UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Patrícia Aparecida Batista da Silva

AS INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: OLHARES PARA A ALFABETIZAÇÃO

Taubaté – SP

2025

Patrícia Aparecida Batista da Silva

AS INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: OLHARES PARA A ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica
Linha Pesquisa: Formação docente e desenvolvimento profissional
Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Taubaté – SP

2025

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

S586i Silva, Patrícia Aparecida Batista da
As influências da relação professor/aluno no processo de Aprendizagem : olhares para a alfabetização / Patrícia Aparecida Batista da Silva. – 2025.
132 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Pesquisa e Pós-graduação, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, Departamento de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Relação professor/aluno. 2. Afetividade. 3. Acolhimento. 4. Alfabetização. 5. Aprendizagem I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Luciene Lopes - CRB 8/5275

Dedico este trabalho aos meus filhos Joaquim e Benjamim, que são a minha inspiração diária para não desistir, por eles e para eles!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, pelas bênçãos, pelas pessoas e pelas oportunidades;

À minha mãe Ana, pelo constante apoio e incentivo, por todo cuidado e amor concedidos;

Ao meu esposo por me ajudar com o cuidado dos nossos filhos;

À Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, minha querida orientadora, pelo carinho e disposição; e por, entre tantos compromissos, acolher e compartilhar dos caminhos da pesquisa na constituição dessa dissertação e pelos ensinamentos a cada orientação;

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação, por terem me proporcionado estudos, leituras e vivências tão significativos;

Ao meu querido Orientador Pedagógico e amigo Michael Santos Silva, pelo encorajamento ao ingresso no Mestrado;

A todos os meus alunos, por ressignificarem o meu olhar para o mundo com sua magia e doçura de criança;

Ao Programa de Bolsa de Estudos do Servidor Municipal de São José dos Campos, por viabilizar este projeto e pelo incentivo financeiro.

Às professoras que participaram da pesquisa, meu agradecimento por terem me acompanhado durante esta etapa e o meu profundo respeito ao trabalho que realizam com as crianças. Com elas, pude me sentir acolhida e inspirada a buscar conhecimentos e elementos que denotam a relevância docente nas suas práticas.

Agradeço à Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil que conduziu-me de maneira muito tranquila, respeitosa e eficiente em diversas etapas do mestrado, inclusive na Qualificação e Defesa. Foi maravilhoso aprender e participar do grupo de estudo Pesquisa Colaborativa que, notoriamente, tem tanto a contribuir com as pesquisas e formações.

Agradeço à Prof. Dra. Regina Célia Almeida Rego Prandini, que, gentilmente, aceitou participar das Bancas Examinadoras de Qualificação e Defesa. Na sua sapiência notável em relação à Afetividade, certamente foi uma grande referência para acrescentar conhecimentos importantes para esta pesquisa. Além disso, suas orientações e sugestões contribuíram significativamente para a finalização deste trabalho.

*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. (*Rosa, 1994, p. 293)

RESUMO

Esta pesquisa, que abrange a Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica e segue a Linha de Pesquisa: Formação docente e desenvolvimento profissional, teve como objetivo identificar e analisar aspectos da relação professor/aluno implicados no processo de ensino e de aprendizagem na etapa da alfabetização. Os participantes constituíram um grupo formado por 8 professoras, atuantes em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, parceiras de trabalho na mesma área da pesquisadora. Recorreu-se ao aporte teórico para subsidiar e fundamentar conceitos ligados ao tema das emoções, sentimentos e a afetividade nos estudos de Wallon (1981), na perspectiva filosófica de Espinosa (2009) e nos estudos contemporâneos que se utilizam desses referenciais em Almeida & Mahoney (2004; 2012; 2014). Para explicar a questão da identidade e profissionalismo docente, buscou-se inspiração nas ideias de Freire (1996), Nóvoa (2009), Huberman (2013), Tardif (2000) e Maturana (1995). A abordagem adotada nesta pesquisa foi a qualitativa, exploratória e descritiva. Na coleta de dados elegeu-se como instrumentos: o questionário sociodemográfico, a entrevista, o grupo focal e a observação espontânea, realizada em sala de aula, em uma escola municipal de Ensino Fundamental, numa cidade do interior paulista, na região do Vale do Paraíba. As entrevistas foram transcritas manualmente e tratadas pelo software *IRaMuTeQ* e, extraídos os dados necessários, estes passaram por análise de conteúdo (Bardin, 2016), a partir do qual fez-se a triangulação com os resultados obtidos nas três etapas considerando o referencial teórico estudado. Tais registros, representativos dos movimentos de ação-reflexão-ação e demais experiências trazidas no decorrer desse trabalho, irão compor um produto técnico na forma de *e-book*, sugerindo caminhos alternativos para professores conduzirem sua prática de ensino da alfabetização identificando a potencialidade da relação professor/aluno como componente importante desse contexto. Os resultados obtidos neste estudo mostram que diversos fatores nesta relação, constituem um forte componente junto ao processo de ensino e tem grande influência nas condições de aprendizagem, apontam que a relação professor/aluno pode inspirar, instigar e estimular as crianças no início da escolaridade, por requerer maior atenção, cuidado, adaptação e acolhimento.

PALAVRAS-CHAVE: Relação professor/aluno, Afetividade, Acolhimento, Alfabetização, Aprendizagem.

ABSTRACT

This research, which covers the Area of Concentration: Teacher Training for Basic Education and follows the Line of Research: Teacher training and professional development, aimed to identify and analyze aspects of the teacher/student relationship involved in the teaching and learning process in the literacy stage. The participants constituted a group made up of 8 teachers, working in 1st and 2nd year classes of Elementary School, working partners in the same area as the researcher. Theoretical support was used to support and substantiate concepts linked to the theme of emotions, feelings and affectivity in the studies of Wallon (1981), in the philosophical perspective of Espinosa (2009) and in contemporary studies that use these references in Almeida & Mahoney (2004; 2012; 2014). To explain the issue of teaching identity and professionalism, inspiration was sought from the ideas of Freire (1996), Nóvoa (2009), Huberman (2013), Tardif (2000) and Maturana (1995). The approach adopted in this research was qualitative, exploratory and descriptive. In data collection, the following instruments were chosen: the sociodemographic questionnaire, the interview, the focus group and spontaneous observation, carried out in the classroom, in a municipal elementary school, in a city in the interior of São Paulo, in the Vale do Paraíba region. The interviews were transcribed manually and processed by the software *IRaMuTeQ* and, once the necessary data was extracted, they underwent content analysis (Bardin, 2016), from which triangulation was carried out with the results obtained in the three stages considering the theoretical framework studied. Such records, representative of the action-reflection-action movements and other experiences brought during the course of this work, will compose a technical product in the form of *e-books*, suggesting alternative ways for teachers to conduct their literacy teaching practice, identifying the potential of the teacher/student relationship as an important component of this context. The results obtained in this study show that several factors in this relationship constitute a strong component in the teaching process and have a great influence on learning conditions. They indicate that the teacher/student relationship can inspire, instigate and stimulate children at the beginning of schooling, as it requires greater attention, care, adaptation and acceptance.

WORDS-KEY: Teacher/student relationship, Affection, Welcoming, Literacy, Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Índice do IDEB da escola pesquisada 17

Figura 2 - Nível socioeconômico 44

Figura 3 - Fases da Pesquisa 50

Figura 4 - Ilustra a triangulação, recurso metodológico escolhido pela pesquisadora, para a análise dos dados. 53

Figura 5 - Nuvem de palavras 62

Figura 6: Etapas de discussão do Grupo Focal 78

Figura 7 - Folder de Transição 80

Figura 8 - Nuvem de Palavras 2 82

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – **Levantamento de busca com os descritores**	21
Quadro 2 – **Relação das dissertações selecionadas**	**22**
Quadro 3 – **Perfil dos profissionais participantes**	**56**
Quadro 4 **- Eixos de análise de dados**	**64**
Gráfico 1 **- Participação da pesquisa**	**55**
Gráfico 2 **- Nível de escolaridade**	**58**
Gráfico 3 **- Qual o vínculo empregatício?**	**59**
Gráfico 4 **- Já lecionou na Educação Infantil?**	**60**
Gráfico 5- **Classificação Hierárquica descendente**	**63**

LISTA DE SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	–	Ensino Fundamental
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	–	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação.
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SCIELO	–	*Scientific Electronic Library Online*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	**14**
1.1 Relevância e justificativa do estudo de foco	16
1.2 Delimitação do Estudo	17
1.3 Problema	18
1.4 Objetivos	19
1.4.1 Objetivo Geral	19
1.4.2 Objetivos Específicos	19
1.5 Organização do Trabalho	19
2 EM PAUTA: ESTUDOS SOBRE A AFETIVIDADE	**21**
2.1 Contribuições das pesquisas sobre o tema em estudo	21
2.2 Explorando a ideia de afetividade	25
2.2.1 Afetividade humana: as contribuições de Espinosa	26
2.2.2 Um estudo sobre afetividade na perspectiva de Henri Wallon	28
2.3. O aluno ingressante no Ensino Fundamental: interações com o espaço escolar	31
2.3.1 O processo de alfabetização	33
2.3.2 A relação professor/aluno e a prática docente	36
3 A ESCOLHA DAS LINHAS E DO VIÉS METODOLÓGICO PERMEANDO A PESQUISA	42
3.1 Participantes e campo de trabalho no qual atuam	43
3.2 Recursos na abordagem aos participantes	45
3.2.1 Questionário	45
3.2.2 Entrevista semiestruturada	45
3.2.3 Grupo Focal	47
3.2.4 Observação	48

3.3 Procedimentos para coleta de informações/dados	48
3.4 Procedimentos para análise de informações/dados	50
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DESATANDO NÓS	**55**
4.1 Quem são os participantes da pesquisa?	55
4.2 O que dizem os professores a respeito da afetividade?	61
4.2.1 Categoria 1 - Escolha e trajetória docente	64
4.2.2 Categoria 2 - Adaptação, acolhimento e alfabetização	67
4.2.3 Categoria 3 - Percepções sobre a afetividade	71
4.2.4 Categoria 4 - O papel da Formação continuada	76
4.3 Entrelaçando as percepções: Grupo Focal 1	77
4.4 A observação: quais as intervenções dos professores?	83
4.4.1 Relatório da Observação 1 - A turma de 2º ano	83
4.4.2 Relatório da Observação 2 - A turma de 1º ano	87
4.4.3 As observações e reflexões do pesquisador	90
4.5 Costurando e alinhavando - ouvir, discutir, colaborar e formar: Grupo Focal 2	91
5 A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E NAS RELAÇÕES VIVIDAS PELOS SUJEITOS NO CONTEXTO ESCOLAR	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A – Questionário de caracterização do docente	106
APÊNDICE B - Termo de Consentimento da Entrevista	107
APÊNDICE C - Roteiro para Entrevista	108
APÊNDICE D - Roteiro de ação formativa - Grupo de Estudo - Encontro 1	110
APÊNDICE E - Roteiro de ação formativa - Grupo de Estudo - Encontro 2	111
APÊNDICE F - Roteiro de Observação em sala	112
APÊNDICE G - Produto Técnico	116
ANEXOS A - Termo de Anuência da Instituição/ Declaração de Infraestrutura	117

ANEXOS B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	118
MEMORIAL	120

1- INTRODUÇÃO

> Educação é um ato de amor, a relação pedagógica quando perpassada pela afetividade e pela amorosidade oportuniza o desenvolvimento da educação como prática de liberdade e de humanização (Freire, 1987, p.79-80).

Esta pesquisa trata sobre processos de aprendizagem, cuja operacionalização conta com a mediação da relação professor/aluno. O tema teve origem durante as primeiras aulas do Mestrado em Educação, no qual foi proposto a realização de um Memorial sobre a trajetória de vida escolar, acadêmica, profissional e docente, diante das reflexões realizadas, leituras de livros e textos sobre a prática pedagógica docente, requisitadas pelo curso.

A elaboração do Memorial levou-me a refletir sobre as minhas experiências e lembranças na fase escolar, recordações de professores e as relações que permearam todo o meu processo de aprendizagem. Diante desta retomada, questionei o fato de, em muitos casos, a criança que inicia na escola de Ensino Fundamental, principalmente na etapa de alfabetização, (assim como eu) passa por muitas transformações, e as relações vivenciadas por ela, ora positivas, ora negativas, podem ajudar ou prejudicar o processo de aprendizagem.

Ter-se-á por foco não só a perspectiva walloniana, cuja dimensão afetiva é um dos aspectos centrais de seus estudos sobre desenvolvimento. Como também os trabalhos de Paulo Freire, educador a defender a ideia de um ensino baseado no diálogo, no qual professor e estudante constroem o conhecimento em conjunto. E Humberto Maturana, teórico a abordar a relação como peça chave e fundamental para a aprendizagem, uma vez que a aceitação do outro junto a nós, na convivência, é o fundamento biológico do fenômeno social; ou seja, sem amor e assentimento ao outro tal como é, não há socialização e sem ela, não há humanidade.

Como aspecto inerente, essa dimensão permite-nos reconhecer as expressividades dos nossos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito (ou não) no desempenho de sua aprendizagem e também encontrar indícios a possibilitar uma melhor compreensão e definição de estratégias possíveis com a particularidade de cada estudante. Nesse contexto, é necessário um novo olhar aos processos vivenciados por eles, estabelecendo uma relação positiva. O professor precisa ter em mente que o educando, como todo ser humano, necessita sentir-se seguro, assim como o próprio docente quando inicia um novo trabalho em uma instituição.

O acolhimento escolar deve ser considerado um fator relevante no plano das relações humanas e sociais, atuando no equilíbrio desde o ingresso dos alunos à instituição escolar e como agente transformador neste processo, junto à família e comunidade escolar.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), uma criança sente-se acolhida no ambiente escolar quando tem seus direitos respeitados e contemplados. Tal documento orienta também, de forma muito específica, o período de transição entre as primeiras etapas da educação básica e se preocupa com a criança ingressante no Ensino Fundamental, de modo que ela não sofra com rupturas e frustrações e que seu conhecimento prévio de mundo seja respeitado e ampliado.

> A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (Brasil, 2018, p. 53).

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais busca valorizar as situações lúdicas de aprendizagem e aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal combinação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas vivências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de formas inéditas de relação com o mundo e novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, bem como de testá-las, refutá-las e elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2018, p. 58).

Para tanto, cabe refletir que criança não deixa de ser criança só porque ingressou na escola, iniciando o Ensino Fundamental. Faz-se necessário a concepção clara acerca desse período da vida para todos os envolvidos no processo de transição, e são muitas questões e dúvidas a serem compreendidas diante do trabalho docente.

Durante as observações realizadas em sala de aula, percebemos que, em muitos casos, basta um "novo olhar" para servir de estímulo ao desenvolvimento discente. Nesse cenário, os docentes são os adultos mais próximos e, portanto, têm a função de mediar situações de modo a provocar avanços na construção de conhecimentos.

Nesta pesquisa, o envolvimento com a questão da afetividade vem de longa data, entrelaçada com as atividades educacionais da autora e a crença da relevância desse tema nas relações interpessoais no âmbito da sala de aula, ademais a afetividade é função envolvida na aprendizagem. Na sequência, haverá maior detalhamento sobre as possíveis influências da

relação professor/aluno no processo de aprendizagem, alguns aspectos sobre a afetividade e a fase da alfabetização.

1.1 Relevância e justificativa do estudo em foco

Este estudo nasceu da necessidade da pesquisadora de compreender a real importância da relação professor/aluno no processo de alfabetização. O interesse por essa temática surgiu por conta de suas experiências vividas nos primeiros anos escolares: muito tímida e sensível, sofreu pela rispidez e incompreensão de alguns professores consigo ou com os colegas da sala, o que a prejudicou no rendimento escolar, intimidando-a a participar das atividades rotineiras.

Desde o ingresso como professora até os dias atuais, preocupo-me com a questão relacional com os alunos, atenta à evolução do rendimento escolar e mantendo o interesse nas atitudes e nos procedimentos pedagógicos que possam produzir melhores resultados no ensino e, consequentemente, na aprendizagem.

Atuando como Coordenadora Pedagógica, observei as relações estabelecidas entre os professores e alunos durante o ano letivo e como determinadas ações dos docentes como agentes facilitadores, ora incentivavam, ora inibiam diferentes respostas comportamentais dos alunos, em especial, na etapa da alfabetização.

A escuta ativa era um dos meios facilitadores dessa relação, assim como atitudes mais acolhedoras e inclusivas. Nessa experiência profissional, percebi que poderia buscar respostas mais concretas sobre a importância da relação professor/aluno na fase da alfabetização em especial, logo, empreendi essa tarefa investigativa por meio da pesquisa em processo no Mestrado Profissional em Educação.

Considerando a escola um espaço para trabalhar o conhecimento, entende-se que as relações interpessoais *eu-outro* podem e devem estar comprometidas com o conhecimento de "que os aspectos afetivos, que envolvem os relacionais, são constitutivos do processo" (Almeida, 2012, p.42).

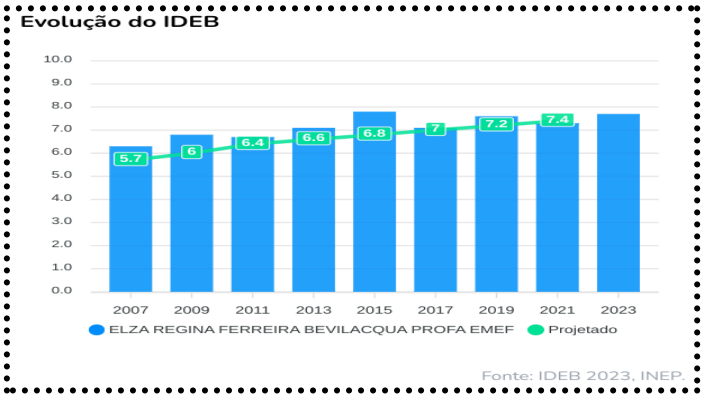
Almeida (2012) ressalta a centralidade dos aspectos afetivos e relacionais no processo que está sendo discutido — seja ele educacional, social ou de outro campo. Os "aspectos afetivos" referem-se às emoções, sentimentos e valores que permeiam as interações humanas, enquanto o termo "relacionais" enfatiza a importância dos vínculos interpessoais e das conexões estabelecidas entre as pessoas.

Portanto, independentemente do contexto, os processos humanos não são apenas racionais ou técnicos, mas profundamente influenciados pelas dinâmicas emocionais e sociais. Assim, o afeto e as relações são vistos não como acessórios, mas como elementos constitutivos e indispensáveis. No caso da educação, por exemplo, isso indica que o aprendizado não ocorre isoladamente, mas é mediado por relações de confiança, empatia e troca entre os envolvidos.

1.2 Delimitação do estudo

A evolução dessa pesquisa circunscreve-se às situações vividas em uma escola municipal de Ensino Fundamental, numa cidade do interior paulista, na região do Vale do Paraíba. Está localizada na zona sul da cidade, sendo um bairro de classe média e residencial, com uma diversidade de comércios na avenida próximo à escola. Essa instituição escolar atende 791 alunos, com faixa etária entre cinco e dezesseis anos de idade, na modalidade de Ensino Fundamental I e II. A opção por essa unidade de ensino deu-se em função do acolhimento recebido por essa pesquisadora quando iniciante na vida profissional e também, quando efetivou o convite para essa unidade de ensino servisse como cenário desta investigação. Outro fator relevante na escolha dessa escola, foi o fato dela ter obtido elevados índices do IDEB[4], conforme demonstra a Figura abaixo:

Figura 1: Índice do IDEB[1] da escola pesquisada:



Disponível em: qedu.org.br
https://qedu.org.br/escola/35090050-elza-regina-ferreira-bevilacqua-profa-emef/ideb. Acesso em 27 out. 2024.

[1] [4]Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.
Fonte: http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb

Delimitou-se o contexto da pesquisa junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental nas turmas de 1º e 2º anos, com idade de seis a oito anos, em específico, com foco na atuação pedagógica e nas formas de relação professor-aluno vividas na fase de alfabetização. Fizemos a consulta aos órgãos gestores da escola, que se constitui em cenário e *locus* que abriga os participantes desse estudo. Após esclarecimentos sobre os devidos procedimentos investigativos, a equipe gestora da escola disponibilizou-se para acolher e contribuir com o roteiro previsto para o andamento da pesquisa, facilitando a sequência de encontros formativos definidos pelo cronograma elaborado.

1.3 Problema

Da experiência profissional vivida pela pesquisadora, observamos que é primordial estabelecer uma relação positiva em sala de aula. Considera-se que as atitudes humanas são permeadas por sentimentos, a influenciar nas dinâmicas entre pares. Da interação que ocorre no interior da escola entre os diferentes grupos humanos lá presentes (professores, alunos, funcionários), especialmente entre alunos e professores, decorre a construção de identidades profissionais e a formação de valores, atitudes e concepções de educação, num processo contínuo, capaz de gerar comportamentos de aproximação e/ou afastamentos entre os envolvidos.

Partimos da hipótese inicial de que a relação professor/aluno é valiosa e significativa para o sucesso do aluno no processo de aprendizagem, especialmente considerando a complexidade da fase de alfabetização nas séries iniciais. Pensando no processo de aprendizagem e no trabalho pedagógico a ser realizado nas turmas de 1º e 2º ano, surgiu o problema de pesquisa no qual se pauta essa dissertação, ou seja: **de que forma a relação professor/aluno influencia os processos de aprendizagem no início da escolaridade, na fase da alfabetização?**

Diante dessa problemática, as bases dessa investigação pautaram-se nos estudos sobre o tema, na experiência pessoal e profissional desta pesquisadora e no interesse em obter e analisar os dados fornecidos pelos participantes da pesquisa.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

- Analisar as relações entre docente e estudante, e como elas podem ser facilitadoras para a aprendizagem e o quanto contribuem para o desenvolvimento dos alunos de 1º e 2ª ano do Ensino Fundamental;

1.4.2 Objetivos Específicos

- Verificar o quanto os professores valorizam as formas de interação adotadas com seus alunos na prática escolar, considerando possíveis influências na aprendizagem;

- Identificar quais procedimentos docentes provocam efetivos avanços no processo de aprendizagem na fase da alfabetização;

- Criar espaço e promover com docentes alfabetizadores reflexões e questionamentos sobre as estratégias de ensino utilizadas por eles que promovam uma relação positiva com os alunos;

- Elaborar um *e-book* com sugestões práticas, desenvolvidas sobre eixos temáticos relacionados ao início do período de alfabetização, com foco na relação professor/aluno e suas ações facilitadoras de aprendizagem.

1.5 Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Busca de Fundamentos, Percurso Metodológico, Resultados Esperados e Divulgação, Referências, Apêndices e Anexos.

O capítulo 1 apresenta a Introdução, subdividida em cinco subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Projeto, com a finalidade de situar o leitor no contexto no qual se inscreve a presente pesquisa.

O capítulo 2 explana a Busca de fundamentos, apresentando um panorama das pesquisas sobre os conceitos de “afetividade”, “processo de aprendizagem” e "relação professor e aluno”. Abordará também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa e os

seus componentes teóricos, dividida em sete subseções: Contribuições da pesquisa sobre o tema em estudo; Explorando a ideia de afetividade; Afetividade humana: as contribuições de Espinosa; Um estudo sobre afetividade na perspectiva de Henri Wallon; O aluno ingressante no Ensino Fundamental; O processo de Alfabetização e a Relação professor/aluno e a prática docente.

Nestas subseções, abordaremos o pensamento de Espinosa (2009), cuja reflexão sobre os afetos como estados emocionais resultam das interações entre os indivíduos e o mundo ao seu redor. Esses afetos são centrais para a compreensão da natureza humana e da ética, como base filosófica. Além disso, discutiremos sobre Wallon (1981), teórico que busca apresentar a pessoa completa nos seus domínios afetivo, cognitivo e motor, importantes referências na base desta investigação.

Dando continuidade, na sequência dessa etapa do trabalho, buscamos inspiração nas ideias de Maturana e Varela (1995), Freire (1996) e Nóvoa (2022) para chegar à compreensão do acolhimento, relação professor-aluno e a prática docente. Para abordarmos a atuação do professor, a identidade docente e as características comuns de cada fase da carreira, houve o embasamento nos seguintes autores: Huberman (1995), Tardif (2013) e Imbernón (2009).

O Percurso Metodológico subdivide-se em quatro subseções: População; Instrumentos de Pesquisa; Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados. Ali, explicamos os caminhos metodológicos por meio dos quais a pesquisa foi desenvolvida, mostrando a metodologia, os instrumentos para a coleta das informações e o prosseguimento da análise dos dados obtidos.

Em seguida, expomos os Resultados Esperados, seguido das Referências. Nos Apêndices e Anexos constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e documentos anexados ao projeto de pesquisa.

2 EM PAUTA: ESTUDOS SOBRE A AFETIVIDADE

Nesta pesquisa, a revisão de literatura e a busca por trabalhos científicos relevantes terão como foco a relação professor/aluno, a afetividade na prática pedagógica e sua importância no processo de aprendizagem dos alunos, em especial, na etapa de alfabetização. Essa problemática norteou as decisões relacionadas aos critérios de inclusão e exclusão de teorias, livros, artigos, periódicos e dissertações deste capítulo, permitindo, assim, diferentes olhares passíveis de contribuir para o enriquecimento da compreensão da temática.

2.1 Contribuições das pesquisas sobre o tema em estudo

Após a definição do tema e do problema da pesquisa, iniciamos um levantamento bibliográfico nos meses de abril, maio e junho de 2023. Primeiramente, realizou-se uma busca com os descritores: “afetividade”, “ensino/aprendizagem”, “formação docente”, “alfabetização”. Conforme apresentado na tabela a seguir:’

Quadro 1: Levantamento de busca com os descritores:

BANCO DE DADOS	AFETIVIDADE	APRENDIZAGEM	ALFABETIZAÇÃO	FORMAÇÃO DOCENTE	**SELECIONADOS**
CAPES	34	68	34	54	**0**
BDTD	27	45	44	37	**5**
SCIELO	7	10	21	40	**0**
MPE - UNITAU	2	10	5	10	**2**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Julho/2023

Depois dessa busca, foi feita uma seleção a partir da leitura das pesquisas encontradas. As produções acadêmico-científicas (teses, dissertações e artigos) foram encontradas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e no *Scientific Eletronic Library*, banco de dados On-line (SciELO), como também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), as quais

tratam sobre questão da afetividade no processo de aprendizagem durante a etapa da alfabetização.

Nesse estudo, delimitamos os estudos sobre o tema publicados entre os anos de 2005 até 2023. Alguns dos trabalhos selecionados foram organizados no quadro apresentado logo abaixo:

Quadro 2: Relação das dissertações selecionadas

TIPO	AUTOR	PUBLICAÇÃO	PALAVRA-CHAVE	INSTITUIÇÃO	ANO
Dissertação de Mestrado	CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa	Afetividade e docência: Um estudo com professoras das séries iniciais do ensino fundamental	Sentimentos processo ensino-aprendizagem formação de professores Afeto (Psicologia) Professoras Ensino fundamental	PUC/ SP	2005
Dissertação de Mestrado	CERCE, Lívia Maria Rassi	A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professores e alunos das classes de alfabetização	Alfabetização Aprendizagem Cognição Relações Interpessoais	UCB	2013
Dissertação de Mestrado	ANDRADE, Milena Andrea Pedral Vanin de.	A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Educação Afetividade Professores alfabetizadores	Unesp	2014
Dissertação de Mestrado	PINHO, Dina Maria Vieira	A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Alfabetização Afetividade Construção identitária Sentimento de Pertencimento Psicologia educacional	UERJ	2014
Dissertação de Mestrado	RIBEIRO, Rosa dos Santos.	A afetividade no Ensino Fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon	Afetividade. Educação. Ensino-aprendizagem. Contexto Escolar. Ensino Fundamental.	PUC Goiás	2017
Dissertação de Mestrado	BORGES, André Ribeiro Soares	A afetividade na história de vida de professores dos anos finais do ensino fundamental	Afetividade; Construção identitária humana e profissional; História de vida; Anos finais da educação básica.	UNITAU	2019
Dissertação de Mestrado	AMORIM, Gabriela de Castro Loech	Afetividade na educação infantil: a formação e a construção colaborativa de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana	Formação Continuada. Afetividade. Pesquisa-formação colaborativa. Reflexão coletiva. Educação Infantil.	UNITAU	2020

Fonte: Elaborada pela pesquisadora em julho de 2023.

Após a busca dos trabalhos, realizamos a leitura e destacamos o que, em cada um deles, poderia contribuir com essa pesquisa.

Calil (2005), em sua dissertação intitulada *Afetividade e docência:* Um estudo com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**,** contribui com as inquietações acerca da afetividade e de como lidar com a dimensão afetiva na relação professor-aluno em todos os momentos de sua interação. O objetivo do trabalho foi identificar quais são os sentimentos experimentados por professoras do Ensino Fundamental no dia a dia da sala de aula e quais são as situações indutoras desses sentimentos.

O estudo realizado por Calil (2005) aproxima-se da temática, dos objetivos e do pensamento teórico desenvolvido neste trabalho. Ressaltamos que o objetivo principal da autora foi identificar os sentimentos experimentados pelos professores do Ensino Fundamental no cotidiano da sala de aula e as situações indutoras dessas emoções.

Já Cerce (2013), ao longo da sua dissertação *A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professores e alunos das classes de alfabetização,* relata a relação afetiva entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem das classes de alfabetização e utilizou como fundamentação as teorias psicogenéticas de Piaget, Vygotsky e Wallon. Nesse caso, essa dissertação poderá contribuir em razão da temática, com essa pesquisa.

Em seu estudo, a autora apresenta a definição de afetividade com base nos teóricos citados acima, abordando o conceito e valorizando-o no processo de aprendizagem, como também a questão do saber docente quando traz o pensamento de Freire (2016), educador cuja ideia de que na prática docente, a aprendizagem não se baseia apenas no domínio de conhecimentos, mas reforça-se na relação de interação entre professor e aluno.

Em mais uma leitura sobre o tema, a dissertação de Andrade (2014), *A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, coloca em evidência fatores que podem contribuir para o sucesso ou o fracasso de um processo de ensino, dentre eles, o afetivo. Essa investigação teve como base principalmente os estudos de Wallon.

Para fortalecer a pesquisa sobre a afetividade na alfabetização, Pinho (2014) expõe tal elemento em sua dissertação *A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Nela, a autora defende o papel do vínculo, da afetividade e das práticas alfabetizadoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e se por meio deles, o sujeito escolar dessa fase constrói um sentimento de pertencimento às práticas de cultura letradas.

Assim, sua dissertação contribui para compreendermos o papel das emoções e da afetividade.

Ribeiro (2019) apresenta, em seu estudo *A afetividade na história de vida de professores dos anos finais do Ensino Fundamental,* a importância da afetividade nas interações sociais de professores atuantes nos anos finais da Educação Básica, visando a entender como a afetividade interfere no processo interativo vivido pelos sujeitos ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional. Em seu texto, o autor convida o leitor a refletir sobre as vivências dos docentes e como de fato as emoções contribuem para a trajetória de cada um no cotidiano escolar.

Na pesquisa de Amorim (2020), intitulada *Afetividade na Educação Infantil: a formação e a construção colaborativa de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana,* enfatiza-se a afetividade nas relações educativas do contexto escolar, com o objetivo de verificar seu papel no processo de desenvolvimento da criança da Educação Infantil, bem como a importância das interações com o grupo para a constituição pessoal. Como aporte teórico principal, recorre a Wallon, priorizando a formação do sujeito em suas dimensões cognitivas, motoras e afetivas. Sua pesquisa corrobora para pensarmos as relações afetivas, as fases de desenvolvimento e a questão das emoções.

No momento em que iniciamos os estudos sobre Henri Wallon, foi possível observar alguns autores que, além de estudá-lo, também eram professores orientadores de alunos, os quais - assim como eu - fizeram suas pesquisas com a preocupação em desvelar a afetividade na formação e prática docente.

Diante de tantas buscas acerca desse importante teórico, achamos ser necessário destacar o Grupo de estudos intitulado Henri Wallon: Psicologia e Educação, da PUC- SP, sob a orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida que, desde 2003, reflete fortemente sobre o tema da afetividade, com o intuito de identificar sentimentos e emoções envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Durante a procura por referências, vale salientar também os artigos da Profa. Dra Regina Célia Almeida Rego Prandini, como - por exemplo - “Henri Wallon: psicologia e educação”, cujo objetivo foi apresentar uma reflexão sobre as contribuições da teoria de desenvolvimento e das ideias pedagógicas de Henri Wallon para a educação hoje.

E é com base nas concepções de Wallon que esta pesquisa, cujo foco encontra-se na afetividade como contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem, realizar-se-á. No decorrer do estudo bibliográfico realizado, estará em evidência o processo de afetividade na na educação, como também suas influências na relação professor/aluno.

Diante dessa pesquisa apurada, foi delimitado o aporte teórico, dos quais foram levantados os conceitos a dar suporte às análises feitas e aos objetivos propostos. Essa seleção foi realizada após a leitura dos resumos das obras em busca daquelas mais adequadas para contribuir na resolução do problema levantado.

No próximo item, exploraremos o conceito de afetividade sob o ponto de vista de alguns estudiosos voltados a essa temática.

2.2 Explorando a ideia de afetividade

A definição da palavra afeto, segundo o Dicionário Etimológico, remonta a "*affectur*" (afetar, tocar), termo em latim intimamente ligado à afetividade, apego e carinho (Cunha, 1982, p. 118).

A palavra “afetividade” deriva de “afeto” designa a qualidade que abrange todos os fenômenos afetivos. Dalgalarrondo (2008) define que, no âmbito da psicologia, a afetividade é a capacidade individual de experimentar o conjunto de fenômenos afetivos (tendências, emoções, paixões, sentimentos).

Nesse sentido, consiste a força exercida por esses fenômenos no caráter de um indivíduo, possuindo um papel crucial no processo de aprendizagem do ser humano ao estar presente em todas as áreas da vida participando do seu crescimento.

Ao destacar a profundidade das relações afetivas e como elas moldam nossa percepção e experiência do mundo, Pino (1997, p. 130-131) completa que:

> Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo.

A ideia central da citação acima consiste em que os fenômenos afetivos não são apenas reações pessoais, mas estão intimamente ligados às relações sociais e ao seu impacto em nossa sensibilidade.

Indo ao encontro de Pino (1997), Nóvoa (2009) afirma que a relação da afetividade com o ciclo de vida humano e a construção identitária profissional ganhou destaque somente a partir da década de 70, quando surgiram pesquisas sobre as emoções, sentimentos e a dinâmica da afetividade. Durante esse período, apareceram também estudos mais aprofundados sobre a observação do ciclo de vida humano, permitindo que esse objeto de pesquisa passasse a ter maior visibilidade no meio acadêmico.

Ao analisar as leituras sobre afetividade, Lüdke (2009) corrobora com a pesquisa apontando que o considerável interesse de pesquisadores sobre a afetividade na constituição da identidade humana e profissional ocorreu em função da busca por compreender a dinâmica da afetividade.

O afeto é definido por Espinosa (2009) como fruto de uma causalidade adequada ou inadequada: no primeiro caso, o afeto é ativo e, no segundo, é passivo; ou seja, são ações e paixões, respectivamente.

Enfim, as atitudes e reações das pessoas ao nosso redor influenciam nossa identidade e a forma como vivemos as situações. Essa interconexão sugere que o modo como sentimos e como nos comportamos é, em grande parte, um reflexo das dinâmicas sociais nas quais estamos envolvidos.

O próximo item trará as contribuições de Espinosa sobre a afetividade.

2.2.1 Afetividade Humana: as contribuições de Espinosa

Baruch Espinosa (1632-1677) foi um filósofo holandês de origem judaico-portuguesa, cuja obra é considerada uma das mais influentes na história da filosofia ocidental. Seu pensamento abrange uma vasta gama de temas, incluindo metafísica, ética, epistemologia e política.

Em sua obra, Espinosa (2009) dedicou uma parte significativa ao estudo das emoções, ou "afetos". Ele argumentava que as emoções são parte natural da vida humana e que elas podem ser compreendidas racionalmente; além disso, diferenciava afetos "ativos" e "passivos" a partir das seguintes características:

*** Afetos Ativos**: surgem da nossa própria essência e quando somos a causa adequada de nossas ações. Esses afetos estão relacionados ao uso da razão e à nossa compreensão clara e distinta do mundo. Não obstante, são positivos, pois nos fazem mais livres e aumentam nossa potência de agir.

*** Afetos Passivos**: São aqueles que ocorrem quando algo externo nos afeta e não temos controle sobre o meio. Esses afetos diminuem nossa potência de agir e nos tornam passivos, submetidos a forças externas não compreendidas completamente.

A teoria dos afetos, elaborada por Espinosa (2009), coloca em jogo tanto a realidade corporal quanto a mental. Para o autor, um afeto não se reduz nem a uma paixão, nem a uma ação da mente, possuindo, ao mesmo tempo, uma realidade física e psicológica. Dessa forma, o corpo humano caracteriza-se pela sua imensa capacidade de afetar e de ser afetado pelos corpos exteriores de modo diverso e variado em qualidade e quantidade; ele está apto a modificar as coisas e a ser modificado por elas, passando por inúmeras mudanças em sua natureza interior e exterior.

Para o autor, a afetividade potencializa o desenvolvimento do ser humano e faz revelar os seus sentimentos em relação a outros seres e objetos. Por meio dela, as pessoas conseguem conectar-se e estabelecer relações - não só, baseadas somente em sentimentos, mas sim, em atitudes. Isso significa que em um relacionamento, existem várias atitudes que precisam ser cultivadas, para que o relacionamento prospere.

Espinosa (2009) explicita, ainda, que a ação encoraja o sujeito a perder o medo de viver em ato, estimulando-o a desenvolver uma ciência intuitiva e o levando a compreender as forças que atuam - interna e externamente - em cada contexto e situação. Dessa forma, ser afetado por algo, ou alguém, transforma suas relações e as influencia. Ele, por fim, classifica os afetos em duas grandes categorias: alegria e tristeza; todos os outros afetos; como amor, ódio, esperança e medo são combinações ou variações dessas emoções fundamentais.

*** Alegria**: É o afeto que aumenta a nossa potência de agir. Está associada a uma transição para um estado de maior perfeição.

*** Tristeza**: É o afeto que diminui a nossa potência de agir. Está ligada a uma transição para um estado de menor perfeição.

Um conceito central na teoria dos afetos de Espinosa (2009) é o *conatus*, esforço que todo ser faz para perseverar em sua própria existência, sendo o desejo uma de suas expressões mais significativas. Para o autor, o desejo é o afeto básico do qual todos os outros originam-se ao retratar: “Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar no seu ser” (E III P6).

Sua teoria busca ensinar como transformar os afetos passivos, que nos diminuem, em ativos, que nos fortalecem e nos permitem viver uma vida mais plena e racional. No próximo item, destacaremos as contribuições de Wallon sobre a afetividade.

2.2.2 Um estudo sobre afetividade na perspectiva de Henri Wallon

Henri Wallon nasceu na França, no ano de 1879, viveu em Paris e nesta cidade deixou muitas contribuições para o meio científico e social. Foi filósofo, psicólogo e psiquiatra, e sua obra foi de grande relevância para a sociedade mundial. Tornou-se um dos grandes pensadores a abordar o conceito de afetividade: para ele, a inteligência não é o elemento mais importante do desenvolvimento humano, para tal, seriam necessários três subsídios principais: a motora, a afetiva e a cognitiva.

Em seus estudos, Wallon (1995) apresenta que a evolução de um indivíduo não depende somente da capacidade intelectual garantida pelo caráter biológico, mas também do meio ambiente a condicionar a evolução, moldando determinadas potencialidades para serem desenvolvidas. A afetividade surgiria nesse âmago, tendo grande importância na Educação.

Conforme destacam Mahoney & Almeida (2000, p. 17), a teoria walloniana apresenta "conjuntos funcionais que atuam como uma unidade organizadora do processo de desenvolvimento." Tais aspectos relacionam-se entre si desencadeando a formação da pessoa única, singular.

No processo de desenvolvimento humano, Wallon (1995) identifica a existência de estágios distintos e descontínuos, marcados por rupturas e reformulações, fazendo com que tais passagens não sejam tranquilas; ao contrário, crises e conflitos estão presentes e desempenham funções importantes nas transformações psíquicas de cada indivíduo. Apesar desse desenvolvimento ser descrito até a adolescência, o autor afirma que ele não se esgota nesse momento, pois "a constituição do eu" é um processo infindável.

O desenvolvimento da criança é um processo dinâmico e integrado, marcado por diversas fases e Wallon (1995) aborda cada uma delas, com suas características específicas.

Embora tenha proposto cinco estágios referentes às etapas do desenvolvimento, para esse estudo interessa destacar apenas aqueles que nos faz compreender a faixa etária do Ensino Fundamental de a 6 a 8 anos, no ciclo de alfabetização (1º e 2º ano), que seriam estes: a fase do Personalismo (de 3 a 6 anos) e a fase Categorial (de 6 a 11 anos).

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

Quando estão nesse estágio, segundo Mahoney & Almeida (2012), as crianças deparam-se com uma variedade de situações envolvendo conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas. Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço.

De acordo com Mahoney & Almeida (2012), ao analisar as características dessa faixa etária (de 6 a 8 anos), entende-se que um trabalho no ambiente escolar demanda organização em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que possam, progressivamente, ampliar essa compreensão por meio da, mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.

Diante do exposto, é imprescindível que o docente conheça as características do desenvolvimento da criança e as entenda, como cita Wallon (1995), e reflita sobre a sua relação com os alunos. Mahoney & Almeida (2012), ao fazerem referência às crianças na perspectiva walloniana, reforçam o quão necessário é reconhecer essa integralidade em relação a elas.

A teoria evidencia que os aspectos afetivos, motores e cognitivos interconectam-se mútua e profundamente na pessoa e, a cada fase, a criança se define com a individualidade consonante com a etapa em que está se desenvolvendo. A consequência desse desenvolvimento dependerá das relações internas e externas que repercutiram nas práticas de sua vida, práticas estas inseridas no cotidiano escolar a, indicar como funciona essa interação e como é essa relação na escola.

Assim sendo, não há como falar sobre afetividade sem pontuar os sentimentos vivenciados em meio aos relacionamentos. Wallon (1995) atribui às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida do indivíduo, funcionando como uma mistura entre o social e o biológico, revelando que a capacidade do ser humano pode ser afetada pelos acontecimentos, pelas situações e, pelas disposições internas do próprio indivíduo; o teórico

ainda identifica e diferencia, três momentos marcantes a compor a afetividade: emoções, sentimentos e paixão.

Pode-se compreender que a afetividade, segundo Wallon (1995), um conjunto funcional que emerge do organismo e adquire um status social na relação com o outro; em outras palavras, é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa, uma síntese dos conjuntos funcionais afetivo, motor e cognitivo.

Por meio de uma integração dinâmica entre o orgânico e o social, contrária à compreensão do humano de forma fragmentada, seus efeitos atuam diretamente na construção da identidade humana e, consequentemente, na prática pedagógica do professor.

Wallon (1995, p. 262), aponta para dois fatores a constituir as condições para cada estágio de desenvolvimento da criança - orgânicos e sociais -, afirmando que, "as emoções, tendem (...) a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e os que o cercam".

O autor defende que as emoções assumem um caráter de comunicação entre a criança e o outro, tal qual um meio de sobrevivência típico da espécie humana.

> O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. [...] Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa. (Wallon, 1995, p.90)

Em sua abordagem, Wallon (1995) apresenta a questão afetiva a relacionar o ser com o meio, a inteligência, a emoção e o movimento; por meio dessa combinação, cria-se os vínculos. O autor completa que educar significa promover condições que respeitem as leis reguladoras deste processo de desenvolvimento infantil, considerando as condições orgânicas e neurológicas do momento e as condições existentes. Dessa forma, cabe ao docente entender que: [...] "A essência do educar é, pois, respeitar essa integração no seu movimento constante" (Mahoney; Almeida, 2012, p. 18). Nessa perspectiva, cabe ao professor estar atento à conexão entre as funções cognitivas e afetivas, uma vez que tal movimento integrativo acompanha o ser humano por toda a vida.

Esse cuidado e atenção junto ao processo de ensino-aprendizagem merece total atenção quando o aluno ingressa no Ensino Fundamental, tema discutido no próximo item.

2.3 O aluno ingressante no Ensino Fundamental: interações com o espaço escolar

Ao fazer a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ocorrem muitas mudanças na situação escolar passíveis de fragilizar o aluno: novos professores, estrutura e dinâmica escolar e procedimentos didático-pedagógicos até então desconhecidos.

Portanto, as formas de acolhimento adotadas pela equipe escolar poderão ou não contribuir para fazer com que o estudante sinta-se seguro, estimulado e até mesmo adaptado às novas condições de aprendizagem, dando sequência à etapa mais longa da Educação Básica, com nove anos de duração, atendendo estudantes entre 5 e 14 anos.

Maturana (1995) enfatiza a importância das relações e do acolhimento mútuo para a existência e a coevolução dos seres vivos. O autor define ainda que o conhecimento, como se vê, depende de nosso corpo físico, o qual favorece, possibilita nossa correlação interna, enquanto algo que organiza o entendimento, mas sem negar, contudo, as interações.

Considera-se a escola um espaço importante de interação, socialização e trocas, pois permite aos alunos construir significados e promover o desenvolvimento de conhecimentos, auxiliando na formação do senso crítico e na capacidade de argumentação.

Ao longo desse período, há crianças e adolescentes que passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas ocorridas em cada etapa de ensino da Educação Básica.

Segundo as DCN, a maior desenvoltura e autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de relacionamento com o coletivo e com as normas que regem as conexões entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades, pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.

Antunes (2008) afirma que, muitas vezes, o professor é quem melhor pode ajudar o aluno a desenvolver e descobrir qualidades, talentos e se surpreender com as revelações, com a responsabilidade, com a disciplina e a felicidade. A disciplina aumenta a autoestima do aluno e quanto maior for esta, mais se tornará disciplinado, nutrindo assim esse ciclo de disciplina e autoestima. A escola tem papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo da

criança, estabelecendo a relação com o outro ao longo do processo de aprendizagem. Em apoio a tais ideias. Almeida (2005, p. 106) completa:

> A escola tanto quanto a família tem o seu papel no desenvolvimento infantil, e a relação professor-aluno, por ser de natureza antagônica, oferece riquíssimas possibilidades de crescimento. Os conflitos que podem surgir dessa relação desigual exercem um importante papel na personalidade da criança.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização a fim de garantir amplas oportunidades para os alunos apropriarem-se do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, "os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinar às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo" (Brasil, 2010).

É importante existir um preparo nesse processo de adaptação e acolhimento; atividades e ações de integração e interação social podem demonstrar, continuamente, respeito às crianças, às famílias e à equipe escolar. O professor da Educação Infantil dedica-se especialmente às esferas do lúdico e do encantamento no cotidiano da pré-escola. Já no Ensino Fundamental, busca-se promover o ensino por meio de conteúdo e resultados.

Desse modo, a maneira como o docente conduz as aulas refletirá nas interações entre ele e o educando, uma vez que ao buscar entender o outro, com ele se relacionar e ter domínio de seus conhecimentos, frente a gestão de sala de aula, ele compreenderá seu papel junto à função educacional.

Ao comentar sobre educação, Freire (2011) demonstra sabedoria e domínio com relação ao processo de ensino ao abordar a postura que o professor deve manter em seu propósito como educador. Para ele, ética, decência, coerência e humildade são fatores que influenciam no ensino e na aprendizagem. A partir dessa concepção, afirma:

> Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu "saber de experiência feito" que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência da classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (Freire, 2011, p. 101).

É inegável como nós, professores, conseguimos afetar nossos alunos, provocando emoções e sentimentos muito variáveis. Nesse sentido, é valioso ressaltar que no contexto

escolar, entre experiências e interações, educador e educando são afetados mutuamente, no decorrer das atividades pedagógicas desenvolvidas, seja na forma de planejar a aula, acolher, orientar, interagir, compartilhar opiniões e confidências. Nessa linha de ação entre pares, buscando reconhecer a integração afetivo-cognitiva no processo ensino-aprendizagem, nos diversos momentos de ação pedagógica, nas diferentes fases do ensino, a afetividade poderá se expressar na atuação docente, no contexto escolar, na percepção dos alunos e do próprio professor.

Portanto, julgamos necessário levar em consideração o percurso realizado pela criança na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando especial atenção para a fase da alfabetização, priorizando as formas de acolhimento e adaptação, estimulando o interesse, promovendo o prazer em aprender, possibilitando avanços no desenvolvimento.

A seguir, daremos destaque a esta fase de mudança e ao que é considerado realmente essencial à continuidade da formação e à educação de qualidade.

2.3.1 O processo de alfabetização

> A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (Soares, 2003, p. 11)

Antigamente, a alfabetização era considerada como a fase de ensino- aprendizagem na qual a leitura era a habilidade de decodificar os sinais gráficos (decifrar as letras) e a escrita, a competência de codificar a sonoridade da fala, convertendo-a para o papel. Podemos observar que antes, quando não existia o termo letramento, permanecendo apenas o conceito de alfabetização, não havia uma preocupação com a aprendizagem no seu sentido mais amplo, e sim, somente com a capacidade de ensinar a ler e a escrever.

Na segunda metade dos anos 1980, a palavra letramento surgiu em vários países, com o foco em interpretar a alfabetização não apenas como a habilidade de saber ler e escrever, mas também para contemplar as práticas sociais nas quais essas habilidades se fazem necessárias (Brasil, 2008, p. 17).

Diante disso, a expressão passou a ser uma ação do uso da escrita e leitura nas práticas cotidianas da alfabetização e, após estudar o tema, foi possível verificar que muitos dos alunos eram alfabetizados, aprendendo apenas a ler e a escrever, porém não conseguiam fazer

uma relação entre tais atividades, deixando essa habilidade importantíssima com grandes defasagens.

As contribuições da pesquisadora Magda Soares, referentes ao trabalho docente no campo da alfabetização, foram de grande valia, pois, com as discussões sobre letramento adentrando à escola, grande parte dos professores alfabetizadores ficaram deslocados, já que sabiam alfabetizar, mas não “letrar”. Para a autora (2009, p. 47), "o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado".

Soares (2012) confirma que "assim, o letramento envolve mais do que meramente ler e escrever. [...] letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais” (2012, p. 74). Logo, percebe-se que o letramento envolve muito mais processos do que antes se imaginava e se determinava: ele se refere também a entender o que se lê e se escreve, bem como a conexão assumida entre esses dois pólos com o contexto social ali existente. Com o surgimento e a compreensão do termo letramento, os alunos passaram a ser vistos como sujeitos inseridos em práticas sociais e culturais diversas.

De acordo com Soares (2003), cabe pensar nas especificidades de cada processo e proporcionar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos.

A alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual pós-pandêmico. Soares (2003) expõe que o professor alfabetizador tem a função de auxiliar os educandos no desenvolvimento da linguagem escrita, mas para exercer sua função de forma plena, é preciso ter clareza do que e como ensina. Para isso, não basta ser um reprodutor de métodos voltados apenas ao domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática pedagógica.

Soares (2006, p. 14) reforça também que o professor alfabetizador dá a possibilidade de o aluno entrar no mundo da escrita. As palavras da autora salientam:

> O alfabetizador dá acesso ao maravilhoso mundo da escrita, dá acesso aos livros, à leitura, conduz à conquista do instrumento que lhe abre portas para todo o conhecimento, toda a cultura que vem sendo preservada pela escrita, ao longo dos séculos (Soares, 2006, p. 14).

Entre as habilidades de um docente atuante nos Anos Iniciais, vale destacar sua função enquanto alfabetizador, explorando os conhecimentos prévios e procurando compreender as particularidades do aluno em processo de alfabetização.

Na teoria de Ferreiro e Teberosky (1985), evidencia-se que, no percurso da aprendizagem, as crianças elaboram hipóteses sobre como a escrita funciona, ou melhor, no lugar de memorizar letras e sons, elas tentam compreender as regularidades do nosso sistema de escrita. Nesse processo, Ferreiro (2000, p. 193) assim expõe: "Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzi-la a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons".

Ferreiro (2000) convida-nos, ainda, a reconhecer as crianças enquanto agentes ativos no processo de aprendizagem: elas não apenas recebem informações, mas também interpretam, questionam e constroem conhecimento a partir de suas experiências. Essa visão mais abrangente considera aspectos emocionais, sociais e cognitivos, ressaltando a complexidade do ser humano em desenvolvimento, no qual qualquer estágio, (criança, jovem, adulto, idoso) "há sempre um jogo entre emoção e razão, e que as situações de imperícia são propícias a elevar a temperatura emocional e diminuir o funcionamento cognitivo" (Almeida, 2012, p.17).

Nesse caso, quando o professor, em lugar de ser o elemento equilibrador na gestão da classe e nas formas de lidar com o aluno, em especial, na fase da alfabetização, contagia-se com a emoção do aluno, desgasta-se e traz conflito à situação. Quando assume o papel de mediador entre a criança que aprende e o conteúdo que ensina, estimula e desperta a disponibilidade para aprender e partilhar com ele os resultados desse processo, suscitando sentimentos prazerosos, observando sensações de bem-estar entre os aprendizes.

Entre todas as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos Anos Iniciais, vale destacar o dever de compreender aspectos específicos do processo de alfabetização. Esse processo, por sua vez, deve ser entendido como a "[...] aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (Soares, 2006).

Segundo a autora, esse processo não deve ser visto como uma simples tradução da escrita para o oral; são necessárias, assim, ações intencionais em que o educador procure conhecer o aluno na diversidade de situações de aprendizagem.

Quando se consolida uma boa relação entre os alunos e o professor, com vista à apropriação do conhecimento e à inibição de alguns medos e insegurança, especialmente nas

crianças em fase de alfabetização, a intervenção pedagógica se faz mais eficiente, facilitando o engajamento do aprendiz no ensino em questão. Ao mesmo tempo, o professor deve compartilhar suas conquistas com o êxito dos alunos, demonstrando afetivamente seu interesse e sua dedicação na prática docente.

Lembrando Délia Lerner (2002), em seu livro *Ler e escrever na escola*: real, o possível e o necessário, o papel da escola é equilibrar esses três aspectos, proporcionando desafios adequados, atividades significativas e um ensino que respeite os ritmos individuais, sem deixar de lado as exigências da formação acadêmica. Isso significa criar um ambiente no qual os alunos sejam incentivados a superar limites, sem que o aprendizado se torne frustrante ou mecânico, garantindo assim uma alfabetização mais eficaz e substancial.

Diante do exposto, na sequência, daremos ênfase à relação professor/aluno e à prática docente.

2.3.2 A relação professor/aluno e a prática docente

A relação professor/aluno na instituição escolar é um dos pontos chave desta pesquisa. Ao analisar as formas de interação humana, Almeida (2019) discorre que a escola é, em sua essência, uma composição de pessoas e se constitui nas e pelas interações sociais, ou seja, os relacionamentos interpessoais. A autora toma como referência a teoria walloniana e aponta a importância da relação estabelecida entre os agentes da comunidade escolar: diretores, coordenadores, familiares, estudantes e demais participantes do entorno.

De acordo com Wallon (1975), a formação psicológica dos professores não pode ficar nos limites da literatura, devendo ter como referência as experiências pedagógicas realizadas por eles no cotidiano escolar. Para além disso, a qualidade dos relacionamentos estabelecidos pelo docente é fundamental para o andamento do processo ensino-aprendizagem

A afetividade seria, assim, um dos fatores que favorece o processo de aprendizagem. De acordo com Tassoni (2000, p . 3),

> Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

Por conta disso, entende-se que uma das tarefas da equipe pedagógica seria a criação de programas de formação continuada que contribuíssem para fomentar o questionamento, a reflexão, a discussão e a proposição de estratégias de ensino a viabilizar aprendizagens significativas, sem perder de vista a questão relacional e as formas de humanização empreendidas junto às ações de ensino. Wallon (1986) considera a escola como um meio indispensável na constituição da pessoa, a partir do pressuposto de que o desenvolvimento acontece em uma relação dialógica entre o organismo e o meio.

O teórico defende, ainda, que a relação da criança com os diferentes meios e grupos do qual faz parte é fundamental para a compreensão de si mesma e de seu papel em cada um deles, uma vez que se reconhecer depende da diferenciação do outro.

Essa pesquisadora entende a escola como um dos locais propícios para desenvolver o indivíduo do ponto de vista intelectual, cultural e social. Entretanto, a relação professor/aluno, vivida no contexto escolar, tem exigido atenção e preocupação dessa mesma pesquisadora por considerar o meio educacional como espaço de construção e reconstrução de saberes.

Alves (2005) enfatiza que o objetivo da educação não é ensinar teorias e informações já cristalizadas - facilmente encontradas e disponibilizadas em livros e nos meios virtuais; o papel do professor é conduzir o aluno a pensar e questionar, provocando sua curiosidade e os induzindo a “ter fome de aprender”. Assim, o pesquisador expõe :

> Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affetare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado (Alves, 2005, p. 52).

Para o autor, o professor é aquele que instiga, problematiza, inspira e liberta; não obstante, argumenta ser afetiva toda experiência de aprendizado e que a missão do professor não é dar respostas prontas, mas levar o aluno a pensar e imaginar, de modo que este se torne o principal sujeito de seu aprendizado: “A missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade” (Alves, 2001a, p. 22).

A prática docente também merece atenção nesse estudo, priorizando as formas interativas empreendidas no dia a dia da sala de aula. Nesse sentido, observamos - com base nos resultados de aprendizagem - que algumas aulas parecem não despertar o interesse dos alunos.

Acreditamos que caberia, então, ao professor provocar, interagir, mediar, intervir e manter uma relação na qual o aluno seja o protagonista. Nas situações de ensino, as relações respeitosas e mediadas vêm como um compromisso do professor em manter-se atento ao seu aluno e criar mecanismos para um aprendizado efetivo e significativo.

Esse relacionamento favorece a condução do processo ensino-aprendizagem, como bem expõe Miranda (2008, p. 2):

> A interação professor-aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida. Observamos que a relação professor-aluno, deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional.

Concebemos a figura do professor tal qual dotada de um importante papel na sociedade, possuindo fundamental representatividade no processo de educação. Mas o que é esse processo? Segundo Puebla (1997, p. 19, grifos da autora),

> A educação é um processo contínuo, permanente de interação, que tem início antes do nascimento do indivíduo, com a educação de seus pais, e dura toda a vida, desenvolvendo-se em instituições específicas e além delas. Nesse encontro com a sabedoria interior, nós, educadores, podemos ser meros transmissores de informação ou estabelecer como objetivo um verdadeiro conceito de educação. Se assumirmos ser EDUCADORES, poderemos contribuir para a mudança social a partir do desenvolvimento individual e coletivo. Para isso temos que participar da mudança e vivê-la como um desafio essencial.

Na prática educacional, concordamos que "as relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são de grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as relações da pessoa diante da vida" (Martins *et al*., 2005, p. 3); ou seja, o professor deve acreditar na força das relações entre pares, investir e cuidar dos alunos iniciantes no Ensino Fundamental de modo a proporcionar uma relação saudável e positiva para o desenvolvimento da criança.

O clima emocional vivenciado no contexto da sala de aula poderá facilitar a inclusão e a adaptação da criança na fase da alfabetização. Arroyo (2013, p. 54) explana sobre a necessidade de se relacionar e conviver com outras pessoas como um fator de desenvolvimento pessoal, social e humano. Sob esse aspecto, relata:

> Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse ofício humano .

O processo de formação, assim como de educação, também é contínuo e os professores precisam estar sempre atentos ao seu próprio aprimoramento em sala de aula. Freire (1996, p. 92) ressalta que "o professor que não leve a sério sua formação, que não estude e que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe".

O educador brasileiro vê a educação como ferramenta para emancipação individual e social, e avalia que todo processo educacional deve partir da realidade do próprio aluno, valorizando a horizontalidade, ou seja, a possibilidade não só dos estudantes aprenderem com professores, mas também o contrário.

Weisz (1999, p. 65) complementa tal ideia ao apresentar que o docente:

> Precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído.

Em todo processo de aprendizagem humana a interação social e a mediação do outro são essenciais. Nas abordagens de Freire (1996), verificamos uma forte valorização do diálogo enquanto instrumento de constituição dos sujeitos.

No entanto, ele também defende a ideia de só ser possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores se estes forem agentes fomentadores do diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir de todas as pessoas envolvidas no processo. Nas palavras do autor,

> [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2005, p. 91).

Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores serão os avanços conquistados em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformar e aprender. Em síntese, o docente deve ser capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno e assumindo um papel humanizador em sua prática educacional.

Arroyo (2000) considera que a escola é: “uma comunidade de aprendizes que se apoiam uns nos outros, de aprendizes mútuos, com o professor como mediador, orquestrando os procedimentos. Sem medo de perder nosso saber-fazer de ofício” (Arroyo, 2000, p.167).

Especificamente sobre a relação professor/aluno e sua relevância no desenvolvimento da criança, é necessário, como discorre Almeida (2010, p.138):

> [...] lembrar que o professor é também uma pessoa completa, com afeto, cognição e movimento, afetado pelo aluno com quem se relaciona, e, ao propiciar um ambiente mais adequado ao desenvolvimento desse aluno, promove, em si próprio, modificações no desempenho de seus papéis. Professor e aluno- eu e o ouro - são sempre complementares, e a modificação no espaço de um interfere no espaço do outro.

Almeida (2019) reforça o afeto como parte fundamental para o aprendizado e acredita que a consciência do professor sobre a importância desse elemento no processo de aprendizagem pode ser a chave para que ele também saiba de seu grande valor.

> (...). Quer dizer, há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala ao educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala com o educando (Freire, 1997, p 85).

Daí, subentendemos o desenvolvimento da expressividade, da emoção, da personalidade e do pensamento criativo dos alunos como uma atitude responsável durante a jornada pedagógica. Interpretando Freire (1996), não é possível entender a educação como experiência fria, sem alma, na qual os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco cabe compreender a prática educativa como uma experiência na qual falta rigor, impactando a necessária disciplina intelectual.

Neste sentido, faz-se imperativo preparar a sala de aula como um espaço de relações entre alunos e professores, levando em conta que esse cenário é, ao mesmo tempo, de oposição e de interação, levando o convívio harmônico a ser desafiador.

Atualmente, não existe uma forma única para compreender como se ensina e como se aprende. Entretanto, nas últimas décadas as contribuições da psicologia e da pedagogia vêm propondo mudanças nas práticas escolares, visto suas reflexões provocarem um deslocamento do foco de valorização do como e quem ensina para quem e como aprende. Weisz (1999) afirma que ensino e aprendizagem são processos distintos que se comunicam, mas não se confundem. Assim, segundo a autora, seria equivocada

> [...] a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmita exatamente como ele transmite. [...] Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem que se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor, o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem(Weisz, 1999, p. 65).

Neste aspecto, para Freire (1996, p.77), "toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina". Para tanto, deve existir interação entre o ensino e a aprendizagem, e o atuar na educação implicaria - então - em despojamento das certezas e abertura para novos conhecimentos, seja em sala de aula ou junto à formação e desenvolvimento profissional.

A seguir, será apresentada a trajetória metodológica adotada nesta pesquisa.

3 A ESCOLHA DAS LINHAS E DO VIÉS METODOLÓGICO PERMEANDO A PESQUISA

O interesse pelo tema afetividade na relação do professor e aluno acompanha a própria trajetória de vida da pesquisadora, apresentando efeitos na sua atuação docente. Realizar essa experiência de estudo em uma abordagem qualitativa expressou o desejo de reunir respostas.

As pesquisas qualitativas realizadas na área de Humanas trabalham com significados, motivações, valores e crenças; nesse sentido, não podem ser substituídas e reduzidas às questões quantitativas, uma vez que retratam questões particulares dos indivíduos.

Logo, entendemos ser necessário planejar, cautelosamente, e estabelecer uma trajetória a ser seguida a fim de nortear as decisões do pesquisador e alcançar conhecimentos válidos e bem fundamentados sobre o objeto de estudo. Para tanto, Bourdieu (1999) afirma que a escolha do método não deve ser rígida, mas sim rigorosa.

Uma investigação científica deve ter por base um levantamento de dados, o que exige - de pronto - uma pesquisa bibliográfica. Em um segundo momento, o pesquisador deve realizar uma observação dos fatos para obter maiores informações e, futuramente, estabelecer contato com pessoas aptas a fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de dados úteis, identificando o campo no qual atuam e as circunstâncias de ação e interação experienciada.

A investigação e a pesquisa denotam uma série de conhecimentos anteriores, bem como uma metodologia adequada para nortear o problema a ser investigado. Dessa forma, qualquer estudo objetivo da realidade social, além de ser balizado por diversas teorias, deverá informar tanto o objeto como os passos e resultados teóricos e práticos obtidos pelo pesquisador Becker (1994).

A presente pesquisa foi do tipo qualitativa, de caráter exploratório e de sustentação na análise das entrevistas e relatos dos participantes; seu embasamento fundamentou-se tanto em produções teóricas como nas reflexões trazidas pelo Grupo Focal, de modo a fomentar e corroborar com a investigação. Ao longo do período de estudo, com a devida anuência dos participantes, a pesquisadora realizou inserções em sala de aula, buscando observar a relação do docente com os estudantes e refletir a respeito dessa interação.

A abordagem qualitativa traz consigo um percurso facilitador para entender a realidade do contexto escolar apreendidas por meio dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, possibilitando-nos uma compreensão mais aprofundada das práticas das profissionais docentes e dos conhecimentos pedagógicos que as fundamentam, uma vez que:

> [...] o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (André & Gatti, 2010, p. 9).

Diante do exposto, os participantes puderam compartilhar conhecimentos e práticas relevantes acerca do processo de aprendizagem. Nossa pesquisa buscou, assim, familiarizar-se com o universo dos docentes participantes a fim de colaborar com o trabalho pedagógico ali realizado e com o desenvolvimento profissional dos professores. Em seguida, explicitaremos os participantes e o campo de estudo em foco.

3.1 Participantes e campo de trabalho no qual atuam

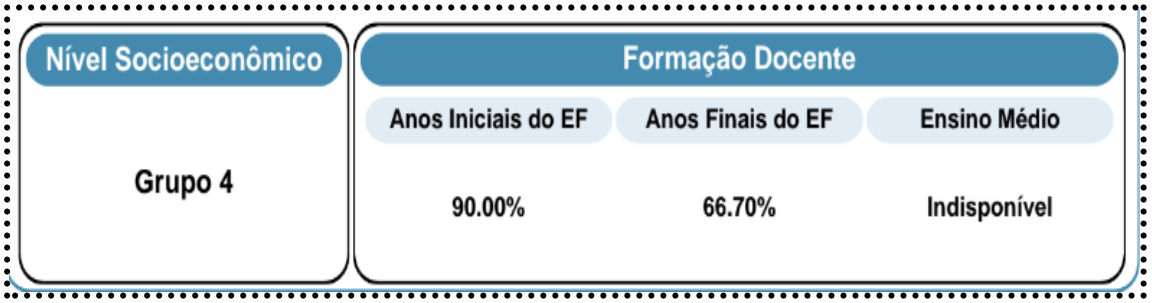
A presente pesquisa teve como participantes oito professores, sendo todas mulheres, atuantes em turmas da Educação Básica nos anos iniciais na etapa da alfabetização, (1º ao 2º ano do Ensino Fundamental), em uma escola da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior paulista, no Vale do Paraíba. O critério adotado teve por base a necessidade de atuação dos docentes enquanto alfabetizadores no momento da pesquisa. A adesão foi voluntária e a abordagem ocorreu em dias e horários pré-estabelecidos, respeitando a rotina de cada uma.

Essa pesquisa cumpriu com os trâmites legais, solicitando as autorizações devidas aos órgãos da Secretaria da Educação responsáveis pela gerência das escolas municipais e informando sobre a evolução constante do estudo. Só após anuência obtida da gestão superior e aderência do gestor escolar da unidade de ensino em questão, abordamos os professores, convidando-os a participar da pesquisa.

O campo de trabalho é uma unidade escolar que atende alunos da comunidade local; sua definição teve por base seus altos índices junto ao IDEB da cidade. Atualmente, tal ambiente comporta um total de 38 professores e 791 alunos, divididos em 26 turmas. A pesquisadora leciona nessa unidade de ensino e já realizou estágio obrigatório nessa escola durante a Graduação; ou seja, ela possui fácil acesso aos oito professores que farão parte da pesquisa, com os quais tem um ótimo relacionamento.

Com relação à situação socioeconômica da unidade escolar e a formação docente dos profissionais, apresentaremos alguns dados na Figura a seguir:

Figura 2 - Nível socioeconômico



Disponível em:
http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo/boletim?anoProjeto=2023&coEscola=3509005
Acesso em 19 de outubro de 2024

Como observado, o indicador de Nível Socioeconômico e de Adequação da Formação Docente produzem informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo.

O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus níveis. Ele é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos.

Para melhor caracterizar as escolas, foram criados seis grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais alto. O Indicador de Adequação da Formação Docente analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio.

Apresenta o percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia (ou Bacharelado com complementação pedagógica).

Com base no tipo de pesquisa, foram definidos os instrumentos por meio dos quais abordou-se os professores participantes da pesquisa, como segue abaixo.

3.2 Recursos na abordagem aos participantes

A seleção dos instrumentos teve como finalidade o alcance dos objetivos delimitados para a pesquisa. Optamos pelo questionário de caracterização sociodemográfica, pela entrevista semiestruturada, pelo Grupo Focal e pela observação *in loco*: o espaço da sala de aula.

3.2.1 Questionário

A princípio, foi elaborado um questionário de caracterização docente, disposto no Apêndice A, com nove perguntas, sendo quatro questões com alternativas e cinco abertas, para compreender o perfil dos profissionais participantes.

Durante o momento de formação, em um momento coletivo com os professores na unidade escolar, a pesquisadora explicou como seria realizado o estudo e o passo a passo da coleta de dados. Após o convite feito presencialmente e o aceite dos docentes, foi enviado um formulário on-line feito no *Google Forms* pelo aplicativo WhatsApp*,* no intuito de obter uma caracterização prévia dos participantes , contendo o perfil, a formação acadêmica e a atuação docente.

Lakatos e Marconi (2003, p. 201) afirmam que o "[...] questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador". Os autores sugerem que, junto com o questionário, haja uma explicação da natureza da pesquisa, ou seja, sua importância e necessidade da obtenção de respostas, a fim de estimular o recebedor a respondê-lo dentro de um prazo razoável. Nesse sentido, explicamos aos participantes o objetivo da pesquisa e foi estipulado o prazo de uma semana para preenchimento do questionário, o qual foi respeitado por todos. Verificou-se que todos

3.2.2 Entrevista semiestruturada

Na busca por dados, outro recurso utilizado foi a entrevista semiestruturada, disposta no Apêndice C, planejada com um momento de breve aquecimento para iniciá-la, desencadeada por um diálogo, com seis perguntas norteadoras, seguido depois de cinco questionamentos guias sobre o tema. O roteiro foi obedecido, mas a entrevista manteve-se em

formato de conversa descontraída, na intenção de deixar o entrevistado seguro e tranquilo durante as respostas, garantidos então a ética e o respeito às informações fornecidas.

Ressaltamos que a entrevista "é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária" (Lakatos; Marconi, 2003, p. 222); ou seja, essa abordagem requer um planejamento antecipado, orientado por meio da elaboração de um roteiro com perguntas visando os objetivos pretendidos. O roteiro servirá como uma base para o pesquisador organizar e garantir um bom nível de interação com o participante, além de obter dados para posterior análise.

Programamos que as entrevistas seriam realizadas individualmente pelo aplicativo *Google Meet*, após consulta prévia aos professores para verificar a sua disponibilidade, e teriam cerca de 40 a 50 minutos de duração. Nessa entrevista semiestruturada, o objetivo foi analisar as relações docentes com os estudantes e compreender se de fato ela é um fator preponderante no processo de aprendizagem; para tanto, estabelecemos algumas questões pré-selecionadas e um diálogo aberto e reflexivo sobre a temática.

Antes da entrevista, foi elaborado um pré-teste junto com uma participante que se ofereceu para verificar se o aplicativo utilizado estava funcionando e se haveria alguma dificuldade quanto ao acesso, antecipando - assim - possíveis dúvidas; além disso, apresentamos uma versão preliminar do documento, uma amostra de questões com o objetivo de identificar perguntas-problema que justificassem toda e qualquer modificação da redação e do formato para a confecção da versão final, de modo a evitar duplicidade de compreensão nas questões previamente elaboradas, bem como para transmitir maior segurança à entrevistadora.

A opção pela entrevista semiestruturada fez emergir informações espontâneas, possibilitando respostas não condicionadas a uma padronização de alternativas e também não comprometendo o sigilo de identidades e das informações fornecidas. Cabe esclarecer a disponibilização, para os participantes, de um Termo de Consentimento da Entrevista (Apêndice B).

Posterior ao momento da entrevista, empregou-se outro recurso para coleta de dados - o Grupo Focal -, descrito abaixo.

3.2.3 Grupo Focal

De acordo com Gatti (2005, p. 9), o Grupo Focal "é uma técnica qualitativa, cujo objetivo consiste em captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado". Sendo assim, como forma de alcançar um aprofundamento qualitativo em relação às questões levantadas e a possibilidade de ampliar o número de indagações, reflexões, anseios e angústias para que as informações sejam devidamente esclarecidas, decidimos por realizar um contato com os participantes por meio do Grupo Focal.

Nesta terceira etapa, desenvolvemos dois encontros, com agendamento prévio e duração de 40 a 50 minutos por meio do *Google Meet*. Eles foram organizados da seguinte maneira:

- Encontro 1: análise e compreensão do tema discutido nas entrevistas realizadas. Nesse encontro, sugerimos ao grupo a observação em sala de aula para possíveis reflexões; ao final, como fechamento, seria realizada uma atividade de criação de nuvem de palavras a caracterizar a experiência compartilhada por eles.
- Encontro 2: optamos por abordar a observação realizada e as possíveis sugestões de melhorias na prática pedagógica docente.

Lembramos que a essência do Grupo Focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretos.

A condução do Grupo Focal se deu por meio de dois encontros: um para explanação do tema e estudo, no qual foi sugerido uma observação de sala de aula; e outro encontro com possíveis discussões e estratégias após a observação. O roteiro de ação formativa proposto para o grupo estará disposto no Apêndice D e E. Em tempo, Magalhães (2016, p.91) esclarece que:

> A literatura sobre grupo focal é um pouco reticente quanto ao número de participantes. No geral não fazem restrições ao número mínimo, só alertam sobre as dificuldades de se conduzir um grupo com número acima de dez ou doze participantes. Deixam a cargo do mediador do grupo focal decidir o número, levando em consideração a necessidade de informações da pesquisa.

Durante a realização do Grupo Focal, criamos um espaço de discussão e troca de experiências, estimulando o debate entre os participantes e permitindo que temas abordados

fossem mais problematizados do que em entrevistas. Para fomentar a discussão, demos continuidade ao processo da pesquisa explorando a observação do participante relatada no próximo item.

3.2.4 Observação

Por fim, em complemento ao percurso metodológico, realizamos a última etapa para a coleta de dados: a observação das aulas de duas turmas, uma de 1º e outra de 2º ano. Tal momento ocorreu ao longo de aulas de 50 minutos, uma vez por semana, durante 4 semanas. Essa atividade só se efetivou mediante a autorização de dois dos entrevistados.

A partir da manifestação espontânea de ambos, demonstrando segurança e interesse em passar por essa experiência, pudemos analisar e refletir sobre o trabalho docente e as formas por eles adotadas na interação com os alunos. Autorizada pela gestora escolar e pela professora responsável, a pesquisadora adentrou na sala de aula, na qual se manteve de maneira discreta, dando início à observação no momento pedagógico da alfabetização.

Jaccoud e Mayer (2008) explicam que, na observação em pesquisas qualitativas, o pesquisador nota pessoalmente situações e comportamentos pelos quais se interessa, procurando para melhor compreendê-los. Desse modo, tal processo investigativo foi realizado com o objetivo de identificar práticas pedagógicas que as participantes empregavam no cotidiano de sua atuação profissional.

Para tal finalidade, construímos um roteiro norteador , composto por questões relativas à organização, à gestão dos comportamentos, à postura docente, às atividades didáticas e à relação aluno-aluno. Tal documento encontra-se identificado como Apêndice F.

Ademais, além do desenvolvimento desse roteiro, a pesquisadora realizou uma descrição escrita detalhada do cotidiano da sala de aula, atentando-se não somente às práticas das professoras, mas ao ambiente alfabetizador como um todo.

3.3 Procedimentos para coleta de informações/dados

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, esta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), obedecendo aos preceitos éticos estabelecidos pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), cuja finalidade maior é defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho dentro de padrões legais.

Após parecer do CEP, iniciamos a coleta de dados, abordando oito professores de turmas de 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental e empregando os seguintes instrumentos: (1) questionário, (2) entrevista semiestruturada, (3) reuniões de Grupo focal e (4) observação em sala, tendo como foco principal as formas relacionais, com ênfase no modo pelo qual a afetividade permeia o processo de ensino e aprendizagem. Posterior à aceitação voluntária, os participantes foram informados das etapas conseguintes:

Etapa 1: preenchimento de um formulário *on-line*, no qual foram fornecidos os dados de caracterização prévia das professoras participantes da pesquisa, (perfil, formação acadêmica e atuação docente).

Etapa 2: Entrevista realizada pelo aplicativo *Google Meet*, com tempo estimado de 40 a 50 minutos, detalhando aos participantes previamente o roteiro e obtendo a autorização para a gravação. Procuramos conversar com cada um dos participantes para conhecer o significado da afetividade em relação à prática pedagógica na fase de alfabetização e seus possíveis efeitos no processo de aprendizagem.

Em todos os momentos de confronto, foi garantida a segurança e confiabilidade, favorecendo aos participantes autonomia e interesse em participar e contribuir com suas vivências e relatos, material valioso como fonte de investigação. Após as entrevistas e transcrição das perguntas e respostas, chega o momento de compreensão da coleta de dados.

Em seguida, selecionamos as questões da entrevista abordando os temas de maior ênfase bem como suas expressões durante o registro. Assim, após a transcrição, passamos para a fase de Grupo Focal, no qual se refletiu sobre alguns aspectos relevantes levantados durante a entrevista.

Etapa 3: Reuniões sob a forma de Grupo Focal também pelo aplicativo *Google Meet,* com tempo estimado de 40 a 50 minutos*,* cujo tema gerador é as influências da relação professor/aluno no processo de aprendizagem na alfabetização. Durante essa fase, indagamos aos membros do grupo quem aceitaria participar de observação em sala de aula.

Etapa 4: A observação das aulas de dois professores participantes (voluntários) realizou-se em uma aula por semana, com duração de 50 minutos, ao longo de 4 semanas.

Cabe ressaltar que a segurança e confiabilidade na pesquisa é de total importância para os participantes sentirem-se à vontade para participar e contribuir com suas vivências e relatos, material possível de ser tomado como fonte de investigação.

Figura 3: Fases da pesquisa:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

3.4 Procedimentos para análise de informações/dados

Após os dados obtidos por meio do questionário, da entrevista, do Grupo Focal e da observação em sala, realizamos as análises dos conteúdos dos depoimentos dos professores. Bardin (2011, p. 37) afirma que "[...] a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações", ou seja, para a autora, essa análise é realizada com a intenção de inferir, ou seja, deduzir de maneira lógica os conhecimentos relativos às condições de produção, recorrendo a indicadores.

Com base na técnica da análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (como a transcrição da gravação das etapas discriminadas acima), a análise será feita em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretados.

Segundo Bardin (2011), de posse dos dados significativos, são propostas inferências (dedução de maneira lógica dos dados fornecidos pelo grupo) e interpretações a propósito dos objetivos previstos ou daqueles que digam respeito a outras descobertas.

A pré-análise caracteriza-se pela "organização propriamente dita" (Bardin, 2011, p.125). Nessa fase, o pesquisador pode ser flexível e intuitivo para a escolha dos dados a serem analisados, explorando as possibilidades que o levarão a alcançar seu objetivo.

Os dados coletados foram preparados para a interpretação e os resultados obtidos nas oito entrevistas, Grupo Focal e nas observações; em seguida, todos eles passaram por uma pré-análise.

Depois, partimos para a fase de exploração do material coletado, isto é, uma "fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas" (Bardin, 2011, p. 131). Tal atividade aconteceu por meio de procedimentos manuais e tecnológicos.

A última fase da análise de conteúdo consiste no tratamento dos resultados obtidos, a inferência e interpretação.Para Bardin (2011, p.31), "Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos ("falantes") e válidos". Os resultados da entrevista, do Grupo Focal e as observações foram organizados a partir da seleção das informações e falas das professoras participantes.

As entrevistas semiestruturadas foram transcritas manualmente, preparadas e tratadas pelo *software IRaMuTeQ* (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), no qual os dados foram classificados em categorias. O objetivo foi fazer uma análise automática dos textos, definindo-os em função de ocorrências simultâneas do vocabulário dos indivíduos pesquisados.

Desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Ratinaud (2009), o programa permite diferentes tipos de análise de dados textuais, desde análise de dados simples até o cálculo de frequência de palavras e até interpretação de dados multivariados. Outra função ali viabilizada é a possibilidade de organizar vocabulário de forma clara e bem objetiva e distribuí-lo, facilitando a leitura e interpretação dos dados por meio de instrumentos como a nuvem de palavras e a análise de similitude.

A escolha pelo tratamento dos dados pelo software *IRaMuTeQ* deu-se pelo fato de ele apresentar rigor estatístico e permitir aos seus usuários variados recursos técnicos de análise lexical. Além disso, sua interface é de acesso simples e sem custo:

> É um software gratuito que foi desenvolvido sob licença de software livre e código aberto, estando vinculado ao software estatístico R e a sua linguagem de programação é python1 (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013; Camargo & Justo, S.d.). No Brasil, o *IRAMUTEQ* começou a ser utilizado em 2013 (Camargo & Justo, 2013). Os responsáveis diretos pela experimentação, desenvolvimento de dicionários e divulgação é o LACCOS – Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; CIERS-Ed – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação, da FFC – Fundação Carlos Chagas; e o Grupo de Pesquisa Valores, Educação e 59 Formação de Professores, da UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Camargo; Justo, 2013, p. 516).

Nota-se que o software serve de apoio ao método e não é um método por si próprio. De tal modo, vale ressaltar que o *IRaMuTeQ* não conclui a análise, cabendo ao pesquisador o papel de interpretar os dados obtidos.

O programa *IRaMuTeQ* gera um relatório ficheiro denominado *Rapport.TXT*, contendo as características gerais da classificação e dos perfis, mostrando as mesmas listas das classes na ordem em que aparecem e as relações entre elas, permitindo verificar se há ou

não diferenças significativas entre os termos apresentados nas classes. Existem regras próprias, os verbos são convertidos ao infinitivo, os substantivos no singular e os adjetivos ao masculino singular.

Ao mesmo tempo, o programa gera outro procedimento para auxiliar a análise dos dados, o *corpus*, que consiste em um relatório com fragmentos das entrevistas, destacando as palavras correspondentes a cada classe. Cada segmento de texto tem a cor da sua classe e, para a análise de cada parte do corpus, gera-se uma nuvem de palavras elaboradas.

A partir dessas relações, nas se pôde triangular entre classe, *corpus* e transcrição das entrevistas, foi possível delimitar os temas, oriundos desse processo, sobressaídos nas classes e correspondentes aos dados relacionados que tentam compreender as percepções dos professores com relação à afetividade.

Esse instrumento permitiu fazer uma análise qualitativa das respostas das entrevistas ao possibilitar a identificação dos contextos nos quais as palavras ocorrem o software *IRaMuTeQ,* realizando a análise lexical do material textual e dividindo o texto em classes hierárquicas a partir dos segmentos que compartilham o mesmo vocabulário, facilitando, assim, conhecermos seu teor.

Por fim, efetuamos a Triangulação dos Dados: (a) Conteúdo das Entrevistas; (b) Grupo Focal; e (c) Observação de participante, à luz do referencial teórico estudado.

Para Minayo (2010, *apud* Marcondes; Brisola, 2014), com a triangulação é possível combinar e cruzar múltiplos pontos de vista dos instrumentos de pesquisa, favorecendo a realização de pesquisas qualitativas, como esta.

> Para análise das informações coletadas essa técnica prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo. (Marcondes; Brisola, 2014, p. 203)

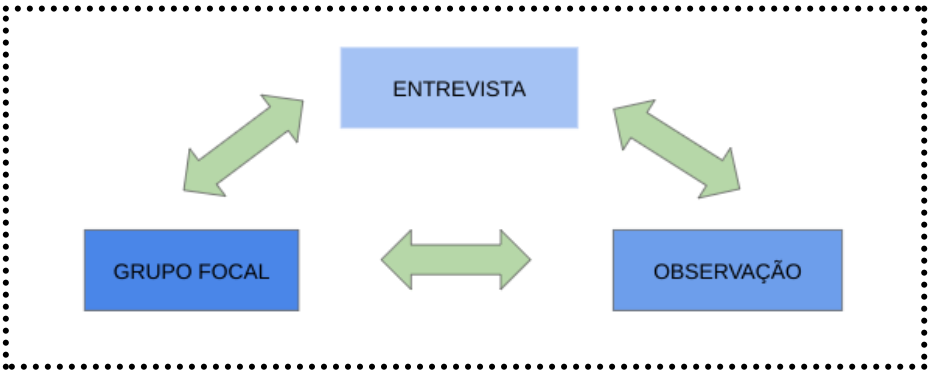
A importância da triangulação dos dados também é apontada por Martins (2008) como procedimento fundamental à validação da pesquisa, pois considera:

> [...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa. (Martins, 2008, p. 80).

A triangulação metodológica, segundo Jensen e Jankowski (1993, p. 78), é adotada quando se utilizam diferentes métodos de investigação para o levantamento de dados e a análise do objeto em estudo: “Deve-se entender a relação entre os tipos diferentes de pesquisa como complementaridades e não como dicotomias; a debilidade de cada método simples se compensará com o contrapeso da força do outro”.

Nesse estudo, reafirmamos que a triangulação metodológica foi elaborada a partir da análise dos dados resultantes da aplicação da entrevista semiestruturada, da análise das discussões do Grupo Focal e da análise dos registros de observação do participante, como se pode observar:

Figura 4 - Ilustra a triangulação, recurso metodológico escolhido pela pesquisadora, para a análise dos dados.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em setembro de 2024.

É importante ressaltar que:

> [...] a triangulação não é um método em si. É uma estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares. Esta abordagem teórica deve ser escolhida quando contribuir para aumentar o conhecimento do assunto e atender aos objetivos que se deseja alcançar (Minayo *et al.*, 2004, p. 61).

Diante dessa perspectiva, os resultados apresentados foram analisados sob a perspectiva da triangulação de métodos, no sentido de atender aos objetivos propostos pela pesquisa, compreendendo a complexidade da abrangência e o problema de investigação que se tentou responder.

Com as informações validadas e com os resultados obtidos, foi possível interpretar, inferir e até mesmo realizar descobertas inesperadas, chegando à análise apresentada na próxima etapa dessa investigação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DESATANDO NÓS

A análise dos dados e a discussão das informações foram fundamentadas teoricamente com os referenciais escolhidos para a temática e com as respostas obtidas por meio de questionário, entrevista, grupo focal, e observação na sala de aula.

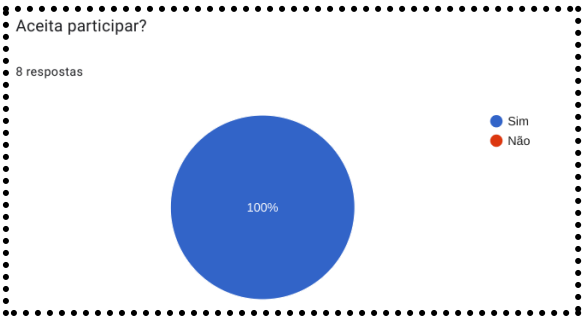
4.1 Quem são os participantes da pesquisa?

Para iniciar a pesquisa, elaboramos um questionário *on-line*, via *Google Forms,* para conhecer algumas características dos participantes.

Para Gil (1999), o questionário é uma técnica de investigação composta por um número relativamente elevado de questões, com o objetivo conhecer de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Com a aceitação voluntária dos participantes selecionados para a pesquisa, verificando o interesse e a disponibilidade de cada um deles, obtivemos oito respostas positivas, representando 100% dos participantes acordados nessa participação, como é possível ver no gráfico abaixo:

Gráfico 1- Participação da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2024

Quanto à caracterização, os professores foram nomeados por letras, garantindo e preservando, assim, suas identidades pessoais. Como são oito participantes, temos, em ordem alfabética: A, B, C, D, E, F, G e H.

Conforme o quadro a seguir, discorreremos sobre alguns aspectos dos docentes, como tempo de profissão, escolaridade, tempo na escola e faixa etária, oferecendo ao leitor uma visão mais ampla dos participantes da pesquisa.

Quadro 3: Perfil dos profissionais participantes

Participantes	Idade		Formação/ Escolaridade	Tempo que leciona	
	Vital	Profissional		Fundamental	Na escola atual
A	46	20	Pedagogia, Psicopedagogia, Artes Visuais e Gestão	8	1
B	38	12	Gestão escolar, Psicopedagogia e Novas tecnologias para sala de aula.	6	1
C	41	14	Libras, psicopedagogia	9	2
D	58	11	Pós em Alfabetização e Letramento.	11	3
E	41	7	Pedagogia e cursando Educação Especial. Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia e Neurociências aplicada à Aprendizagem.	4	3
F	25	7	Graduação em pedagogia, pós graduação em psicopedagogia, neuroaprendizagem e educação 5.0.	5	1
G	48	29	Magistério, Pedagogia, Artes Visuais, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Mestrado em Desenvolvimento Humano, Doutorado em Educação	3	1
H	42	7	Pedagogia, licenciatura em biologia, pós graduação em metodologias ativas (UFSCar), psicopedagogia clínica e institucional.	5	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2024.

Para interpretar a identidade docente dos professores experientes, destacamos os estudos de Huberman (1995), que, em sua pesquisa sobre o ciclo de vida profissional dos professores, descreve de forma criteriosa as fases pelas quais perpassam ao longo de sua carreira.

Diante das respostas expostas, observamos que a maioria dos docentes possui idade entre 25 a 58 anos; já sobre o tempo de trabalho na área da educação, apresentam de 7 a 29 anos. Tal faixa corresponde à fase de experimentação ou diversificação (Huberman, 1995), marcada por ativismo e mudança.

Nessa etapa, o professor lança-se em pequenas experiências pessoais, diversificando o uso dos materiais didáticos e sua forma de avaliar os alunos. Para o teórico citado acima, os professores são mais motivados e participativos, na equipe pedagógica, pela necessidade de manter o entusiasmo pela profissão. Consideramos o fato de todos os docentes terem aceitado participar da pesquisa e terem se mostrado motivados a refletir sobre a formação continuada.

No quadro apresentado anteriormente, apresentamos os dados sobre o período no qual o professor leciona no Ensino Fundamental e o tempo atuando na escola atual. É possível notar que o tempo de docência no Ensino Fundamental é definido entre 3 a 11 anos e o tempo na escola atual entre 1 a 3 anos, fato que nos faz refletir sobre a experiência profissional dos participantes.

Com relação ao contexto apresentado sobre o tempo de trabalho na escola atual, observamos que alguns docentes permanecem na unidade escolar por pouco tempo; já os que escolhem permanecer, continuam por morar perto da escola, fator a colaborar de maneira decisiva com essa opção.

Com relação à experiência, é preciso considerá-la na constituição de saberes dos professores. Sobre a atuação profissional, Tardif (2014, p. 57) assim comenta: "Em suma com o passar do tempo, ela vai se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor com sua cultura, seu *ethos*,[2] suas ideias, suas funções, seus interesses, etc.". Assim sendo, observamos que os professores são considerados experientes por atuarem com excelência e possuírem mais habilidades para exercer sua função. Dessa maneira, a experiência assume papel importante para entender as respostas aos problemas educacionais.

Para tanto, quanto maior o tempo de permanência do professor na unidade escolar, maior a possibilidade de estreitar vínculos, compartilhar novos conhecimentos, ampliar e fortalecer as interações entre professor-instituição e professor-aluno, e intensifica as oportunidades de reflexão e discussão sobre práticas de ensino e intervenções no processo de aprendizagem.

Quanto à posição da escola na recepção dos novos docentes, Nóvoa, (1999, p. 168) destaca:

> Se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo o caminho para que possam reflectir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada às suas dificuldades, se assumir colectivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projectos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a actual tendência para a descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem do professor.

[2] Conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região. Fonte: https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/

Assim, quando Nóvoa (1999) cita “acolher novos docentes”, ampliamos para o olhar frente a escola como espaço de acolhimento ao professor, desde a sua recepção até as reflexões ajustadas às suas dificuldades e o fato de tornar coletiva a responsabilidade da sua formação profissional e, consequentemente, sua valorização enquanto educador.

Desse modo, a formação aliada ao trabalho docente é imprescindível e, por isso, deve ser contínua e estar relacionada à prática de sua profissão. Nóvoa (2002, p. 23) reitera esses aspectos ao registrar que “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

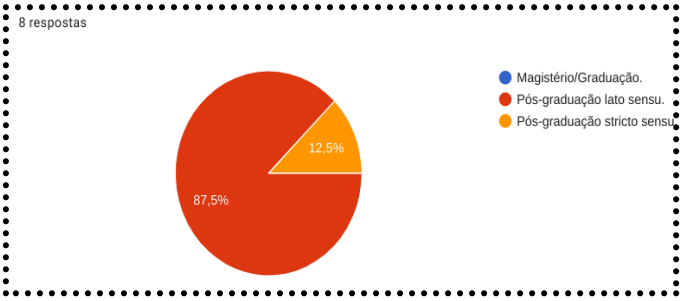
Ele também destaca a necessidade de um cuidado especial com os jovens professores:

> “se não formos capazes de construir formas de integração, mais harmoniosas, mais coerentes, desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores” (Nóvoa**,** 2006, p. 14).

A citação de Nóvoa ressalta a importância da integração e do trabalho colaborativo entre professores, especialmente nos primeiros anos de carreira. Quando não há espaços adequados para essa cooperação, os educadores podem se sentir isolados e sobrecarregados, desenvolvendo uma abordagem individualista capaz de comprometer não apenas seu bem-estar, mas também a qualidade do ensino.

Quanto ao nível de escolaridade, sete participantes possuem especialização e um possui Mestrado e Doutorado, levando-nos a refletir sobre a formação docente, como apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Nível de escolaridade



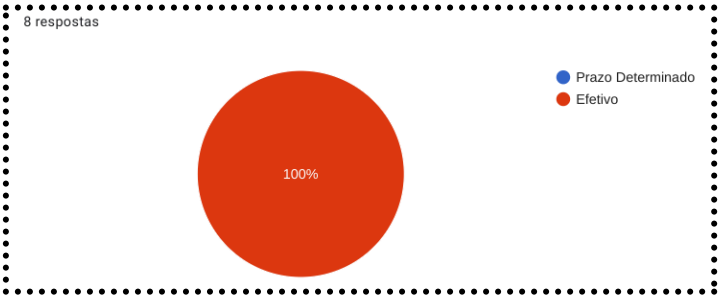
Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2024

O professor que possui Mestrado e Doutorado está na fase final da carreira profissional, próximo à aposentadoria, e continua refletindo sobre a sua carreira como docente, mostrando-se preocupado com a educação, buscando aprofundar seus estudos em

formação e participando de *workshops*. Ele estaria, segundo classificação proposta por Huberman (1995), na fase de "desinvestimento", caracterizada por uma postura positiva e sem lamentações, dedicada mais a interesses pessoais.

Quanto ao vínculo empregatício, no gráfico abaixo apresentamos que 100% dos professores têm vínculo com a rede de ensino.

Gráfico 3: Qual é o seu vínculo empregatício?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2024.

Notamos que todos os professores são efetivos. Tal vínculo com a rede de ensino e com a unidade escolar torna-se fator importante de valorização quanto ao conhecimento da realidade, posicionando-se frente ao contexto no qual atua, de maneira a favorecer o aprendizado contínuo dos alunos e uma estabilidade profissional.

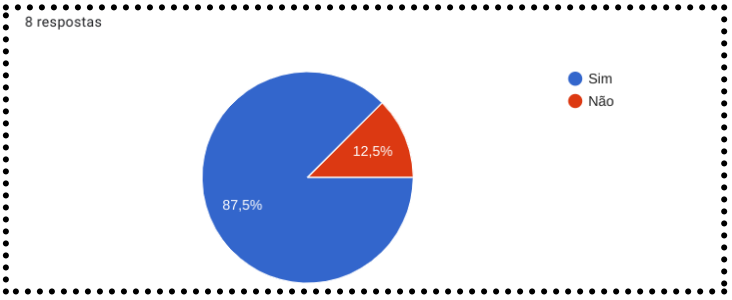
Em relação à rotatividade docente, a permanência em uma mesma instituição/ou rede de ensino interfere no desenvolvimento da aprendizagem do aluno; Duarte (2009, p. 10) enfatiza que:

> [...] a elevada rotatividade de professores ao longo de um mesmo período letivo. As descontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implica num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem […]

Portanto, é essencial que as instituições educacionais busquem estratégias para reduzir a rotatividade, como oferecer melhor suporte aos professores, promover condições de trabalho mais favoráveis e incentivar um ambiente de participação e colaboração. Ao abordar essas questões, é possível melhorar a experiência educacional e criar um ambiente de aprendizado mais estável e produtivo.

E por fim, a última pergunta, dirigida à experiência profissional na Educação Infantil:

Gráfico 4: Já lecionou na Educação Infantil?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2024.

O gráfico acima apresenta outro dado interessante: sete professores já lecionaram na Educação Infantil e apenas um ainda não. Essa última pergunta teve a intenção de verificar o quanto cada participante conhece a respeito da atuação docente na Educação Infantil, de forma a evidenciar o cuidar e o educar como pontos fundamentais e imprescindíveis durante a infância, e a explorar situações concretas e permeadas pela afetividade nas formas relacionais.

Vale ressaltar que, após quase uma década da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96 foi promulgada dando um novo sentido para a educação infantil, tornando-a, então, um nível de ensino.

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996).

De fato, é possível observar que a Educação Infantil progrediu histórica e politicamente, deixando de lado sua antiga visão assistencialista e compensatória - cujo objetivo principal era suprir as carências afetivas, culturais e sociais - e chegando à concepção pedagógica voltada ao cuidar e ao educar como pontos fundamentais e imprescindíveis durante a infância.

Nesse estudo, apontamos como essencial que o processo de adaptação e acolhimento permeiem também as ações realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É preciso reconhecer que as duas etapas da Educação Básica, embora possuam objetivos e especificidades para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, realizam suas práticas com crianças e, por isso, devem respeitar suas necessidades.

Mesmo que essas duas etapas sejam frequentemente separadas, Kramer (2008, p. 61) salienta: “do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Do ponto de vista do adulto (e

das instituições) é que as duas esferas se tornam dicotômicas, porque fica de fora um eixo que seria capaz de articulá-las, a saber, a experiência com a cultura". Cabe destacar que a organização do trabalho pedagógico com crianças requer considerar a especificidade de cada uma dessas etapas e a articulação na transição de uma para com a outra.

Além disso, atribui-se à infância uma etapa cujo trabalho não se restringe à fase da Educação Infantil. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, a infância compreende crianças na faixa etária de 0 a 12 anos, cujas necessidades de cuidado e de educação devem ser respeitadas tanto em creches e pré-escolas quanto no decorrer do Ensino Fundamental.

Em consonância, destacamos as contribuições das fases de desenvolvimento de Wallon (1995) para repensar as práticas pedagógicas com crianças, já que estas compreendem processos educativos a contemplar o desenvolvimento e a unir três dimensões psíquicas: a motora, a afetiva e a cognitiva.

No próximo item, daremos início à análise e interpretação dos dados extraídos das entrevistas.

4.2 O que dizem os professores a respeito da afetividade?

Após a caracterização docente, iniciaremos a fase das entrevistas, etapa inicial no processo de construção dos dados. Esse procedimento contribuiu no desenvolvimento da pesquisa ao delinear as necessidades teóricas trazidas pelos participantes, tendo como foco o conceito de Afetividade e levando tal temática para futuras questões junto ao grupo focal..

A entrevista, para Gil (1999), é uma técnica na qual o pesquisador apresenta ao participante perguntas para a obtenção de dados de interesse da investigação. Sem dúvida, essas informações foram geradoras não apenas a partir das necessidades formativas da pesquisa, como também à luz de dispositivos possivelmente úteis como aspirações do grupo.

Além desse levantamento, para facilitar os extratos das impressões e concepções compartilhadas da entrevista, organizamos as respostas coletadas para que pudessem ser analisadas de forma a construir com o grupo uma discussão e reflexão sobre o tema.

Após a transcrição, foram feitos o preparo e o tratamento das entrevistas pelo *software IRaMuTeQ* (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), no qual os dados foram classificados em categorias. O objetivo foi interpretar os discursos de maneira geral, buscando correlações, principais assuntos expostos

e os grupos de palavras mais citados. O programa também gerou as seguintes informações estatísticas e suas finalidades:

1-Nuvem de palavras: Agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente interessante para demonstrar as palavras de maior incidência;

2-Análise da Classificação Hierárquica descendente: visa obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos das outras classes (Camargo, 2005). O programa executa cálculos e fornece resultados que nos permitem a descrição de cada uma das classes, principalmente, pelo seu vocabulário característico (léxico).

Abaixo, serão explicados cada um desses itens:

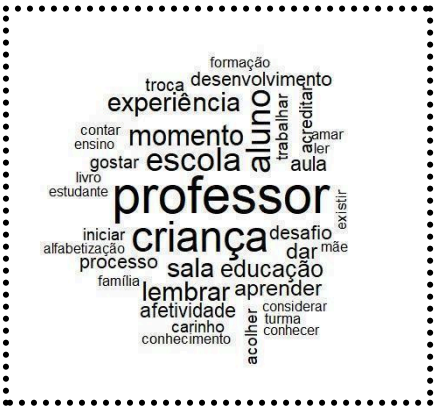
1 - Nuvem de palavras

Das análises realizadas pelo *IRaMuTeQ*, a Nuvem de Palavras é uma das mais simples. Ela é uma "representação gráfica em função da frequência das palavras", como afirmam Camargo e Justo (2013a, p. 16). No entanto, auxilia o pesquisador a iniciar uma compreensão mais generalista sobre os resultados presentes no conjunto de textos analisados.

Para produzir a Nuvem de Palavras, o pesquisador pode escolher, no *IRaMuTeQ*, quais parâmetros quer definir para estudo: se somente substantivos e verbos, se adjetivos e advérbios, se deseja excluir pronomes, etc. Ou pode optar por permitir que a análise aconteça a partir dos parâmetros já estabelecidos pelo próprio *software*.

A Figura abaixo apresenta a Nuvem de Palavras gerada pelo *IRaMuTeQ* a partir do conjunto das 8 entrevistas realizadas pelo nosso estudo.

Figura 5 - Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborada pela pesquisadora em setembro de 2024

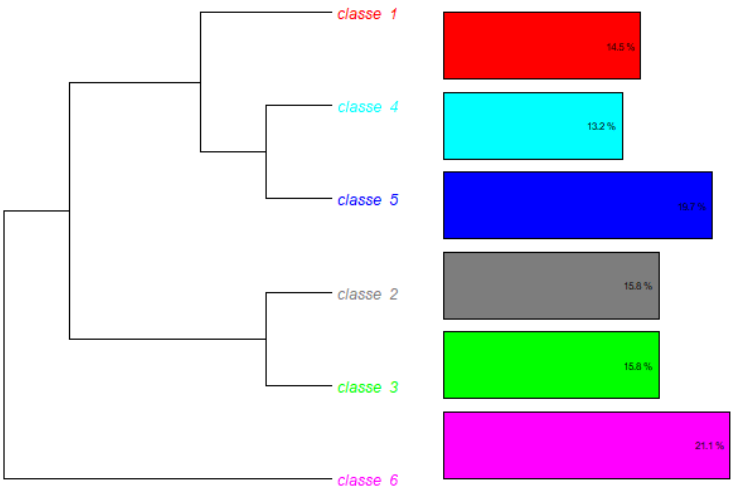
Considerando que a Nuvem de Palavras trabalha com a frequência, a primeira análise a ser feita é a de que palavras maiores são aquelas a mais aparecerem no conjunto total de textos.

As palavras PROFESSOR e CRIANÇA foram as mais citadas, pois, além de serem os sujeitos de toda a ação do processo proposto, são os agentes principais da investigação. Já ALUNO, ESCOLA, MOMENTO E EXPERIÊNCIA foram os agentes secundários mais destacados.

Para poder analisar essa representação gráfica no contexto das entrevistas e não unicamente no contexto interpretativo da pesquisadora, foi preciso retomar a leitura de todas as entrevistas, a fim de compreender quais foram os sentidos atribuídos pelos participantes para aquelas palavras. Esse é um procedimento fundamental para dar continuidade à análise das categorias.

2. Análise Classificação Hierárquica descendente

Gráfico 5 - Classificação Hierárquica descendente



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em setembro de 2024

O programa gerou seis classes de palavras agrupando assuntos muito próximos em relação aos temas. As Classes 4 e 5 são assuntos similares e com forte ligação com o grupo 1; já as classes 2 e 3 têm ligações próximas e palavras correlatas; por fim, a classe 6 permeia todas as demais, pois trata de uma visão geral sobre docência. Em relação à distribuição dos

segmentos de textos, a classe 6 é aquela a apresentar maior número de segmentos relacionados (21,1%) aos discursos que aparecem com maior frequência nas entrevistas. Abaixo, estão elencadas as classes identificadas de acordo com o programa.

- Classe 1: Escolha e trajetória docente;
- Classe 2 e 3: Adaptação, acolhimento e alfabetização;
- Classe 4 e 5: Percepções sobre afetividade;
- Classe 6: Formação docente;

Diante das classes geradas pelo programa *IRaMuTeQ* e a proximidade dos assuntos, foram geradas quatro categorias para análise

Quadro 4: Eixos de análise de dados:

CATEGORIAS			
Afetividade			
1 - Escolha e trajetória docente	2- Adaptação, acolhimento e alfabetização	3- Percepções sobre afetividade	4- Formação continuada

Fonte: Elaborada pela pesquisadora em 2024

Após a identificação das classes de palavras, foi possível destacar alguns eixos norteadores a dar suporte a essa pesquisa, tais como: escolha e trajetória docente; adaptação, acolhimento e alfabetização; percepções sobre afetividade e formação continuada.

4.2.1 Categoria 1- Escolha e trajetória docente

Ao analisar a questão sobre a escolha da carreira docente, compreendemos que alguns pontos se destacam ao longo do estudo na graduação, ou seja, o conhecimento profissional vai sendo construído à medida que os professores ganham experiência, como afirma Huberman (1995b, p. 195): "[...] grande parte do desenvolvimento não é programado externamente nem elaborado pessoalmente, é antes descontínuo, ou seja, não possui continuidade nem ordem e, por vezes, é completamente por intuito".

Abordando o aspecto da entrada na carreira, as considerações aqui apresentadas objetivam descrever os motivos que influenciam os docentes na escolha profissional. Durante cada entrevista, encontram-se detalhes importantes como relata a professora A

> *- Minha inspiração foi uma professora do quinto ano, de Língua Portuguesa, chamada Ana Carolina Uka Kyan, que ainda está viva e mora no Japão.*

A professora B traz a sua escolha conectada à "necessidade de entender o processo educacional da filha":

> *- Fiz o magistério por oportunidade na época. Não iniciei como professora logo em seguida, parti para outra área. Quando minha filha mais velha estava iniciando na Educação Infantil, senti a necessidade de saber o que era esse processo educacional e principalmente queria entender esse processo de desenvolvimento infantil, para poder ajudá-la, ao menos conhecendo como se dava essa fase da vida.*

As participantes D, F e G citam "gostar de crianças" como motivação para sua decisão. Entretanto, a docente G alega que, ao longo do tempo, ela aprendeu que tal razão não é suficiente para lecionar. Isso mostra uma maturidade docente adquirida ao longo de sua trajetória profissional:

> *- Sempre gostei de ensinar e de estar com crianças. Estas foram as primeiras inspirações. Logo, aprendi que isso não é suficiente para ser professora.*

Com relação à maturidade, de acordo com Masseto (2012), no início da carreira, o professor novato deixa transparecer insegurança; porém, com o tempo, consegue adquirir mais confiança em si mesmo, ganhando experiência.

Um fato visível é o papel da família na decisão pela profissão: o incentivo e o estímulo entram em cena no sentido de valorizar os estudos, encorajando a busca pela docência, como citam as professoras C e H – respectivamente - incentivadas pela mãe:

> *- Fui incentivada pela minha mãe, na qual fizemos a faculdade juntas.*

> *- Recordo de minha mãe dando aulas no EJA e ficava um pouco com ela em sala quando meu pai ia buscá-la. Anos depois ela foi minha professora, acredito ser minha motivação.*

Já a professora E afirma ser um "sonho de menina".

> *- Ser professora sempre foi um sonho desde menina, considero que transmitir conhecimento é um ato de amor.*

Ao refletir sobre a trajetória docente, a participante G relata os desafios enfrentados no início da carreira, como a solidão:

> *- Foi muito difícil. Não há um olhar específico e humanizado para quem está iniciando. Trata-se de um iniciante igual a um professor experiente. Ninguém dialoga, não explica nada. É como se já tivéssemos que saber, dominar tudo. Sofri bastante, pensei em desistir, mas segui em frente e cá estou há 29 anos.*

A educadora H traz a sua contribuição sobre o "entusiasmo inicial" e depois percebe que o "ensino é engessado".

> *- O entusiasmo inicial, acredito que todos passam, mas aos poucos percebo uma desmotivação conforme as mudanças na rede vão acontecendo. O ensino é muito engessado.*

Em seus estudos, Huberman (1995) descreve a carreira do professor como parte de um ciclo da vida profissional, começando pela fase inicial, abrangendo os três primeiros anos. Nela, apresentam-se diferentes perfis, tais como o estágio da "sobrevivência" e da "descoberta": o professor confronta sua idealização do trabalho docente com a complexidade da realidade, passando pela então denominada "choque da realidade". Como cita a professora D com relação ao conflito inicial por ela vivenciado:

> *- Um sistema de ensino diferente do qual eu adquiri conhecimentos, foi um conflito inicial. Salas com grande número de alunos, é o que considero ser o maior desafio desde o começo de minha carreira na rede pública até hoje. Entusiasmo por fazer a diferença na vida das crianças, ser a referência e imaginar que no futuro irão lembrar com carinho da professora....* (grifo nosso).

Para Huberman (1999), os primeiros anos são os mais decisivos na vida profissional. Nessa fase, os desafios são maiores associados à sua prática, principalmente incidindo sobre essa "entrada na carreira docente", na etapa entre 1 a 3 anos.

O autor afirma que essa fase da descoberta - extremamente decisiva na vida e carreira profissional - é uma fase de experimentação, na qual ocorre um misto de sentimentos: euforia, entusiasmo e prestígio, nascidos pelo fato do docente sentir-se pertencente a um grupo.

A seguir, analisamos a Categoria a refletir sobre adaptação, acolhimento e alfabetização.

4.2.2 Categoria 2 - Adaptação, acolhimento e alfabetização

Ao refletir sobre o processo de aprendizagem (aprender a ser professor), as entrevistas trouxeram algumas questões importantes relacionadas à inspiração, às experiências e às formações:

> - *Acredito que se espelhando em pessoas inspiradoras, nas aprendizagens, estudos, formações continuadas ...* (Professora A)
>
> - *Através de minhas experiências, principalmente dos desafios que encontramos diariamente. Minhas formações e busca por conhecimento se dão principalmente ao encontrar um desafio.* (Professora B)

Tardif (2014) completa afirmando que a colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino ao construírem um material ou elaborarem provas juntos – bem como as experiências de *team-teaching*[3]- são atividades práticas envolvendo diretamente a partilha dos saberes.

O acolhimento também envolve suporte profissional, pois nesses espaços pode-se trocar ideias, discutir desafios e compartilhar práticas pedagógicas que criam um ambiente colaborativo e de crescimento contínuo. Tal cenário reforça a sensação dos desafios não ocorrerem ou serem enfrentados individualmente, mas de maneira coletiva.

As entrevistadas C, D e G citam a importância das trocas entre os pares e também das partilhas de experiências vivenciadas por professores que já estão há um certo tempo no caminhar docente:

> - *Por meio de formações, experiência na área e troca de saberes* (grifo nosso).
>
> - *Exercendo e praticando a profissão. Aprendendo com cada estudante, desafio e tentativa. Mantendo-se aberta a ouvir os mais experientes e lembrando a importância de manter a humildade de saber que sempre teremos o que aprender* (grifo nosso).
>
> - *Aprendi com a prática, mas, sobretudo com colegas que partilhavam suas práticas e relatavam o seu percurso. Aprendi muito ouvindo e observando. Refletindo sobre tudo e fazendo escolhas* (grifo nosso).

[3] O *Team Teaching*, também conhecido como ensino em equipe, é uma abordagem pedagógica que envolve a colaboração de dois ou mais professores no planejamento, implementação e avaliação das atividades de ensino. Disponível em: https://aulanotadez.com.br/glossario/o-que-e-team-teaching/ Acesso em 27 out. 2024.

Nóvoa (2022) defende que o apoio e o acolhimento aos docentes são fundamentais para o desenvolvimento saudável de sua prática pedagógica. O autor defende, ainda, a importância da formação contínua, da colaboração entre os professores e da construção de uma cultura de apoio no ambiente escolar.

Dando continuidade ao refletir sobre algo marcante na docência, a professora C traz:

> *- Ter uma sala com quase 100% dos alunos alfabéticos. Pois sabemos o quanto é difícil a logística de uma sala de aula e ainda conseguir um bom resultado com os alunos, isso é uma experiência marcante na vida de qualquer professor.*

Como aborda a citação anterior, situações desafiadoras e ditas improváveis fazem com que o profissional se dedique para atingir o objetivo de aprendizagem proposto. As educadoras A e B expressam seus pontos de vista acerca de uma particularidade da turma: a autocobrança cobrança de proporcionar sempre o melhor para os alunos.

Já as vivências mencionadas pelas docentes D, E e F mostram como é marcante na docência o sucesso de um aluno, ou até mesmo de uma turma:

> *- Receber uma criança surda, que não tinha conhecimentos na língua brasileira de sinais e nem portuguesa, foi uma experiência marcante. A estudante chegou chorosa e ficava acuada entre um armário e a parede, por não saber se comunicar. Meses depois, após nossas intervenções, em setembro, participou de uma apresentação teatral, com postura segura e feliz. Muito diferente de sua chegada, pois já se comunicava em libras e nos deixou, a intérprete e eu, muito felizes!* (grifo nosso).

> *-... Ao final do ano de 2023, em sua sondagem bimestral ela comprovou que estava alfabética e que já lia pequenos textos. No início deste ano recebi a notícia que essa aluna havia sido transferida para a escola particular que ela sonhava. O sentimento de gratidão e de dever cumprido encheram meu coração de gratidão. Por isso, acredito que ser professora é um ato de amor e acredito na educação como processo de desenvolvimento integral de todas as potencialidades* (grifo nosso).

> *-...a criança tinha/tem paralisia cerebral, e eu criava inúmeras propostas juntamente com a professora para auxiliar no desenvolvimento dessa criança, eu a ensinei a escrever seu nome, e a família ficou tão grata, a criança pôde escrever o nome na carteira de identidade. Foi muito significativo, criei um amor tão grande com ela que até hoje tenho contato com a família e vou aos aniversários.*

A questão da alfabetização também é uma experiência singular , como demonstra as professoras G e H:

> *- Para mim, é sempre uma experiência marcante contribuir e vislumbrar o processo de alfabetização e letramento das crianças. Vê-las se apropriando da leitura e da escrita com significado, descobrindo sua função social. Imprime em mim marcas indeléveis de amorosidade* (grifo nosso).

> *- A melhor experiência que vivenciei foi alfabetizar os idosos na casa do idoso. Eles realmente estavam lá por prazer e tinham vontade de aprender* (grifo nosso).

Essas interações nas quais prevalece a troca e o diálogo - permeados por e histórias de vida e de profissão - permitem um acúmulo de conhecimentos capazes de formar uma nova intervenção profissional tendo cada participante como sujeitos ativos no processo de construção dos saberes.

Os saberes da experiência, como diz Tardif (2002, p.50): "[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração". As experiências marcantes - como os desafios superados, os sucessos pedagógicos, ou mesmo fracassos - moldam a prática docente e influenciam a forma como os professores abordam situações futuras.

Tardif (2002) argumenta que o conhecimento docente não se baseia apenas em teorias acadêmicas ou em uma formação inicial, mas também, e principalmente, nos conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar, nas interações com os alunos, colegas e na vivência concreta do trabalho pedagógico.

Quando questionadas sobre algo marcante em sua trajetória escolar no processo de alfabetização, todos os participantes trouxeram questões relacionadas ao início da leitura e escrita. Isso expõe e corrobora para a defesa desse período escolar como único e determinante:

> *- As visitas à biblioteca da escola, alguns livros que tive a oportunidade de "ler", uma dinâmica que participei e a festa junina desse ano* (grifo nosso - Professora A).

> *- Fui alfabetizada ainda no pré, mas minha lembrança mais marcante deste processo foi na 1ª série com a professora Ana Maria. Logo no primeiro mês de aula me "dei conta" que estava lendo com autonomia, em uma tarde de "leitura no parque" que era realizada semanalmente, onde escolhemos livros na sala de leitura (Antigamente chamávamos de biblioteca da escola) e a professora nos levava até uma parte gramada e cheia de árvores da escola. Por um tempo fazíamos essa leitura e em seguida em roda uma estudante contava qual história tinha lido durante esse breve momento* (grifo nosso - Professora B).

Ainda sobre tal etapa, as professoras C, D e E relembram o ensino tradicional marcado por cartilhas e sílabas:

> *- Lembro que eu gostava muito de localizar palavras em texto. Infelizmente não lembro de muitas coisas, gostaria mas não lembro…* (grifo nosso).
>
> *- A cartilha com famílias silábicas* (grifo nosso).
>
> *- Me recordo de ter que fazer diversas atividades de pontilhados e me sentia cansada e desmotivada* (grifo nosso).

Nesse sentido, Solé (1998) propõe uma abordagem pedagógica para o desenvolvimento da leitura como um processo ativo de construção de significado, no qual o leitor interage com o texto de maneira reflexiva e crítica. Ela enfatiza a leitura não apenas como um processo de decodificar palavras, mas sim de compreender, interpretar e refletir sobre o que está sendo lido.

Para a autora, o ensino da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem; a potência dessa atividade é demonstrada por meio das falas das professoras F, G e H ao comentarem sua proximidade com os livros desde pequenas .

> *- A minha mãe foi bibliotecária na escola em que eu estudava, então eu amava emprestar livros da escola, sempre que tinha algo diferente ela me mostrava e me contava a história* (grifo nosso).
>
> *- Aprendi a ler e escrever aos 6 anos. Amava os livros, o cheiro deles. Me lembro das famílias silábicas. Gostava de fazer as atividades e tarefas. Isso foi na pré escola. Já na primeira série, era diferente. A professora dizia que a minha letra era feia. Isso não me ajudava a melhorar* (grifo nosso).
>
> *- As leituras e o registro* (grifo nosso).

A leitura faz-se presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a "compreender" o mundo à nossa volta. Tal prática denota, não raramente, o desejo de decifrar e interpretar pessoas, situações e até mesmo a nós mesmos; de perceber a realidade sob diversas perspectivas; de relacionar a ficção com as próprias vivências.

Na sequência, aborda-se a Categoria 3: as percepções das docentes em relação a afetividade.

4.2.3 Categoria 3 - Percepções sobre a afetividade

Com base nas entrevistas, verificamos uma grande ênfase em lembranças envolvendo a primeira professora que as entrevistadas tiveram contato no momento de sua inserção no ambiente escolar:

> *- Lembro-me da professora Ana, da pré-escola. Muito carinhosa. Lembro do seu rosto, cabelo. Era muito alta e nos tratava com carinho. Havia uma caixa com nossos materiais e ela sempre trocava nossos lápis quando eram pequenos. Orientava com afeto, sobretudo* (grifo nosso - Professora G).

As entrevistadas D e F relatam que:

> *- Pequenas lembranças, guardadas mais em função de uma foto. Lembro de gostar mais da professora de uma amiguinha, justamente por esta ser mais amorosa* (grifo nosso).
>
> *- Minha primeira professora foi a tia Ju! Me lembro que amava ir para a escolinha e brincar com meus colegas. Minha mãe me contou que gostaria que minha irmã se chamasse Juliana, em homenagem à professora* (grifo nosso).

As memórias mencionadas acima ressaltam algo fundamental: o impacto emocional e afetivo que o docente pode ter junto aos alunos. O acolhimento e o carinho demonstrado por uma professora podem ser cruciais na criação de um ambiente de aprendizado seguro e motivador. Situações como as relatadas revelam a importância das relações humanas e da empatia na educação.

Para Wallon (1995), educadores e educandos são mutuamente afetados pelo processo de formação, no qual o desenvolvimento cognitivo é, também, ampliação dos afetos e da capacidade de expressar sentimentos, desafio esse passível de ser experienciado por qualquer um dos sujeitos a integrar o ambiente escolar.

Já a Professora B expõe o seguinte contexto:

> *- Minha primeira professora, foi a D. Maria, no antigo pré. Ela era muito exigente e ainda utilizava de formas que considero inapropriadas de "punir" pelo erro ou mal comportamento* (grifo nosso).

Essa fala reflete uma prática de ensino comum em um tempo no qual a disciplina era visivelmente rígida e até castigos físicos ou psicológicos eram utilizados como forma de controle e ensino. Muitos sistemas educacionais usavam estratégias de "punição" - hoje

amplamente criticadas e consideradas inapropriadas - tanto por ferir a dignidade do aluno quanto para afetar negativamente seu desenvolvimento emocional e psicológico.

Com o passar dos anos, a pedagogia evoluiu bastante e tais práticas começaram a ser substituídas por métodos mais humanistas e acolhedores. Freire (1996) defende uma educação baseada no diálogo, no respeito e na empatia, na qual o erro é visto como uma oportunidade de aprendizado e não como algo condenável e taxativo. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, um dos maiores educadores brasileiros destaca a importância de uma abordagem que desenvolva e sustente um olhar honroso à dignidade do aluno, promovendo um ambiente de ensino mais inclusivo e formativo.

Diante das respostas das entrevistadas, percebemos uma maior abordagem relacionada às marcas deixadas pela afetividade nas situações vividas pelo professor quando se encontrava no lugar de aluno, desde a sua infância até a idade adulta. O mesmo ocorreu em relação a influências na constituição da sua identidade pessoal e profissional e possíveis reflexos delas em sua atividade prática.

Quando questionadas sobre o que é afetividade, as definições dadas foram as seguintes:

> *- Carinho, respeito, amizade...* (grifo nosso).
>
> *- Afeto, carinho* (grifo nosso).
>
> *- É a demonstração de sentimentos de carinho, respeito e consideração por alguém ou alguma coisa* (grifo nosso).
>
> *- Afetividade é cuidado, acolhimento, carinho, é se importar com o bem-estar do outro* (grifo nosso).
>
> *- Estar presente, acolher, uma palavra de conforto e carinho. Percebo como um dia fatores a favor da aprendizagem, por meio de trocas e interações* (grifo nosso).

Nessa pergunta, as professoras A, C, D, F e H afirmam e defendem a conexão entre carinho e afetividade. Mas será mesmo que está?

Almeida (2004) destaca um conceito importante de afetividade na educação, que vai além das manifestações físicas superficiais, como beijos e abraços, e alcança maior profundidade em uma forma mais evoluída e significativa de interação emocional no contexto escolar:

> Trata- se de a afetividade que se apresenta não por manifestações epidérmicas, ou seja, por beijos e abraços, mas uma afetividade mais evoluída, que implica também ouvir, conversar, rir junto, olhar cada aluno em particular [...] Ao criar um clima

> descontraído na sala de aula, deixam à mostra suas disposições humorais e, agindo assim, deixam mais livre o canal de comunicação com as crianças, abrindo espaço às emoções que decorrem durante o processo ensino- aprendizagem (Almeida, 2004, p. 32).

Essa afetividade avançada manifesta-se por meio de gestos emocionais e interativos mais sutis, como ouvir, conversar, rir junto e olhar cada aluno de maneira particular, criando uma conexão mais profunda e efetiva entre professor e estudante.

Almeida (2004) afirma que as emoções consideradas pela teoria walloniana como a base da afetividade, são processos orgânicos a motivar as atividades do organismo. Portanto, o professor tem papel ativo na constituição da pessoa do aluno, criando condições efetivas para que ele possa atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo, motor e afetivo, conforme trecho que segue:

> Nunca pude dissociar o biológico do social, não porque os julguem redutíveis um ao outro, mas porque me parecem tão estritamente complementares desde o nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob a forma das relações recíprocas (Almeida, 2004, p. 126).

Nesse contexto, Almeida (2004) elucida ainda que o ensino acontece muito antes da entrada na educação formal e que a dinâmica da afetividade é um importante componente no processo de ensino-aprendizagem, pois valoriza fortemente a relação entre indivíduo e o meio social e cultural.

A professora B afirma a relevância da afetividade em nossas ações e a educadora E expõe a questão da empatia e respeito ao outro:

> - *É o comportamento, nossas <u>ações</u> para com os outros presentes em todos os momentos da nossa vida* (grifo nosso).
>
> - *Acredito que seja agir com afeto, <u>empatia</u> e respeito pelo outro* (grifo nosso).

A participante G relata que a afetividade está associada a um "cuidado humanizado" nas atitudes docentes para com os estudantes:

> - *É um conjunto bem amplo de <u>ações</u>. É o cuidado <u>humanizado</u>, a escuta, o olhar atento, acolhimento ao que o outro traz, é o planejamento considerando as necessidades e especificidades, é o acompanhamento contínuo das aprendizagens* (grifo nosso).

Ao refletir sobre a afetividade, compreendemos que o relacionamento entre professor e aluno pode determinar impactos positivos na forma como o estudante adquire novos

conhecimentos. As interações sociais vivenciadas na escola são construídas com base na afetividade, o que constitui um processo fundamental para estimular a busca de mecanismos que viabilizem uma mediação afetiva.

O pensamento de Maturana (1995) é um convite à perspectiva da multidisciplinaridade na educação em não só ensinar, mas sim conviver nas relações humanas.

Ao serem questionadas em quais situações na escola a afetividade pode ser percebida, as respostas das entrevistas trouxeram algumas contribuições, tais como: quando o professor demonstra interesse pelo aprendizado e bem-estar dos alunos, utilizando uma abordagem acolhedora e motivadora; no apoio mútuo, na cooperação e no respeito entre os estudantes durante as atividades escolares; no ambiente escolar, em um espaço organizado, seguro e estimulante, onde os alunos se sentem confortáveis para expressar sentimentos e opiniões. As participantes relataram também as interações entre o docente e os outros sujeitos do meio educacional:

> *- Primeiramente na relação professor x aluno e algumas vezes, entre os profissionais da UE também* (grifo nosso - Professora A).

Já as docentes B e C citaram que a afetividade acontece no acolhimento no início da aula e em outros momentos da rotina, tal qual o processo de escuta e atenção:

> *- Em todos momentos. Ao acolher, respeitar, demonstrar à criança e familiares que valorizamos e respeitamos o outro* (grifo nosso).

> *- Ao acolher o aluno nos momentos de necessidade dele* (grifo nosso).

Para o desenvolvimento das potencialidades intrínsecas de cada sujeito, valoriza-se a dimensão afetiva que transforma a relação e instrui a pessoa a olhar para o outro, "com outros olhos", valorizando-o e investigando elementos como autoestima, autonomia, criticidade, relações interpessoais e a criatividade, essenciais para a aprendizagem:

> *- Ao fazer o acolhimento carinhoso na chegada, a preocupação com os cuidados físicos, a dedicação em buscar o melhor para os educandos adquirirem conhecimentos e a preocupação em ser uma referência positiva* (grifo nosso - Professora D).

> *- Quando o profissional se importa com o desenvolvimento dos alunos para além dos conhecimentos acadêmicos. Quando o professor acolhe a turma, a trata bem* (grifo nosso - Professora F).

> - *Na acolhida aos alunos, momentos de escuta em sala de aula, nas trocas entre os pares. Em determinados momentos quando nós professores também somos acolhidos* (grifo nosso - Professora H).

A professora E, afirma que a afetividade acontece na interação e nas trocas:

> - *Por meio das trocas de experiências de sentimentos e emoções e na interação com o outro* (grifo nosso).

Ao analisar essas questões, trazidas pelas participantes da pesquisa, notamos como a afetividade influencia as relações e os processos de ensino e aprendizagem; são necessárias situações de acolhimento, que oportunizem resgatar a dimensão de cuidado imprescindível à construção de um processo educativo eficaz, cujo foco é o sujeito em desenvolvimento. Segundo Pinho (2014, p. 36):

> A subjetividade que compõe a afetividade deve ser estudada e compreendida, sem a qual, não podemos entender o homem como um todo. Não há afetividade e emoção sem a subjetividade que cada sujeito traz. Ambas são expressas pela construção e desconstrução de valores e formas de pensar e ver as coisas do mundo ao longo da vida e de nossas experiências pessoais e daquelas que nos rodeiam, é a busca por saídas. Assim, ao procurarmos compreender o homem e sua identidade, é necessário levar em conta os processos emocionais.

Quando questionadas sobre conhecerem ou não alguma teoria relacionada à afetividade, três educadoras disseram já terem ouvido falar sobre Wallon; as demais disseram desconhecer qualquer teoria sobre afetividade.

> - *Para Wallon a afetividade e a cognição estão internamente ligadas. A afetividade está sempre presente nas experiências empíricas vividas pelos seres humanos. Evidenciando assim a pedagogia afetiva* (grifo nosso).
>
> - *A educação integral, que abrange a afetividade, de Wallon* (grifo nosso).
>
> - *Sobre a capacidade do indivíduo ser afetado de forma positiva ou negativa tanto por sensações internas como externas, Wallon* (grifo nosso).

De acordo com as contribuições que as professoras trouxeram, analisaremos a seguir como é o processo de formação continuada: se existe de fato um estudo ou entendimento sobre o desenvolvimento e as fases da criança, durante a prática docente.

4.2.4 Categoria 4 - O papel da Formação continuada

Outro aspecto destacado nas entrevistas analisadas é a formação continuada, pensando na mudança da prática educativa olhando para a perspectiva da afetividade e se houve ênfase nesse tema durante a formação docente, pode-se observar que os entrevistados apresentaram pontos em comum. À vista disso, Imbernón (2011, p. 16) afirma "Um professor ou professora podem ter o mesmo conhecimento sem que consigam compartilhar as decisões, a comunicação, a dinâmica do grupo etc., por um problema de atitude".

Na resposta da professora Evidencia-se que a formação sobre o tema afetividade foi abordada apenas na graduação.

> *- Durante meu período de formação na graduação foi muito abordado o tema por uma professora maravilhosa do desenvolvimento infantil. Mas me lembro deste tema ser abordado apenas naquela época. Eu trabalhei com o tema, quando fui formadora de auxiliar de sala, cuidadores infantis e quando ministrei o curso para intercâmbio* (grifo nosso).

As outras entrevistadas trazem que esse tema não foi abordado e, se foi, optou-se por apresentá-lo de modo sucinto e superficial, trazendo por base teóricos que mereceriam maior cuidado e atenção, como Piaget, Vygotsky e Wallon.

Quando questionadas sobre as formações, reflexões e grupos de estudo no HTC, as participantes sugeriram alguns temas de estudo para formação, tal qual o exemplo abaixo, retirado da fala da professora H:

> *- Momento de acolhida e reflexão. Os professores também precisam de suporte.*

Nóvoa (2022) enfatiza que os professores precisam de condições de trabalho para respeitar sua individualidade e oferecer suporte emocional, principalmente no início da carreira, quando o acolhimento é crucial para evitar o abandono da profissão.

Em sua maioria, as entrevistadas trazem o tema afetividade para discussão nas formações, visto alegarem a importância de compreender a criança como um ser completo:

> *- Afetividade, bem-estar e muitos outros assuntos voltados ao professor também, não só ao aluno* (Professora A)

> *- Envolvendo este tema seria de grande valia, principalmente ao início do ano letivo. A afetividade se faz presente e necessária ao desenvolvimento humano* (Professora B)

- *Quais são os impactos da afetividade no cotidiano escolar?* (Professora E)

Durante as discussões, foi ressaltado o quanto a escola tinha como foco, principalmente, as atividades de leitura, escrita, matemática e o desenvolvimento de habilidades lógicas. Logo, tem-se como desafio o fato de muitas escolas priorizam o aspecto intelectual, negligenciando a relevância de outros aspectos pessoais, como os sentimentos, as emoções e as formas de interação social.

Ao refletir sobre a formação continuada, os professores trouxeram algumas questões sobre aprimorar a prática docente e o quão essa postura requer mobilização e transformação dos saberes, resultando no aprofundamento teórico dos conteúdos. Assim, Roldão (2007, p. 33-34) afirma que:

> E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conceitual curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e de seu contexto [...].

Percebemos, então, a importância de uma abordagem formativa que promova aprendizagens significativas, nas quais os conhecimentos sejam considerados e articulados aos conteúdos e às vivências práticas, possibilitando o desenvolvimento de um fazer docente mais completo e integrado.

Em relação às devolutivas dos professores, é relevante mencionar a contribuição das formações continuadas na escola para aprimoramento de sua prática e aquisição de novos saberes por meio da partilha com seus pares.

A partir desse processo de análise dos dados e dos resultados obtidos, alinhamos as informações nas entrevistas, elencando como eixo principal o fator "Percepções sobre o tema afetividade", a ser debatido em meio ao Grupo Focal.

4.3 Entrelaçando as percepções: Grupo Focal 1

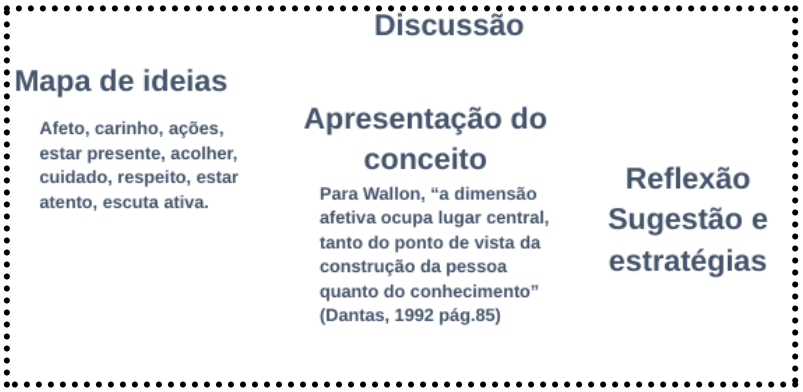
Após analisar as respostas das entrevistadas e refletir sobre os aspectos da afetividade, realizamos o primeiro encontro do Grupo Focal. A coleta de informações sobre as impressões e concepções que os professores possuem sobre afetividade e prática pedagógica aconteceu pelo *Google Meet,* com duração de 50 minutos.

Iniciamos com um mapa de ideias, apresentação do conceito, debate sobre o tema e possíveis sugestões para novas abordagens.

Para atingir os propósitos em nosso estudo, apreciamos o entendimento e as colocações dos docentes, em um momento de reflexão, análise e estudo das questões abordadas na entrevista, com perguntas geradoras e constante diálogo considerando as conversações em grupo, a compreensão sobre os assuntos levantados e a interação com o meio social, cultural e escolar.

No desenrolar das discussões, procuramos colocar em prática uma escuta atenta, com o cuidado também de levar os participantes à reflexão a fundamentar o agir e o pensar docentes, na procura da melhoria no desenvolvimento de suas práticas. A seguir, a Figura 6 representa as etapas do primeiro momento do Grupo Focal.

Figura 6: Etapas de discussão do Grupo Focal:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2024.

O mapa de ideias constituiu-se a partir das impressões trazidas nas entrevistas dos participantes quanto ao tema afetividade. Nele, foram apresentadas as palavras das entrevistadas mais conectadas à temática da afetividade: afeto, carinho, ações, estar presente, acolher, cuidado, respeito, estar atento e escuta ativa.

Dando continuidade, refletimos coletivamente sobre a seguinte citação de Wallon: "a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto no ponto de vista da construção da pessoa, quanto do conhecimento" (Dantas, 1992, p. 85).

Em sequência, dialogamos sobre como a dimensão afetiva pode contribuir para o aprendizado dos alunos. E, para completar, abordamos algumas questões seguindo o roteiro disposto no apêndice D e descritas por 4 questões, como detalharemos abaixo.

Reflexão - Grupo Focal 1 - Afetividade

1- A afetividade influencia no processo de aprendizagem dos alunos?

> *- Sim, em sua maioria. Diante da correria do cotidiano escolar nos deparamos com excesso de cobranças, prazos, cronogramas, conteúdos, livros, uma sensação de incapacidade do professor de não dar conta, a rotina se torna mecânica"* (Professora D)

Analisando a colocação "a rotina se torna mecânica", vislumbramos a imagem de uma rotina rígida, sem estímulo à criatividade e à interação, tornando a aprendizagem cansativa e desinteressante, e reduzindo o envolvimento dos alunos. A ideia retoma a importância do protagonismo, do olhar docente atento ao que é essencial, notando, por vezes, o excesso de conteúdo e articulando em sua prática docente o que cabe ou não ensinar aos alunos naquele determinado momento ou situação.

Tardif (2002) aponta que o saber docente não é sobre saber ciência, mas sim acerca do saber pedagógico, do refletir a prática e do compreender cada um dos alunos como universos singulares, com suas próprias especificidades e particularidades.

2- Existe uma proposta de transição para acolher este aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

> *- Os alunos trocam cartas, visitam a escola um ano antes* (Professora D)
>
> *- Na maioria das vezes não. É preciso acolher e elaborar estratégias, ter uma escuta ativa das crianças, troca de informações entre toda equipe da escola e famílias (Professora A)*
>
> *- Existe a transição, no entanto, não julgo suficiente* (Professora D)
>
> *- A meu ver não existe. Um olhar mais infantil, com mais momentos lúdicos e que possamos ofertar os conceitos de uma maneira mais leve e menos contextualizada* (Professora B).

Como expõe a participante D, as crianças da Educação Infantil têm a professora como escriba, contam com a sua ajuda para registrar as perguntas de como é a escola nova de Ensino Fundamental, querem saber sobre as novidades e trocam cartas com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, nas quais elas podem fazer perguntas e tirar suas principais dúvidas sobre a nova etapa.

Na primeira reunião de pais, é entregue um folder preparado para as famílias com algumas orientações importantes sobre o ingresso no Ensino Fundamental, com dicas de

como podem contribuir nesse processo. Abaixo, temos um exemplar desse material:

Figura 7: Folder de transição



Fonte: Cartilha utilizada desde 2017 com dicas para as famílias sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, entregue nos primeiros dias de aula, no período de adaptação das crianças. Disponível também no link: https://www.sjc.sp.gov.br/media/103422/cartilha_a5.pdf

3 - O que falta para a adaptação e acolhida nesta fase de alfabetização?

> - *Definir as prioridades. Proposta de transição de fato real para acolher as crianças, menos conteúdos* (Professora B)

Compreende-se que o acolhimento e a afetividade no processo de transição vão além de apenas compreender a travessia de uma criança da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais se propõem também a compreender a infância, as fases de desenvolvimento, a criança, suas principais características nessa faixa etária, e ainda o que de fato é importante para essa criança.

4 - E as fases do desenvolvimento da criança são respeitadas?

> - *Sim, em parte. Os alunos estão mais imaturos, o imediatismo prejudica as aulas, ansiedade, excesso de telas e inquietude* (Professora B)

> - *Eles não param sentados.* (Professora D)

No contexto da Educação Infantil, o cenário é caracterizado pelo dinamismo e pela flexibilidade. As crianças interagem com o espaço de maneira exploratória, sentando-se no chão enquanto participam de atividades lúdicas e interativas.

Em contrapartida, no Ensino Fundamental, há uma nova configuração física na sala de

aula: carteiras grandes e enfileiradas, e alunos com pezinhos balançando. Essa mudança interfere na nova rotina escolar, como cita a Professora D - “eles não param sentados” - e a B ao comentar a questão da “inquietude”.

Nesse contexto, refletindo sobre as fases de desenvolvimento da criança como Wallon (1995) cita na Fase Categorial (6 a 11 anos), a criança desenvolve a capacidade de categorização e começa a organizar o conhecimento de forma mais lógica e sistemática. Há um avanço significativo no pensamento cognitivo e na compreensão do mundo. Além disso, existe a diferenciação do eu e do outro, condição para exploração mental do mundo físico, mediante agrupamentos, vários níveis de abstração e a organização do mundo passa a ser em categorias, possibilitando uma maior compreensão de si mesmo.

Para tanto, a criança adquire habilidades de classificação, seriação e compreensão de conceitos abstratos. O pensamento torna-se mais estruturado, e é capaz de compreender regras e aplicá-las de forma mais consistente.

Alguns alunos costumam iniciar o 1º ano do Ensino Fundamental aos 5 anos de idade e assumem a Fase Personalismo (3 a 6 anos). Wallon (1995) expõe que esse é o período no qual a criança começa a afirmar sua identidade e a desenvolver o sentimento de si mesma como um ser distinto dos outros. O "eu" torna-se central e a criança busca reconhecimento e afirmação. A respeito disso,

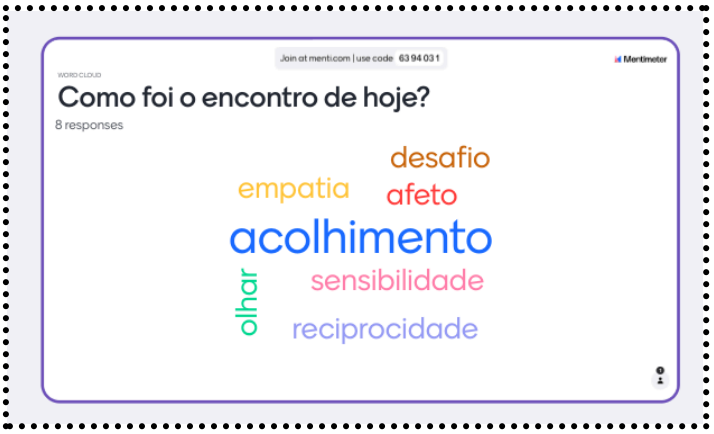
> no personalismo, o pensamento infantil caracteriza-se por um sincretismo de caráter global, confuso e contraditório, em que se encontram misturados os vários planos do conhecimento: critérios afetivos prevalecem sobre os objetivos e lógicos na seleção dos temas de sua atividade mental (Bastos e Dér, 2012, p. 47).

Nessa fase, portanto, a criança imita modelos adultos e outros pares, crucial para a construção da identidade e do papel social. Por esse motivo, segundo Wallon (1995), ela está em processo de desenvolvimento para aprender habilidades novas e desenvolvê-las, tais quais as que ocorrem no início da fase de alfabetização.

O final da fase do Personalismo coincide com o ingresso da criança no Ensino Fundamental, etapa na qual estão começando a se integrar em um ambiente social mais complexo, com regras mais definidas e maior exigência de autocontrole. Professores que incentivam a cooperação e respeitam o tempo de cada aluno na construção de sua identidade estão, de certo modo, alinhados com as ideias de Wallon. No entanto, sistemas educacionais muito rígidos podem sufocar essa necessidade de expressão pessoal.

Depois de uma rica discussão ao longo de 50 minutos, finalizamos com uma nuvem de palavras. Cada participante resumiu com uma palavra a ideia mais significativa e importante durante o Grupo Focal:

Figura 8 - Nuvem de Palavras 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em agosto de 2024

A Figura acima apresenta essa ferramenta, gerada pela plataforma de *mentimeter* e na qual se gerou um feedback interativo. As palavras refletem as impressões dos participantes sobre o encontro. O destaque maior foi para o termo "acolhimento", indicando que a maioria das participantes traz tal sensação como um aspecto marcante no processo de aprendizagem, na fase de alfabetização. Outras palavras, como "reciprocidade", "empatia", "afeto" e "sensibilidade", sugerem que os alunos, quando bem acolhidos, necessitam de um olhar diferenciado para as emoções e atitudes positivas na relação professor-aluno, com apoio emocional e conexão entre os participantes.

Por outro lado, "desafio" aparece também, demonstrando existir uma lacuna, um grau de dificuldade observado nessa fase e que de maneira estimulante pode ser alterada de uma forma construtiva. No geral, a nuvem de palavras reflete uma experiência equilibrada entre acolhimento e desafios emocionais positivos.

Após as discussões e reflexões realizadas no Grupo Focal 1, começamos a etapa das observações em sala de aula, respeitando a grade curricular da instituição e a rotina do professor.

4.4 A observação: quais são as intervenções dos professores?

A etapa de observação foi feita pelo período de 4 semanas com duas turmas: uma de 1º e outra de 2º ano. A atividade ocorria durante uma aula a cada semana, com duração de 50 minutos, tempo pelo qual a pesquisadora apoiou-se "Roteiro de observação" disposto no apêndice F, respeitando os seguintes critérios para análise: Organização da Sala, Gestão de comportamentos, Postura docente, Atividades didáticas, Relação professor-aluno e relação aluno-aluno.

A escolha das salas de aula para observação foi realizada por meio de sorteio, uma vez que todas as docentes aceitaram participar deste momento da pesquisa. Optamos por definir uma turma de 1º ano e uma turma de 2º ano.

Iniciamos a observação primeiramente com a turma do 2º ano de acordo com a grade curricular disponível durante a semana, no qual a pesquisadora poderia acompanhar sem prejudicar a rotina de avaliações e atividades diagnósticas.

No período observado, conseguimos perceber um olhar acolhedor por parte das docentes: estavam atentas aos questionamentos da turma, andavam pela sala, utilizavam a louca para expor o planejamento daquele dia de aula. Em uma prévia análise, observamos a dificuldade do professor em atender a turma - composta por 30 alunos - como um todo .

Durante o processo de observação, as professoras demonstraram tranquilidade com a participação da pesquisadora na sala de aula. Ao longo da rotina, relataram um pouco do seu trabalho, presentes nos registros delineados a seguir..

4.4.1 Relatório da Observação 1 - A turma de 2º ano

Organização da Sala

A cada dia, as mesas e cadeiras são disponibilizadas de uma forma diferente, estimulando a rotatividade entre os estudantes conforme o desenvolvimento pedagógico dos alunos e combinando também com a atividade que será aplicada e como principal objetivo a ser alcançado. Por exemplo, em exercícios com exposição de materiais diferentes, os estudantes ficam em U, com uma visibilidade ao centro melhor, para que todos apreciem da melhor forma o que será apresentado. Os grupos são pensados produtivamente, de modo que o estudante auxilie o outro na construção da aprendizagem.

Em momentos cujo foco é a escrita,os estudantes com hipóteses próximas são organizados de forma a chegarem juntos a soluções viáveis. Durante as atividades de leitura, um estudante mais fluente lê e o outro levanta hipóteses para compreensão. A distribuição é diferente a cada proposta, observando-se a todo momento questões sociais e de proximidade entre os pares.

Os materiais estão sempre dispostos e ao alcance dos estudantes para que usem sempre que acharem necessário, com total autonomia. Livros, gibis, jogos pedagógicos e materiais de uso coletivo foram utilizados, levando-os a respeitar e cuidar do coletivo. O empréstimo do acervo de livros da sala também é de total autonomia e responsabilidade dos estudantes, já fazendo parte da rotina da maioria.

Gestão de comportamentos

No decorrer das atividades, em caso de dúvidas e questionamentos, a professora tem o hábito de abaixar-se para conversar com os alunos ou de pedir para que se dirijam até ela, próximo a sua mesa. Com voz baixa e calma, orienta-os a cada etapa das propostas.

Cada estudante reage de uma forma a diferentes situações. É necessário, como observamos, que o professor tenha um olhar atento para saber a melhor forma de se aproximar de cada criança. Os combinados são retomados sempre que necessário e o incentivo é algo constante no dia-a-dia:

> *- Acredito que uma criança incentivada e estimulada com suas ações positivas irá reproduzir cada vez mais isso. Costumo dizer sempre que gosto de coisas boas! Notícias boas, bons comportamentos, atitudes boas e cada vez que eles demonstram faço muita festa! (Me dizem até que sou um exagero! Hahaha)* (Professora B)

A docente possui uma atitude afetuosa e maternal durante os conflitos: as brigas e indisciplinas não são aceitas, sendo desfeitas no mesmo momento. Por ser fruto de reações momentâneas, resolver e mostrar suas possíveis consequências a curto, médio e longo prazo é algo exposto e dialogado com todos os ali presentes. Segue abaixo um exemplo dessa atitude:

> *- Falo para eles que sou igual a mãe, do mesmo jeito que amo, não aceito que hajam de forma que machuquem o outro! É necessário que eles entendam na mesma hora que o que aconteceu não é legal, e que se machuca o outro, se não quero pra mim, não devo fazer. É tratando de forma simples e verdadeira que eles sentem e levam isso para dentro do seu dia-a-dia* (Professora B)

Postura docente

Ao chegar à sala de aula, a professora registra na lousa a rotina e as atividades a serem realizadas, para que haja previsibilidade; em seguida, coloca uma música de acolhida para iniciar o dia, realiza uma rotina visual para o estudante TEA, adequa os lugares dos estudantes quando necessário e começa as atividades. Trata os alunos com atenção e respeito - pergunta como eles estão, se tem alguma novidade para contar – e os escuta com consideração. No decorrer dos exercícios, ela passa pelas mesas, auxilia e intervém durante os momentos de dúvidas, sugerindo e incentivando os próprios alunos a encontrarem soluções possíveis.

As descobertas e desafios são diários, como fica explícito em sua fala:

> - *Com crianças pequenas, cada dia é diferente. Por mais que planejamos nossas ações e intencionalidade, sempre há uma surpresa* (Professora B)

Atividades didáticas

O planejamento é realizado a partir do plano de ensino bimestral, mais detalhadamente, a professora realiza a rotina diária e semanal; na primeira, utiliza os livros com conteúdo do bimestre para contextualizar a aprendizagem e as atividades disparadoras, que variam entre roda de conversa para levantamento dos conhecimentos prévios, apreciação de imagens, vídeos de apresentação, atividades lúdicas com objetos disparadores ou ainda jogos físicos.

A professora faz uso de ferramentas digitais e aplicativos educativos - *quizzes* interativos, simuladores e jogos educacionais - capazes de serem boas opções de enriquecimento de atividades propostas em sala. Os alunos podem se reunir em grupos para estudar juntos, compartilhando conhecimentos e recursos sobre os temas que não estão no livro, como traz a professora B:

> - *Para diversificar as atividades procuro usar todos os dias alguma metodologia ativa e tecnologia educacional, como rotina de pensamento online, nuvem de palavras também online, jogo no word wall e a metodologia que mais gosto de rotação por estações. Além dos jogos do MAJOG*

Relação professor/aluno

Durante a aula, a professora pergunta sobre a vida dos alunos, seus interesses e preocupações, mostrando valorizar a individualidade de cada um. Além disso, promove dinâmicas de grupo e atividades que incentivam a colaboração e o apoio mútuo, fortalecendo os laços entre ela e os alunos. A educadora pratica a escuta ativa e valida os sentimentos e preocupações, mostrando que suas vozes importam e têm um lugar naquele ambiente. Isso cria um espaço seguro para a expressão de ideias e emoções: ao ouvir os alunos, encoraja-os a participar mais ativamente nas discussões, aumentando sua confiança e disposição para compartilhar pensamentos.

> *- Percebo que muitas vezes deixamos de dar e demonstrar o devido valor em tudo aquilo que eles têm para dividir e nos ensinar! Mas esse deve ser um exercício diário. Procuro fazê-lo sempre. Embora tenha a sensação de necessitar de mais* (Professora B)

No decorrer das atividades, a educadora demonstra compreensão em relação às dificuldades dos alunos, mostrando-se disponível para ajudar, seja fora do horário de aula (atendimento aos pais em hora/aula vaga) ou por meio de conversas informais (via agenda ou no final da aula, na saída dos alunos) e expressando a importância do bem estar das crianças. Não obstante, ela ainda reconhece e celebra as pequenas e grandes conquistas, reforçando um sentimento de pertencimento e realização. Na citação feita em sala e mencionada abaixo, comenta acerca da diferença resultante da parceria das famílias com o espaço escolar:

> *- Este ano fui agraciada com famílias participativas e comprometidas. Nossa troca é fácil e flui para o melhor no nosso foco em comum que é o aprendizado das crianças* (Professora B)

Relação aluno/aluno

A partir da atenção e do respeito ao momento de fala de cada um, os alunos aprendem a ouvir, ponderar e considerar as opiniões alheias, desenvolvendo habilidades de comunicação e colaboração. A prática da escuta ativa permite ao professor fornecer feedbacks mais direcionados e construtivos, ajudando os estudantes a reconhecer suas conquistas e áreas de melhoria.

Ao realizar soluções na lousa, leitura em pares e discussões em grupos, os discentes aprendem a conviver e respeitar pontos de vista divergentes acerca de diversos assuntos.

Em situações de conflito ou desentendimento, a postura atenta do docente sobre o que houve, com quem e porque, torna-se um recurso valioso para entender diferentes perspectivas e encontrar soluções pacíficas. Alunos que se sentem ouvidos tendem a estar mais motivados

e engajados no aprendizado, pois percebem o valor atribuído às suas considerações e opiniões.

Os estudantes, em sua maioria, são unidos e colaborativos. Eles ainda estão em fase de amadurecimento e demonstram problemas e questionamentos comuns para a idade, como cita a professora:

> *- Mas se gostam muito e principalmente entendem que nossa sala todos caminham juntos. Não existe melhor, existe "nossa turma!" e todos nós vamos conseguir alcançar o melhor sempre!* (Professora B)

Conhecida a dinâmica envolvendo a turma do 2º ano, partiremos agora para uma descrição semelhante, tendo por foco a turma do 1º ano.

4.4.2 Relatório da Observação 2 - A turma de 1º ano

Organização da Sala

Ao chegar à sala de aula, a professora mantém contato visual, demonstrando interesse genuíno à fala dos alunos. Um olhar caloroso tem o poder de transmitir apoio e compreensão e ela - ao sorrir e apresentar gestos abertos e expressões faciais amigáveis – ajuda a criar um ambiente seguro e acolhedor. As propostas do dia acontecem com base em um mapa de sala já pré-definido e as duplas para a realização das atividades são escolhidas de acordo com as hipóteses de leitura e escrita, com os objetivos propostos nos exercícios e também levando em consideração as afinidades entre os alunos.

Gestão de comportamentos

Ao ouvir atentamente os alunos, o professor identifica as necessidades específicas de cada um, seja em relação ao conteúdo, estilo de aprendizado ou dificuldades pessoais. Tal atitude permite-lhe adaptar suas abordagens e métodos de ensino com base nos feedbacks recebidos direta e indiretamente, tornando o aprendizado mais relevante e eficaz.

Na maioria das vezes, a educadora recorre aos combinados da turma, levando-os a retomar e refletir sobre os acordos firmados previamente:

> *- O contrato didático foi pensado e criado por eles mesmos! E nessa reflexão (quase que diária) é possível analisar se esses combinados estão sendo funcionais e o que precisa ser repensado e refeito* (Professora A)

Postura docente

A professora conversa com os alunos com calma e paciência, orientando e atendendo a todos com relação às atividades, buscando incentivá-los a realizar pesquisas sobre os assuntos em questão naquele dia de modo a desenvolver habilidades como investigação e autonomia. Além disso, a proposição de projetos a exigir a exploração de conteúdos não abordados nos livros pode ser uma forma prática e envolvente de aprendizado:

> *- O dia-a-dia de um primeiro ano do Ensino Fundamental, se baseia na rotina apresentada diariamente aos alunos, para que possam estar cientes do que precisam cumprir naquele dia e em quais momentos estão (o que já fez e o que ainda falta fazer)* (Professora A)

Atividades didáticas

São apresentadas atividades de acordo com a rotina semanal e também de comum acordo com o planejamento bimestral da Rede Municipal. Não obstante, oferta-se produções diferenciadas em virtude das variadas hipóteses de leitura e escrita (duplas produtivas), assim como também para os alunos de inclusão presentes na turma, levando em consideração suas particularidades e especificidades (hiperfoco).

Os exercícios são, de um modo geral, retirados dos livros didáticos solicitados nos planos de ensino da Rede Municipal, impressos e distribuídos aos estudantes. Recorre-se a tal estratégia principalmente quando o material/livros presentes em sala não abrange todo o conteúdo exigido, como cita a professora A:

> *- Atividades com sequências didáticas, por exemplo, são desafiadoras pois contam com diferentes níveis de desafios (do menor para o maior) mas possíveis de serem realizadas, motivando os estudantes a avançarem, principalmente com suas duplas incentivadoras!*

Relação professor/aluno

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os educadores trabalham bastante com roda de conversa, exercícios e dinâmicas que possibilitam o diálogo e a troca de experiência dos educandos, favorecendo a boa convivência da turma. Diversas atividades são enviadas a

fim de serem realizadas com as famílias (na forma de tarefa), e, posteriormente, os resultados são apresentados a toda turma, em uma rica troca de experiências.

A professora usa um tom de voz acolhedor e gentil, transmitindo empatia e entusiasmo. Além disso, apresenta uma série de comportamentos - abaixa ao falar com cada um, caminha pela sala entre as mesas, cria um ambiente mais confortável e seguro, utiliza palavras encorajadoras e reforços positivos, oferece críticas e comentários cuidadosos e motivadores, foca e enaltece potencialidades e habilidades particulares e coletivas – que denotam respeito e consideração por cada um ali presente.

Esse tipo de interação fortalece a relação entre professor-aluno, promovendo um clima ameno, leve e saudável, essencial para o desenvolvimento mental, emocional e pessoal da criança.

Relação aluno/aluno

A turma é bem unida e companheira. Trabalhamos com os ajudantes do dia, que além da professora, auxiliam também os amigos.

Essa autonomia de poder ajudar uns aos outros estimula o desenvolvimento social da criança, propondo posturas e atitudes a serem desenvolvidas em relação ao outro. Incentivando a necessidade de compreender, de ser solidário, de dialogar e de colaborar com todos, respeitando a diversidade social, econômica, política e cultural.

As trocas entre os pares contribuem para a criação de uma cultura de aprendizagem contínua, onde todos se sentem incentivados a compartilhar, explorar e crescer juntos. Caso aconteça algum desentendimento ou conflito, imediatamente é retomado a leitura do contrato didático e os possíveis ajustes que poderão ocorrer para um bom convívio em sala de aula, como traz a professora A:

> *- Acredito que o contrato didático construído desde o início e retomado SEMPRE que necessário, ajuda bastante em qualquer conflito que possa existir!*

O tópico a seguir constitui-se de reflexões e partilhas embasadas nas observações feitas e descritas nos dois relatórios apresentados acima.

4.4.3 As observações e reflexões do pesquisador

A prática de observação pode ser entendida como uma ferramenta fundamental para relacionar a teoria com a prática, possibilitando refletir sobre a prática docente e também fazer – por meio de registros – um diagnóstico de investigação das principais dificuldades para assim criar estratégias capazes de melhorar o desenvolvimento do trabalho desempenhado pelo educador.

Aragão e Silva (2012, p. 50) entendem que a "observação se constitui de uma ação fundamental para análise e compreensão das relações que os sujeitos sociais estabelecem entre si e com o meio em que vivem". Conceituando a observação, Foulquié (*apud* Aragão e Silva, 2012, p. 52) considera que "observar tem o mesmo sentido de conservar-se diante do observado, considerar atentamente uma coisa a fim de conhecê-la melhor".

Ao fazer uso de uma abordagem observacional descritiva, cujos dados ficaram em registros feitos por essa pesquisadora, foi possível constatar que ser professor em classes de alfabetização é desafiador, pois em ações simultâneas ele deve contextualizar o conteúdo com a realidade e adotar recursos didáticos, bem como uma metodologia dinâmica e participativa, para tornar a aula interessante e atrativa a alunos muitos novos e que demandam maior cuidado e atenção. Há também a necessidade de seguir as normativas da Secretaria de Educação e cumprir o plano de ensino planejado levando em conta a diversidade de conteúdos e materiais a serem utilizados em curto prazo de tempo e metas.

É importante ressaltar que este contato com a realidade escolar consolidou-se como etapa fundamental para a pesquisa, pois permitiu a realização de uma leitura crítica da complexidade da rotina presente nas instituições de ensino, permitindo uma reflexão especialmente sobre a prática da alfabetização: suas dificuldades e suas possibilidades enquanto formadora de cidadãos.

Mesmo sendo um trabalho desafiador, foi possível constatar que os participantes observados possuem um olhar diferenciado para esses pequenos alunos a expressar ansiedade e agitação a cada novidade na rotina. Tudo é explicado e detalhado com paciência e cuidado no uso das palavras. Na trajetória das aulas assistidas, valendo-se de uma interpretação pessoal, constatamos nas duas turmas observadas, a procura docente por fazer uma interpretação dinâmica do conteúdo, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno, embora cada turma contasse com diversos estudantes.

Para essa pesquisadora, os professores desenvolvem e demonstram boas práticas de acolhimento e suas atitudes são permeadas pela afetividade e cuidado com o outro,

favorecendo o desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos alunos. Pela atenção dirigida à conduta docente na gestão da sala, percebemos a presença de um olhar atento durante a evolução das aulas, proporcionando o envolvimento dos alunos junto às atividades propostas, criando um ambiente seguro, inclusivo e estimulante. Nesse caso, notamos claramente que as crianças são respeitadas, valorizadas e incentivadas; a alegria nas aulas e motivação para aprender foram aspectos visíveis durante o período de observação.

Quanto aos professores, mesmo cansados pela rotina diária, observamos que o exercício profissional é conduzido de maneira prazerosa e responsável, expresso na sua forma de agir com as crianças dessa etapa da escolaridade, considerando a segurança e competência em relação à prática alfabetizadora nos anos iniciais da Educação Básica.

4.5 Costurando e alinhavando - ouvir, discutir, colaborar e formar: Grupo Focal 2

Partindo das ideias principais discutidas na entrevista, Grupo Focal 1, observação, levamos para o segundo encontro algumas análises não só sobre a afetividade, como também sobre o acolhimento e a adaptação dos alunos de 1º e 2º ano a necessitar de uma atenção direcionada para essa fase tão crucial marcada por mudanças e transformações. No decorrer das observações, analisamos alguns pontos passíveis de serem melhorados. Refletindo sobre uma educação mais humanizada e também sensibilizada.

Essa postura de pensar caracteriza-se como um convite a uma educação da sensibilidade humana, sabendo que, se houver desejos, temos sim condições de compreender e viver isso em nossos espaços escolares. Para tanto, na história, não se pode tachar ou considerar o conhecimento de nossas crianças por meio de tantos instrumentos avaliativos, classificá-las em números ou conduzi-las para competição por meio de condições a lhes colocar superiores em atitudes de poder.

Maturana corrobora com tal afirmação quando relata que “a tarefa da educação escolar é permitir o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade na comunidade a que pertencem” (Maturana, 2000, p. 13).

Portanto, compreender os impactos na mudança de escola, no espaço físico, como, por exemplo, no prédio escolar, sobre a disposição de mesas e cadeiras, mobiliário, salas numerosas, excesso de livros e materiais faz parte de educação mais humanizada e pensada nos desafios que o aluno encontra no processo de adaptação e alfabetização.

Todas essas transformações podem gerar nas crianças os mais diferentes sentimentos; é necessário que durante a etapa de transição seja fundamental adaptar o ambiente escolar para melhor atender às necessidades de desenvolvimento integral dos alunos.

O segundo encontro, nomeado como Grupo Focal 2, aconteceu via *Google Meet* com duração de 50 minutos; a pesquisadora, juntamente com os participantes, analisou as questões trazidas nas observações sobre afetividade e os aspectos que são desafiadores para o processo de alfabetização no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, fase crucial para as crianças. Apresentadas logo abaixo, no decorrer do diálogo, surgiram 3 questões:

Reflexão - Grupo Focal 2 - Afetividade, acolhimento e alfabetização

1- Como é o processo de adaptação da criança no 1º e 2ª ano?

> *- Geralmente na primeira semana de aula apenas os alunos do primeiro ano têm um horário adaptado* (Professora E)
>
> *- É um processo rápido, está muito mais relacionado a necessidade em que o professor tem em conhecer os conhecimentos dos estudantes do que a própria adaptação do aluno* (Professora H)
>
> *- No 1º ano o processo é longo, pois há uma grande diferença entre a Educação Infantil e o Fundamental. São várias etapas de adaptação, ambiente, organização da rotina, materiais, horário, momentos lúdicos que não se tem, quantidade excessiva de livros, conceitos, escritas, cadernos. Uma barreira é inserida a curto prazo, eles querendo ou não* (Professora C)

Esta pesquisadora concorda que, até mesmo a mudança de mobiliário e ambiente, parece desencadear um choque na experiência das crianças, sublinhando a importância de considerar não apenas os aspectos pedagógicos, mas também os elementos físicos e sensoriais nessa fase de transição.

Na fala das entrevistadas, notamos que ser educador(a) em perspectiva multidisciplinar é um viver para além de uma formação acadêmica, é entender que a sua prática docente não é uma vocação, e sim, uma decisão a exigir sensibilidade, compreensão e amorosidade.

Ser educador é ser exemplo, é ser espelho, é ser modelo vivo, interacional, comunicacional apreendido nos planos da racionalidade, mas também das sensações emoções; o educador, em uma postura multidisciplinar, entende que no processo de formação do educando, ele precisa aprender "a olhar e a escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão" (Maturana, 2009, p. 34).

Se de algum modo o pensamento de Maturana gerou algum aprendizado, precisamos eliminar as práticas de competição e de negação do outro, e no lugar, criar espaços de relações em amorosidade e cooperação na educação.

2- O que falta para a adaptação e acolhida desta criança que está inserida no processo de alfabetização?

> - *A ludicidade* (Professora E)
>
> - *Falta um olhar para a sua particularidade. Exigem uma maturidade da criança e não consideram a faixa etária* (Professora H)
>
> - *Menos conteúdo formalizado* (Professora C)

Alguns relatos das participantes mostram que é imprescindível conhecer as características e fases do desenvolvimento da criança, na intenção de realizar adequações metodológicas a fim de proporcionar momentos ativos na aprendizagem; um exemplo disso é o uso de jogos e brincadeiras, ajustados ao oferecimento dos conteúdos, gradualmente apresentados nos diferentes recursos incluídos nessa etapa da escolaridade.

Na perspectiva de Humberto Maturana (1997), o ato de educar é para dinamizar a harmonia do viver junto e em comunidade. O envolvimento subjetivo na comunidade requer um (re)encantamento para colocar em prática atitudes de cuidado e reconhecimento.

As ações são, assim, experiências de "transbordamento gratuito do amor (excessivo, desmedido) que se expressa em relações de proximidade como entrega e autodoação, ao mesmo tempo em que é acolhida plena e vulnerável" (Fernández, 2010, p. 66).

As participantes demonstram que é preciso repensar o modo de educar e refazê-lo, incluindo a sensibilidade como construção de práticas docentes amorosas nos contextos de salas de aulas.

O ambiente escolar é resultado de diversas experiências emotivas, sejam elas vividas por educandos ou educadores são laços de alegrias, de sensibilidades, de acolhidas; porém, tal cenário pode ser alterado com a fragmentação dos conhecimentos e excesso de materiais..

3 - Registre as suas emoções quanto ao trabalho com a alfabetização: aspectos positivos e negativos.

> - *Trago comigo no trabalho de Alfabetização a experiência de ter trabalhado alguns anos na Educação Infantil. Essa experiência me tornou mais acolhedora e afetiva. Sinto que nossas crianças e alunos sentem falta desse acolhimento e ludicidade* (Professora E)

> *- É um processo que está muito mais relacionado a resultados numéricos do que cognitivos. É um processo político e muitas vezes deixam de ser humanizados, por vezes exigem dos alunos uma capacidade que está além de sua maturidade* (Professora H)
>
> *- Gosto muito da fase de alfabetização, ver os avanços e as conquistas das crianças é bem emocionante, ver eles se sentirem felizes por estarem lendo é enriquecedor. Um ponto negativo a meu ver é a quantidade excessiva de material que precisamos oferecer para eles, sem ter tempo de sanar as dificuldades de quem apresentou, por falta de tempo. Quantidade não é qualidade* (Professora C)

Diante dos relatos apresentados no Grupo Focal, observamos que o educar acontece, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no convívio e o resultado disso são pessoas aprendendo a viver de uma maneira configurada de acordo com o conviver na comunidade em que vivem. Maturana (1997, p. 29) corrobora com tal pensamento quando cita "O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma e, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência".

Finalizando a discussão, as participantes procuram expressar suas impressões sobre o educar na amorosidade e nas relações. Para tanto, deve existir um entendimento de respeito ao outro e o respeito a si, nos espaços de convivência e interação.

5 A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E NAS RELAÇÕES VIVIDAS PELOS SUJEITOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Na interpretação desta pesquisadora, tal estudo criou contextos formativos a empoderar o trabalho do professor, uma vez que este, ao perceber e reconhecer sua ação como possibilitadoras de transformações, melhora as situações de ensino-aprendizagem. No caso da Afetividade, é ímpar reconhecer sua atuação como importante nesse processo, pois a compreensão de seu uso favorece outras dimensões necessárias ao desenvolvimento integral do aluno.

Segundo Dourado e Prandini (2002), conhecer as necessidades específicas de cada etapa do desenvolvimento do aluno é importante porque ajuda a pautar a condução da prática pedagógica nas mais diferentes situações de ensino. Assim sendo, cada intervenção no processo educativo ecoaria, de maneira consciente e responsável, em consonância com valores morais e sociais, objetivos e metas educacionais.

No decorrer das discussões e reflexões, notamos que, no processo de alfabetização, as crianças estão lidando com um processo desafiador: aprender a ler e escrever, práticas essas a envolver não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais. Um ambiente harmonioso, onde a criança experimenta acolhimento e compreensão, facilita a criação de uma aprendizagem no qual os estudantes vivenciam segurança para tentar, errar e aprender sem medo de julgamento.

Dissertando sobre o processo de aprendizagem, Antunes (2008, p. 33) afirma que aprender não é fácil, realçando que o indivíduo precisa estar preparado para receber o aprendizado; por este motivo, é preciso proporcionar vivências significativas, relações positivas.

Quando o professor demonstra empatia e respeito sobre o saber do educando, o aluno tende a se sentir mais confiante e motivado a participar das atividades escolares. Isso é essencial para o desenvolvimento inicial da linguagem escrita, pois erros fazem parte do processo e uma relação positiva entre docente e estudante encoraja a perseverança.

Nesse universo, cabe ao professor trabalhar de forma que educando não se sinta oprimido (Freire, 1987), visto que a opressão é um dos fatores que interferem negativamente no aprendizado, impondo obrigações ao aluno e coibindo o prazer e a motivação de aprender.

Freire (1987) destaca um aspecto essencial da educação: a necessidade de um ambiente de aprendizado que seja libertador. Quando o professor adota uma postura que evita a imposição autoritária, ele cria um espaço mais acolhedor e motivador, onde cada um tende a

se sentir respeitado em sua individualidade. Essa abordagem favorece o aprendizado, pois elimina barreiras emocionais como o medo e a insegurança.

Além disso, a ideia de promover o prazer e a motivação no aprendizado reflete um entendimento mais humanista e dialógico da educação, no qual o processo de ensino-aprendizagem não é unilateral, mas sim de troca colaborativa. Quando o aluno é tratado como sujeito ativo e não como objeto passivo, ele é mais propenso a desenvolver autonomia, curiosidade e um desejo genuíno de aprender.

O direito de estar na escola e ser ouvido pelo professor deve ser respeitado, de modo que a criança possa se constituir como um ser participativo, inserida em diferentes contextos socioculturais. Em outras palavras, […] "a atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é uma das mais precoces e das mais poderosas. Essa atração é movida por uma das necessidades mais profundas do ser humano: estar com o outro para se humanizar" (Wallon *apud* Gasparin, 2012, p. 38).

A relação de confiança entre professor e aluno, muitas vezes mediada pela afetividade, é fundamental para fortalecer a vontade de aprender. Professores que demonstram carinho, paciência e compreensão tendem a construir relações mais fortes com seus alunos, aumentando o engajamento nas atividades de alfabetização. Nesse sentido, Antunes (2008, p. 12) refere-se sobre esse laço afetivo ao afirmar que:

> Os laços entre alunos e professores se estreitam e, na imensa proximidade desse imprescindível afeto, tornou-se importante descobrir ações, estratégias, procedimentos sistêmicos e reflexões integradoras que estabeleçam vínculos fortes entre o aluno, o professor e o aprendizado.

Dessa forma, quando os alunos sentem-se apoiados e respeitados, o envolvimento com o processo de aprendizagem resulta em melhor concentração e esforço contínuo.

Essa dedicação vem de suas conquistas ao se apropriar dos saberes para poder se inserir, crítica e criativamente, nessa realidade. O domínio do conhecimento e a aprendizagem efetiva são fundamentais para formação do cidadão contemporâneo, considerando, justamente, todo o avanço que já tivemos em termos da produção e sistematização do conhecimento.

Quando os professores trazem relatos de uma quantidade extrema de avaliações, livros e materiais, impostos ao aluno - transformando-o em uma "máquina de fazer exames" - denota-se um modo limitado de contemplar as relações, o projeto de vida e a sensibilidade social. Assim, analisamos que é tarefa da escola auxiliar no desenvolvimento humano pleno, em todas as dimensões: "Todos os educandos, quaisquer que sejam as suas origens familiares,

sociais, étnicas, têm igual direito ao desenvolvimento máximo que a sua personalidade implica". (Wallon, 1977, p. 178)

Em consonância, Vasconcellos (2012) afirma que a alegria crítica entra como um outro aspecto importante na educação. Muitas vezes, os alunos são felizes antes e após a aula; o ideal seria experimentarem também essa sensação durante a aula. Isso não significa buscar o riso fácil por meio de estratégias pouco indicadas em sala de aula (piadas de mau gosto, brincadeiras desnecessárias,etc) e sim na procura por externar a alegria enquanto crescimento da potência interior, como afirma Espinosa (2009) em sua obra *Ética*.

De fato, a alegria como parte do contexto da sala de aula pode favorecer melhores produções de um texto, resolver uma situação problema de Matemática, um conflito com o colega, ou até mesmo, enfrentar melhor sua situação na família. Vasconcellos (2012) explica que, de fato, essa emoção vem do domínio, de perceber que está sendo capaz de enfrentar melhor a realidade que vive, tanto na sala de aula, como na escola, na família e na comunidade.

Essa dimensão afetiva na relação entre alunos e professores pode fazer toda a diferença no desenvolvimento da criança, não apenas no rendimento escolar, mas também no seu crescimento emocional e social.

Wallon (1981), em seus estudos, relata a relação humana com o meio social e como somos transformados e afetados de diversas formas quando nos sentimos acolhidos ou até mesmo excluídos.

Almeida (2010, p. 597), por sua vez, corrobora com essa ideia ao dizer:

> É o meio social que oferece balizas para expressão de emoções, sentimentos e paixão, que englobam a dimensão afetiva; é enfim o meio que impõe possibilidades/limites ao desenvolvimento cognitivo-afetivo-motor do indivíduo.

A teoria walloniana valoriza a constituição da pessoa em seus domínios afetivo, cognitivo e motor de maneira indissociada. Tendo tal máxima como base, o cotidiano escolar e a relação professor-aluno são compostos por pessoas com emoções, movimentos e pensamentos. Prandini (2010) completa tal concepção ao defender que o professor compreensível e conhecedor de tal dimensão de desenvolvimento cria situações de aprendizagem nos quais a totalidade do ser é valorizada. Essa possibilidade de enxergar o outro em sua completude contribui e aprofunda as relações existentes no contexto escolar, oportunizando qualidade no processo de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, a afetividade é um domínio funcional, constitutivo da pessoa. No período de alfabetização acontece um misto de sentimentos: medo, constrangimento, vergonha e insegurança, emoções que perpassam pelos alunos em situações como a vergonha de ler e escrever.

Estas sensações fazem parte do domínio da afetividade. No início da pesquisa, as professoras enxergavam a Afetividade como amorosidade e acolhimento; ao longo das discussões, elas perceberam que ela é constitutiva e necessária juntos aos mais variados processos e transformações vivenciados por todos nós, em qualquer fase da vida.

O domínio da afetividade impacta e dá um colorido às relações. A relação professor aluno é composta de tonalidades afetivas e de vários momentos repletos de sentidos e significados.

A Afetividade como domínio está implicada na motivação para levar o estudante a agir de determinada maneira. Ou seja, ela é o motor, é a energia que nos move em direção ao outro. Diante das discussões e estudos realizados sobre a relação professor aluno e sua influência na aprendizagem, ressaltamos que a maneira como o professor age com o aluno pode ajudar ou prejudicar. A sua atitude e maneira de agir em sala de aula nunca é inócua, nunca é indiferente. Uma vez que ele tem formação para isso, é o adulto da relação e faz em nome da ética, em nome de sua responsabilidade.

A pesquisa compreende e esclarece que a afetividade, ao contrário do senso comum, não é sinônimo de amorosidade excessiva e de permissividade, mas potencializa - de forma positiva ou negativa - a ação do sujeito e sua relevância e contribuição no processo de aprendizagem.

Nosso intuito foi apresentar e analisar a mudança e transformação que acontece na saída da Educação Infantil para o início dos anos iniciais no Ensino Fundamental: a criança, quando chega na escola dos “grandes”, não deixa de ser criança, porém, tudo muda - espaço, relações, objetivos, tendências e comportamentos esperados, as brincadeiras saem de cena e entram livros e carteiras enfileiradas.

Não obstante, retratamos os aspectos importantes na alfabetização: ao se tratar deste processo, não existe receita pronta, mas isso não significa a inexistência de caminhos que possam seguir ou estratégias a contribuir para o conhecimento necessário de cada aluno, respeitando sempre seu ritmo de aprendizado, suas oportunidades e experiências.

A escola é o lugar no qual toda a criança deve ter a mesma oportunidade, porém com estratégias de aprendizagens diferentes. Para compreender seu desenvolvimento, é preciso considerar o espaço em que ela vive, a maneira como constroem significados, suas práticas culturais, entre outros.

Incentivar para motivar, para compreender, para conhecer, priorizando a auto confiança, auto estima e a autonomia como requisitos para acolher e orientar a trajetória do aluno na etapa de alfabetização. Ajudar o aluno a desenvolver suas aptidões cognitivas e afetivas é um aspecto fundamental da formação do professor, pois se preparado, saberá conduzir-se de maneira eficiente na prática pedagógica conquistando bons resultados na qualidade do ensino e rendimento escolar.

Mas, o que é preciso para que um professor faça um bom trabalho no ensino? Além da formação básica ser adequada às demandas educativas atuais, há de se considerar a importância de uma adequada compreensão do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais, bem como saber reconhecer os caminhos mais adequados para apresentar o conhecimento escolar identificando as experiências trazidas pelos alunos.

E, se a escola é a instância socializadora do conhecimento acumulado e se a finalidade da ação docente efetiva-se na tarefa de ensinar e ensinar bem, cabe aos agentes escolares cuidar para desenvolver um currículo escolar de qualidade, com alunos preparados para a compreensão e aprendizagem do conhecimento em todos os níveis. Do ponto de vista dessa pesquisadora, existe uma nítida correspondência entre a qualidade das práticas pedagógicas e os diferentes tipos de relações interpessoais estabelecidas cotidianamente entre docentes e discentes. É fundamental, sendo assim, o desenvolvimento e fortalecimento de uma relação de confiança, nutrida pela afetividade entre os pares, que implica na dedicação, interesse e necessidade do professor a viver experiências de partilha com os seus alunos, nos diferentes níveis de ensino.

Cabe destacar que as interações sociais amistosas, afetivas e humanizadoras não emergem de forma espontânea e natural, no cotidiano das salas de aula; elas precisam ser intencionalmente construídas. E esse papel cabe ao (à) professor(a).

Esperamos que essa pesquisa venha ampliar as expectativas dos professores quanto à qualidade das relações, evidenciando a necessidade de informações gerais sobre os alunos para que dirijam suas intervenções de maneira mais adequada, atendendo às características e necessidades próprias específicas de cada educando.

Faz parte das intenções desta pesquisa fomentar a escolha como um espaço de estudos e reflexões sobre o tema aqui em pauta, a base teórica de Wallon e outros teóricos passíveis de contribuir para a jornada dos professores que buscam uma educação de qualidade.

Elucidamos também as contribuições sobre uma visão alinhada com a pedagogia freireana, a valorizar a conscientização e o respeito mútuo no processo educativo e promovendo uma educação transformadora. Além disso, essa linha de pensamento contribui com olhar atento e escuta ativa, como nos estudos de Maturana, que entende o acolhimento como um processo envolvendo a aceitação e o respeito pelo aluno como indivíduo único, com sua própria história, emoções e diferentes formas de aprender.

A etapa da alfabetização é uma experiência marcante na história de vida dos professores. Ele (a) tem o papel preponderante nessa fase do ensino e deve agir de uma maneira diferente, com amorosidade, visando o acolhimento e com consciência da sua responsabilidade ao assumir uma atitude reflexiva diante dos inúmeros desafios que se apresentam nesse cotidiano. Que inclui o que eu sei, o que eu tenho que fazer e o que eu sinto que não devo fazer, para promover de forma significativa o aprendizado nesta relação.

Para isso, são necessários momentos de encontro, estudo e discussão entre pares; interesse e busca de metodologias dinâmicas, que mobilizem o interesse dos alunos e lhes traga prazer em aprender, ações pontuais na prática escolar, mapeamento desta ações, para que o docente consiga de fato, se colocar como elemento mediador que poderá garantir às novas gerações o acesso ao saber.

E assim, encerramos essas considerações, convidando outros pesquisadores a trazerem respostas às tantas lacunas abertas, interessadas em suscitar novas buscas, potencializando alternativas de solução a partir de um olhar curioso e cuidadoso sobre a relação docente/discente, permeada de acolhimento em diversas situações de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R.S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 343-357, jul./dez. 2008

ALMEIDA, L.R. de. **A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana**. Estudos de Psicologia, Campinas, v.31, n.4, out., 2010. p.595-604

ALMEIDA, L.R. de. **Ser professor: um diálogo com Henri Wallon**. In:MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 119-140

ALMEIDA, L.R.de (Org.). **Afetividade, aprendizagem e educação de adultos**. Relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola Editora, 2012.

ALMEIDA, L.R. de. A escola, espaço para conhecimento, convivência e representação do mundo. In: ALMEIDA, L. R. PLACO, V. M, N. de S. O coordenador pedagógico e as questões emergentes na escola. São Paulo: Loyola, 2019. p. 9-26

ANTUNES, C.. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ANTUNES, C. **Como ensinar com afetividade**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 15. ed. Petropólis: Vozes, 2000-2013.

BASTOS, A. B. I.; DÉR, L. C. S. Estágio do Personalismo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R.. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 39-49.

BRANDÃO, C. R.. **Educação como Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm Acesso 31 de outubro de 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª Ed. Brasília (DF): FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos /séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. – ed. rev e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica - Brasília: 2008.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências**. Diário oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html Acesso em 31 de outubro de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular- BNCC.** Brasília,DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC - Acesso em 31 de outubro de 2023

CALIL, A. M. G. C. Afetividade e docência: Um estudo com professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2005. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16554 Acesso em: 31 de maio de 2023

DOURADO, Ione C. P. PRANDINI, Regina Célia A. R. **Wallon e a Psicologia da educação.** Anped 2002.

ESPINOSA, B. **Ética III**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-2005

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

GALVÃO, I. **Henri Wallon:** Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996/2014.

GALVÃO, I. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 2a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 5. ed. -São Paulo: Atlas, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. Editora Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, S; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf Acesso em: 20 de agosto de 2024

KRAMER, S; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL/MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª Ed. Brasília (DF): FNDE, Estação Gráfica, 2007, p. 13-24.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCELO, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP),* Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 22 ago.2023.

MAHONEY, A. A. Contribuições de Henri Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, V.M.N.S. (Org.) **Psicologia e Educação- Revendo contribuições**. São Paulo, Educ./Fapesp, 2000.

MAHONEY, A.A. e ALMEIDA, L.R. Afetividade e processo ensinoaprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação. São Paulo, p 11-30, 2005.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, L. R. de, **Henri Wallon. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2007

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, L. R. de, Henri Wallon. **A vida afetiva da criança**. Maceió: Edufal, 2008.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, L. R. de, Henri Wallon. **A dimensão afetiva e o processo ensino aprendizagem**. São Paulo: Loyola, 2008.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org). **Henri Wallon: Psicologia e Educação.** 10ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, L. R. de, Henri Wallon. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psi. da Ed., São Paulo, n. 20 1o sem. de 2005, p. 11-30. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo. Acesso em 27 out. 2024.

MATURANA, R. H.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano.** Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. **Formação e capacitação humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Coleção Yara Alvim. Salvador, BA: SEC/IAT, 2022. Cap. 4 e 5. 2022

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Escola nova. A revista do Professor.** Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Palestra proferida no Simpósio dos Professores de São Paulo (SIMPRO-SP), 2006. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf Acesso em 27 out. 2023.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Porto Editora, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Libertar o futuro.** 1. Ed, São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. In MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** 2 ed. São Paulo: Loyola, 2010. p 25 a 46

PILETTI, N. **Psicologia Educacional.** 17ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

PUEBLA, E. **Educar com o coração: uma educação que desenvolve a intuição.** 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 1997.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007. Disponível em:https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 31 de maio de 2023

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Alfabetização e letramento. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SHULMAN, L.L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec.* São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293 Acesso em: 23 de junho de 2023

SZYMANSKY, H.; ALMEIDA, L.R.; PRANDINI, R.C.A.R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Editora Plano, 2002.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2013. In: TARDIF, M. **Os professores diante do saber:** esboço de uma problemática do saber docente. p. 215-233.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** *Educação & Sociedade,* ano XXI, n. 73, Dezembro/2000.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional.** Campinas, SP: ANPED, 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf Acesso: 25 de julho de 2024

VASCONCELLOS, C. dos S. (In)Disciplina: **Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola**, 18a ed. São Paulo: Libertad, 2012a.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1981.

WALLON, H. (1986a). **O papel do outro na consciência do Eu.** In M. J. Werebe, & J. Nadel-Brulfert (Orgs.), *Henri Wallon* (pp.158-167). São Paulo: Ática. (Originalmente publicado em 1959).

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE Maria José Garcia; NADEL- BRULFERT, Jacqueline (org.) Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986. p. 168-178

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Rio de Janeiro: Estampa. 1995.

WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Ed. Ática, 1999.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO DOCENTE

Prezado (a) professor (a),

Convidamos você para participar como voluntário (a) da pesquisa: "**AS INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: OLHARES PARA A ALFABETIZAÇÃO"** sob a responsabilidade da pesquisadora Patrícia Aparecida Batista da Silva, com a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Comprometemo-nos a assegurar o sigilo de sua identidade e das informações fornecidas.

Agradecemos a sua participação e atenção.

1- Inserir o TCLE e o Termo de Autorização de Uso de Voz para leitura dos participantes, em

seguida haverá duas opções:

( ) Concordo (o participante permanece na pesquisa para responder ao questionário).

( ) Discordo (o participante é conduzido até os agradecimentos, sem responder o questionário).

Identificação:

2- Idade:

3- Nível de escolaridade: ( ) Magistério/Graduação. ( ) Pós-graduação lato sensu. ( ) Pós-graduação stricto sensu.

4- Qual Graduação, Pós graduação ou especialização você tem?

5- Qual seu tempo de serviço na área da educação?

6- Qual seu tempo de serviço na sala de aula no Ensino Fundamental ?

7- Qual seu tempo de trabalho na instituição atual?

8- Qual é o seu vínculo empregatício? ( ) Efetivo ( ) Prazo Determinado

9- Já lecionou na Educação Infantil?

Agradecemos pela sua participação!

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA

Prezado (a) professor(a),

Convidamos você para participar como voluntário da pesquisa: "**AS INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: OLHARES PARA A ALFABETIZAÇÃO"** sob a responsabilidade da pesquisadora Patrícia Aparecida Batista da Silva, com a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Nesta pesquisa pretendemos investigar a afetividade no processo de aprendizagem junto ao trabalho pedagógico de professores que atuam com turmas de 1º a 2º ano do Ensino Fundamental. Comprometemo-nos com o sigilo de sua identidade e das informações fornecidas.

Agradecemos a sua participação e atenção.

Inserir o TCLE para leitura dos participantes, em seguida haverá duas opções:

( ) Concordo (o participante permanece na pesquisa para responder ao questionário).

( ) Discordo (o participante é conduzido até os agradecimentos, sem responder o questionário).

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Contato Inicial

• apresentação da entrevistadora com dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e o tema da pesquisa;

• solicitação de permissão ao entrevistado para gravação da entrevista, garantindo o direito ao anonimato e desistência a qualquer momento.

2. Condução da Entrevista

2.1. Aquecimento: pequeno período de aquecimento, para uma apresentação pessoal e estabelecimento de um clima mais informal.

Informações a serem solicitadas: breve relato sobre os motivos que o levaram a decidir ser professor, tempo de atuação na docência e o percurso profissional.

2.2. Questões desencadeadoras sobre o tema pesquisado:

1) O que é afetividade para você?

- expressões de carinho; expressões de violência; apenas na relação familiar;

2) Em quais situações na escola ela pode ser percebida?

- toda situação relacional; na relação professor/aluno; aluno/aluno;

3) Você conhece alguma teoria sobre afetividade?

- Diante dos seus estudos, em sua formação inicial ou continuada, houve ênfase no tema afetividade.

2.3 Em relação às formações, reflexões e grupos de estudo:

1) Se houvesse uma formação, quais assuntos você gostaria de tratar?

- ações; estratégias; práticas pedagógicas;

2.4 Em relação ao aprendizado para a docência

Esclarecendo o entrevistado: Para atuar na docência, mobilizamos conhecimentos e aprendizados que vamos adquirindo e construindo ao longo da nossa trajetória pessoal e profissional.

Pergunta: Pensando nesse processo de aprender a ser professor, como você foi se tornando o professor que é hoje?

Check list das informações relevantes que compõem a pergunta desencadeadora:

• Formação inicial e continuada para a docência;

• Fontes de seus conhecimentos profissionais (cursos, estudos, pessoas, etc.);

• Experiências marcantes;

• Vivências que contribuíram para o professor que se constituiu.

APÊNDICE D

ROTEIRO DE AÇÃO FORMATIVA-GRUPO FOCAL

ENCONTRO 1

Data:

Tema: A importância da afetividade na aprendizagem

Público-alvo: Professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que lecionam nas turmas de alfabetização de 1º e 2º ano.

Tempo de duração: 50 minutos

Objetivos do encontro:

Coleta de informações sobre as impressões e concepções que os professores possuem sobre o tema da Afetividade.

Conteúdos: Afetividade, reflexão sobre a prática pedagógica e a relação professor/aluno

Metodologia:

Iniciaremos com um mapa de ideias, apresentação do conceito, reflexão sobre o tema e possíveis sugestões para novas abordagens.

Recursos;

Termos de consentimento;

Gravador/ Zoom.

Avaliação do encontro:

Utilizando do aplicativo MENTIMETER, cada professora digitará uma palavra sobre o que

achou do encontro naquele momento. O encontro será finalizado com a nuvem de palavras escolhidas pelo grupo.

APÊNDICE E

ROTEIRO DE AÇÃO FORMATIVA-GRUPO FOCAL

ENCONTRO 2

Data:

Tema: Reflexões sobre a importância da afetividade na aprendizagem, como também sobre o acolhimento e a adaptação dos alunos de 1º e 2º ano

Público-alvo: Professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que lecionam nas turmas de alfabetização de 1º e 2º ano.

Tempo de duração: 50 minutos

Objetivos do encontro:

Coleta de informações sobre as impressões e concepções que os professores possuem sobre o tema da Afetividade.

Conteúdos: Afetividade, reflexão sobre a prática pedagógica.

Metodologia:

Iniciaremos com os registros da observação realizada em sala de aula, reflexão sobre o tema e possíveis sugestões para novas abordagens.

Recursos;

Termos de consentimento;

Gravador/ Zoom.

Avaliação do encontro.

APÊNDICE F

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Turma:_____

Conteúdo da aula:_____

Número de alunos presentes na aula:____ Data da observação:_____

2. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

A. ORGANIZAÇÃO

Que recursos estão disponíveis na sala?

( ) Livros literários ( ) Revistas ( ) Jornais ( ) gibis ( ) Jogos ( ) Brinquedos Outros

_____

Os alunos têm fácil acesso aos materiais utilizados frequentemente?

( ) Sim ( ) Não

Existe suficiente luz e espaço adequado para o trabalho na sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

As transições entre as atividades são rápidas e organizadas?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos

Como estão dispostas as mesas e as cadeiras?

_____

O que está afixado nas paredes?

_____

B. GESTÃO DOS COMPORTAMENTOS

Há comunicação clara sobre as regras de funcionamento da sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

Há reforços positivos para motivar o seguimento das regras ao longo da aula?

( ) Sim ( ) Não

Justifique: _____

Há incentivo ao desenvolvimento de comportamentos sociais? (Como autodisciplina, cooperação, ajuda aos colegas, respeito ao outro, etc.)

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos

Justifique: _____

Como o (a) professor (a) lida com a ocorrência de condutas inadequadas dos alunos?

_____

C. POSTURA DOCENTE

Existe uma explicação prévia do que será trabalhado naquele dia, na sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

O (A) professor (a) viabiliza a participação dos alunos nas decisões?

( ) Sim ( ) Não

O (A) professor (a) estimula os alunos a expressarem suas concepções, perguntas e vivências?

( ) Sim ( ) Não

Que tipos de perguntas faz o (a) professor (a)?

( ) Que exigem respostas "sim"/ "não"

( ) Que exigem uma resposta certa

( ) Que incentivam uma resposta aberta e uma maior participação

A quem é que o (a) professor (a) dirige as perguntas?

( ) A um aluno específico (considerado exemplar)

( ) A um aluno específico (que se mostra indisciplinado)

( ) À sala toda, genericamente

( ) A diversos alunos em diferentes circunstâncias

É claro (a) em suas explicações?

( ) Sim ( ) Não

Como dá instruções?

( ) De forma autoritária, direcionadora

( ) De maneira paciente, explicando novamente quando surgem dúvidas

D. ATIVIDADES DIDÁTICAS

As atividades são ao mesmo tempo possíveis e desafiadoras?

( ) Sim ( ) Não ( ) Algumas são, outras não

Os textos utilizados são de boa qualidade?

( ) Sim ( ) Não ( ) Alguns são, outros não

A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos?

( ) Sim ( ) Não ( ) Algumas são, outras não

O (A) professor (a) trabalha considerando as diferenças (de aprendizagem, sociais, culturais, étnicas) dos alunos?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em algumas atividades

Há comunicação clara aos alunos sobre os objetivos das atividades?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos

O (A) professor (a) dá feedbacks aos alunos sobre seus desempenhos nas atividades?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos

Há utilização de situações do cotidiano dos alunos nas explicações e atividades?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos

Há instruções claras sobre o que deve ser feito nas atividades?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos

Os alunos demonstram estar envolvidos e motivados nas atividades?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos

Descreva quais recursos são usados nas atividades e como.

_____

Há atividades em grupo? Se sim, descreva como são desenvolvidas.

_____

E. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

O professor escuta atentamente os estudantes?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos

O professor realiza ações que contemplem a família e a comunidade?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos

O professor envolve os alunos nos cuidados com a escola;

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos

O professor incentiva o autocuidado e autoconhecimento dos alunos;

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos

F. RELAÇÃO ALUNO-ALUNO

Há interação dos alunos uns com os outros?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos

Existe um clima de colaboração e de entreajuda?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos

Existe um clima de competição entre os alunos?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos

Existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos

Com que frequência existem desacordos? São sobre o quê?

_____

Nos trabalhos em grupo, como os alunos se relacionam?

_____

APÊNDICE G

PRODUTO TÉCNICO

Após a finalização do estudo será elaborado um produto técnico: uma cartilha no modelo e-book para nortear e orientar o trabalho do docente, baseado nos estudos e nas reflexões que acontecerão durante a pesquisa, este e-book será disponibilizado para a Secretaria de Educação e para a unidade escolar pesquisada.



https://www.canva.com/design/DAGd4HGWxKA/3ond3yGK_fWRZbm0Mer4Vg/edit

ANEXO A

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Eu **"Nome do responsável"**, na qualidade de responsável pela **"Nome da Instituição"**, autorizo a realização da pesquisa intitulada "**AS INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: OLHARES PARA A ALFABETIZAÇÃO"** a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador "Patrícia Aparecida Batista da Silva"; com o objetivo de analisar a relação professor/aluno, a importância da afetividade no processo de aprendizagem, se ela influencia neste processo, no decorrer das etapas do Ensino Fundamental em classes de Alfabetização de 1º e 2º Ano. Declaro ciência de que esta instituição é co-participante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo. **(Deverá explicitar o apoio ao desenvolvimento da pesquisa).**

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de _____/_____/_____ a _____/_____/_____,

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

São José dos Campos, 18 de Julho de 2023

_____

Assinatura

(Nome, função e assinatura com carimbo institucional do responsável)

ANEXO B

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "**AS INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: OLHARES PARA A ALFABETIZAÇÃO"**, sobre a responsabilidade da pesquisadora Patrícia Aparecida Batista da Silva. Nesta pesquisa pretendemos analisar a relação professor/aluno, a importância da afetividade no processo de aprendizagem, se ela influencia neste processo, no decorrer das etapas do Ensino Fundamental em classes de Alfabetização de 1º a 2º Ano, em uma Rede Pública Municipal de Ensino do interior do estado de São Paulo. A pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, considerando a subjetividade dos sujeitos, o contexto escolar e a experiência vivenciada. Serão utilizados questionários com questões abertas e fechadas para coleta de dados e análise. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em refletir sobre a formação continuada e compreender os processos que levam a mobilização para a mudança da prática de sala, contribuindo para seu desenvolvimento profissional. E os riscos seriam o desconforto decorrente em responder questões sobre sua participação nas formações continuadas, assim como a escrita do relato de experiência individual de sua prática de sala. Entretanto, para evitar que ocorram danos, o convidado poderá deixar de responder e participar da pesquisa interrompendo sua participação a qualquer momento. Se necessário, o participante será encaminhado para assistência médica especializada. Caso haja algum dano ao participante será garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 981650802, inclusive ligações à cobrar") ou e-mail patyapbs@yahoo.com.br. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução 510/16

_____

Patrícia Aparecida Batista da Silva

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "**AS INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: OLHARES PARA A ALFABETIZAÇÃO"** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Foi-me apresentada uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São José dos Campos, _____ de _____ de 2023.

_____
Participante

MEMORIAL

Me movo como educador, porque, primeiro,
me movo como gente. Freire, 1996, p.106

Inicio minhas recordações lembrando do meu amor à leitura e da paixão por escrever, pois desde pequena tive infinitos contatos com livros, estimulada por minha tia materna que era professora e me presenteava sempre com coleções de livros. Ela lecionava aulas de reforço na garagem e eu me interessava em participar, mesmo sentada um pouco distante para não atrapalhar: acompanhava as aulas, levava meu caderno, fazia meus pequenos registros, realizava pequenas frases e lia pequenos textos; fui observando a dedicação da profissão e iniciei o gosto pela leitura. Nesse contexto, um grande marco em minha vida foi a alfabetização. Fui uma criança alegre e com muita imaginação - apreciava desenhos, filmes e histórias infantis, como também escrevia minhas próprias histórias, poesias e me imaginava como protagonista. Meu sonho era ser escritora.

Minha infância foi repleta de ótimas recordações em família. Acerca desse tema, Tardif e Raymond (2000, p. 219) destacam e afirmam que "[...] a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino". Fato importante a mencionar é como as vivências e experiências na primeira infância tornaram-me o que sou hoje e, nesse cenário, ressalto o contato diário com mulheres fortes e guerreiras que venceram os obstáculos da vida e conseguiram sobreviver: minha mãe, minha avó e minhas tias maternas. Desse modo, diante de cada obstáculo que enfrento hoje, procuro me lembrar da força de cada uma delas. Tardif e Raymond expressam que:

> De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal (2000, p. 216, grifo nosso).

Aos 7 anos, ao ingressar no prezinho (assim como era chamado na época), já sabia ler, escrever e gostava de brincar com todos os coleguinhas, porém sempre fui tímida e demorava para me soltar. Já na etapa da primeira série, com a primeira professora, me lembro de todo carinho com que ela tratava os alunos, do meu estojo novo com aquele cheiro de madeira, dos

cadernos encapados com papel quadriculado, da borracha de duas cores que não apagava e da quantidade de alunos que precisavam aprender. Percebi que conseguia realizar as atividades sem auxílio, porém muitos colegas não conseguiam e a professora se desdobrava para atender todas as crianças; era visível seu esforço e dedicação. Eu me via encantada com o trabalho docente!

No segundo ano, fui aluna de uma professora muito brava e autoritária. Em sala de aula, éramos muito tensos: tinha dias que eu chorava e não queria ir à escola. Vivi um período difícil, pois nessa mesma época meus pais se separaram; pedia ajuda financeira para meu pai para uniformes, lanche ou material escolar, ao qual ele negava e me xingava. Isso me fazia mal, era um misto de sentimentos e emoções em casa e também na escola.

No terceiro ano, uma nova professora chamada "Áurea", prestes a se aposentar, lecionou para a minha turma. Era uma senhora de cabelos brancos, calma e doce; ela sabia falar e olhava nos nossos olhos com ternura. Nossa turma era bem heterogênea, com alunos de diversas idades - alguns deles repetentes (assim eram chamados), outros com dificuldade trazidas de anos anteriores -, porém essa professora trabalhava em grupos, conseguia auxiliar todos, intervia com carinho e não deixava ninguém de lado. Minha admiração pela profissão docente voltou.

Na quarta série, infelizmente, por ironia do destino, fui novamente aluna daquela professora do segundo ano. Minha ansiedade e medo tomaram conta de mim: chorava, tinha crises de coceira no corpo, palpitações, tremia, fazia xixi na cama e tinha muito medo de ir para escola; além de tudo isso, apanhava todos os dias de um aluno da sala. Passei a odiar a escola, pedi para a minha mãe me mudar de período, mas não foi possível; não via a hora de acabar o ano letivo, pois minha vontade era de não ir para a escola nunca mais. Não tinha amigos, ficava triste e solitária.

Ao longo do Ensino Fundamental, as atividades de leitura, interpretação de textos, produção textual e leitura livre eram as minhas favoritas. Outro aspecto marcante em minha escolarização foi o carinho que sentia por meus professores e como a ação de cada um deles tinha uma reação sobre mim; por isso me recordo das relações com os docentes, como também das que me marcaram com traumas e tristes lembranças.

Já no ciclo 2[4], fui percebendo que o que eu estudava não era suficiente, lia muitos livros da coleção Vagalume e uma professora de Português, "Célia", fazia indicações de outras leituras; adorava as aulas dela, por sinal, adorava as aulas de Língua Portuguesa,

[4] Ciclo 2 - referente ao 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental

redação e literatura; lembro, inclusive, que a obra "A marca de uma lágrima" foi para mim o mais significativo. Alugava diversos livros na biblioteca da escola, esforçava-me por compreender cada leitura, tinha preferência por romances, poemas e dramas, e percebia que a leitura me ajudava muito na realização de textos e resumos. Contudo, finalizei a oitava série com muitos anseios, dúvidas e questionamentos.

Iniciou-se uma cobrança desleal sobre o futuro que gostaríamos de seguir. Naquele momento, ficava notória a desigualdade social, pois enquanto muitos alunos possuíam aparelhos tecnológicos da época - telefones, computador, fax -, na minha casa, não tínhamos acesso a nenhum deles; aliás, nunca tive. Para realizar as inscrições de cada prova que iria fazer, era preciso ficar na escola até mais tarde ou em horário contrário às aulas, utilizando o laboratório de informática.

O caminho percorrido para realizar a Faculdade foi muito mais difícil do que imaginava; muitas pedras surgiram, de todos os tipos e de diversas proporções. Fiz estágio, consegui bolsa do Programa Escola da Família e iniciei minha docência em uma escola particular. Faltando duas semanas para o final do estágio, esse colégio me chamou para lecionar; como eu não tinha o diploma em mãos ainda, fui registrada como berçarista, o que para mim já foi ótimo e me deixou muito feliz. Conseguir essa vaga para trabalhar com berçário foi uma responsabilidade muito grande, um misto de alegria, incertezas e inseguranças. Diante dessa nova experiência, iniciei minha carreira docente, como Huberman (1992, p.39) cita a "fase da descoberta", trazendo aquele entusiasmo inicial de estar apta para conquistar o que almejava, ou seja, fazer uma faculdade, ter uma profissão, estar em situação de responsabilidade e me sentir parte de um grupo profissional.

Ao experimentarem as contradições entre descobrir e sobreviver à docência (Huberman, 1992), destaca que na busca por superar o sentimento de solidão e abandono, muitos docentes desistem.

Inicialmente, lecionava em um só período, desenvolvendo brincadeiras e oficinas para os bebês; depois de dois meses, fui convidada para assumir a turma em tempo integral. Devido à falta de experiência, não conseguia conduzir a rotina com as crianças; eram 18 bebês de até 2 anos e eu fiquei apavorada, com vontade de desistir. Não sabia o que e como fazer e não tinha ajuda!

A escola era em uma casa com uma área externa com um enorme gramado e as crianças fugiam; quando eu conseguia colocar uma para dentro, duas saíam: parecia que nada era atrativo e que eu não dava conta do recado. Procurei várias vezes a coordenadora, mas ela não podia me ajudar em razão da demanda do Fundamental ser grande e dizia para eu ir

aprendendo com quem trabalhava na escola. Permaneci por um ano com o objetivo de aprender e ganhar experiência, mas confesso: não foi fácil! Entretanto, tinha um propósito: guardar dinheiro para continuar os estudos, aguardar uma nova oportunidade de trabalho e me casar.

Essa experiência inicial, um choque de realidade, fortaleceu o meu saber docente, tal como Huberman (1992, p. 39) ressalta:

> [...] o aspecto da "sobrevivência" traduz o que chama vulgarmente o "choque do real", a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio ("Estou-me a aguentar?), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc.

Durante esse tempo, realizei o sonho de concluir a Faculdade. Vivi um misto de sentimentos! Em minha colação de grau, estavam presentes minha mãe, meu noivo e minha avó, que são as pessoas que mais considero nesta vida. Não participei de outras festividades na formatura devido ao custo financeiro, mas, de presente, ganhei um lindo anel de formatura da minha tia que, por sinal, uso até hoje.

Assim que me formei, fiz vários concursos públicos, em várias cidades, almejando um cargo de efetivação. No ano de 2010, casei e minha rotina mudou, pois comecei a me sentir infeliz na profissão: não sentia prazer no trabalho e havia dias que acordava e não queria nem levantar. Foi assim até que senti o desejo da mudança e resolvi fazer inscrição para professor eventual.

Não demorou muito e fui chamada, pedi demissão da escola particular e segui meu caminho para ser feliz novamente no ensino público na prefeitura. Para alguns, seria loucura trocar um emprego de carteira assinada por um temporário, sem registro e sem expectativa de efetivação, mas para mim foi um alívio. Permaneci um ano como eventual e ganhei mais experiências, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, em diversos níveis; no que precisassem de mim, eu ia, sem medo.

Nesse contexto, Huberman (1992) relata que a fase de exploração pelos docentes consiste em fazer uma opção provisória, com o intuito de realizar uma investigação nos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis.

Logo, surgiu uma vaga fixa na creche e fiquei por um ano; passei por todos os níveis de turmas e idades, sendo um aprendizado maravilhoso. Diferentemente da escola particular, aprendi na prática, na observação de professores, nas trocas, nas parcerias, nos diálogos, na

recreação, nas oficinas e nas brincadeiras. Recordei a minha trajetória no Programa Escola da Família. Na creche, eu era educadora, respeitada, acolhida e valorizada. A equipe gestora nos orientava, embasava, ofertava cursos e nos dava autonomia para fazer o melhor pelas crianças.

Diante desse cenário, procurei dar continuidade aos meus estudos. Fiz o curso de Alfabetização PROFA[5] com o objetivo de ampliar meus conhecimentos e poder lecionar nessa área. Também fiz cursos de Educação Especial, Contação de Histórias, Educação Infantil, Música e muito mais. Sentia-me satisfeita com o novo caminhar da profissão, tal como Huberman (1992, p. 38) afirma:

> [...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saídas, momentos de arranque, de descontinuidade.

No ano seguinte, fiz o processo seletivo da prefeitura e fui aprovada. Ingressei como professora alfabetizadora e comecei a trabalhar com uma turma de 1º ano. Era a primeira vez que tinha uma turma só minha! Diante dos desafios, tive medo e anseios, me sentia sozinha, mas corria atrás; gostava de pesquisar, estudar e me dedicar. Era um trabalho solitário e por ser introspectiva, chorava em casa devido às aflições de alfabetizar 37 alunos.

Quando me dei conta, estava diante de uma turma com crianças aguardando os primeiros comandos! Olhei para o rosto de cada uma delas, encarando-me com o caderninho aberto e questionando: “o que vamos aprender hoje, professora?”. Foi um ano de muito aprendizado! Coloquei em prática tudo o que aprendi durante a graduação e, principalmente, nas experiências anteriores – inclusive, no curso de alfabetização, aprendi com cada aluno que me fazia pertencente ao lugar ao qual estava.

A atuação na escola pública levou-me a compreender que, para além da distância conceitual da prática profissional, a docência necessita de muitos outros saberes; em outras palavras, “o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências” (Tardif, 2002, p. 36).

Mesmo com vários cursos de formação continuada ofertados pela prefeitura, eu queria mais. Por isso, iniciei a Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela

---

[5]O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.
Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf

Univap. Ao voltar a estudar, conheci diferentes profissionais, conversei e aprendi, realizei estágios de observação em diversos âmbitos educacionais que teriam atendimentos Psicopedagógicos - como o Grupo de Apoio à criança com Câncer (GACC) -, como também relembrei as teorias que mais se aproximavam do que eu almejava em meu trabalho: Winnicott, Maturana e Wallon.

Por ser professora contratada, não tinha benefícios suficientes para sustentar a mim e ao meu filho e retornei ao trabalho no ano seguinte, sem cumprir a licença maternidade. Na época, meu esposo ficou desempregado: deixei meu filho com ele e passei a lecionar na mesma escola com o 1º ano novamente. Gostei de trabalhar com alfabetização, foi uma experiência única, mas, ao final do ano, havia boatos de que não haveria contratações para o próximo ano, o que me deixou bastante aflita. O medo tomou conta de mim, e, mais uma vez, Deus me tinha em seus planos.

Como havia feito muitos concursos, recebi ligações da cidade de Tremembé para lecionar, mas, devido à distância, optei por desistir; fiz um processo seletivo para área militar, porém não obtive sucesso. Foi quando recebi um telegrama da Prefeitura de Jacareí, no dia 28 de novembro de 2013, sobre a efetivação: fui conhecer a cidade, organizar a documentação, a escola e comecei a lecionar. Nesse contexto, Dewey (2010, p. 111) relata sobre a singularidade das experiências, ocorrendo em continuidade e interação:

> Nessas experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade singular das partes. Um rio, como algo distinto de um lago, flui. [...] em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si.

Fui muito bem recebida por uma funcionária, que se apresentou apenas como Rosana. Ela mostrou a escola, os espaços, entregou um documento com informações relevantes - normas, estrutura de rotina, sugestões de atividade -, e nos direcionou para uma sala com as cadeiras em formato de círculo e iniciou uma conversa de acolhida. Achei esse gesto incrível, uma vez que eu não tive nada semelhante em nenhuma das escolas nas quais havia trabalhado antes. Foi um ano maravilhoso, lecionei com uma turma de Pré 2, na Educação Infantil: era a minha sala, a minha turma, o meu lugar; enfim, eu era efetiva!

Como consequência dos estudos do Mestrado, percebo que tal compreensão e interpretação da minha prática era representativa da fase de estabilização, que consolida um

aprofundamento pedagógico ao abranger dos 04 (quatro) aos 06 (seis) anos da carreira, conforme descreve Huberman (1992, p.40):

> Em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas "passam a ser" professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros [...] as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiências e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo de funcionamento.

Esse sentimento de afirmação e autoconfiança associa-se a sentir-me mais profissional, algo natural, como aponta Day (2001, p. 104):

> Este sentimento de maturidade crescente ocorre a par de alguma consolidação, aperfeiçoamento e extensão de repertórios de ensino e, possivelmente, de um envolvimento num leque mais vasto de desenvolvimento educacionais, na escola e fora dela, na medida que a sua visão do que é ser profissional evolui e se amplia.

A escola era mágica, os alunos podiam brincar e escolher o que queriam fazer durante o Projeto "Vamos brincar Juntos", e a coordenadora pedagógica Luzia orientava-nos com relação às atividades, posturas, atenção e cuidado, diferentemente daquela coordenadora que eu havia tido antes. Encerrei o ano muito feliz, passei por uma entrevista que, devido ao meu bom desempenho como professora, resultou em um convite para assumir o cargo de coordenadora pedagógica. Foi uma nova experiência e precisei pegar todo aprendizado do ano anterior para passar para a equipe sob minha liderança. A escola de Educação Infantil para a qual fui enviada não era como a primeira: era escura, com pessoas mal-humoradas e longe de tudo; fiquei com bastante medo. Deixava meu filho pequeno, de manhã, na minha mãe e o pegava, na escola, no final da tarde; me culpava por trabalhar o dia todo.

Nas orientações, transmitia para as professoras o que me passavam nas formações, contudo elas deixavam os documentos e textos de leitura sobre a mesa quando saíam; nem ao menos a leitura era feita. Além disso, mostravam-se resistentes e alheias às recomendações da Secretaria da Educação. Tudo que eu tentava implantar não era possível: algumas professoras tentavam me apoiar, mas o grupo de educadores mais antigos dominava e barrava tais iniciativas. Essa situação era bastante incômoda para mim! Organizava os cantinhos da sala de aula e, quando eu chegava no outro dia, estava tudo como antes; além disso, eles passavam filmes para os alunos o dia todo, não estabeleciam rotinas e muitas vezes faziam atividades segurando na mão das crianças. Retornei para a minha escola de coração, finalizei o ano com uma turma de alunos de 4 e 5 anos, e com muita alegria: as crianças acolheram e me

receberam muito bem. A Diretora Rosana não estava mais lá - tinha se aposentado -, porém a nova Diretora tinha o mesmo olhar amoroso e, por isso, a escola continuava alegre e viva como sempre havia sido.

Nessa etapa, consegui ficar mais tempo com meu filho – levava e buscava- o na escola – conquista muito significativa para mim. Descobri que estava grávida de novo e fiquei mais uma vez preocupada com as contas que estavam por vir. Fui convidada por uma colega para ser sua coordenadora pedagógica, informei a ela que ganharia meu bebê no início do ano. Como isso não interferiu no convite, aceitei. A escola em questão era de Ensino Fundamental e fiquei insegura quanto ao tipo de acolhimento que receberia.

O colégio era longe – na zona rural -, porém tinha uma equipe acolhedora e muito amorosa, formada por professores maravilhosos, humildes, solidários e companheiros. Fiz grandes amizades nesta unidade escolar, saí e voltei de licença maternidade, era respeitada por todos, assistia às aulas, realizava assessorias, orientações, devolutivas e formações; tudo era bem recíproco e o grupo era harmonioso e bem engajado em tudo o que faziam. Nessa função e cenário, aprendi a ser uma professora ainda melhor. Enfim, no dia 25 de setembro de 2018, fui convocada para a efetivação na cidade onde moro e o sonho cultivado desde 2009 foi realizado.

Novamente, precisei encarar uma turma de crianças pequenas com apenas 2 anos de idade, porém desta vez estava mais experiente e preparada e fiz um bom trabalho. Conseguia separar as mordidas, acalmar os choros, fazer as propostas, estabeleci uma rotina com chamada e organização em roda; tudo que aprendi, coloquei em prática. Diferentemente do início da carreira docente, as crianças nem mesmo choravam, tinham os seus rituais respeitados e um marco de passagem em cada situação da rotina.

Nesse contexto, Huberman (1992) cita a fase da estabilização do professor, na qual se experimenta aquele sentimento de competência pedagógica crescente, uma sensação de confiança nessa etapa: a preocupação recai menos consigo próprios e mais com os objetivos didáticos.

Nessa fase, assim como Huberman (1992) relata, me sentia mais à vontade para enfrentar situações inesperadas sem estar amedrontada como no início da carreira. Entraram em cena a consolidação da carreira, o aperfeiçoamento, o aumento de repertório, a experiência docente que faz com que se enfrente qualquer situação com ações mais eficazes e melhores condições de saber lidar com conflitos, a confiança crescente, o sentimento confortável de um estilo próprio de ensino. Acredito que eu já tinha conquistado uma

identidade docente, um perfil profissional, um embasamento - não só teórico como prático - diante das experiências vividas.

Ao mencionar identidade docente trago Garcia (2009a, p. 11), cuja elucidação propõe que identidade profissional é um modo de definição, "é uma construção do "si mesmo" profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos"; já especificamente sobre identidade docente, o autor escreve:

> É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (Garcia, 2009a, p. 11).

No ano seguinte, consegui ingressar na escola em que fui estagiária, porém os professores com os quais trabalhei, em sua maioria, já haviam se aposentado e a escola estava totalmente diferente; o arrependimento surgiu, bem como a questão: "posso voltar para Jacareí?". Foi difícil: pais críticos, comunidade questionadora, desrespeito infinitas vezes pela forma de dar aulas; pensei, mais uma vez, em desistir.

A minha turma linda - a que mais amei - foi tão acolhedora quanto aquela diretora que olhou para mim no início da carreira; os alunos eram tão doces que continuei, enfrentei meus medos e aguentei. Permaneci por 3 anos lecionando para a última etapa da Educação Infantil e foi uma experiência extremamente maravilhosa, pois voltei para a escola no qual iniciei meu estágio dez anos antes, fiz curso de alfabetização, Pós graduação em Gestão escolar e iniciei uma nova Graduação em Letras; estava determinada a estudar e aprender mais. A área da alfabetização merece um olhar mais apurado e assim eu fiz: todos os cursos disponíveis e oferecidos. Além disso, passei a acompanhar meu filho mais novo na escola e pude ter um horário flexível na rotina junto às minhas crianças. Tal desafio, foi uma experiência significativa, de crescimento profissional, de uma retomada na qual, após 3 (três) anos e fim do estágio probatório, percebi que a minha entrada na carreira foi um esforço, como destaca Day (2001, p. 102):

> Os seus "inícios" serão fáceis ou difíceis, em função da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas da sala de aula e da sala dos professores.

Com sede de mudança, escolhi uma sala de 1º ano, em 2022, para novamente poder colocar em prática tudo o que eu aprendi e percebi que nada sabia, pois a Rede Municipal havia mudado muito: excesso de livros e materiais, ausência de respeito ao tempo pessoal da criança e o questionamento constante "onde está o protagonismo?". Infelizmente, nesse ano, tive um aluno que me agrediu física, verbal e psicologicamente. Em menos de um mês, os sorrisos tornaram-se lágrimas e a minha espontaneidade diminuiu e gerou preocupações, ansiedades, medo e angústia; precisei procurar um Psicólogo para poder contar o que eu estava sentindo.

Sei que as ações do estudante me faziam mal, porém sabia que a estrutura familiar em casa era tão prejudicial a ele que, ao frequentar as aulas, eu era a sua única referência de dizer "não". Não foi um ano fácil, pensei em desistir infinitas vezes e não ir à escola, mas quando acabava a aula, estava feliz ao saber que fiz o meu melhor; encerrei esse momento com muitas conquistas: alunos alfabetizados e crianças respeitadas pelo seu modo de pensar, agir e falar. Como forma de corroborar com a afirmação de Day (2001, p. 103), acrescento ainda a necessidade do docente saber lidar com as pressões e expectativas familiares de cada estudante, uma vez que a capacidade de mudança do professor está relacionada à sua habilidade em lidar com as "crises" – dificuldades – do seu cotidiano:

> Se os professores forem muito competentes e bem-sucedidos em convencer as figuras que detém autoridade sobre sua competência, então, dado que ganham a sua aprovação, poderão determinar uma forma de mudança através da extensão do seu poder para usar o juízo discricionário, mesmo sem assumir papéis formais de autoridade.

Como no ano anterior fui para o Ensino Fundamental para acompanhar meu filho mais velho, fiquei lecionando nessa mesma escola – no ano de 2023 – a fim de oferecer suporte semelhante ao meu filho mais novo, dessa vez, escolhi o terceiro ano e um novo desafio: os alunos são independentes, não preciso ensinar pular corda, amarrar os sapatos, subir no trepa-trepa, ler vogais ou consoantes, o que é o sinal de mais ou de menos. Penso que minha missão agora é formar alunos leitores, com um cada vez maior arcabouço para procedimentos de leitura, respeito aos colegas, gentileza e carinho pelo próximo.

Fazendo um panorama desses primeiros anos na docência, percebo que consegui superar dificuldades pessoais e chegar na essência docente, ofertando o que há de melhor em mim aos meus alunos. As apreensões existentes podem ser definidas pela passagem:

> [...] preocupações consigo próprias, expectativas e aceitação profissional, adequação pessoal ao ensino, relação com os alunos, preocupações relativas às necessidades de aprendizagem dos alunos, para preocupações relativas ao contributo pessoal dos próprios professores no sentido de mudança dos alunos (Day, 2001, p. 88).

Sintetizo a minha entrada na carreira a partir do que Gatti (2009, p. 98) afirma: "os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino". Nessa fase, os professores estão mais motivados e dinâmicos.

Após a entrada no Mestrado percebo que estou no período de diversificação definido por Huberman (1992), dos 07 (sete) aos 25 (vinte e cinco) anos de carreira docente, considerada para o autor como a fase da mudança, transformação, diversificação e ativismo. Analiso e questiono não só o sistema como também a minha prática docente; não obstante, a procura por novos desafios é latente e constante. Nessa busca por novas referências e intensas reflexões.

Portanto, diante do meu trabalho como coordenadora e da minha vivência como docente, investi no desejo de cursar o Mestrado, sonho antigo, desejo inicialmente muito distante, depois das duas graduações e especializações. Senti ser o momento ideal! Escolhi seguir a linha de pesquisa "Formação Docente e Desenvolvimento Profissional" – cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica na perspectiva do desenvolvimento profissional – e pretendo dar continuidade ao meu próprio crescimento como futura mestranda e complementar os conhecimentos obtidos, uma vez que busco compreender os processos de ensino e aprendizagem junto a uma formação capaz de incentivar, compreender e discutir a importância da afetividade na prática docente.