava o texto, aqueles textos do livro didático e lia pro meu pai. Aí, ele sabia que era decorado, e aí quando ele ia me perguntar outro texto que eu não tinha decorado, aí eu não sabia. Então, assim, isso me marcou e, eu acho que por isso que também um dos interesses em eu enveredar por essa área de leitura escrita, por que eu passei por isso, uma dificuldade de certa forma, porque eu não fui alfabetizada na alfabetização, na época foi na segunda série, que eu fechei mesmo que eu lia e escrevia. E foi doloroso esse processo prá mim, e eu acho que por isso, que assim, quando eu estudo leitura, que a monografia foi “A leitura como ato de prazer e entretenimento”, como os professores devem trabalhar para que motivem os alunos a ler, passou muito por isso (Entrevista semi-estruturada com a professora Gardênia).

Aqui, a dimensão da história pessoal de Gardênia em relação à própria alfabetização configurou-se como condição bastante singular e significativa, porque afetiva, na organização de sua subjetividade. A forma como sua subjetividade foi organizada, no tocante à sua experiência pessoal com a aquisição da leitura e da escrita afetou significativamente a sua escolha profissional.

Magnólia iniciou sua trajetória profissional na educação, como professora de turmas de Jardim I, antes de ingressar na escola na qual já trabalha há 22 anos. Complementou a sua formação, cursando pedagogia. Na escola em que foi realizada esta pesquisa, Magnólia sempre trabalhou com turmas de infantil 5 (desde 1989) e há dois anos, passou a ser professora de 1º ano (antiga alfabetização). Após 20 anos trabalhando como professora de infantil 5, Magnólia foi convidada, pela diretora e coordenadora da escola, a ser professora do 1º ano. Eis a razão:

[...] eu tinha um grupo de crianças que se alfabetizavam na minha sala (infantil 5), todo ano era comum que saíssem um grupo de pelo menos 7, 8 crianças alfabetizadas... E aí, depois, a escola me chamou prá trabalhar no 1º ano, visto que observavam que eu tinha já uma capacitação nessa área em função da minha sala ser muito junto e, porque é a sala que antecede, né? (Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia).

Apesar de manifestar uma resistência inicial (em função de ter de mudar de sala e não contar mais com o apoio de uma professora auxiliar), Magnólia aceitou tornar-se professora de alfabetização. Ela afirmou apreciar, na sua prática como alfabetizadora, a descoberta das crianças em relação ao universo da leitura e da escrita.

O que eu gosto é justamente ver o processo das crianças, que é quase um processo mágico, como acontece essa coisa da leitura e da escrita, ler e escrever, isso é muito lindo, né? Ver como eles começam a escrever [...] você vê o desenvolvimento de uma criança que, de uma hora pra outra, se encontra encantada, lendo as coisas ao seu redor, dando função à sua leitura e escrita, isso é uma coisa que eu amo (Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia).

A sua escolha profissional pela alfabetização pareceu ter sido afetada pela confiança que o núcleo gestor da escola depositava na sua capacidade para dar conta dos desafios característicos do processo de alfabetização. Contudo, a afetividade docente pareceu transmutar o receio inicial de Magnólia em aceitar a mudança de turma proposta pela direção da escola em entusiasmo com as experiências vividas na turma de 1º ano.

Em seguida, abordaremos como a dimensão afetiva da subjetividade docente contribuiu para a incorporação de uma postura auto-reflexiva das professoras Gardênia e Magnólia.

#### **4.3.2.2. Afetividade promove auto-reflexão sobre a prática docente**

Afetividade da professora gera reflexão sobre a própria prática docente, na medida em que promove auto-reflexão.

A professora Magnólia pareceu reconhecer a relação de interdependência entre os próprios sentimentos e suas ações pedagógicas. Reconheceu que precisa, em determinados momentos, de ajuda para trabalhar os próprios sentimentos, já que, estes a mobilizam no sentido de encontrar estratégias de solução de problemas.

[...] a gente, às vezes, também precisa da ajuda do outro para atuar nos nossos sentimentos, né? Então, eu procuro fazer isso, levar os meus conflitos (até a equipe técnica da escola), as minhas angústias e ver reverter isso em estratégias, de atividades, de situações que possam me ajudar e, principalmente, possam ajudar o meu aluno... então eu acho que... é...esse sentimento, né?...A questão da afetividade, ela é mobilizadora... e quando você encontra questões que são negativas e você tem que procurar alternativas positivas, então você tem que se mobilizar, nem que você não consiga naquele momento, mas você vai pra casa levando a suas dúvidas... que vão te mobilizar pra encontrar novas estratégias. (Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia).

Diante do fato de não ter conseguido ajudar um aluno específico a superar as dificuldades que este apresentava, a professora Magnólia reconheceu ter se sentido frustrada, e sinalizou novamente o reconhecimento dos limites de sua atuação, além da importância de não se deixar resignar ou abater-se por este sentimento.

A gente fica um pouco frustrada... aquela coisa de que o dever não foi cumprido... mas... a gente também sabe que nem tudo está ao alcance da gente e que nós não temos a capacidade de ter tudo à mão, de conseguir fazer tudo, de reverter tudo, então, em alguns momentos, a gente precisa se reposicionar, né? E trabalhar também com essa frustração, que é natural, que nós, enquanto professores também temos que lidar com isso com naturalidade (Entrevista semi-estruturada com a professora Magnólia).

A professora Magnólia afirmou a importância do olhar diferenciado para o aluno e para o contexto global no qual este se encontra inserido.

[...] uma das coisas que a gente trabalhou muito foi a questão do olhar... focar o olhar não só pra aquilo, não só praquela criança, mas pras diversidades de situações, de problemas que possam vir a ser ou não dentro de sala de aula. (Primeira sessão de autoconfrontação cruzada).

Após assistir a cena 3 e 4, Magnólia, embora não focalizasse os próprios sentimentos, fez uma reflexão sobre a sua própria prática com o aluno Gustavo, afirmando que era preciso estimulá-lo, considerando os limites do aluno, não exigindo dele algo que estava além da sua capacidade naquele momento, para não gerar ansiedade na criança.

A gente tem que saber lidar [...] saber até onde essa criança pode ir... aí é, mais uma vez, o conhecimento que você tem sobre todo o retorno, a possibilidade de retorno que essa criança pode dar... a gente tenta instigar o máximo, né? Fazer as intervenções pra que ele cresça, fazer as comparações, mas a gente também tem que saber aonde a gente tem que parar, que essa ansiedade pode levar a outras questões (Primeira sessão de autoconfrontação cruzada).

Gardênia fez uma análise crítica do que consiste, para a criança, o árduo trabalho de produção de texto. Mostrou que leva em consideração a forma como os alunos se sentem perante tal trabalho, encerrando a atividade de produção de texto, ao perceber que as crianças começam a se fadigar.

[...] há uma discussão aqui (na escola), quando começam as produções de texto, porque é muito trabalho mental... é um desgaste muito grande... porque pra criança tem dois aspectos, ela tem que dar conta da construção do texto e da escrita [...]então, são dois aspectos diferentes, são dois aprendizados diferentes que a criança tem que dar conta...às vezes, quando eu vejo que não tem mais como, que as crianças suspiram assim, aí eu paro e nós vamos retomar noutro dia. Às vezes, dizem (provavelmente alguém que faz parte do núcleo gestor) assim: "É bom terminar", mas não dá... porque tem outros aspectos: a aversão que eu posso desenvolver nessa criança de ler e escrever, ela tá com um desgaste muito grande que eu sinceramente não sei [...] Às vezes, a pressão, é muito grande em cima da criança, porque se quer resultado (Primeira sessão de autoconfrontação cruzada).

As dificuldades dos alunos em relação à produção de texto pareceram afetar a professora Gardênia, fazendo com que ela refletisse sobre as possíveis causas dessas dificuldades.

[...] então, quando eu fui realmente fazer os textos com as crianças, as crianças percebem na hora e se elas se angustiam é quando elas vêem que uns tão lendo e elas não... isso causa muita angústia... e eu, de certa forma, como professora, me frustro um pouco, porque assim, "o que foi que aconteceu prá que essa criança não avançasse como as demais?" É aí que a gente vai investigar...Então, assim, eu trabalhei essa minha ansiedade...hoje, assim, eu às vezes, tenho preocupação com duas ou três crianças...a gente muda a dinâmica do trabalho com essas crianças, as intervenções, recursos e tudo prá que ela deslanche [...] (Primeira sessão de autoconfrontação cruzada).

A investigação que Gardênia fez acerca das possíveis causas para as dificuldades dos alunos com a produção de textos incluiu o exame de aspectos de sua própria prática.

[...] eu acho que você tem mesmo que trabalhar mesmo a sua ansiedade, porque se não deu, você tem que parar e pensar se foi alguma falha sua, do seu trabalho ou se foi da família, ou também porque a criança não tá naquele tempo certo porque, de repente, às vezes, dá um insight e ela, no segundo semestre, deslancha, que você nem ia imaginar que ela ia deslanchar tão rápido, né?...Então, há vários motivos que você tem que analisar... (Primeira sessão de autoconfrontação cruzada).

O sentimento de frustração pareceu ampliar a perspectiva da professora Magnólia, promovendo uma postura reflexiva no que tange à própria prática docente, avaliando e identificando aspectos dessa prática que podem ter contribuído para que os objetivos estabelecidos para o(s) aluno(s) não fosse(m) alcançado(s). A afetividade pareceu funcionar aqui como impulsionador da ação docente.

[...] a gente vai criando, desenvolvendo um olhar pro trabalho... e você, assim... as questões de frustração que a gente tem em relação às crianças, você tem em relação às crianças e tem em relação ao seu trabalho, você tem que saber até aonde vai, puxar ao máximo, mas tem que saber frear...Eu tento trabalhar com essa coisa da frustração [...] a gente tem hora que fica assim: 'Puxa vida, o que foi que eu fiz? Por que é que não tá dando certo?'... Mas assim, uma coisa que eu tento colocar como foco é assim 'Eu me frustro, mas eu não fico parada', porque eu acho que isso é importante... Frustrou, não deu certo, não funcionou, por quê? Vamos avaliar os mecanismos, se foi a atividade que eu fiz, se foi a dinâmica, se é a criança, se foi aquele dia, se foi o contexto, se é a família, se é a falta de parceria escola-família... (Primeira sessão de autoconfrontação cruzada).

Magnólia reconheceu que, às vezes, a angústia a mobiliza e promove o repensar acerca da própria prática, no sentido de encontrar estratégias que melhor respondam às necessidades de cada aluno.

[...] eu sempre me cobro "o que é que eu posso fazer de melhor nessa situação?" e tentar fazer a parte que me cabe [...] assim, a angústia, às vezes é necessária porque ela nos mobiliza a encontrar estratégias pra ajudar aquela criança, e aí a gente vai testando essas estratégias até encontrar uma que funcione melhor prá ela... porque não existe uma fórmula certa que funcione prá todas, cada uma delas é única... (Segunda sessão de autoconfrontação cruzada, p. 4).

Na investigação acerca das dificuldades dos alunos, a professora Gardênia afirmou recorrer à postura reflexiva e avaliativa sobre a própria prática.

Eu me cobro, primeiro eu, assim, me questiono o porquê essa criança não está aprendendo, se é algo em mim, na minha atuação, o que que eu posso fazer, que recursos... porque aí eu vou atrás de recursos, de textos, de formas de trabalhar [...] Eu olho isso primeiro e como está essa criança no todo, o todo dessa criança, o que é que está acontecendo prá que ela não tenha progresso nem avance (Entrevista semi-estruturada com professora Gardênia).

É possível perceber a forma como a afetividade impacta as práticas docentes de Gardênia e Magnólia, na medida em que constatamos como a afetividade transformou (a) ambas as professoras, como sujeitos.

...

Na categoria 3, foram classificados os discursos das professoras que evidenciaram a afetividade como agente de transformação das práticas docentes empreendidas por ambas, na mesma medida em que, a afetividade contribuiu como agente transformador das professoras como sujeitos docentes, impactando a escolha profissional e a adoção de uma postura auto-reflexiva no exercício da docência.

Assim como os pensamentos não são constituídos exclusivamente de elementos racionais, mas fundamentados em bases de natureza afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 2001/1934), também as ações humanas são, nesse sentido, ‘híbridas’ por natureza. Assim, não podemos conceber as ações docentes, descontextualizadas dessa dimensão fundante.

Como já afirmamos anteriormente, o processo de tomada de decisões pedagógicas referentes aos alunos não comporta apenas uma dimensão cognitiva, mas afetiva também. A dimensão afetiva apresentou-se influenciando concretamente e de forma significativa as práticas das professoras Magnólia e Gardênia: no olhar sensível para os interesses e para as necessidades específicas dos alunos; na valorização da iniciativa destes, que chegou mesmo a se sobrepor ao próprio planejamento de atividades; na criação de um ambiente propício para a expressão das crianças; no olhar diferenciado para necessidades que extrapolavam aquelas de natureza cognitiva ou da aprendizagem de conteúdos propriamente dita; na preocupação e intervenção com relação à auto-estima dos alunos; na preocupação em fazer intervenções singularizadas, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno; no reconhecimento do potencial mobilizador do próprio sentimento de angústia; no reconhecimento da própria dimensão afetiva como algo a ser trabalhado.

O impacto da afetividade na prática docente encontrou-se inextricavelmente vinculado ao impacto que esta dimensão apresentou nas subjetividades dessas professoras, como sujeitos docentes, dado que não existe uma prática docente divorciada do sujeito que a empreende.

Para Tardif e Lessard (2007), o professor trabalha com e para os alunos, sendo a preocupação com estes uma necessidade do trabalho deste profissional. Assim, parece-nos

que a atividade do professor só pode ser compreendida dentro da unidade professor-aluno, o que revela a reciprocidade entre ambos os sujeitos. Dentro dessa unidade interativa, operam-se processos de significação, aos quais, o professor não está imune, o que torna o trabalho, além de interativo, também significativo, para o professor.

Para os referidos autores, a vontade de ajudar os alunos pode configurar-se na gênese do processo de escolha profissional. Assim, a dimensão do trabalho docente aponta para uma realidade simbólica, que transcende a própria concretude das atividades propriamente realizadas.

Podemos compreender, por exemplo, a escolha profissional de Gardênia pela alfabetização de crianças, quando ela foi uma criança que se sentiu significativamente impactada pela experiência de dificuldade no processo de alfabetização. Em algumas passagens de seu discurso, tornou-se claro que, para ela, ajudar as crianças a se alfabetizarem com prazer, entendendo que a leitura poderia ser uma experiência, acima de tudo, prazerosa, representava uma tarefa carregada de significado e sentido pessoal.

A dimensão da subjetividade e afetividade docente pareceu evocar as necessidades dos alunos, nos momentos de preparação antecipada das aulas, o que segundo Tardif e Lessard (2007) se produz em função do conhecimento que o professor constrói acerca dos alunos, suas potencialidades e limitações. Assim, o trabalho das professoras pareceu comportar a dimensão das significações produzidas por elas sobre os próprios alunos.

Por ser o trabalho docente perpassado pela dimensão simbólica da significação pessoal, podemos afirmar que as marcas da afetividade docente imprimiram-se nas ações pedagógicas das professoras, desde a concepção de um planejamento das atividades até as situações vividas nas interações com os alunos em sala de aula, bem como o compromisso assumido com o atendimento das necessidades educacionais dos alunos. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2007, p.75) apontam o caráter ético do ensino, como dimensão que impacta não só a tarefa de ensinar, mas o próprio sujeito docente:

O ensino, portanto, é uma 'profissão moral' e, juntamente, um trabalho de instrução. Trata-se, assim, de um elemento invariável que estrutura tanto a tarefa quanto a identidade dos professores, marcando, ao mesmo tempo, toda a sua experiência do ofício.

A afetividade pareceu perpassar também a construção de um posicionamento crítico-reflexivo a respeito das próprias práticas das professoras Gardênia e Magnólia. No entanto, quando apontamos a postura reflexiva de ambas não defendemos, nem as aproximamos da postura do chamado 'professor reflexivo' (SCHÖN, 2000), que, em nosso entender, estabelece uma padronização ou modelo de atitudes características de uma postura reflexiva

dos professores. Já, Facci (2004) critica o conceito de ‘professor reflexivo’ por supervalorizar a subjetividade docente, como entidade reificada e desconectada das condições sociais, históricas e culturais em que se produzem.

Aproximamos a postura crítico-reflexiva das professoras de uma reflexão ancorada perspectiva histórico-cultural, na qual tal postura integra a subjetividade docente, não idealizada, nem padronizável, porque influenciada pelas condições concretas da existência.

Guardadas as devidas proporções, consideramos o risco que tal conceito encerra, a saber, de se adotar uma postura ideal de ‘professor reflexivo’, no sentido de apregoar um ideal de subjetividade a ser alcançado pelo professor, independente da realidade social, o que não se configura na nossa proposta, dado que a subjetividade não constitui instância padronizável.

Quando apontamos uma postura auto-reflexiva das professoras, salientamos a dimensão subjetiva e afetiva da prática docente (quase sempre negligenciada), mas não defendemos a construção de uma ‘subjetividade docente ideal’, porque não acreditamos na possibilidade de um perfil de subjetividade docente que atenda à multiplicidade de demandas com as quais, diariamente se deparam os professores, e que se constituem em função das mutáveis contingências histórico-culturais. Concordamos com Facci (2004), que a subjetividade docente relaciona-se com a própria profissão, constituída social, histórica e culturalmente.

No entanto, apesar de concordarmos com a referida autora quanto ao papel do professor na transmissão dos conhecimentos produzidos pela cultura, discordamos da ênfase excessiva dada a este aspecto. É inquestionável que os professores têm seu papel preponderante nessa tarefa, mas nos meandros da constituição desse papel, há o sujeito docente e a dimensão singular da sua subjetividade, que acreditamos não poder ser olvidada, dada a impossibilidade de compreender a tarefa docente dissociada do sujeito que a realiza.

Constatamos que a afetividade mostrou perpassar um olhar crítico das duas professoras, na forma de auto-reflexão sobre as próprias práticas, transformando-as significativamente, algo, sem dúvida, relevante para a prática docente. Assim como não concebemos a prática docente descontextualizada dos seus determinantes sócio-históricos, tampouco a concebemos apartada da dimensão subjetiva e afetiva dos professores que a protagonizam.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um ‘ponto de vista aéreo’ que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis” (Maurice Tardif).

Nos capítulos precedentes, procuramos delinear a concepção teórica de afetividade na qual nos ancoramos para fundamentar a presente investigação, os contornos metodológicos que viabilizaram a consecução da pesquisa empírica, bem como, apresentar as categorias de análise dos resultados obtidos, construídas com base nos discursos das professoras Magnólia e Gardênia, enunciados nas entrevistas semi-estruturadas e nas sessões de autoconfrontação simples e cruzadas. Agora, torna-se necessário concluir o presente trabalho, apontando as reflexões decorrentes do processo que o constituiu.

No instante em que o trabalho encaminha-se para a um desfecho, retomamos os resultados que se produziram com a pesquisa, esperando que as considerações aqui tecidas possam tornar-se disparadoras para novas reflexões e ações da instituição escolar (de forma geral) quanto à premência de se considerar o sujeito docente, também como sujeito de afetividade, na medida em que esta dimensão encontra-se inextricavelmente enredada nas tramas das práticas empreendidas pelos professores, como sinalizado neste trabalho.

Em vias de findar o percurso dessa investigação, apercebemo-nos de que mais questões apresentaram-se com a realização da pesquisa empírica, do que respostas propriamente ditas, o que se coaduna com a perspectiva defendida por Gonzalez Rey (2005b), a saber, da transição de uma epistemologia da resposta para uma epistemologia da construção, o que requer do pesquisador uma inequívoca ruptura com a epistemologia positivista, que ainda insiste em se fazer presente na psicologia, conformando-nos a visão de homem e ciência, desde os bancos da universidade.

Desta feita, acreditamos que qualquer pressuposto epistemológico e metodológico que não permitisse considerar nossa questão principal em seu caráter imprevisível, fluido, singular e não-generalizável não parecia aplicável ao nosso objeto de pesquisa. No entanto, outro desafio apresentou-se: a desconstrução de um modelo de ciência que nega a subjetividade do pesquisador e a apropriação de outro modelo epistemológico que integra essa dimensão ao processo de construção da pesquisa. Esse processo de desconstrução paradigmática possibilitou-nos uma reconstrução a nível pessoal (e mesmo, afetiva), na medida em que

pressupôs que abdicássemos da pseudosegurança oferecida por modelos que apregoam a neutralidade do pesquisador, bem como a previsão e o controle do conhecimento produzido.

Assim, constituiu-se a presente pesquisa, como um processo de constante construção e reconstrução, objetiva e subjetiva, no qual o produto não se pretendia tornar modelo universalizável, na medida em que significou a apreensão de um momento único nas vidas de todos os sujeitos implicados, captado numa realidade singular, impossível de se reproduzir na multiplicidade e complexidade dos fenômenos que o engendraram.

A tarefa de pesquisar sobre a afetividade docente consistiu em alguns desafios. A própria fluidez, dinamicidade e singularidade caracterizaram o objeto da pesquisa, desde o seu processo de construção. Nos primórdios de sua gestação, o projeto já vislumbrava possíveis desafios que terminaram por caracterizar a nossa aproximação em relação ao objeto: como apreender, e mesmo objetivar, um objeto cuja natureza parecia-nos mesmo inapreensível? Como inserir a dimensão subjetiva do pesquisador e participar da construção dos resultados da pesquisa, sem, no entanto, deixar-nos enredar nas tramas de um subjetivismo infecundo?

Em distintos momentos da realização da pesquisa empírica e da análise dos resultados, tais desafios fizeram-se mais presentes, originando o sentimento de angústia, gerada, em parte, pelas incertezas que permeiam um trabalho científico que se pretende isento da ilusória segurança oferecida pelo controle de variáveis.

Dessa forma, abordar a dimensão afetiva do sujeito docente configurou-se como tarefa complexa, atravessada pelo desejo de apreender a realidade estudada naquilo que ela apresentava de mais imponderável. Dada a impossibilidade de abranger o real em toda a sua complexidade e, em conformidade com a epígrafe que introduz este tópico, afirmamos que o olhar que lançamos aos resultados da pesquisa resultou de decisões tomadas (dentre a miríade de caminhos possíveis) em consonância com o que tais resultados nos transmitiram, e constituíram a nossa perspectiva da realidade pesquisada, não consistindo, de forma alguma, na única forma possível de análise do que se produziu.

Para efeito dos resultados apresentados, a compreensão do material produzido pelas professoras tornou-se possível somente de forma indireta, mediada pela linguagem dos discursos que encerrava, muitas vezes, de forma implícita os significados e sentidos produzidos por elas acerca da afetividade docente. Dando continuidade ao trabalho de produção de significados e sentidos sobre os discursos das professoras, procedemos à construção das categorias de análise dos resultados, que se produziu com base nos objetivos específicos da pesquisa.

Acreditamos ter alcançado todos os objetivos a que nos propusemos com o trabalho realizado, na medida em que tivemos acesso às significações construídas pelas professoras quanto à afetividade delas, vivenciada no exercício de suas práticas; apreendemos as concepções de afetividade na prática docente, construídas pelas professoras; e apontamos como tais significados e sentidos estavam implicados nas práticas empreendidas por elas. Retomemos estes objetivos em suas especificidades, a despeito da impossibilidade de dissociá-los plenamente.

Para além dos significados e sentidos atribuídos à afetividade pelas professoras e as repercussões na prática docente, apontados no capítulo anterior, destacamos como aspectos relevantes, além dos sentimentos experimentados pelas professoras (nomeados em algumas ocasiões), a forma com elas vivenciaram sua própria afetividade, e como verbalizaram a afetividade.

A travessia particular de cada professora pelas veredas dos próprios sentimentos e emoções permitiu-nos, a partir dos discursos enunciados, identificar três dimensões da afetividade docente. A primeira delas, uma **afetividade verbalizada**. As professoras apresentaram discursos consistentes em relação à afetividade como categoria abstrata, expressando concepções claras sobre a temática em questão, como esta se configura na prática docente, como afeta os protagonistas da relação pedagógica (professor e alunos), recorrendo a exemplos provenientes de suas experiências como professoras. Tal dimensão revelou uma apropriação intelectual das professoras quanto ao conceito de afetividade permeada por conhecimentos oriundos de suas práticas, qualitativamente superior quando comparada à apropriação demonstrada por ambas no tocante aos próprios sentimentos e emoções.

A segunda dimensão identificada diz respeito à **afetividade subjetivada** ou propriamente sentida. As professoras referendaram alguns sentimentos e emoções que emergiram nelas a partir das interações com os alunos, em situações outras, não captadas nas videograções. Ambas reconheceram e consideraram a emergência de sentimentos de alegria, entusiasmo, ansiedade, angústia, receio, irritação e impaciência nas suas interações com os alunos (com exceção das cenas videogravadas), bem como apontaram variáveis que as afetam como sujeitos docentes, seja na relação professor-aluno, seja na relação escola-família. Não obstante, a relativa apropriação subjetiva da afetividade, demonstrada pelas professoras, não significou um aprofundamento da questão, tendo em vista, a tergiversação do discurso, posicionamento usual de ambas, o que nos remete inevitavelmente à ideia de afetividade docente como dimensão negligenciada no contexto escolar.

A terceira dimensão consiste na **afetividade ignorada**, na medida em que as professoras não reconheceram ou desconsideraram alguns afetos manifestados por elas nas interações com os alunos, nas videograções. Esta dimensão nos remete às seguintes questões: por que as professoras não consideraram alguns sentimentos e emoções manifestos nos vídeos, quer se tratassem de raiva ou irritação? Por que apresentaram resistência a focalizar a própria afetividade, mesmo diante de nossa insistência para que o fizessem? Por que tergiversaram focalizando assuntos secundários em detrimento da consideração da própria afetividade?

Diante da impossibilidade de responder as referidas questões, façamos uma leitura histórico-cultural do fenômeno em questão. Parece-nos que socialmente ainda não renegamos completamente o paradigma que deprecia a afetividade à categoria de dimensão prescindível da vida humana. Quando pensamos na afetividade manifestada em contextos de atividades realizadas em instituições formais, como a escola, é possível pensar no desconforto pessoal que consiste na confrontação de vídeos que mostram a irritação, ou mesmo a alegria, da professora em relação a seu aluno.

Culturalmente, a afetividade ainda é incitada e considerada imprescindível somente em um segmento da educação, ao grupo de professoras de educação infantil e, mais especificamente, de crianças até três anos de idade, por estarem associadas a uma extensão da relação materno-infantil. A qualidade pessoal ‘ser afetiva’ ou ‘apreciar o contato com crianças’ chega mesmo a configurar o perfil de profissional que as escolas procuram para a educação infantil. No entanto, quando se pensa em séries mais elevadas, como o 1º ano do ensino fundamental, a afetividade docente termina por ocupar o papel de coadjuvante (quicá possa ser eliminada em se tratando de emoções docentes consideradas negativas pela cultura, como a raiva) em detrimento de objetivos considerados mais proeminentes, como a aprendizagem concreta da leitura e da escrita.

No entanto, o que fazer com esses sentimentos e emoções que surgem à revelia do professor? Orientar o professor que ignore tais sentimentos e cumpra sua tarefa de ensinar sem deixar-se afetar, ou culpabilizá-lo pelas emoções que emergiram nas interações com os alunos, não nos parecem ações prolíficas. A afetividade ignorada ou eclipsada não desaparece, exerce influência sobre a prática docente, quer o professor esteja ou não ciente disso, já que o sujeito docente não pode ser dissociado de sua dimensão afetiva. Acreditamos que também a culpabilização do professor poderia contribuir para gerar ainda mais negação ou distanciamento do professor em relação à própria afetividade, com consequências

significativas para a prática docente, já que concebemos o sujeito e as práticas que este empreende como realidades interdependentes e recursivas.

Desta feita, os professores precisam encontrar um espaço aberto para expressar as emoções e sentimentos que emergem nas suas interações com os alunos, em que esses afetos sejam acolhidos, considerados e refletidos junto com o professor e, não negados e aviltados por eles ou pela instituição escolar.

Almeida (1999, p. 101) defende que a escola e os professores têm de assumir o importante papel social que lhes é delegado, a saber, “o de compreender o aluno no âmbito de sua dimensão humana”. Concordamos com essa perspectiva, asseverando, também, que os professores devem ser compreendidos em sua dimensão humana e atendidos em suas necessidades específicas, que se configuram para além do suporte pedagógico e didático-metodológico oferecido pelos gestores escolares, incluindo a necessidade de considerarmos o sujeito que ensina, mas que também sente e se emociona no cotidiano da prática docente, auxiliando-o a compreender a afetividade (sua e dos alunos), viabilizando estratégias para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Defendemos aqui a relevância de um olhar direcionado para a afetividade de ambos, professores e alunos, construída na relação que se estabelece entre eles. Tanto alunos quanto professores são sujeitos de afetividade e constroem múltiplos (e interdependentes) significados e sentidos sobre suas vivências no processo de ensino-aprendizagem, cuja compreensão só pode ser alcançada pela análise das interações entre os sujeitos implicados.

A consideração da dimensão afetiva das interações professor-aluno, com base nas singularidades dos sujeitos envolvidos, possibilita, assim, ampliar a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, não como processo natural e fragmentado, mas como totalidade afetiva, cognitiva, social e, portanto, humana.

Tal perspectiva indica o rompimento com explicações simplistas e unilaterais, que se centram no professor ou no aluno como agentes exclusivos, respectivamente, do ensino e da aprendizagem; ou que privilegiam a cognição, em detrimento dos demais fatores (afetivos, sociais) comprovadamente implicados no processo. Essa concepção integrada mostra-se relevante, na medida em que pode contribuir para a transformação das práticas pedagógicas, visando o atendimento das reais necessidades de professores e alunos como sujeitos do ensino-aprendizagem.

Retomando as considerações sobre a afetividade docente, os resultados da pesquisa apontaram a premência de se considerar a afetividade docente nas suas múltiplas dimensões: o

que as professoras sentem, o que pensam e verbalizam sobre o que sentem e o que de fato vivenciam.

Tal aspecto sinaliza que a subjetividade docente deve ser contemplada nas estratégias formativas voltadas para os professores. No âmbito da formação continuada de professores inspirando os gestores da escola poderiam priorizar espaços (não terapêuticos, individuais e/ou coletivos e mediados por um profissional de psicologia) de escuta dos professores, em que estes fossem estimulados a refletir e discutir, com respeito, seriedade, compromisso e sem constrangimentos, os próprios sentimentos e emoções que emergem nas interações com os alunos, inclusive considerar as possíveis repercussões práticas dos afetos sentidos por eles.

Isto significa refletir com os professores sobre a afetividade realmente vivida, o que implica a possibilidade de ressignificação e redimensionamento de práticas empreendidas, não somente a oferta de um conhecimento teórico sobre a afetividade, como categoria geral e abstrata, o que produziria uma afetividade meramente intelectualizada.

Não alimentamos, no entanto, uma visão romantizada do processo. Sabemos, é certo que as resistências pessoais se produziriam inevitavelmente, possivelmente devido ao fato de que tal atividade propõe-se a instituir uma prática culturalmente ainda pouco significativa, talvez porque desconfortável, de confrontar os próprios sentimentos e emoções.

Contudo, esperamos que o trabalho possa contribuir para novas e fecundas reflexões sobre a docência, como atividade inalienavelmente perpassada pela dimensão afetiva dos sujeitos que a realizam, dimensão esta que necessita ser considerada e assistida em suas necessidades, tanto quanto as necessidades relativas à dimensão cognitiva da prática docente.

Para finalizar, pautando-nos nas observações de Vigotski (2004a, p.143-144), fonte mor desta investigação, encontramos o lastro que molda a afetividade *verbalizada, subjetivada e ignorada*, incitando-nos a romper com o modelo educacional tradicional:

A velha educação sempre logicizava e intelectualizava o comportamento, resultando daí um terrível “secamento do coração”, a completa ausência de sentimento que se tornou traço obrigatório de todos aqueles que passaram por essa educação. No homem atual, tudo está tão automatizado, as suas impressões singulares se fundiram de tal modo a conceitos que a vida transcorre pacificamente, sem lhe prender nem afetar o psiquismo e, em termos emocionais, essa vida desprovida de alegria e tristeza, sem nítidos abalos, mas sem grandes alegrias, cria a base para aquele pequeno calibre dos sentimentos que na linguagem literária russa há muito tempo recebeu a denominação de sentimento pequeno-burguês.

## REFERÊNCIAS

- ADOLPHS, R. The neurobiology of social cognition. **Current Opinion in Neurobiology**, volume 11, 231–239, 2001.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento. Fragmentos Filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (Texto original de 1947).
- ALMEIDA, Ana Rita S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 3ª edição, 1999.
- ALVES, R. A alegria de ensinar. Campinas, SP: Papirus Editora, 11ª edição, 2007.
- AMARAL, C. W. **Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização**. Campinas. São Paulo: Komedi, 2001.
- ARANTES, V. A. (Org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- ARAÚJO, F. U. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: Valéria Amorim Arantes (Org.) **Afetividade na escola: alternativas teórico-práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- ÁREA, C.J. **Afetividade nas relações de ensino-aprendizagem**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas SP, v.7 , n. esp., p.66-73 ,jun. 2006.
- AZEVEDO, C. **As emoções no processo de alfabetização e a atuação docente**. São Paulo: Vetor, 2003.
- BACHEVALIER, J.; LOVELAND, K. A. The orbitofrontal–amygdala circuit and self-regulation of social–emotional behavior in autism. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews** 30, 2006. p.97–117.
- BANAJI, M. Letter to a Young Social Cognitionist. **Social Cognition**, v. 28, n. 6, 2010, p. 667–674.
- BARROS, J. P. P.; PAULA, L. R. C. de; PASCUAL, J. G.; COLAÇO, V. de F. R.; XIMENES, V. M. **O conceito de “Sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica**. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf>. Acesso em: 13.03.2010.
- BECHARA, A; DAMASIO, H.; DAMASIO, A. R.; LEE, G.P. Different Contributions of the Human Amygdala and Ventromedial Prefrontal Cortex to Decision-Making. **The Journal of Neuroscience**, 1999, v. 19, p.5473–5481.
- BECHARA, A. O papel positivo da emoção na cognição. In: Valéria Amorim Arantes (Org.) **Afetividade na escola: alternativas teórico-práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 06/03/2012.

BRASIL. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 72 p.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2006/Lei/L11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 20/02/2012.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24<sup>a</sup>. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 51-66.

CUNNINGHAM, W.A. In Defense of Brain Mapping in Social and Affective Neuroscience. *Ohio State University. Social Cognition*, Vol. 28, No. 6, 2010, p. 717–722.

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

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

DAMÁSIO, A. **Ao encontro de Espinosa**: as emoções sociais e a neurologia do sentir. Ed. Europa-América, 2003, 384 p.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FALCIN, D. C. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: Sérgio Antônio da Silva Leite (Org.) **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: Valéria Amorim Arantes (Org.) **Afetividade na escola**: alternativas teórico-práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático / Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24ª. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 67-80.

GONZÁLEZ REY, F. L. O emocional na constituição da subjetividade. In: Sílvia T. Maurer Lane e Yara Araújo (Orgs.). **Arqueologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Parte II, p. 35-56.

GONZÁLEZ REY, F. L. **La categoría sentido y su significación en la construcción del pensamiento psicológico**. Contrapontos, Ano I, n. 2, 2000a.

GONZÁLEZ REY, F. L. **El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski**. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, 2000b.

GONZALEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZALEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZALEZ REY, F. L. As **categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo**: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicol. educ.* [online]. 2007, n.24, pp. 155-179. Acessado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752007000100011&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752007000100011&script=sci_abstract) Em: 30/01/2012.

GUIMARÃES, D.C.F. **A afetividade na sala de aula**: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2008.

KRINGELBACH, M. L.; ROLLS, E.T. **The functional neuroanatomy of the human orbitofrontal cortex: evidence from neuroimaging and neuropsychology**. *Progress in Neurobiology* 72, p.341–372, 2004.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LACROIX, Michel. **O culto da emoção**: ensaios. (Tradução Vera Ribeiro). - Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LE DOUX, J.E. Emotion circuits in the brain. **Annual Reviews Neuroscience**, v.23, 2000.

LEITE, D.L.L.; ALENCAR, M.L. **A influência da afetividade na relação educador-educando e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem**, 2004. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/32.pdf>. Acessado em: 12/09/2011.

LEITE, S. A. S.(org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A., TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEME, M.I.S. Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural. In: Valéria Amorim Arantes (Org.) **Afetividade na escola: alternativas teórico-práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

LIMA, D.; BOMFIM, Z. & PASCUAL, J.G. Emoção nas veredas da Psicologia Social: reminiscências na filosofia e psicologia histórico-cultural. Em Rev. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v.27 n.58, p.231-240, jun./set. 2009, 2009.

LIMA, J.S.; SOUSA, R.L.M. **A prática docente e a questão da afetividade na relação professor-aluno**. Revista *Ágora*. Salgueiro-PE, v. 3, n. 1, p. 06-16, nov. 2008.

LURIA, A. R. **Higher cortical functions in man**. New York: Basic Books, 1980.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 20, 1º sem. de 2005. P. 11-30.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MEIRA, M.E.M. A psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: Marisa Eugênia Melillo Meira e Marilda Gonçalves Dias Facci (orgs.) **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. /Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (org.). 24ª. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 09-29.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, M.C. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, E. **O Método IV. As ideias: a sua natureza, a vida, habitat e organização**. 2ª. edição. Publicações Europa-América, 1991.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORENO, M. et al. **Falemos de sentimentos: A afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

OLIVA, A. **Filosofia da Ciência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

OLIVEIRA, M.K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. **Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias Psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico.** 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: Valéria Amorim Arantes (Org.) **Afetividade na escola: alternativas teórico-práticas.** São Paulo: Summus Editorial, 2003.

PLASTINO, C. A. **O primado da afetividade.** A crítica freudiana ao paradigma moderno. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

QUIRK, G. J.; BEER, J. S. Prefrontal involvement in the regulation of emotion: convergence of rat and human studies. **Current Opinion in Neurobiology**, v.16, 2006. p.723–727.

ROELOFS, K. et al. On the neural control of social emotional behavior. **Social Cognitive & Affective Neuroscience**, 4, 2009. p. 50–58.

RUIZ, M.V.; OLIVEIRA, M.J.V. A dimensão afetiva da ação pedagógica. **EDUC@ção - Rev. Ped. UNIPINHAL** – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

SADALLA, A.M.F.A.; AZZI, R.G. Contribuições da afetividade para a educação. In: Ribeiro do Valle, L.E.L. (Org.). **Neuropsicologia e Aprendizagem.** São Paulo: Robe Editorial, 2004. p. 343-354.

SASTRE, G.; MORENO, M. O significado afetivo e cognitivo das ações. **In:** Valéria Amorim Arantes (Org.) **Afetividade na escola: alternativas teórico-práticas.** São Paulo: Summus Editorial, 2003.

SAWAIA, B.B. **A emoção como locus de produção do conhecimento** - Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In: III Conferência de Pesquisa sócio-cultural. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000. Disponível em: <http://fae.unicamp.br/br2000/trabs/1060.doc>. Acesso em: 21 de Novembro de 2010.

SEGUNDO, T. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem:** a atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

TAGLIAFERRO, A.R. Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. In: Sérgio Antônio da Silva Leite (Org.) **Afetividade e Práticas Pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TASSONI, E.M.C. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2008.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. / Gisele Toassa; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. São Paulo, 2009.

VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução de Cecília Bartalotti. 5ª Ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

VENTURA, M. M. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Rev. SOCERJ. 2007;20(5):383-386, setembro/outubro. Disponível em: [http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf). Acesso em: 11/02/2011.

VIGOTSKI, L.S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: Obras escogidas. Vol. 3. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. (Texto original de 1931).

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto original de 1932).

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, L.S. **On the problem of the psychology of the actor's creative work**. In: The Collected Works of L. S. Vygotsky. V. 6. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999b (Texto original de 1932).

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Texto original de 1934).

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKY, L. **Teoría de las emociones** – Estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004b. (Texto original de 1933).

VIGOTSKI, L.S. O significado histórico da crise da psicologia. In: L.S. Vigotski. **Teoria e método em psicologia**. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004c. (Texto original de 1927).

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Ed. Nova Alexandria, 1995 [Texto original de 1934].

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005 [Texto original de 1941]. 220 p.

**APÊNDICE – Roteiro de entrevista semi-estruturada realizada com as professoras alfabetizadoras.**

1. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.  
Quanto tempo trabalha como professora? Quanto tempo como alfabetizadora?  
O que levou você a ser uma professora alfabetizadora?  
O que você acha de alfabetizar crianças? (O que mais gosta? O que não gosta?  
Alguma dificuldade?  
Algum caso específico te marcou como alfabetizadora (uma turma ou aluno/aluna)?  
Quais os seus sentimentos e emoções pessoais experimentados na sua prática como professora alfabetizadora?
2. Fale sobre a sua turma de alunos atual.
3. Como está a aprendizagem deles? Você acha que todos se alfabetizarão?
4. Como é a sua relação com seus alunos? O que gosta, não gosta, o que é fácil, o que é difícil?
5. Como você descreve a afetividade na sua relação com seus alunos?
6. Como a afetividade influencia a forma como você ensina?