

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MILENA DE ALMEIDA COSTA

**AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Ilhéus
2023

MILENA DE ALMEIDA COSTA

**AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras - Profletras da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino-Aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Nair Floresta Andrade Neta

Ilhéus
2023

C837

Costa, Milena de Almeida.

Afetividade na formação de professores de língua portuguesa: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem / Milena de Almeida Costa. – Ilhéus, BA: UESC, 2023.

123 f.: il.; anexos.

Orientadora: Nair Floresta Andrade Neta.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras. PROFLETRAS

Inclui referências e apêndice.

1. Professores de português – Formação. 2. Afetividade. 3. Pesquisa-ação em educação. 4. Mediação.
I. Título.

CDD 370.71

MILENA DE ALMEIDA COSTA

**AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM**

Ilhéus, 27 de setembro de 2023

Banca examinadora

Profa. Dra. Nair Floresta Andrade Neta
UESC
(Orientadora)

Prof. Dr. Rogério Soares Oliveira
UESC

Profa. Dra. Aline Silva Gomes
UNEB

AGRADECIMENTOS

Neste longo e árduo caminho de estudos, leituras, pesquisas e produções, é impossível deixar de agradecer as diversas contribuições espirituais, afetivas e intelectuais que foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Primeiramente agradeço a Deus, fonte de amor inesgotável, pelo cuidado e presença constantes em minha vida. Por nunca me desamparar e me carregar no colo restaurando as minhas forças e me fazendo continuar até chegar aqui e realizar esse lindo sonho.

A minha amada e inspiradora mãe por tudo que fez e faz por mim. Pelo incentivo e inspiração para que eu seja cada dia uma pessoa melhor; por ser minha intercessora fiel aqui na terra. Por todo amor, carinho, compreensão, cuidado e oração a mim dedicados sempre. Mãe, conseguimos... essa conquista também é sua. Te amo e sou grata por termos nos escolhido nesta vida!

Ao meu amado e saudoso pai (*in memoriam*), que hoje não está mais neste plano, mas que, com certeza, está vibrando pela minha conquista do local em que está, por todo o carinho, amor, dedicação, incentivo... por sempre acreditar no meu potencial e me fazer acreditar nos meus sonhos. Te amo eternamente, paiho!

Aos meus irmãos Amilson, Elisângela e Marcelo, por emitirem sempre boas vibrações e me incentivarem a concluir esta etapa na minha vida acadêmica. Amo vocês!

A minha filha, por ser essa menina determinada que me deixa orgulhosa todos os dias... por compreender que precisava de silêncio para estudar e que algumas coisas teriam que ficar para outro momento, inclusive as conversas. Pela preocupação se eu já tinha comido algo, pelo café e pelo amor durante todo esse tempo. Te amo, minha princesa! Você é um raio de luz na minha vida!

Ao meu companheiro, Paulo, que, mesmo tendo entrado na minha vida na reta final do mestrado, incentivou-me na conclusão da escrita e foi compreensivo nos momentos em que precisava me isolar para escrever. Te amo!

As minhas tias Itálva, Maria e Nice, pelas palavras motivadoras e carinho ao longo dessa caminhada. Vocês são incríveis e eu as amo muito!

As minhas amigas irmãs Beatriz, Elisângela, Jaqueline, Jomara e Patrícia, pelo incentivo, carinho, paciência e amor ao longo desses anos. Talvez vocês não façam ideia, mas cada palavra de ânimo e confiança, no grupo ou nos nossos

encontros presenciais, fizeram com que eu continuasse em busca da realização desse sonho. Vocês são maravilhosas! Amo vocês!

Às “migasualoka” Cláudia, Cristiane, Gilmara e Tatiana por acreditarem no meu potencial e sempre terem uma palavra de incentivo. Vocês são mulheres extraordinárias e inspiradoras. Amo vocês!

A minha amiga Juliana, minha Ju, por ter ido me levar à UESC para realizar a prova do ProfLetras em meio a um momento tão incerto que era o início de uma pandemia, pelo apoio, carinho e amor a mim dedicados sempre. Você é muito especial em minha vida. Te amo!

A meus primos e primas que torceram por mim ao longo desse processo, em especial a Hariana e Álvaro, que sempre que tinham uma palavra de incentivo e carinho.

A minha dedicada e querida orientadora, fonte de inspiração constante, profa. Dra. Nair Floresta Andrade Neta, por toda compreensão, palavras de incentivo e dedicação para a concretização deste trabalho. Pelo brilho que tens nos olhos quando fala em afetividade que fez com que eu me apaixonasse ainda mais pela temática e desejasse escrever sobre ela. Pela grande profissional que me inspira a ser melhor no meu fazer docente. Pra sempre terás um lugar no meu coração.

Às amigas que o mestrado me trouxe Alana, Clébia, Dulce, Fernanda, Geórgia, Noélia, Rubienes e Sandra, pela troca de saberes, de sorrisos, de lágrimas... vocês foram essenciais neste processo de construção de conhecimento. Admiro demais cada uma de vocês. Todo sucesso do mundo, minhas flores!

Aos membros da banca examinadora, professora Dra. Aline Silva Gomes e ao professor Dr. Rogério Soares Oliveira, que aceitaram ler os meus escritos e pelas contribuições valiosas ao meu trabalho.

Aos excelentes professores do mestrado que trouxeram contribuições valiosas para o meu crescimento profissional.

À coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, representada pelo professor Dr. Wolney Gomes Almeida, pelo atendimento e apoio sempre que necessário.

À CAPES pelo apoio dedicado à pesquisa por meio da bolsa de estudo recebida.

Às professoras da Escola Antonio Imbassahy e aos professores do Colégio Municipal 14 de Agosto que colaboraram de forma brilhante para esta pesquisa. Vocês são professores que fazem a diferença.

As minhas diretoras Célia Renê, Gabriela e Miriam, pela compreensão e apoio ao longo dessa caminhada.

Aos meus colegas de trabalho por terem entendido os meus momentos de ausência nas Atividades Complementares devido aos estudos e por me incentivarem.

A cada professor que contribuiu com a minha formação até aqui, em especial aos que me encantaram e fizeram com que eu tivesse prazer em estudar e por fim quisesse abraçar essa profissão.

Enfim, agradeço a todos que, citados ou não, contribuíram para a realização desse sonho.

COSTA, Milena de Almeida. Afetividade na formação de professores de Língua Portuguesa: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. 2023. Orientadora: Nair Floresta Andrade Neta. 122 f. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, 2023.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), que objetivou investigar como os professores de Língua Portuguesa do município de Itagibá-Bahia pensam e sentem com relação à influência do componente afetivo no processo de formação escolar dos educandos das séries finais do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como cenário o município de Itagibá e contou, inicialmente, com 10 (dez) professores de Língua Portuguesa. Para isso, fundamentou-se em teorias que defendem a afetividade como fator essencial no processo de ensino-aprendizagem, em propostas de psicologia do desenvolvimento e em estudos que examinam o papel da afetividade na constituição do sujeito, colocando-a no mesmo patamar de importância da cognição. Pautou-se, também, em investigações sobre a formação de professores de Língua Portuguesa e a importância da interação entre professor-aluno. Este estudo permitiu identificar as ideias, crenças, pensamentos, emoções e sentimentos dos professores com relação à sua prática pedagógica; discutir o processo de ensino-aprendizagem pautado em uma visão integral do ser humano; elaborar, aplicar e avaliar uma proposta de intervenção por meio de oficinas de sensibilização/conhecimento sobre o papel da afetividade em sua função motivadora no processo de formação do aluno. Em virtude de seu caráter proativo e intervencionista, este estudo pautou-se na pesquisa-ação, dividida em duas etapas. Na primeira, foram coletados dados por meio de questionário e entrevista de grupo semiestruturada. Na segunda, de intervenção, foram elaboradas, aplicadas e avaliadas 3 (três) oficinas de sensibilização/conhecimento. Os resultados da primeira etapa revelaram que: os professores participantes reconhecem que o componente afetivo influencia no aprendizado, seja de forma positiva ou negativa, mediante a mediação do professor; e, embora o componente afetivo não tenha sido objeto de sua formação, nem inicial nem continuada, os professores têm buscado, de forma intuitiva, aliar a afetividade à cognição na sua prática docente. Os resultados da segunda etapa revelaram o reconhecimento dos professores participantes acerca da importância de um planejamento que abarque tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva, e de que o gerenciamento das emoções em sala de aula é importante para tornar o ambiente escolar favorável à aprendizagem e que as suas atitudes, enquanto professores, deixam marcas que podem influenciar de forma significativa o processo de construção do conhecimento dos alunos.

Palavras-chave: Componente afetivo-emocional. Pesquisa-ação. Profletras. Formação de professores de Língua Portuguesa. Mediação.

COSTA, Milena de Almeida. Affectiveness in the education of Portuguese Language teachers: contributions to the teaching-learning process. 2023. Supervisor: Nair Floresta Andrade Neta. 122 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Letters - PROFLETRAS) - State University of Santa Cruz - UESC, Ilhéus, 2023.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of the research for the conclusion of the Professional Master's Degree in Letters (ProfLetras), which aimed to investigate how Portuguese language teachers in the municipality of Itagibá-Bahia think and feel about the influence of the affective component on the schooling process of students in the final grades of elementary school. The research took place in the municipality of Itagibá and initially involved ten Portuguese language teachers. To do this, it was based on theories that defend affectivity as an essential factor in the teaching-learning process, on proposals from developmental psychology and on studies that examine the role of affectivity in the constitution of the subject, placing it on the same level of importance of the cognition. It was also based on research into the training of Portuguese language teachers and the importance of teacher-student interaction. This study made it possible to identify teachers' ideas, beliefs, thoughts, emotions and feelings in relation to their pedagogical practice; to discuss the teaching-learning process based on a holistic view of the human being; and to draw up, apply and evaluate a proposal for intervention by means of workshops of awareness/knowledge on the role of affectivity in its motivating function in the student's training process. Because of its proactive and interventionist nature, this study was based on action research, divided into two stages. In the first, data was collected using a questionnaire and a semi-structured group interview. In the second, intervention stage, three (3) awareness/knowledge workshops were designed, implemented and evaluated. The results of the first stage revealed that: the participating teachers recognize that the affective component influences learning, either positively or negatively, through the teacher's mediation; and, although the affective component has not been the subject of their training, either initial or continuing, the teachers have intuitively sought to combine affectivity with cognition in their teaching practice. The results of the second stage revealed that the participating teachers recognize the importance of planning that encompasses both the cognitive and affective dimensions, and that managing emotions in the classroom is important for making the school environment conducive to learning and that their attitudes as teachers leave marks that can significantly influence the process of building students' knowledge.

Keywords: Affective-emotional component. Action research. Profletras. Portuguese language teacher training. Mediation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Das etapas da pesquisa-ação	43
Quadro 2	Fluxograma das categorias para interpretação de dados.....	46
Quadro 3	Transcrição das falas dos professores em relação à primeira categoria - A ..	48
Quadro 4	Transcrição das falas dos professores em relação à primeira categoria - B ..	48
Quadro 5	Transcrição das falas dos professores em relação à primeira categoria - C ..	49
Quadro 6	Transcrição das falas de professores em relação à segunda categoria - A ...	51
Quadro 7	Transcrição das falas de professores em relação à segunda categoria - A ...	51
Quadro 8	Transcrição das falas de professores em relação à segunda categoria	54
Quadro 9	Transcrição das falas dos professores em relação à terceira categoria - A....	55
Quadro 10	Transcrição das falas de professores em relação à terceira categoria - B	57
Quadro 11	Transcrição das falas de professores em relação à terceira categoria - C	58
Quadro 12	Transcrição das falas dos professores em relação à quarta categoria - A	60
Quadro 13	Transcrição das falas de professores em relação à quarta categoria - B	62
Quadro 14	Transcrição das falas dos professores em relação à quarta categoria - C	63

LISTA DE SIGLAS

ACs	Atividades Complementares
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
EF	Ensino Fundamental
EFG	Entrevista Focalizada em Grupo
IE	Inteligência Emocional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
PPC	Projeto Político de Curso
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A AFETIVIDADE NO FAZER DOCENTE	20
2.1	AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL.....	20
2.2	MEDIAÇÃO AFETIVAMENTE POSITIVA.....	25
2.3	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PAPEL DA AFETIVIDADE	30
3	PERCURSO METODOLÓGICO	36
3.1	A PESQUISA-AÇÃO E AS SUAS ETAPAS	36
3.2	O CENÁRIO DA PESQUISA	41
3.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	42
3.4	COLETA DE DADOS.....	43
3.4.1	O questionário	43
3.4.2	A entrevista	44
3.5	A ANÁLISE DE DADOS.....	45
3.5.1	Primeira categoria: Afetividade X Formação	47
3.5.2	Segunda categoria: A influência dos aspectos afetivos em sala de aula	50
3.5.3	Terceira categoria: Marcas de um professor inesquecível	55
3.5.4	Quarta categoria: Gerenciamento das emoções em sala de aula	59
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	65
4.1	FINAL DO PERCURSO: RESULTADOS ENCONTRADOS.....	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	106
	ANEXOS	106
	APÊNDICES	117

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre a influência da afetividade nas aulas de Língua Portuguesa surgiu a partir da palestra da aula inaugural do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) “Emoções, linguagem e ensino: um olhar sobre a dimensão humana na formação docente”, com a professora Dra. Nair Floresta Andrade Neta. Essa palestra suscitou várias indagações acerca da minha prática pedagógica, inclusive a respeito da profissional que sou e como seria possível melhorar o meu fazer pedagógico para estimular a construção de relações de sucesso entre o aluno e o objeto do conhecimento.

Para nós, professores de Língua Portuguesa, trabalhar o componente afetivo-emocional dentro do ambiente-escolar, onde há uma diversidade de alunos, cada um com suas experiências e vivências tanto positivas quanto negativas, ainda é uma tarefa bastante desafiadora. Uma das causas desse desafio é que, no processo formativo dos professores, inclusive no nosso, não foi trabalhada a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Por muitos séculos, houve o predomínio da importância da razão do ser humano que aboliu de diversos campos sociais, como na ciência e na educação, o ocupar-se com a afetividade. A dimensão cognitiva era a única que importava, pois o que caracterizava o ser humano eram as suas faculdades cognitivas, ligadas a operações racionais, intelectivas, características do ser pensante. Por conseguinte, os estudos referentes à afetividade como elemento central, juntamente com a razão, no processo de ensino-aprendizagem, são recentes. Eles surgiram a partir da segunda metade do século XX e vêm crescendo gradativamente.

Com efeito, o afeto é um elemento essencial na formação da personalidade humana e, por isso, a afetividade no contexto educacional precisa ser vista não só como uma maneira de expressar emoções e sentimentos – tendo lugar secundário nas instâncias de práticas pedagógicas –, mas, também, “[...] como componente que orienta escolhas e práticas, que expressa princípios e valores, assim como preconceitos e obstáculos” (Soligo, 2018, p. 14). Entretanto, observamos que, mesmo em meio às pesquisas sobre a importância da afetividade, ainda há muita negação a respeito da influência que essa dimensão tem no processo de ensino-aprendizagem, pois a associam, geralmente, à carência afetiva, vislumbrando-a apenas como dimensão que atrapalha a construção do conhecimento, do saber.

Tendo em vista que os estudos sobre a importância da afetividade no ambiente escolar são recentes, é possível entender, mas não aceitar, o porquê de algumas escolas, alguns educadores e alguns cursos de formação de professores ainda persistirem com a ausência do tratamento sistemático da afetividade na prática pedagógica. Ao se preocuparem somente com o aprimoramento cognitivo, com a construção dos conhecimentos nas diversas áreas do currículo predeterminado, acreditam que a afetividade deva ser evitada no espaço educacional, pois esta não traz benefícios e/ou atrapalha a aprendizagem. Contudo, salientamos que um trabalho que enxergue o ser humano na sua totalidade será significativo na vida do educando, dando-lhe autonomia, colocando-o no papel de sujeito da sua formação global. O entendimento de que o ser humano é constituído de cognição e emoção e que estas dimensões são indissociáveis contribui para a formação integral do estudante.

É perceptível, também, que muitos professores encontram dificuldades em trabalhar com a perspectiva integralista do ser humano por desconhecerem a importância do aspecto afetivo-emocional na construção do conhecimento do educando ou por não saberem como incluir esse componente em seu planejamento. Em consequência, sua função primordial como mediador não se concretiza em circunstâncias ideais fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma mecânica e não seja significativo para o educando.

A visão de que “[...] o homem é um ser cindido entre razão e emoção” (Leite, 2006, p. 16) ainda é adotada por professores e instituições escolares que estão enveredados em um modelo tradicional de ensino pautado no ideário da transmissão de conhecimento. Nesse modelo, o aluno é um mero receptor de conhecimento, desprovido de reações emocionais frente aos objetos de conhecimento. Mas há vários estudos de teóricos relevantes, como Piaget (2014), Vygotsky (1998), Wallon (1968), Leite (2006, 2018), Andrade Neta (2011, 2014), Aragão (2008), que rebatem essa concepção e afirmam que a cognição e a emoção não podem ser separadas. A afetividade, nesse sentido, passa a ser vista como um importante auxílio para a aprendizagem.

Diante do exposto, é possível justificar a importância e a necessidade de um trabalho pautado no desenvolvimento integral do indivíduo, em que a razão e a emoção se complementam. A partir dessa realidade, vivenciada por muitos professores, inclusive por nós, surgiu o interesse pelo tema, na busca de caminhos

para a consolidação de um trabalho pedagógico que valorize tanto a cognição quanto a afetividade, tornando as aulas de Português um momento de relações prazerosas.

Diversos documentos e políticas públicas, tanto no âmbito nacional quanto internacional, vêm apontando para a importância de se fazer uma educação que tenha como fator primordial o desenvolvimento pleno do ser humano, como Andrade Neta (2011, 2012, 2014) tem defendido em seus estudos.

No Brasil, diversos são os documentos legais que regem a educação no país, pautados na formação integral do ser humano. Dentre eles, podemos destacar a Constituição Federal (doravante, CF) (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases (doravante, LDB) (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante, DCNs) (Brasil, 2001), a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) (Brasil, 2018).

A lei maior do país, a CF, em seu artigo 205, decreta que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (Brasil, 1988, p. 124, grifo nosso).

O artigo prevê que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, à integralidade do ser humano. Nesse texto, há uma perspectiva de plenitude na formação do ser, e sabemos que nenhuma formação será plena se não abarcar todas as dimensões humanas, inclusive a afetiva. Entretanto, o que observamos nos currículos educacionais é uma centralização na formação cognitiva, intelectual – formação do educando enquanto ser cognoscente, ser pensante, ser racional. O centro do processo educativo tem sido a formação intelectual, o que demonstra que o nosso currículo, em especial na área de linguagens, está em desacordo com o Artigo 205 da CF, pois não contempla a formação plena do ser.

A LDB ratifica, no artigo 22, o que o artigo 205 da CF prevê, quando traz como finalidade da educação o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum para o exercício da cidadania. Essa formação plena é um direito do cidadão e um dever do Estado, mas na prática isso não tem acontecido. No contexto em que atuamos, na área de linguagens da educação básica, o que vemos é uma preocupação com a formação do ser cognoscente. Não se leva em

consideração o papel das emoções, dos sentimentos, da dimensão afetiva e como isso afeta o processo de aprendizagem e as relações que se estabelecem nas escolas.

A BNCC, na sua introdução, corrobora com a CF e com a LDB e assegura o direito à educação plena, quando afirma que o documento “[...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à **formação humana integral** e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7, grifo nosso). De fato, conforme Andrade Neta (2011, p. 23, tradução nossa),

Tanto no âmbito global quanto nacional, as políticas educacionais, a legislação vigente e os documentos de concretização curricular apontam para a necessidade de uma educação básica pautada no desenvolvimento integral da pessoa. As emoções são elementos constituintes da natureza humana, filogeneticamente anteriores ao desenvolvimento da consciência e da razão e, portanto, uma parte significativa do ser humano, indissociáveis de qualquer projeto educativo voltado para o florescimento humano e a construção de um mundo melhor, no qual a solidariedade, a paz, a harmonia, a justiça social, a compreensão, a liberdade, o respeito e a ética sejam valorizados e cultivados nas relações entre grupos, pessoas e nações.¹

A garantia da formação plena do aluno deveria ser dada, primeiramente, pela formação de professores, já que estes são responsáveis diretos pelo desenvolvimento do educando e pela qualidade da educação. A ação dos docentes se reflete nas atividades de ensinar e aprender, e é por meio da formação que o educador deveria adquirir os requisitos essenciais para mediar a formação plena do discente, direito assegurado ao cidadão pela CF e pela LDB. No entanto, a realidade mostra que há um vácuo na formação do professor, em especial no que concerne à organização didático-pedagógica, como já demonstrava Paiva (2004), há quase duas décadas, ao analisar projetos de cursos de licenciatura, inclusive de Letras:

Dentre esse aspecto, o projeto do curso deveria ser o carro chefe para garantir a qualidade do ensino. No entanto, a análise dos

¹ Tanto a escala mundial como en el ámbito nacional, las políticas educativas, la legislación vigente y los documentos de concreción curricular apuntan hacia la necesidad de una educación básica pautada en el desarrollo integral de la persona. Las emociones son elementos constituyentes de la naturaleza humana, filogenéticamente anteriores al desarrollo de la conciencia y de la razón y, por ende, una parte significativa del ser humano, indisoluble, por lo tanto, de cualquier proyecto de educación destinado al florecimiento humano y a la construcción de un mundo mejor, en el cual se valoren y cultiven la solidaridad, la paz, la armonía, la justicia social, la comprensión, la libertad, el respeto y la ética en las relaciones entre grupos, personas y naciones.

projetos, geralmente, revela o predomínio de currículos organizados de forma tradicional, em avanços na área. [...] É comum a existência de ementas e programas que se apoiam em bibliografia desatualizada e teorias que não dialogam com a prática. A metodologia é ainda muito centrada no professor, dentro do modelo tradicional de transmissão do conhecimento (Paiva, 2004, p. 194).

A citação acima exemplifica bem o que, à época de nossa formação, vivenciamos, em nossa licenciatura em Letras, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O curso nos preparou para ensinar a língua materna, mas, em momento algum, preparou-nos para lidar com as emoções que estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, o que criou obstáculos ao nosso trabalho como docente na mediação da formação do cidadão crítico, reflexivo e consciente do seu papel na sociedade.

Ao refletirmos sobre a afetividade no processo de aprendizagem, ainda nos deparamos com o pensamento de muitos educadores de que só o conhecimento importa e que as emoções não interferem no processo educacional. Há ainda uma negligência da dimensão afetiva na sala de aula, e acreditamos que esse predomínio da visão racionalista de formação seja reflexo de uma formação de professores que não possui em seu currículo disciplinas que trabalhem com as competências socioemocionais. Por sua vez, disciplinas dessa natureza podem promover o entendimento de que as emoções influenciam de forma direta no processo de ensino-aprendizagem e podem apontar caminhos para considerá-las durante o processo de ensino aprendizagem.

A partir das discussões e reflexões trazidas pela disciplina Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e Escrita, ministrada pela professora doutora Nair Floresta Andrade Neta, no primeiro semestre do Profletras, na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, é que pudemos compreender e refletir como a dimensão afetiva interfere no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos, contribuindo para o seu sucesso ou o seu fracasso. A partir dessa experiência, pudemos entender a relevância deste estudo.

De fato, muitos professores de Língua Portuguesa não foram preparados, nos cursos de licenciatura e nas formações continuadas ofertadas pelo estado ou pelo município, para aliar as emoções à cognição na sua prática pedagógica. Dessa forma, não conseguem refletir sobre sua prática, acreditando que as dificuldades dos alunos encontradas no processo educacional decorrem, exclusivamente, de um

problema de natureza cognitiva. Aragão (2008, p. 296, grifo nosso) salienta a importância da reflexão em casos como esse:

[...] é a reflexão que possibilita vermos a dinâmica emocional, ao descrever o que vive no fluir contínuo da experiência. Se olharmos o nosso emocional, de maneira reflexiva, podemos atuar coerentemente com ele ou podemos mudar de domínio de ação, se assim o desejamos. Além disso, ao dar-se conta da consequência de nossas emoções em nossa conduta, abrimos espaço para uma atitude responsável. Na sala de aula de *língua* [...], as emoções cumprem papel relevante na aprendizagem e se ligam a questões caras ao cotidiano do professor, quais sejam: despertar e manter o interesse pela aprendizagem da língua; [...]; fomentar a responsabilidade por sua aprendizagem; lidar com alunos resistentes ou temerosos de se explicar na sala de aula.

Compreender que “[...] o ensino é uma atividade essencialmente relacional e as emoções permeiam as relações humanas nos diferentes ambientes sociais, incluindo naturalmente os ambientes educativos” (Freire *et al.*, 2011, p. 3) nos levará, enquanto educadores, a criar um processo de mediação afetiva positiva, com estratégias que aproximarão o educando do objeto de conhecimento. Podem-se reverter, assim, situações de desmotivação, desinteresse, entre outras, aproximando o processo de ensino dos objetivos traçados para uma educação de qualidade, pautada na integralidade do educando, como mostra, por exemplo, um dos objetivos explicitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs):

[...] desenvolver o conhecimento ajustado a si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 7).

Com base nos documentos oficiais, ainda é possível perceber que o papel da escola na formação do indivíduo deve ir além da ideia tradicional de escolarização (domínio dos conteúdos, da leitura e da escrita). Ele deve ser pautado na formação plena do ser humano. Segundo Espindola, Rigamonte e Sá (2020, p. 217):

No polo do ensino, o professor deve ser consciente da capacidade do aluno em aprender e gerar conhecimentos, inclusive trazer saberes de contextos extraescolares para dentro do ambiente escolar. Trata-se de um processo de colaboração na criação de conhecimentos heterogêneos, plurais, locais e globais. É preciso entender que a ligação entre professor e aluno com esses processos

são também de domínio afetivo, portanto a familiaridade, o gosto, o sentimento e emoções dos agentes envolvidos são o que conduziria o “teor” de aprendizado e ensino.

É necessário salientar que os estudos sobre a afetividade na educação vêm avançando e têm demonstrado que as emoções não podem ser descartadas no processo de ensino-aprendizagem. Também se tem percebido que é impossível, nos dias de hoje, dar conta dos acontecimentos da sala de aula com uma prática pedagógica que foque apenas na dimensão cognitiva do educando. Entretanto, ainda nos deparamos com muitos professores que acreditam no controle aversivo, característico da escola tradicional, em que a aprendizagem é medida pela nota, promovendo um movimento de afastamento afetivo entre o aluno e o professor e, principalmente, entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Observamos que, ao longo da coleta de material bibliográfico para fundamentar o nosso trabalho, encontramos diversas pesquisas relacionadas ao estudo da afetividade na formação inicial de línguas, como a tese de doutorado de Andrade Neta (2011). Encontramos, também, estudos sobre a afetividade no ensino de Língua Portuguesa com foco na leitura e escrita, como as dissertações de mestrado, no âmbito do ProfLetras – UESC, de Bonfim (2018) e de Guimarães (2020). No entanto, até onde pudemos averiguar, não encontramos pesquisas relacionadas à afetividade na formação inicial de professores de Língua Portuguesa e sua contribuição para a prática docente. Assim, em vista da escassez de estudos sobre essa temática, consideramos necessário e relevante desenvolvermos este trabalho no âmbito do Profletras.

Diante do exposto, decidimos pesquisar: como os professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental séries finais, do município de Itagibá, pensam e sentem a influência da dimensão afetiva na formação escolar do aluno?

Para responder a essa pergunta, traçamos como objetivo geral: investigar como os professores de Língua Portuguesa, do município de Itagibá, pensam e sentem com relação à influência do componente afetivo no processo de formação escolar dos educandos das séries finais do Ensino Fundamental.

Para tal, apresentamos os seguintes objetivos específicos: i. identificar as ideias, crenças, pensamentos, emoções e sentimentos dos professores com relação à sua prática pedagógica; ii. discutir o processo de ensino-aprendizagem pautado em uma visão integral do ser humano; e, iii. elaborar, aplicar e avaliar uma proposta

de intervenção por meio de oficinas de sensibilização/conhecimento sobre o papel da afetividade em sua função motivadora no processo de formação do aluno.

No Brasil, nas últimas décadas, têm sido realizados estudos sobre a importância da afetividade no campo educacional, mas ainda em pequena escala. Esses estudos têm considerado que

[...] como o homem é constituído por estruturas diversas e complexas, o desenvolvimento de seu intelecto, também, é parte de um processo complexo e interacional, em que não apenas a dimensão cognitiva é responsável pela aprendizagem, mas intrínseca à cognição está a dimensão afetiva (Santos, 2017, p. 25).

Sendo assim, é possível afirmar que a afetividade e a cognição são complementares e responsáveis pela construção do conhecimento. Conforme já tratamos anteriormente, existe uma lacuna quanto à consideração do papel da dimensão afetiva na formação, tanto de professores quanto dos alunos, na educação básica. Felizmente, alguns estudos têm contribuído para preencher esse vácuo e os resultados têm demonstrado que ter em conta a afetividade, do planejamento à prática em sala de aula, modifica a realidade escolar no que diz respeito ao interesse dos alunos pelo objeto de conhecimento.

Muitos teóricos definem a afetividade. Contudo, para esta pesquisa, tomamos por base a perspectiva walloniana. Segundo Dér (2004 apud Sabino, 2012, p. 89):

A afetividade é um conceito amplo que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão. [...] A afetividade é o conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia.

A partir dessa definição, podemos considerar que a afetividade é tudo aquilo que afeta o indivíduo de forma positiva ou negativa. Sendo assim, deve ser vista como aspecto motivador da cognição e “[...] como componente que orienta escolhas e práticas, que expressa princípios e valores, assim como preconceitos e obstáculos e não apenas como expressão de sentimentos e emoções.” (Leite, 2018, p. 14)

Como metodologia, para atender aos objetivos propostos em nossa pesquisa, optamos por uma pesquisa-ação (Thiollent, 2011; Gil, 2002), visto que esse tipo de pesquisa possibilita que o indivíduo – no nosso caso, os professores de Língua Portuguesa (doravante LP), séries finais do Ensino Fundamental (doravante EF) –,

desempenhem, junto a nós, um papel ativo na busca de caminhos que valorizem a dimensão afetiva na formação do aluno.

Participaram da pesquisa 10 (dez) professores de LP, das séries finais do EF, do município de Itagibá. A escolha do campo de pesquisa e o critério de inclusão dos participantes se justificou pelo fato de ser o nosso espaço de atuação e pelos participantes serem nossos colegas de trabalho dentro do município.

A pesquisa foi dividida em duas etapas, na primeira foram coletados os dados que deram embasamento à segunda etapa que foi a proposta de intervenção, realizada por meio de 3 (três) oficinas de sensibilização/conhecimento.

Por ser uma pesquisa de natureza qualitativa, a análise dos dados foi realizada com base nas informações extraídas a partir do questionário e da entrevista semiestruturada.

O aporte teórico a ser adotado no embasamento da pesquisa se compõe das contribuições de autores que tratam da formação de professores – em especial dos de LP –, dos fenômenos afetivos e da sua influência no processo de ensino-aprendizagem (Alvarenga, 2012; Andrade Neta, 2011, 2012, 2014; Aragão, 2008; Arantes, 2003; Damásio, 2004; Ekman, 2011; Fiorin, 2006; Freire, 1996; Gatti, 2009; Leite, 2006, 2012, 2018; Nunes, 2011; Sabino, 2012; Saviani, 2009; Wallon, 1968 dentre outros).

O presente estudo está organizado da seguinte forma: além desta primeira seção introdutória, a segunda seção apresenta a importância da afetividade no fazer docente iniciando com um resgate teórico sobre afetividade, emoções e sentimentos, seguindo com um estudo sobre a educação socioemocional e a mediação afetivamente positiva; a terceira seção apresenta a formação de professores, com foco na formação inicial dos professores de língua portuguesa, e qual o papel da afetividade na formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa; na quarta seção, há a descrição do método adotado para a pesquisa, o cenário e os participantes da pesquisa, a coleta e a análise de dados; a quinta seção traz uma proposta de intervenção; e, finalmente, as considerações finais e as referências.

2 A AFETIVIDADE NO FAZER DOCENTE

Por um longo período, a dimensão cognitiva foi colocada como superior à afetiva em vários aspectos da vida do ser humano, inclusive no que se referia à aprendizagem. A partir da década de 1990, influenciado pelos estudos psicológicos e neurocientíficos da emoção e do sentimento, as pesquisas referentes à afetividade no fazer pedagógico têm se tornado mais recorrente e vêm demonstrando que a cognição e a afetividade são dimensões indissociáveis na construção do conhecimento.

Esta seção trata da afetividade no fazer docente e encontra-se dividida em subseções. A primeira trata dos conceitos de afetividade, emoção e sentimento. A segunda refere-se à educação socioemocional. A terceira e última subseção versa sobre a mediação afetivamente positiva.

2.1 AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A afetividade ainda é vista por muitos somente como demonstração de carinho, sinal de boa convivência entre as pessoas. Entretanto, o termo afetividade é muito mais amplo. Segundo Mahoney e Almeida (2005, p.19), a afetividade para Wallon “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis”. Na evolução da afetividade, segundo a teoria walloniana, destacam-se três momentos sucessivos: a emoção, o sentimento e a paixão, resultado de fatores orgânicos e sociais (Mahoney; Almeida, 2005).

Como trataremos neste estudo da afetividade como tudo aquilo que nos afeta de forma positiva ou negativa no convívio social, analisaremos as emoções e sentimentos como fenômenos afetivos nucleares (Andrade Neta, 2014). Para tanto, ratificamos o que afirma Sabino (2012, p.92): “[...] as emoções e sentimentos são formas expressivas de afetos e que esses compõem a dimensão humana da afetividade”.

Por um estímulo interno ou externo, a afetividade irá provocar respostas ao organismo e, por isso, de acordo Andrade Neta (2014, p.4), “além das emoções e sentimentos, poderíamos incluir, sob o rótulo de ‘afetividade’, fenômenos como motivação, paixão, desejo, humor, talento, afeto, valores, prazeres, etc”.

O ser humano, desde o nascimento, é capaz de sentir e reagir às ações. No início da vida, segundo Wallon (1968), há um predomínio dos aspectos afetivos e, ao longo do desenvolvimento humano, os aspectos afetivos e cognitivos se entrelaçam e se influenciam. Na teoria walloniana, o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o sujeito e o seu meio é a emoção. Segundo Mendes (2017, p. 57), Wallon define emoção como um sistema de atitudes:

A emoção é o substrato orgânico da afetividade, entretanto, na medida em que ela se expressa socialmente, está sujeita a interpretações pessoais fundamentadas no social e na cultura, as quais modulam e constituem a dinâmica do psiquismo humano. Pode-se dizer que a emoção é a exteriorização da afetividade por meio da expressão corporal, motora, visível, ativada pelo fisiológico.

No corpo é possível perceber as manifestações das emoções que são provocadas por acontecimentos, em sua maioria, externos, e por meio delas regulamos nossas ações (Ekman, 2011). Corroborando com essa ideia, temos os estudos de Ekman (2011) e Damásio (2000). Para esse último,

Emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum tipo de papel regulador a desempenhar, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que o fenômeno se manifesta; as emoções estão ligadas à vida de um organismo, ao seu corpo, para ser exato, e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida (Damásio, 2000, p. 74-75).

Por sua vez, segundo Ekman (2011, p. 31),

A emoção é um processo, um tipo específico de avaliação automática, influenciado por nosso passado evolucionista e pessoal, em que sentimos que algo importante para o nosso bem-estar está acontecendo e um conjunto de mudanças fisiológicas e comportamentos emocionais influenciam a situação.

Podemos perceber que os estudos sobre emoção comprovam que ela é primordial na constituição do sujeito. Sendo assim, não cabe mais desconsiderar os aspectos emocionais como influenciadores das ações humanas nos diversos ambientes sociais em que as pessoas estão inseridas.

Em relação ao sentimento, podemos afirmar que ele é a representação da emoção que pode ou não se tornar conhecida. Conforme Damásio (2012, p.162):

À medida que ocorrem alterações no seu corpo, você fica sabendo da sua existência e pode acompanhar continuamente sua evolução. Apercebe-se de mudanças no estado corporal e segue seu desenrolar durante segundos ou minutos. Esse processo de acompanhamento contínuo, essa experiência do que o corpo está fazendo enquanto pensamentos sobre conteúdos específicos continuam a desenrolar-se, é a essência daquilo que chamo de um sentimento.

Emoção e sentimento estão imbricados, pois os acontecimentos que nos afetam, de forma positiva ou negativa, iniciam-se na emoção e terminam nos pensamentos relacionados com a emoção sentida, no sentimento. No que se refere à emoção e ao sentimento, Damásio (2004, p. 35) destaca que “as emoções ocorrem no teatro do corpo. Os sentimentos ocorrem no teatro da mente” (Damásio, 2004, p. 35).

Dessa maneira, podemos entender que a afetividade permeia as relações sociais e, por isso, não deve ser negligenciada no processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de aprendizagem socioemocional não é algo novo; surgiu na década de 1990, nos Estados Unidos, com o objetivo de investigar o impacto socioemocional na educação². Em 1994, os pesquisadores norte-americanos constataram que essa educação incluída no processo de ensino aprendizagem trouxe maior rendimento escolar para os alunos e, por isso, em 1996, o desenvolvimento socioemocional esteve em pauta na Unesco, no Relatório Delors³, que focava nos desafios para a educação do século XXI e definiu que a educação deveria se basear em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser, ou seja, uma educação que abarcasse o ser humano como um todo e não só voltada para a dimensão cognitiva.

Cada pilar tem seu objetivo, sendo que o último, aprender a ser, pode ser considerado um dos mais importantes por afirmar a necessidade que todo ser humano tem de estar preparado, por meio da educação, para gerir o seu próprio destino, sendo autônomo, crítico e capaz de tomar suas próprias decisões, contribuindo, dessa maneira, para seu desenvolvimento integral.

² Curso de Capacitação e Aperfeiçoamento em Educação Socioemocional. Valecup: cursos pedagógicos, 2023

³ DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. 2 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

No Brasil, a inclusão das habilidades socioemocionais no currículo só se tornou obrigatória a partir da BNCC (2018), no ano de 2020. A obrigatoriedade iniciou-se em um ano pandêmico, em meio às aulas online, o que dificultou o êxito na oferta de uma formação integral para o aluno.

As habilidades socioemocionais são fundamentais para o sucesso escolar e profissional dos alunos, pois influenciam diretamente na maneira como eles se relacionam com os outros e consigo mesmo. Em vista disso, dar o devido espaço a elas, focando em “educar as emoções” no ambiente escolar por meio das competências socioemocionais trazidas pela BNCC (2018) é essencial para desenvolver o pensamento autônomo de crianças e adolescentes, podendo reduzir casos de indisciplina e melhorar os índices de aprendizagem.

A BNCC (2018), assim como o Relatório Delores (2003), traz pilares para o desenvolvimento da educação. De acordo com a BNCC (2018), a criança precisa: aprender a agir, de forma progressiva, com autonomia emocional, respeitando e expressando os sentimentos e emoções; atuar em grupo de maneira funcional e se mostrar apta a construir novas relações, com respeito à diversidade, mostrando-se solidária ao outro; entender, aceitar e respeitar as regras de convívio social.

Quando o indivíduo desenvolve as habilidades socioemocionais, é possível afirmar que ele conseguiu desenvolver tanto a aprendizagem social, que é o “processo pelo qual cada pessoa desenvolve sua capacidade de integrar o pensamento, a emoção e o comportamento para alcançar e concretizar tarefas sociais importantes” (Costa; Faria, 2013, p.409), quanto a Inteligência Emocional (doravante IE), visto que consegue gerenciar suas emoções. A IE está atrelada diretamente à educação socioemocional. Segundo Goleman (2011, p.63), a Inteligência Emocional é

A capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante.

Quando essa capacidade/habilidade é desenvolvida, há um controle emocional que está atrelado à compreensão das emoções individuais e à análise de como elas foram adquiridas, permitindo que as pessoas se tornem aptas a lidar com frustrações, angústias e medos o que contribui no processo de ensino-

aprendizagem, pois permite o equilíbrio entre os aspectos cognitivo e emocional, criando, assim, boas relações interpessoais o que é essencial no ambiente escolar.

No município de Itagibá, temos visto cada vez mais adolescentes se automutilando, agressivos, apáticos, desmotivados, etc.; estados afetivos e comportamentais que geram conflitos em sala de aula e interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Por conta disso, as psicólogas, lotadas na Secretaria Municipal de Educação, criaram o plantão psicológico que tem por objetivo dar atendimento individual e coletivo aos alunos das unidades escolares do município afim de ajudá-los no processo de reconhecimento e gerenciamento das emoções, no desenvolvimento do cuidado e da preocupação com o outro, na criação de relações positivas, na tomada de decisões responsáveis e no manejo de situações desafiadoras de forma eficaz. Essa parceria entre as psicólogas e a escola é importantíssima na formação integral dos discentes, pois possibilita um trabalho pautado na Educação Socioemocional que ajudará o aluno no desenvolvimento da IE.

Sabemos que lidar com as emoções não é uma tarefa fácil, mas, de acordo com Goleman (2011), a partir de treinamento é possível alcançar essa aptidão. Ele apresenta dados de uma pesquisa de Salovey e Mayer que trazem cinco pilares que nos ajudam a compreender e definir a IE:

1. Conhecer as próprias emoções. Autoconsciência — reconhecer um sentimento quando ele ocorre — é a pedra de toque da inteligência emocional. [...] A incapacidade de observar nossos verdadeiros sentimentos nos deixa à mercê deles. As pessoas mais seguras acerca de seus próprios sentimentos são melhores pilotos de suas vidas, tendo uma consciência maior de como se sentem em relação a decisões pessoais, desde com quem se casar a que emprego aceitar.
2. Lidar com emoções. Lidar com os sentimentos para que sejam apropriados é uma aptidão que se desenvolve na autoconsciência. [...] As pessoas que são fracas nessa aptidão vivem constantemente lutando contra sentimentos de desespero, enquanto outras se recuperam mais rapidamente dos reveses e perturbações da vida.
3. Motivar-se. [...], pôr as emoções a serviço de uma meta é essencial para centrar a atenção, para a automotivação e o controle, e para a criatividade. O autocontrole emocional — saber adiar a satisfação e conter a impulsividade — está por trás de qualquer tipo de realização. E a capacidade de entrar em estado de “fluxo” possibilita excepcionais desempenhos. As pessoas que têm essa capacidade tendem a ser mais produtivas e eficazes em qualquer atividade que exerçam.

4. Reconhecer emoções nos outros. A empatia, outra capacidade que se desenvolve na autoconsciência emocional, é a “aptidão pessoal” fundamental. [...] As pessoas empáticas estão mais sintonizadas com os sutis sinais do mundo externo que indicam o que os outros precisam ou o que querem. Isso as torna bons profissionais no campo assistencial, no ensino, vendas e administração.

5. Lidar com relacionamentos. A arte de se relacionar é, em grande parte, a aptidão de lidar com as emoções dos outros. (Goleman, 2011, p.73)

A partir do desenvolvimento desses pilares, acreditamos que o desenvolvimento do aluno proporcionará a criação de um ambiente escolar saudável, propício à aprendizagem em que os conflitos serão solucionados de forma leve, pois os sujeitos do processo serão capazes de gerenciar suas emoções.

2.2 MEDIAÇÃO AFETIVAMENTE POSITIVA

É possível refletir sobre a relação entre professor e aluno a partir das palavras de Freire (1996, p. 73):

[...] o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. Um educador deve buscar um aperfeiçoamento constante, ter um carinho especial pela profissão que abraçou e saber utilizar sua autoridade com moderação e imparcialidade.

Para o autor, todo professor deixa marcas nos seus alunos, sejam elas positivas ou negativas. Isso nos levou a refletir de que maneira já marcamos os nossos alunos de forma “negativa”, por acreditarmos que sermos autoritárias, dominar o conteúdo, cumprir com o estabelecido pelo currículo escolar e desenvolver atividades voltadas somente para o desenvolvimento cognoscente do nosso aluno era o essencial para sermos boas professoras. Por falta de conhecimento de como a nossa dimensão afetiva interfere na nossa aprendizagem, acreditamos, por muitos anos, na sobreposição da razão em relação às emoções e não enxergamos o nosso aluno na sua totalidade. Esse fato fez com que o nosso trabalho docente fosse em mão única: não havia um processo de mediação, mas a visão de sermos únicas detentoras do conhecimento, contribuindo, dessa maneira,

para o fracasso de muitos alunos na disciplina de língua materna que ministrávamos.

Dias (2014, p. 9) destaca que “a mediação no processo de ensino-aprendizagem é um tipo de interação que acontece entre os alunos (mediados) e o professor (mediador), com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino”. Nesse processo, o professor coloca-se como intermediário entre os alunos e o objeto do conhecimento, buscando meios, atribuindo valor ao que ensina, criando situações para que ocorra uma aprendizagem significativa. Sendo assim, podemos afirmar que nem todos os professores são mediadores. Esse era o nosso caso. Por longos anos da nossa prática, desconhecemos a significância da mediação positiva no processo educacional e o quanto ela pode tornar as nossas aulas mais significativas e aproximar o mediado ao objeto de estudo.

Ao longo dos anos, ouvimos diversas vezes que “o conhecimento liberta” e, ao longo de mais de duas décadas de trabalho docente, algumas vezes, tivemos a oportunidade de refletir sobre a nossa prática e o nosso fazer pedagógico por meio de leituras, palestras, cursos e agora do mestrado. Este último está escancarando os nossos olhos para enxergarmos a imediata necessidade do trabalho com a totalidade do ser humano, principalmente no que tange à dimensão afetiva, notadamente neste momento de pandemia que vivenciamos e que desencadeou ou agravou problemas emocionais em grande parte da população. Focar numa aprendizagem afetiva⁴, neste momento, é primordial, pois o desenvolvimento de uma “[...] relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo ensinar-aprender, o fazer compartilhado, o exercício do diálogo, o saber escutar, o respeito pelo outro” (Nunes, 2011, p. 6) farão toda a diferença na reconstrução da educação, que já enfrentava vários desafios e se desestruturou grandemente com o distanciamento social, imposto pela pandemia.

O desenvolvimento de uma aprendizagem afetiva, neste momento de retomada total ao convívio da sala de aula, faz-se estritamente necessário, pois todos os atores do processo educacional carregam marcas deixadas pela pandemia, sejam elas superficiais ou profundas. Isso interfere diretamente no processo de

⁴ A educação afetiva, também conhecida como pedagogia afetiva, consiste em um método que não se limita à relação de ensino e aprendizado entre professor e aluno. Nesse caso, estudantes e docentes desenvolvem um relacionamento mais profundo, com base na afetividade para **tornar as atividades mais leves e agradáveis, além de produtivas**. (O que é educação afetiva e por que ela é fundamental para o processo de aprendizagem? Crescer Sempre, 2022. Disponível em: <https://www.crescersempre.org.br/educacao-afetiva-e-aprendizagem> - Acesso em 15 ago 2023.

aprendizagem, pois “[...] os sentimentos de dor ou prazer são alicerces da mente.” (Damásio, 2004, p. 11).

Segundo Leite (2018), quando compreendemos que a dimensão afetiva é importante no processo educativo, entendemos o que afeta os nossos alunos e percebemos que na sala de aula não circulam só conhecimentos, mas, também, sentimentos e emoções. Esses componentes possuem papel no processo educacional, favorecendo ou não a aprendizagem.

A prática educativa perpassa por três amplas dimensões, a cognitiva, a emocional e a social, e os documentos legais que embasam a educação brasileira, como CF (1988), LDB (1996) e BNCC (2018), regulamentam um trabalho que abarque todas essas dimensões. A partir disso, objetiva-se o desenvolvimento pleno do ser humano, e é aqui que entra o trabalho do professor como um mediador e não como um mero transmissor de conhecimento. De fato, na escola, “[...] o processo de aprendizagem do aluno é fortemente determinado pela maneira como a mediação pedagógica é desenvolvida.” (Leite, 2018, p. 172).

Vygotsky (1998) afirma que, para que haja desenvolvimento humano, é imprescindível a interação que ocorre entre as pessoas e as relações estabelecidas com os objetos culturais. Essa necessidade acontece de maneira constante, uma vez que o contato com o outro, nesse caso o professor mediador, pode fornecer modelos de aprendizagem para o aluno e permitir uma evolução na sua forma de agir, pensar e enxergar o mundo.

O ser humano precisa conviver em ambientes onde as relações afetivas estejam presentes, e na escola não deve ser diferente. Porém, o que temos visto, ao longo dos nossos anos de prática educativa, é a desinformação de um grande número de profissionais da educação no que se refere ao trabalho com a dimensão afetiva na escola. Esses docentes acreditam que o trabalho afetivo se restringe apenas a carinhos e afagos, a suprir uma carência afetiva do educando, não levando em consideração que “[...] não se compartilha do jogo social sem sentimento e não se aprende sem sentimento. A apreensão com a afetividade passa a existir dessa certeza de que o aluno só instrui-se quando se sente abrigado, respeitado, valorizado.” (Nunes, 2011, p. 7).

As primeiras definições de mediação - segundo Oxford Languages, o dicionário de português do Google, “1. Ato ou efeito de mediar; 2. Ato de servir de intermediário entre pessoas ou grupos; intervenção, intermédio” -, demonstram a

relevância da mediação para o processo educacional, tendo em vista que na escola o ato de mediar se configura por uma intervenção pedagógica intencional. O processo de aprendizagem, desse modo, é pautado na interferência do agente mediador, que visa a formação do educando, estabelecendo critérios para a construção do conhecimento.

Vygotsky (1998) apresenta o conceito de mediação como a ação humana que se concretiza por meio de relações sociais, históricas e culturais, sendo um elemento fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento do ser. Para ele, o que somos é sempre produto de nossas relações e do meio em que estamos inseridos, assim como nossa ação sobre isso.

No âmbito escolar, podemos afirmar que o professor é um dos principais agentes mediadores, “[...] pois é ele quem pode estabelecer pontes entre o objeto do conhecimento e o aluno, agindo como um elo transmissor das novidades que o saber tende a proporcionar ao aprendiz” (Santos, 2017, p. 29). Segundo Leite (2018), é a qualidade dessa mediação que resultará em uma aproximação ou afastamento do aluno com o objeto do conhecimento. Para Santos (2017, p. 30),

Sendo o docente o profissional investido de poder para, eficientemente, mediar a transposição dos conteúdos escolares para a esfera da vida real, a fim de torná-los significativos para os alunos e com isso seduzi-los ao envolvimento com a dinâmica de aprendizagem, evidencia-se a importância de seu papel enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem. Daí emerge a necessidade de que esse profissional esteja convicto dessa responsabilidade e tenha o conhecimento tanto teórico como empírico das questões relativas à afetividade e à cognição, como mecanismos interligados no processo de aquisição do conhecimento.

Na mediação pedagógica, o papel do professor é de suma importância, pois “[...] a qualidade da mediação desenvolvida é o principal determinante dessa relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva.” (Leite, 2018, p. 42)

Destarte, para que ações eficientes sejam produzidas por meio da mediação em sala de aula, faz-se estritamente necessário que o professor reflita sobre o que, como e para que ensinar, pois, conforme Leite (2012, p. 362-363)

[...] independente da orientação teórica assumida pelo docente, em toda situação de ensino planejada, o professor deve assumir algumas decisões que, no seu desenvolvimento prático, terão

inevitáveis consequências afetivas na relação que se estabelecerá entre o aluno e os conteúdos específicos de ensino [...]

É possível identificar algumas dessas decisões e seus possíveis impactos. Evitando uma posição reducionista, ao reconhecer que, certamente, há outros fatores que compõem o processo de mediação pedagógica, pretendemos analisar cinco reconhecidas decisões, identificadas, como já explicado, a partir dos dados acumulados pelas pesquisas do Grupo do Afeto. São elas: a) a escolha dos objetivos de ensino; b) a decisão sobre o início do processo de ensino; c) a organização dos conteúdos de ensino; d) a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; e) a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino.

Ao longo da nossa prática, percebemos que, por muitas vezes, negligenciamos as cinco decisões citadas por Leite (2012) para o desenvolvimento de uma mediação afetivamente positiva. Entretanto, há alguns anos, mesmo sem ter conhecimento dos estudos do autor, já havíamos modificado a nossa postura docente e buscado melhorar o planejamento das aulas, tendo um olhar mais atento ao que trabalhar e, principalmente, como desenvolver o trabalho em sala de aula visando despertar o interesse dos nossos alunos. É perceptível a fluidez e o engajamento dos alunos nas aulas em que levamos algo que desperte a curiosidade deles, como jogos, músicas, textos sobre os assuntos que lhes interessam. Temos buscado modificar nossa prática, mas não é uma tarefa fácil. A partir dos estudos do mestrado, podemos comprovar, com a nossa experiência, que a vontade e o interesse dos nossos alunos dependem muito do nosso planejamento.

Ao final da I unidade do ano de 2022, pedimos para que os alunos avaliassem as aulas de LP e suas respostas corroboraram com a importância e o cuidado que devemos ter ao planejar nossas aulas. Muitos deles afirmaram que não gostavam da disciplina, que tinham uma visão distorcida da professora, mas que, ao longo das aulas, por meio das explicações, das atividades propostas e, principalmente, da maneira como eram tratados, sem julgamentos, olhares tortos, coisas do tipo, começaram a ter a vontade de aprender, a gostar da matéria e da professora. Esses relatos nos trouxeram felicidade, pois percebemos que, quando as nossas ações metodológicas são planejadas a partir dos saberes teóricos e dos interesses dos alunos, conseguimos aproximar o educando do objeto do conhecimento, tornando-o ativo no processo de ensino-aprendizagem. O que vivenciamos nesse momento de avaliação coaduna com o que Santos (2017, p. 33) afirma sobre o papel do professor como mediador:

[...] o professor, assumindo o papel de mediador entre o educando e objeto de estudo, desempenha a função de facilitador na promoção de mecanismos disponíveis que, empírica e cientificamente, podem fornecer condições que favoreçam o sucesso do processo educativo.

É no entendimento do poder e da responsabilidade que o educador tem de pautar a sua prática, vislumbrando que toda a mediação é afetiva. Como afirma Freire (1996), um simples gesto do professor, que vai desde um olhar entusiasmado, um balançar de cabeça demonstrando algo positivo até um gesto revelando desapontamento, pode afetar, de forma significativa, a vida do aluno, estabelecendo relações de afeto ou aversão dele com o objeto do conhecimento e, conseqüentemente, com o professor. Demonstra-se, assim, que as ações do professor e do aluno não são ações isoladas, mas convergentes entre si.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PAPEL DA AFETIVIDADE

A formação de professores deve ser considerada a base do processo de ensino-aprendizagem. É essa formação que auxiliará o docente na construção de saberes que o tornarão apto a lidar com os atuais desafios e demandas apresentados pela educação. Ela deve ser analisada a partir do contexto histórico e social no qual está inserida, levando em consideração a realidade econômica, política e social do país. Esta última, por meio dos órgãos competentes e das organizações sociais, cria e legitima as políticas educacionais que norteiam a formação docente.

A partir da década de 1930, com o advento da urbanização no Brasil, surgiu a necessidade da ampliação do ensino público para que houvesse qualificação profissional condizente com os novos postos de trabalho. Foi a partir daí que começou a se desenhar o cenário para a criação dos cursos de licenciatura, o que permitiu que o acesso à cultura letrada não ficasse mais restrito a uma pequena parcela da população. Fiorin (2006, p. 13) destaca que

[...] os primeiros cursos de Letras no Brasil surgem nos anos 30: 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939 na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de Minas Gerais.

Segundo Fiorin (2006), a história do curso de Letras no Brasil está diretamente ligada à história da Universidade de São Paulo – USP, pois esta foi criada juntamente com a faculdade de Filosofia, que era dividida em três seções: Filosofia, Ciências e Letras, sendo esta última subdividida em: Letras Clássicas e Português e Línguas Estrangeiras, por meio do Decreto 6.283, em 25 de janeiro de 1934.

A criação da Universidade e Faculdade estava articulada às necessidades da sociedade do período capitalista e consumista e o seu ideário era a formação da elite responsável pela gestão do país para que o tirasse do atraso nacional (Fiorin, 2006). O ensino das disciplinas básicas, as quais tinham por objetivo a formação de professores para o magistério secundário e os estudos de alto nível e pesquisa, era realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, centro da construção do conhecimento, “a medula” da Universidade de São Paulo (Romanelli, 1978).

Inicialmente, a seção de Letras era organizada em dois cursos: Letras Clássicas e Português e Línguas Estrangeiras. Entretanto, devido à necessidade de adaptação ao padrão da Faculdade Nacional de Filosofia, criada pelo Decreto Federal n.º 190, de 4 de abril de 1939, a seção de Letras da Faculdade de Filosofia passa a constituir-se dos cursos: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, padrão que se manteve até 1962.

Em 1941, em Salvador, foi criada, por Isaías Alves, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que daria início ao primeiro Curso de Letras da Bahia, o qual possuía as subseções: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Germânicas.

O departamento de Letras da Faculdade de Filosofia da Bahia foi desmembrado por meio do Decreto n.º 62.241, de 8 de fevereiro de 1968 e, a partir daí, houve a estruturação de uma unidade exclusiva dedicada ao estudo de Letras. As cadeiras que integravam o antigo Departamento de Letras passaram a compor os cinco Departamentos que constituíam, inicialmente, o antigo Departamento de Letras da Universidade Federal da Bahia (doravante UFBA)⁵.

A partir da criação do Departamento de Letras da UFBA, o currículo do seu curso foi utilizado como modelo para alguns cursos dos vários criados posteriormente no estado por outras instituições de ensino superior públicas e

⁵ Dados extraídos do site da Universidade Federal da Bahia – Instituto de Letras. Disponível em: <<https://letras.ufba.br>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

privadas. O curso de graduação em Letras, por meio de leis, decretos, resoluções e pareceres, ao longo dos anos, passou por importantes transformações estruturais.

Em 1962, foi aprovada, pelo Conselho Federal de Educação, a primeira proposta do currículo mínimo para o curso de Letras, por meio do Parecer n.º 283, de Valmir Chagas. Essa medida acabava com a densidade dos currículos anteriores, que eram compostos por grupos de línguas neolatinas, germânicas e clássicas. O Parecer estabeleceu que o docente em formação pudesse escolher entre licenciatura dupla, que, a partir do novo currículo, abarcava apenas uma Língua Estrangeira, ou licenciatura única para LP.

A resolução n.º 9, de 10 de outubro de 1969, legitima os currículos mínimos das graduações que capacitam os profissionais para o exercício da docência em escolas de ensino médio.

A partir da LDB de 1996, a obrigatoriedade dos currículos mínimos para o curso de Letras e demais licenciaturas foi extinta e, em seu lugar, foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCNs):

Estas diretrizes foram elaboradas levando em consideração alguns objetivos e metas como: garantir as instituições de ensino de nível superior liberdade na composição de sua carga horária que deverá ser cumprida para a integralização dos currículos; indicação de campos de experiências de ensino aprendizagem e de estudo que constituirão os currículos; busca de meios para evitar o prolongamento da duração das graduações de forma desnecessária; proporcionar eficazmente a formação geral, indispensável ao estudante para que possa vencer os desafios de sua profissão, estimulando a produção de novos conhecimentos, consentindo diferentes tipos de habilitações e formações diversificadas em um mesmo programa (Costa, 2010, p. 7).

Em 03 de abril de 2001, as DCNs para o curso de Letras, por meio do Parecer n.º CNE/CES 492/2001, foram instauradas no país, levando em consideração as mudanças ocorridas no cenário nacional e como isso atinge diretamente a educação. Passa-se a enxergar a universidade como um espaço de múltiplas possibilidades e não só como um ambiente que prepara o indivíduo para o mercado de trabalho de forma eficaz e plena:

Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode

ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos (Brasil, 2001, p. 29).

As DCNs determinam que os cursos de Letras tenham estruturas flexíveis que, dentre outras coisas, reconheçam a heterogeneidade do conhecimento do aluno, a partir de uma prática pedagógica que desenvolva a autonomia dele. Dessa maneira, o currículo não deve ser mais engessado, rígido, mas sim uma

[...] atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais (Brasil, 2001, p. 29).

Essa flexibilização no currículo requer que o professor se desdobre, não respondendo mais somente pelo ensino, mas, também, pela qualidade da formação dos acadêmicos. Para Costa (2010, p. 8), “[...] os conteúdos curriculares básicos devem estar vinculados à área dos estudos Linguísticos e Literários, que deverão orientar na literatura e o estudo da língua como socioculturais”.

O curso de Letras, a partir das DCNs, tem por objetivo

[...] formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (Brasil, 2001, p. 30).

De acordo com as diretrizes, essa graduação, por meio dos conhecimentos práticos e teóricos, objetiva formar os graduandos que tenham domínio dos conhecimentos linguísticos, literários e pedagógicos.

Atualmente, na Bahia, o curso de Licenciatura em Letras é ofertado por diversas instituições públicas e privadas, tanto na modalidade presencial quanto à

distância. Seus currículos englobam, além dos saberes teóricos, os disciplinares e os pedagógicos, bem como uma carga horária de estágios que deve ser cumprida como parte da formação em Letras, conforme as DCN's (Brasil, 2001). Alvarenga (2012, p. 12) enfatiza que

O currículo dos cursos de Licenciatura, de acordo com as DCN's (Brasil, 2001), deve priorizar uma relação constante entre a teoria e a prática, que propicie uma reflexão e sintonia dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais e da ação, desde o início do curso, e que esta relação seja efetivada através do currículo.

Nessa perspectiva, as DCN's coadunam com a CF, a LDB e a BNCC quando salientam o direito que o cidadão tem a uma formação plena. Entretanto, ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UNEB, Campus XXI, Ipiaú, instituição em que nos licenciamos em Letras, e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UESC que entrou em vigor em 2022, universidade em que cursamos o Mestrado Profissional em Letras, observamos que a maior preocupação do currículo nas duas universidades está associada ao ensino dos saberes disciplinares específicos do campo de Letras, como Literatura e Linguística. Essa organização deixa lacunas substanciais no processo de formação integral do ser nos cursos de formação inicial dessas universidades, principalmente no que diz respeito aos aspectos afetivo-emocionais. Mas, a partir da reformulação do PPC, a UESC tem buscado pautar suas bases teóricas orientadas pelos princípios da diversidade, da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da interculturalidade, em busca do cumprimento dos documentos legais no que tangem à formação do ser: “[...] o curso de Letras da UESC está norteado por uma perspectiva que tem como foco ‘o desenvolvimento pleno das pessoas visando à Educação Integral’, tal como apregoa o Art. 2º da Resolução CNE/CP 02/2019.” (UESC, 2022, p. 25)

O novo PPC da UESC traz duas disciplinas que visam uma formação inicial e abarcam a dimensão afetiva, a qual ainda é deixada de lado na maioria das instituições: Letramento Emocional e Emoções, Linguagens e Tecnologias. Porém, essas disciplinas ainda não fazem parte do rol de disciplinas obrigatórias, o que demonstra a incoerência situada nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa no que diz respeito ao currículo e ao cumprimento dos dispositivos legais no que se refere à formação do ser.

Atualmente, em meio a um contexto de tantas mudanças no espaço escolar, pensar em formação de professores é pensar em uma formação permanente que alie teoria e prática, permitindo que o educador incentive o educando a buscar conhecimento além dos muros da escola.

É sabido que a formação do professor deve estar atrelada diretamente às necessidades de formação do educando. Então, podemos considerar que a negligência da afetividade na prática pedagógica se deve ao fato de o educador, ao longo da sua formação, ter pouco ou nenhum contato com disciplinas que abordem questões como afetividade, conflitos, relacionamentos inter e intrapessoal. Assim, é pertinente “citar um velho jargão que diz: ‘não se pode dar o que não se tem’. Como educar respeitando essas dimensões, se os próprios professores, em seu processo de formação, não são reconhecidos nelas?” (Sabino, 2012, p. 141).

No contexto atual, a profissão docente, no que diz respeito à formação inicial e continuada, tem sido tema para diversas pesquisas. Pesquisas como a de Sabino (2012) e a de Andrade Neta (2012) demonstram que a dimensão afetiva tem pouco ou quase nenhum espaço nas formações dos professores, em especial na formação inicial.

Uma formação de professores que abarque todas as dimensões humanas, inclusive a afetiva, é assegurada por lei, como afirma Andrade Neta (2012, p. 345):

[...] devemos assumir que aprender sobre a emocionalidade e poder fazê-lo nos espaços de educação formal, é um direito legitimamente estabelecido na legislação educacional brasileira, assim como nos documentos de concretização curricular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), por exemplo, legitima esse direito quando determina, como finalidade precípua da educação, o *desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. Como consequência natural, essa finalidade é retomada nos documentos de concretização curricular, em forma de parâmetros e orientações curriculares nacionais estaduais.

Dessa forma, a presente realidade das escolas descumpre com os documentos oficiais, os quais ratificam a necessidade de uma educação que desenvolva o ser humano na sua integralidade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nessa seção, de natureza teórico-metodológica, serão apresentados os aspectos teóricos que justificam as opções metodológicas utilizadas neste estudo, a saber: a pesquisa-ação, o cenário da pesquisa, os sujeitos participantes e os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta e análise de dados.

É interessante ressaltar que há vários tipos de pesquisa-ação; optamos pela *investigação-para-ação* por se tratar de uma pesquisa em que o pesquisador tem a palavra inicial e final acerca do processo investigativo.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO E AS SUAS ETAPAS

Uma das formas que a humanidade encontrou para investigar problemas sociais e tentar solucioná-los com propostas de intervenção foi a pesquisa científica.

Todo projeto de pesquisa possui características próprias e ter conhecimento disso é de suma importância na hora de o pesquisador classificar o seu trabalho e escolher a melhor metodologia para que consiga alcançar os objetivos pretendidos na investigação do seu objeto. Nessa perspectiva, para atingirmos o objetivo traçado neste estudo, fizemos a opção pela pesquisa-ação, fundamentada nos estudos de Thiollent (2011) e Amado e Cardoso (2014).

Segundo Thiollent (2011, p. 20), trata-se de

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação, nesse viés, pode ser entendida como uma linha de pesquisa de ação conjunta, em que se busca solucionar problemas reais com o intuito de transformação, pressupondo uma ação concebida de caráter educacional ou social.

Amado e Cardoso (2014, p.189) ampliam o conceito de pesquisa-ação ao citarem Freebody (2003) que afirma que este tipo de pesquisa é “uma investigação deliberada e orientada-para-a-solução” de um problema, cujo caminho para a solução é caracterizado por vários ciclos e tem por objetivo encontrar ideias por

meio da ação que sirvam, entre outras coisas, para um crescimento do conhecimento do grupo envolvido na pesquisa, e ao afirmarem que “nunca foi pacífica nem a natureza nem a utilidade desta estratégia de investigação” (Amado e Cardoso, 2014, p.188), apresentando-nos duas diferentes modalidades: *investigação-na/pela-ação* e *investigação-para-ação*.

A *investigação-na/pela-ação* contempla o conceito trazido por Thiollent (2011), pois é constituída pela multidirecionalidade e coexistência dos seus objetivos, assumindo um caráter colaborativo e participativo entre os investigadores e os participantes:

[...] a ideia da pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (Thiollent, 2011, p.22)

A modalidade *investigação-para-ação* é o resultado da necessidade de alguém que busca informações e conhecimento acerca de uma situação para agir sobre ela tentando solucioná-la. Aqui é o pesquisador quem tem as palavras inicial e final sobre o processo investigativo.

A partir dos conceitos apresentados acima sobre pesquisa-ação, inicialmente, a pesquisa usaria a modalidade *investigação-na/pela-ação* que coaduna com conceito de Thiollent (2011), mas, devido ao curto período, pouca disponibilidade dos participantes para analisarem, investigarem o objeto de estudo e por essa modalidade constituir-se “como um procedimento de grande complexidade”, como afirmam Amado e Cardoso (2014, p.191), optamos pela modalidade *investigação-para-ação*, por se adequar melhor ao objetivo da pesquisa e tempo disponível para sua execução.

Desse modo, trata-se de uma pesquisa de caráter social e reflexivo, que se desenvolve em algumas etapas, pois, em se tratando da concepção e organização da pesquisa-ação, “[...] haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias.” (Thiollent, 2011, p. 56).

Podemos considerar, partindo da não ordenação temporal, as seguintes etapas da pesquisa-ação: (a) fase exploratória; (b) formulação do problema; (c) construção de hipóteses; (d) coleta de dados; (e) análise e interpretação dos dados; (f) elaboração do plano de ação; (g) execução do plano de ação; e (h) divulgação dos resultados (Gil, 2002). Por essa pesquisa estar relacionada a temas voltados à aprendizagem e à afetividade, não foi aplicada a etapa da construção de hipóteses, pois, devido à natureza do tema e à abertura das perguntas, consideramos mais adequado ao contexto não criarmos expectativas que pudessem condicionar nosso olhar sobre os resultados. Tendo em vista a imprevisibilidade das respostas dos participantes, até as categorias foram definidas a posteriori, em coerência da opção por não propor hipóteses. Apesar de Gil (2002) incluir a elaboração de hipóteses como umas das etapas da pesquisa, há autores que defendem a sua não pertinência:

Muitos autores consideram que, na pesquisa-ação, não se aplica o tradicional esquema: formulação de hipótese/coleta de dados/comprovação (ou refutação) de hipóteses. [...] A pesquisa-ação seria um procedimento diferente, capaz de explorar as situações e problemas para os quais é difícil, senão impossível, formular hipóteses prévias e relacionadas com um pequeno número de variáveis precisas, isoláveis e quantificáveis (Thiollent, 2001, p. 40)

Por sua vez, as outras etapas da pesquisa-ação foram desenvolvidas nesta pesquisa.

a) Fase exploratória

Segundo Gil (2002, p. 144), a fase exploratória “[...] objetiva determinar o campo de investigação, as expectativas dos interessados, bem como o tipo de auxílio que estes poderão oferecer ao longo do processo de pesquisa”. Essa fase nos levou à escolha do cenário de pesquisa, o município de Itagibá, e dos participantes, professores de Língua Portuguesa – sendo 9 (nove) professoras e 1 (um) professor –, das séries finais do Ensino Fundamental, em pleno exercício. Para tanto, partimos da nossa experiência e convivência com os professores do município de Itagibá.

b) Formulação do problema

Seguindo as etapas do tipo de pesquisa escolhida, esbarramos com a elaboração do problema:

Em pesquisa social aplicada, e em particular no caso da pesquisa-ação, os problemas colocados são inicialmente de ordem prática. Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada (Thiollent, 2011, p. 62).

Essa tarefa foi um pouco complexa. O problema só encontrou contornos definidos após vários questionamentos da orientadora deste trabalho e diversas leituras sobre o tema escolhido. A partir daí, foi possível formular o seguinte problema que materializou a inquietação que trazíamos: como os professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental séries finais, do município de Itagibá, compreendem e sentem a influência da dimensão afetiva na formação dos(as) alunos(as)? E, a partir do problema, propusemo-nos a investigar a relação do professor com a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem, da sua formação inicial até a sua prática docente.

c) Coleta de dados

No que se refere à geração de dados, essa fase aconteceu em diferentes etapas, mediante a aplicação de dois instrumentos de pesquisa: o questionário e a entrevista focalizada de grupo (doravante EFG). A pesquisa teve prazo determinado e, por isso, teve início, meio e fim.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa são apresentados de forma detalhada na subseção 3.4, intitulada Coleta de dados.

d) Análise e interpretação de dados

No que se refere à análise e interpretação de dados, Gil (2008, p. 146) nos chama atenção para o fato de, na pesquisa ação, esse tema se constitui bastante controverso. O autor destaca que:

A análise e interpretação de dados na pesquisa-ação constitui tema bastante controverso. Há pesquisas em que os procedimentos adotados são muito semelhantes aos da pesquisa clássica, o que implica considerar os passos: categorização, codificação, tabulação, análise estatística e generalização. Há, porém, pesquisas em que se privilegia a discussão em torno de dados obtidos, de onde decorre a interpretação de seus resultados. (Gil, 2008, p.146).

Analisamos e interpretamos os dados por meio da análise de conteúdo. Os dados gerados ao longo do processo foram tabulados de acordo com a análise do conteúdo desenvolvida por Bardin (2011) e Guerra (2014). Assim, levamos em consideração que a análise de conteúdo

é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal de investigação [...] Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objetivo de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência. (Guerra, 2014, p.62)

Para Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo designa

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

e) Elaboração do plano de ação

Inicialmente, o plano de ação seria o resultado das reflexões e conclusões que os professores, em conjunto conosco, chegassem sobre como o componente afetivo influencia os educandos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, nas escolas de Ensino Fundamental, séries finais do município de Itagibá, mas, como relatado nessa seção, no item 4.1, alterou-se a modalidade da pesquisa-ação *investigação na/pela ação* para a modalidade *investigação para ação* e, por isso, as oficinas que, anteriormente, seriam utilizadas como um dos instrumentos de coleta de dados, tornou-se a proposta de mediação pedagógica.

f) Execução do plano de ação

A partir dos dados coletados por meio dos dois instrumentos – questionário e entrevista – percebemos a necessidade de formação dos participantes no que diz respeito à importância do trabalho com a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem.

A proposta de intervenção deu-se por meio de 3 (três) oficinas – 1. A afetividade na educação; 2. O professor deixa marcas e 3. O trabalho em sala de aula com a dimensão afetiva - que foram construídas a partir dos dados coletados nos questionários e nas EFG e começaram a ser aplicadas em maio de 2023, findando a sua aplicação em julho de 2023. Essa proposta de mediação pedagógica foi elaborada especialmente para os professores alvo desta pesquisa.

As oficinas estão descritas na seção 4, intitulada A afetividade na formação de professores: um caminho a ser percorrido.

g) Divulgação dos resultados

Quanto à divulgação de resultados, de acordo com Thiollent (2011, p. 81), “Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação.”

Após a realização da proposta de intervenção, a apresentação dos resultados aconteceu na Atividade Complementar (doravante AC) nas escolas em que a pesquisadora trabalha e foi sugerida à Secretaria Municipal de Educação sua apresentação na jornada pedagógica do município no ano de 2024, com o intuito de que todos os professores tenham acesso à análise de como o componente afetivo é importante na prática pedagógica.

3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

Esta pesquisa, como dito anteriormente, foi desenvolvida no município de Itagibá-BA, mesorregião Sul Baiano. A escolha do município de Itagibá se deu porque nossa atuação profissional ocorre lá.

Assim, em agosto de 2022, fizemos a solicitação de autorização à secretária de educação do município para iniciarmos o trabalho com os professores de LP do município. Após a apresentação do projeto à secretária, a mesma aceitou prontamente a pesquisa e considerou que ela poderia trazer contribuições para o progresso do ensino-aprendizagem do município.

3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Inicialmente, a pesquisa seria desenvolvida com todos os professores de LP da rede municipal, mas, devido ao aumento da carga horária da disciplina e, conseqüentemente, do número de professores, reduziu-se para os professores de apenas duas escolas do município que atingiram o número de participantes indicados no projeto de pesquisa. Neste novo cenário, todos os professores das duas escolas escolhidas foram selecionados e consultados previamente aceitando participar da pesquisa.

Participaram da nossa pesquisa 10 (dez) professores de LP que, cumprindo os princípios éticos da pesquisa científica, foram denominados com pseudônimos escolhidos por eles próprios ao responderem o questionário e, assim, foram identificados na nossa pesquisa como: Hellen; Melinda; J Silva; Sra Rodrigues; Jupocema; Rena; Luara Lima; Martins, Maria; Kelly.

O critério utilizado para a escolha dos professores do município de Itagibá levou em consideração o fato de nós fazermos parte do quadro efetivo do município na docência de Língua Portuguesa, termos contato com os indivíduos participantes da pesquisa e termos conhecimento dos problemas da rede.

Apesar de a pesquisadora ser professora do município e ter contato com os sujeitos participantes deste estudo, a imersão no contexto da pesquisa só ocorreu depois da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (doravante, CEP), por meio da Plataforma Brasil, sob o parecer de número 5.764.537. Após a aprovação do CEP (anexo A), anteriormente os professores seriam contatados por ligação telefônica, mas, devido à redução da quantidade de escolas, a pesquisadora conversou com os professores de forma presencial, no ambiente de trabalho de cada um, os quais foram convidados a participarem das reuniões de apresentação do projeto e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (doravante, TCLE). As reuniões ocorreram no dia 28 de novembro de

2022, às 17h, no Colégio Municipal 14 de Agosto, e no dia 29 de novembro, às 17h, na Escola Antonio Imbassahy, onde foram esclarecidos os encaminhamentos da pesquisa e realizada a assinatura do TCLE.

3.4 COLETA DE DADOS

Inicialmente, a coleta de dados seria realizada de 27 de novembro de 2022 a 10 de janeiro de 2023, mas, devido à mudança da modalidade da pesquisa-ação, já citada anteriormente, a pesquisa de campo ocorreu entre os dias 24 de novembro de 2022 e 15 de fevereiro de 2023. A coleta de dados foi dividida em duas etapas. A seguir, podemos verificar como foram distribuídas as etapas da coleta de dados (Quadro 1):

Quadro 1 – Das etapas da pesquisa-ação

Etapas da coleta de dados	Procedimentos e instrumentos	Período
1ª etapa	Questionário de sondagem	Novembro 2022
2ª etapa	Entrevista focalizada em grupo	Fevereiro 2023

Fonte: dados da pesquisa

3.4.1 O questionário

Como instrumento de geração de dados, o questionário, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 95), caracteriza-se por “um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder” em um momento “em que o pesquisador normalmente não está presente”. Em algumas pesquisas os questionários podem ser usados em entrevistas face a face, como afirmam esses autores; porém, em nosso caso, trata-se da primeira possibilidade mencionada.

Conforme Parizot (2005, p.85), o “interesse principal da pesquisa por questionário é o de reunir uma grande quantidade de informações, tanto factuais quanto subjetivas, junto a um número importante de indivíduos [...]” Assim, a pesquisa iniciou-se com o questionário⁶ (Apêndice A), contendo 13 (treze) questões objetivas e subjetivas, disponibilizado no Google Forms, no dia 24 de novembro de

⁶ Link para acesso ao questionário de sondagem: <https://forms.gle/xB7TDfvZrAFaTw4u5>

2022. No dia 30 de novembro, todos os participantes já haviam respondido o questionário e, por meio das respostas, conseguimos explorar o que cada um deles conhecia ou tinha interesse em conhecer sobre a dimensão afetiva e a percepção de sua influência no processo de ensino-aprendizagem, bem como até que ponto se consideravam capazes de afetar positiva ou negativamente os alunos por meio de sua prática pedagógica.

3.4.2 A entrevista

Como instrumento de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa, a entrevista pode ser considerada como uma oportunidade extremamente valiosa para o pesquisador adentrar e compreender o universo dos sujeitos participantes da pesquisa, a partir de um diálogo que possibilite a descrição e a análise reflexiva acerca do que se pretende investigar, sendo apropriada para a investigação do que os indivíduos compreendem, acham que compreendem e sentem. Segundo Minayo (2007, p. 64), a entrevista

[...] é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objeto.

Para esta pesquisa, foi feito o uso da entrevista semiestruturada (Apêndice B), pois nela há flexibilização no processo. Conforme afirma Minayo (2007, p. 64), “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”, o que não acontece na entrevista estruturada que é centrada em um tema restrito.

Após a aplicação e análise do questionário, foi realizada uma entrevista semiestruturada focalizada de grupo, instrumento escolhido por permitir que os participantes debatam sobre um tema em comum. O instrumento serviu para aprofundamento nos aspectos sinalizados pelos professores no questionário, com base em perguntas que os levaram a refletir sobre a sua prática docente e de que

maneira a dimensão afetiva influencia o seu fazer pedagógico e a aprendizagem do seu aluno.

Foram realizadas 2 EFG, divididas pelos locais de trabalho dos participantes – Escola Antonio Imbassahy e Colégio Municipal 14 de Agosto. As entrevistas tiveram em média 35 minutos de duração e foram realizadas no dia 29 de dezembro de 2022, na Escola Antonio Imbassahy, e no dia 14 de fevereiro de 2023, no Colégio Municipal 14 de Agosto.

Para a gravação das EFG, utilizamos o gravador de voz do *iphone* pessoal e depois fizemos as transcrições do conteúdo. É válido salientar que, mesmo após conhecerem o objetivo do estudo, alguns professores, inicialmente, sentiram-se inseguros em participar da entrevista.

Deixamos os professores à vontade, na tentativa de minimizar esse sentimento e solicitamos aos que estavam seguros que iniciassem respondendo às perguntas. Já na pergunta inicial, percebemos que os que se sentiam inseguros, relaxaram e responderam prontamente a todas as perguntas feitas.

Para salvaguardar as informações coletadas, todas as entrevistas foram registradas em áudio.

3.5 A ANÁLISE DE DADOS

Ao findar a etapa da coleta de dados, demos início ao processo da análise e interpretação dos dados. Os dados foram analisados essencialmente de modo qualitativo, conforme a base teórica apresentada por Bardin (2011) e Guerra (2006), a partir da EFG. Utilizamos um roteiro que possibilitou a interação livre dos participantes em todos os momentos, inclusive se tivessem alguma dúvida na interpretação/entendimento das questões. Salientamos que, por ser uma pesquisa qualitativa, não tivemos como objetivo contabilizar quantidades, mas entender o porquê de certos eventos e levantar dados sobre as motivações de determinado grupo. Assim sendo, seguimos as seguintes etapas, propostas por Guerra (2006), para a análise dos dados qualitativos: a) transcrição das entrevistas; b) leitura das entrevistas; c) construção das sinopses das entrevistas; e d) a análise descritiva.

A transcrição dos áudios foi realizada com auxílio do aplicativo “Transkriptor” e conferidos por meio de audições atentas dos áudios. Após serem transcritas, as entrevistas foram impressas e lidas de forma minuciosa e, a partir daí, foram

construídas sinopses com o intuito de reduzir o material e selecionar o que era realmente relevante para a pesquisa, tendo em vista os objetivos delineados.

A próxima etapa da análise dos dados foi a que teve como objetivo categorizar ou codificar o estudo. Bardin (2011, p. 147) ressalta que “as categorias são rubricas, ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Ainda de acordo a Bardin (2011), as categorias podem ser definidas a priori ou posteriori. Na presente pesquisa, optamos pela categorização a posteriori, pois se trata de uma pesquisa processual e “[...] ao fato de essa ser construída em torno de um resultado progressivo, isto é, ser formada após um tratamento e sistematização de elementos (frases e palavras) diante do procedimento analítico” (Sousa; Santos, 2020, p. 13). Após escutarmos, transcrevermos e lermos de forma minuciosa as entrevistas e os questionários, conseguimos identificar algumas categorias de interesse da nossa pesquisa. Sendo assim, para facilitar a interpretação dos dados definimos 4 (quatro) categorias apresentadas no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Fluxograma das categorias para interpretação de dados

CATEGORIAS DE ANÁLISE			
Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4
Afetividade X Formação	A influência dos aspectos afetivos em sala de aula	Marcas de um professor inesquecível	Gerenciamento das emoções em sala de aula

Fonte: Dados da pesquisa

Para cada categoria, interpretamos as respostas dadas pelos professores no questionário e na entrevista.

A categoria 1 tem relação com o objetivo específico “Verificar o interesse dos professores participantes sobre a possibilidade de aprender sobre o tema”, pois ficou claro, por meio das respostas dadas, que os participantes possuem interesse em aprender sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, não receberam formação para tratar desse componente, conforme veremos mais adiante.

Podemos perceber que a categoria 2 tem relação com o objetivo “Discutir o processo de ensino-aprendizagem pautado em uma visão integral do ser humano” no que tange o entendimento de que a dimensão afetiva está diretamente associada à cognição e, dessa maneira, os aspectos afetivos influenciam de forma significativa no processo de construção do conhecimento.

Nas categorias 3 e 4, percebemos a relação com o objetivo “Conhecer as ideias, crenças, pensamentos, emoções e sentimentos dos professores com relação à sua prática pedagógica” no que diz respeito ao entendimento de que a sua postura enquanto educador deixa marcas nos educandos que podem ser positivas ou negativas e de que o conhecimento de suas emoções e sentimentos podem auxiliá-lo no gerenciamento das emoções de seus alunos e na mediação dos conflitos que ocorrem em sala de aula.

A categorização foi o ponto inicial para a elaboração das oficinas de sensibilização/reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Como proposto, a partir da distribuição das quatro categorias de análise, vamos à análise dos dados obtidos na pesquisa.

3.5.1 Primeira categoria: Afetividade X Formação

A primeira categoria “Afetividade X Formação” foi definida pela negativa da maioria dos professores, quando foram indagados se já haviam participado de algum evento ou se já haviam feito alguma leitura que tratasse da afetividade na educação e, também, pelo interesse demonstrado em conhecer e/ou aprofundar-se a respeito do tema. Tal alegação corrobora com a subseção 3.1 deste trabalho intitulada “Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa” que demonstra que o currículo do curso de Letras, no momento da sua análise, ainda estava associado aos conteúdos específicos do campo de Letras como Linguística, Literatura e Gramática, deixando de lado os aspectos afetivo-emocionais, indo, assim, de encontro à formação plena do indivíduo, direito assegurado pela CF (1988) e pela LDB (1996).

Educar nos tempos atuais vai muito além de trabalhar com os conteúdos pedagógicos estipulados nos currículos escolares, pois “educar é uma tarefa contínua e requer conhecimento, prática, pesquisa e afetividade” (Junior; Silva, 2019, p.2). Mas, infelizmente, ainda vemos, nas salas de aulas de diversas escolas

do país, uma educação bancária preocupada em depositar informações nos alunos, privando-os da verdadeira construção do conhecimento.

Essa triste realidade ainda acontece devido à falta de uma formação dos educadores, principalmente inicial, que não abarca uma formação plena do ser, deixando de lado, especialmente, o trabalho com a dimensão afetiva nos cursos de graduação, como podemos comprovar com as falas de Maria, Sra. Rodrigues, Rena, Melinda e Martins quando questionadas se haviam participado de algum evento ou lido algo que tratasse da afetividade na educação (Quadro 3):

Quadro 3 – Transcrição das falas dos professores em relação à primeira categoria - A

Professor	Transcrição de falas
Maria	- Não. Não que eu lembrasse não.
Martins	- Não.
Melinda	- Não que eu lembre.
Rena	- Não.
Sra. Rodrigues	- Não.

Fonte: Dados de pesquisa

Em contrapartida, todas as participantes citadas no quadro 3 demonstraram interesse em participar de formações sobre o tema (ver quadro 4):

Quadro 4 – Transcrição das falas dos professores em relação à primeira categoria - B

Professor	Transcrição de falas
Maria	- Teria. Eu gosto também desse tema. Eu teria interesse sim estudar. Isso se houvesse oportunidade.
Martins	- Sim, teria interesse de estudar o tema, em especial os tipos de relação afetiva.
Melinda	- Teria interesse de aprender mais sobre o conteúdo, de conhecer na verdade.
Rena	- Teria interesse em participar.
Sra. Rodrigues	- Teria interesse em participar.

Fonte: Dados de pesquisa

Constatamos que, dos 10 professores que participaram da pesquisa, 5 informaram ter tido algum contato relacionado à afetividade na educação como mostra o quadro 5 a seguir:

Quadro 5– Transcrição das falas dos professores em relação à primeira categoria - C

Professor	Transcrição de falas
Hellen	- Já sim, sobre afetividade na educação.
J Silva	- Já participei de cursos online sobre as competências socioemocionais com Eduardo Shinyashiki nos quais ele sempre relata sobre a importância do afeto. Também já li alguns artigos sobre a temática.
Jupoema	- Já sim.
Kelly	- Na graduação nem tanto, mas depois na pós e com alguns cursos livres tive sim contato com aprendizagem afetividade. Na pós em literatura infantojuvenil a gente tratou isso, trabalhou muito essa questão com teatro, com algumas disciplinas específicas. E já se falava sobre isso de uma forma mais acadêmica. Dentro do campus. E no dia a dia o professor acaba colocando em prática. Eu acredito que hoje essa temática já está mais em evidência porque percebe-se que se não for esse contato aí entre atenção e vivência. Além do que é só metodológico a gente não consegue caminhar. Então já é uma discussão que eu pelo menos conheço.
Laura Lima	- Eu sim. Recentemente, né? Além de ser professora de Língua Portuguesa, eu também sou formada em Pedagogia e a base da pedagogia está na afetividade. Porque lidar com criança não é só pedagógica. É a festividade. É o carinho. É o lúdico.

Fonte: Dados de pesquisa

A professora Luara Lima declara que já teve contato com o tema devido a sua formação em Pedagogia. A resposta da professora afirma que o curso de Pedagogia não está voltado apenas para a dimensão cognitiva, como a maioria dos cursos de licenciatura, mas que ele também abarca a dimensão afetiva que é tão importante na criação de vínculos entre o professor e o educando. Sua resposta corrobora com o parecer CNE/CEB nº 7/2010 que sugere que “a proposta da educação infantil deve considerar o currículo como o conjunto de experiências em que se articulam saberes e socialização do conhecimento em seu dinamismo, dando ênfase à gestão das emoções, entre outros aspectos” (MEC, 2010, p. 19).

As professoras Jupoema e Hellen afirmaram que já leram textos sobre a afetividade na educação. O professor J Silva e a professora Kelly foram os únicos

que afirmaram ter participado de cursos voltados para essa temática. Dos 10 professores participantes, só houve uma, Kelly, que afirmou ter tido um breve contato com a dimensão afetiva na graduação, mas que o contato maior se deu na sua formação continuada.

Podemos concluir que, no processo de formação inicial do professor, ainda há lacunas substanciais que necessitam ser preenchidas, pois a dimensão afetiva ainda não tem sido considerada central nesse processo, como demonstrado na subseção 3.1 deste trabalho após análise dos PPCs da UNEB e UESC.

Em contrapartida, após a obrigatoriedade do trabalho com as competências socioemocionais introduzida pela BNCC (2018), já podemos notar um interesse em se trabalhar com a temática nas formações continuadas, como observamos na Jornada Pedagógica de 2023, que ocorreu nos dias 06 a 08 de fevereiro, no município de Itagibá, intitulada A ESCOLA QUE EDUCA: Desafios e possibilidades de ensinar e aprender. As oficinas e palestras ministradas na jornada tinham um viés pautado na importância do trabalho com a dimensão afetiva e como ela influencia no processo de ensino-aprendizagem.

3.5.2 Segunda categoria: A influência dos aspectos afetivos em sala de aula

O trabalho com a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem é de suma importância, pois, como afirma Leite (2006), a afetividade marca de forma significativa todas as interações que ocorrem no contexto escolar. Afetividade é um fator relevante na determinação da natureza das relações entre o sujeito e os objetos de conhecimento. A fala da Sra. Rodrigues (Quadro 6), que afirmou não ter participado de algum evento ou lido algo sobre a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem mas ter interesse em aprender sobre o tema, corrobora com a fala de Leite (2006), demonstrando que, mesmo não possuindo o conhecimento teórico, ela consegue perceber, em sua prática docente, que os aspectos afetivos influenciam no seu trabalho em sala de aula:

Quadro 6 – Transcrição das falas de professores em relação à segunda categoria - A

Professor	Transcrição de falas
Sra. Rodrigues	<i>- Sim, com certeza, né? Porque, quando você encanta, assim, do ponto de vista da disciplina, do trabalho com a disciplina, do tipo de formação que você teve, eu acredito que tudo vai fluir melhor, a forma como você vai trabalhar com o aluno, como você vai realizar o seu trabalho em sala de aula. Sim, influencia tudo, né? A questão afetiva influencia em nossa vida de modo geral e no trabalho principalmente.</i>

Fonte: Dados de pesquisa

Como observado na categoria 1, a maioria dos sujeitos da pesquisa não tiveram contato, em sua formação inicial, com disciplinas, eventos que tratassem da dimensão afetiva no processo educacional. Mesmo não tendo uma formação inicial que cumprisse com a determinação legal, trazida pela CF (1988), LDB (1996), DCNs (2002) e BNCC (20218), no que diz respeito à formação plena do ser, quando indagados, todos reconheceram que os aspectos afetivos influenciam na sala de aula como mostra o quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Transcrição das falas de professores em relação à segunda categoria - A

Professor	Transcrição de falas
Hellen	<i>- Facilita né? A aprendizagem.</i>
Jupoema	<i>- A questão da afetividade eu acho que é praticamente cinquenta por cento para o uso da aprendizagem. Porque quando a gente conquista o lado afetivo, a empatia do aluno, a gente percebe que ele se aproxima mais, às vezes ele não gosta da disciplina, mas acaba gostando da disciplina por causa dos laços afetivos que criou com o professor.</i>
Kelly	<i>- Com certeza, né? Pra gente ter uma relação em sala com o aluno, afetividade, essa troca, é superimportante pra o desenvolvimento tanto do aluno como pra o professor poder atingir seus objetivos em sala de aula.</i>
Laura Lima	<i>- Fazemos das palavras de Jupoema as minhas palavrinhas, que mesmo quando não tendo interesse o fato dele se identificar com o professor auxilia pra que ele consiga desenvolver esse aprendizado.</i>
Maria	<i>- “Com certeza eu acho que influencia sim e muito até porque passamos assim um bom tempo com os alunos aí mesmo sem querer a gente acaba se envolvendo nos aspectos emocionais.”</i>

Martins	- <i>Sim, os aspectos afetivos influenciam o desenvolvimento cognitivo da criança pois é necessário ter vontade de aprender, estar confortável e motivado no ambiente escolar para de fato ocorrer uma construção de conhecimento com qualidade.</i>
Melinda	- <i>Sim, o ser humano é dotado de emoções boas ou ruins e que reverberam no seu comportamento. E nas suas atitudes dentro da sala de aula e acabam influenciando a sua aprendizagem.</i>
Rena	- <i>Sim, a afetividade em sala de aula permite um clima de confiança e respeito entre o professor e o aluno onde motiva o processo do ensino aprendizagem motivando os mesmos, a vontade de aprender, buscando conhecimento e aprendizagem de qualidade.</i>

Fonte: Dados de pesquisa

A participante Melinda, além de reconhecer que os aspectos afetivos influenciam no processo ensino-aprendizagem, percebe as emoções como um dos aspectos da afetividade. Ela consegue perceber, ainda, que estas podem ser "boas ou ruins" e que elas incidem sobre o comportamento e atitudes da pessoa e, conseqüentemente, alcançam a sala de aula, exercendo influência na aprendizagem.

Para Maria, também as emoções são aspectos/manifestações da afetividade, que tem uma influência na dimensão interpessoal. Já Kelly, talvez influenciada pelas contribuições do grupo, direcionou sua percepção para a afetividade enquanto sentimento de carinho, demonstração de afeto; e percebe, ainda, que, quando há essa manifestação de afeto, o processo de ensino aprendizagem flui e os objetivos de ensino são atingidos. A resposta de Kelly ressalta a importância da mediação afetivamente positiva corroborando com Leite e Tassoni (2002, p.20) ao salientarem que

[...] as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Helen percebe a afetividade como um fator de facilitação da aprendizagem. Logo, ela se refere à concepção de afetividade como demonstração de afeto, algo

positivo. Jupoema associa a afetividade, também, na mesma perspectiva de manifestação de carinho pelo aluno, com a empatia, que traz como consequência maior acercamento com o objeto de ensino/professor, o que Andrade Neta (2011) chama de "pares do processo de formação". Aqui ela trata da mútua influência entre (não) gostar do professor e (não) da disciplina, influência investigada por Andrade Neta (2011), que denominou esse processo de "derivação afetiva", ou seja, sentir afeto pelo professor, gostar do professor, faz com que o aluno goste também da disciplina. Na fala de Rena, percebemos que a afetividade está associada à confiança, ao respeito, à motivação, à vontade de aprender; aparece como uma impulsionadora da busca pelo conhecimento e sua apreensão. Observe que, também, aqui, infere-se que a concepção de afetividade é de manifestação de carinho, algo positivo.

A fala das professoras Rena e Jupoema retratam a importância do relacionamento entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, pois essa relação pode facilitar ou não o processo de aprendizagem do educando. Quando há vínculos afetivos entre educadores e educandos existe motivação, conforto e segurança na construção da aprendizagem. Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 65) destacam que,

Quando se trata de analisar o domínio dos afetos nada parece haver de muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como uma energia; portanto, como algo que impulsiona ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite sem dúvida que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mala propulsora das ações e a razão está a seu serviço.

A partir da citação de Taille, Oliveira e Dantas (1992), é perceptível que a visão adotada pelo ensino tradicional, em que a dimensão cognitiva se sobrepõe à dimensão afetiva, não deva mais existir nos espaços educacionais, pois vários estudos têm comprovado que o conhecimento é construído por meio da ação e interação e que a afetividade é fundamental para o funcionamento da cognição – alunos bem emocionalmente tendem a aprender mais facilmente; já os que estão abalados emocionalmente, na maioria das vezes, possuem problemas de relacionamento com colegas e professores o que resulta quase sempre em

dificuldade de aprendizagem (Andrade Neta, 2011; Aragão, 2007; Arantes, 2003; Leite, 2002, 2012, 2018; Leite; Tassoni, 2002; Taille; Oliveira; Dantas, 1992)

Pudemos observar que, mesmo não tendo uma base teórica sobre o assunto, vários professores como Melinda, Kelly, Martins, Rena acreditam que o ser humano é constantemente afetado por circunstâncias que desencadeiam emoções e sentimentos, o que, dentro do processo de ensino-aprendizagem, pode desencadear resultados positivos ou negativos. Reforçando o que afirma Silva (2018, p. 141),

[...] os sentimentos e emoções refletem diretamente no nível de comprometimento e motivação no momento de realizar uma atividade. A mediação do docente é fundamental para dinamizar e potencializar as emoções e sentimentos positivos e para filtrar e amenizar as emoções negativas.

Na resposta do professor J Silva (quadro 8), percebemos que o mesmo possui conhecimento a respeito da BNCC (2018) e das competências socioemocionais.

Quadro 8 – Transcrição das falas de professores em relação à segunda categoria

Professor	Transcrição de falas
J Silva	- Sim, sim. Os aspectos afetivos são tão importantes quanto os aspectos cognitivos. Como preconiza a BNCC, as competências socioemocionais as questões afetivas podem até influenciar nos aspectos cognitivos.

Fonte: Dados de pesquisa

A fala do professor sugere que o trabalho com a educação socioemocional é tão importante quanto o trabalho com os aspectos cognitivos e essa afirmação vem sendo comprovada por meio de estudos de pesquisadores como Andrade Neta (2011, 2014), Costa e Faria (2013), Leite (2006, 2012, 2018) quando relatam que a dimensão afetiva interfere no processo de aprendizagem do ser humano.

Observamos que todos os participantes da pesquisa veem a afetividade como caminho para o alcance de bons resultados escolares, pois percebem que a dimensão afetiva influencia no processo de ensino-aprendizagem. Alguns professores relacionaram a influência da afetividade a aspectos como o estabelecimento de laços, a motivação, a relação professor-aluno etc.

Para a Sra. Rodrigues e Melinda, a afetividade influencia na vida e, também, no trabalho; embora percebam essa influência, não conseguem explicá-la com conhecimento do processo. Para Kelly, a afetividade influencia no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Martins acredita que a afetividade tem relação com o desenvolvimento cognitivo e, para ele, equivale à vontade de aprender (disposição para cognição), sentir-se confortável (emoção ligada ao ambiente) e motivado.

Já Jupoema relaciona a afetividade como ferramenta que aproxima aluno-professor. Luara Lima acredita que a identificação com o professor pode gerar um interesse no aluno pelo objeto do conhecimento, ou seja, a afetividade pode aproximar o educando da construção do seu conhecimento.

3.5.3 Terceira categoria: Marcas de um professor inesquecível

Certamente todos nós, ao longo da nossa caminhada, tivemos professores inesquecíveis que deixaram marcas em nossas vidas, sejam elas positivas ou negativas. Ao longo da nossa caminhada enquanto docentes, também vamos deixando marcas nos nossos alunos e quem dita se elas serão positivas ou negativas é a forma como mediamos a interação do discente com o objeto do conhecimento, por um lado, e, por outro, como o aluno se sente em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Essa mediação traz implicações boas ou ruins para a vida do sujeito. Freire (1996) afirma que todo tipo de professor deixa marcas na vida do aluno.

Os participantes, ao serem questionados se já tiveram um professor inesquecível e o que ele fez para tornar-se inesquecível, responderam, em sua maioria, que sim, como podemos observar no quadro 9 a seguir; somente a professora Martins disse que não teve nenhum.

Quadro 9 – Transcrição das falas dos professores em relação à terceira categoria - A

Professor	Transcrição de falas
Hellen	- Assim eu tive, né? Tipo uma professora inesquecível. Eh a forma como ela passava os conteúdos de forma humanizada e afetiva também."
J Silva	- Sim, com certeza. Já tive não só um, mas alguns professores inesquecíveis e todos tem importância pra mim. Pela afetividade, eh humanidade, dinamismo e a relevância que davam a educação.

Kelly	<i>- Um pelo carisma, né? Me lembro de um professor de matemática e minha maior dificuldade justamente era matemática. E na mesma proporção e por mais que eu não soubesse, ele, com o carisma dele, fazia das aulas de matemática um momento muito leve e divertido sem deixar de aplicar as atividades, o que ele havia proposto. E, em contrapartida, também, com matemática, já fui reprovada, já perdi de ano por conta disso, já era um professor mais tradicional, mais rigoroso. Então esses dois foram inesquecíveis. Um na mesma matéria, na mesma disciplina, porém um com uma jornada superleve e o outro que por todo ano letivo já não gostava negativamente perdi de ano por conta também dessa disciplina.</i>
Laura Lima	<i>- Sim. Afetividade, atenção, elegância.</i>
Maria	<i>- Já. Porque era aquele tipo de professora que chegava em sala de aula e que todos os alunos, ou seja, todos os meus colegas se encantavam porque era aquela professora que tinha uma afetividade muito grande com todos os alunos, ou seja, todos os meus colegas se encantavam porque era aquela professora que tinha uma afetividade muito grande com todos os alunos, o nome dela era Shirley. Chegava naquela toda dura, toda mesmo ríspida, mas muito humana. Na hora que nós alunos estávamos precisando de algo, ela chegava com aquele acalento, com aquele coração enorme e isso ficou marcado em nossas vidas. Eu acho que não na minha, mas de muitos outros colegas também.</i>
Melinda	<i>- Sim, um professor com muito conhecimento, um poço de conhecimento, mas muito humilde, muito simples. Isso fez com que se tornasse inesquecível.</i>
Rena	<i>Sim. As aulas prazerosas que o mesmo trabalhava de forma lúdica, tornando assim agradável as suas aulas e uma aprendizagem de qualidade onde tinha o prazer de assistir e aprender mais.</i>

Fonte: Dados de pesquisa

As respostas dos participantes variaram a respeito dos motivos que tornaram os professores inesquecíveis. A única participante que relatou que teve dois professores que se tornaram inesquecíveis – um positivamente e outro negativamente – na sua jornada enquanto discente, foi Kelly. Por meio da resposta de Kelly, observamos que, ministrando a mesma disciplina, um docente contribuiu para aproximá-la e o outro para afastá-la do objeto do conhecimento.

As professoras Maria, Luara Lima, Hellen, Rena e o professor J Silva relataram que os professores que se tornaram inesquecíveis para eles tinham uma

postura humana, afetiva. A partir da fala de Maria, podemos inferir que ela enxergava a sua professora como afetuosa e não como uma professora boazinha, pois ela não era permissiva, tinha autoridade (não autoritarismo) e uma postura afetiva e positiva, pois acolhia os alunos quando estes tinham problemas.

Para Hellen, o que tornou sua professora inesquecível foi a forma de ensinar. Rena destaca que o que tornou o professor inesquecível foi o fato de que ele usava a ludicidade nas suas aulas e isso as tornava prazerosas e agradáveis. O professor J Silva traz a afetividade, o humanismo, o dinamismo e o valor que foi dado à educação como pontos fundamentais para tornar o professor inesquecível.

A professora Melinda, ao discorrer sobre o seu professor inesquecível, fala sobre a importância de o professor, mesmo possuindo uma grande bagagem de conhecimento, não ser soberbo, demonstrando que está totalmente desvinculado do ensino tradicional em que o professor se considera o único detentor do saber na sala de aula e menospreza, a todo instante, o saber do aluno. O que nos leva a inferir que, para essa professora, a humildade do professor e a sua generosidade com o saber foram fundamentais para torná-lo inesquecível. Para ela, a fórmula do professor inesquecível foi Conhecimento + simplicidade e humildade.

A Sra. Rodrigues relata o encanto nas aulas da sua professora inesquecível que despertaram nela a vontade de fazer faculdade na área da disciplina ministrada. A gostatividade que o professor manifesta pelo que faz como uma atitude que contagia os alunos, inclusive influenciando-o, de forma consciente ou inconsciente, na sua escolha pela carreira, algo também identificado no corpus da pesquisa de Andrade Neta (2011) (Quadro 10):

Quadro 10 – Transcrição das falas de professores em relação à terceira categoria - B

Professor	Transcrição de falas
Sra. Rodrigues	<i>- Professora inesquecível tive no magistério. A maneira, a forma como ela trabalhava a disciplina. Era a professora de psicologia, né? E assim eu fiquei encantada na época com psicologia e ela dizia que eu tinha perfil pra essa área de psicologia, mas a questão morava aqui e não tinha disponível próximo e aí foi ficando, fiz psicopedagogia pra tentar preencher um pouquinho dessa vontade, mas foi acho que era a forma como ela trabalhava a disciplina que eu fui me encanto pela área.</i>

Fonte: Dados de pesquisa

A professora Jupoema nos relata que a postura da professora de literatura em sala de aula era algo surpreendente e que, além de ser uma excelente professora, ela criava laços afetivos com os alunos bem como com a família deles, como podemos constatar no quadro 11:

Quadro 11 – Transcrição das falas de professores em relação à terceira categoria - C

Professor	Transcrição de falas
Jupoema	<p><i>- Eu tive uma professora de literatura e ela era tão miúda, tão miúda; mas quando ela chegava na sala ela se tornava muito grande. Pela forma que ela dispunha e propunha as atividades, as leituras e eu hoje gosto de literatura por causa dela. Realmente hoje, quando a gente se encontra, a gente se abraça. Como a gente se vê de vez em quando e o abraço sempre existiu, ela sempre foi a professora do abraço, de saber como vai, de perguntar como vai minha filha, como vai sua mãe. E era uma professora que conhecia. Além de conhecer o aluno, ela conhecia a família toda e ela casava, fazia o casamento do conhecimento com a família. Então ela conhecia o pai, a mãe, avó e a literatura era feita em cima dessa base. E ela realmente é inesquecível.</i></p>

Fonte: Dados de pesquisa

Observamos nessa categoria que somente a professora Martins afirmou não ter tido um professor inesquecível. Para os outros participantes, vários foram os aspectos que fizeram com que um professor se tornasse inesquecível tanto de forma positiva quanto negativa. Na presente pesquisa, percebemos que os aspectos positivos se sobrepuseram aos negativos e apenas 1(uma) das participantes trouxe que o professor de matemática, por seu rigor e tradicionalismo, a marcou de forma negativa. Os demais participantes atribuíram aos professores inesquecíveis marcas positivas.

Leite (2018) fala sobre o perfil do professor inesquecível. Corroborando com os estudos de Leite (2018), encontramos, nas respostas das entrevistas, atitudes dos professores que se tornaram inesquecíveis para os participantes, como: a disponibilidade citada por Maria; a utilização de práticas pedagógicas a favor do aluno trazidas por Rena, Hellen, Sra. Rodrigues e J Silva; a demonstração de paixão pelo que faz e domínio do conteúdo que encantou a Sra. Rodrigues, Jupoema, Melinda e J Silva; a criação de um ambiente favorável na sala de aula para a

aprendizagem em que a afetividade é um fator primordial citadas por Maria, Luara Lima, Jupoeima, Kelly e J Silva.

3.5.4 Quarta categoria: Gerenciamento das emoções em sala de aula

Atualmente, vivemos um período pós-pandêmico e, neste momento, as marcas emocionais como medo, ansiedade, depressão, insegurança, desconfiança estão mais visíveis na humanidade, independente de sexo, idade, fatores econômicos e sociais, e o não compreender essas emoções e sentimentos pode ocasionar bloqueios em diversas áreas da vida do ser humano. Por isso, saber gerenciar as emoções é de suma importância para todos, inclusive para as pessoas que estão envolvidas no processo educacional. De acordo com Goleman (2011), uma pessoa emocionalmente inteligente se desenvolve melhor tanto nas áreas do cotidiano quanto nas áreas social, intelectual e profissional; o que coaduna com o pensamento de autores como Andrade Neta (2011, 2014), Freire (1996) e Leite (2006; 2018) que defendem a ideia de um ensino integral do ser, em que a dimensão afetiva não seja deixada de lado, pois ela interfere no processo de aprendizagem

A influência da dimensão afetiva na educação tem sido objeto de pesquisas e vem encontrando espaço em formações continuadas. No entanto, os cursos de formação em licenciatura, em especial o de Letras, ainda possuem currículos em que os aspectos cognitivos são supervalorizados em detrimento aos afetivos, impossibilitando, muitas vezes, ao estudante – futuro ou até mesmo já educador – de aprender como lidar com conflitos em sala de aula e de gerenciar as emoções dos alunos e até mesmo as suas, fatos que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

A escola, como espaço múltiplo e heterogêneo, precisa de professores preparados para mediar os conflitos que sempre irão ocorrer dentro e fora das salas de aula. Segundo Chrispino (2007, p.15), “conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento.” A partir dessa definição, percebemos que conflito é algo próprio da humanidade já que há vários pensamentos, várias formas de viver e que os conflitos podem desencadear tanto emoções agradáveis quanto desagradáveis. Aprender a mediá-lo é de estrita

importância, principalmente no espaço escolar, para evitar que ele se torne uma manifestação violenta.

Alguns dos professores participantes da pesquisa, mesmo não tendo tido a formação inicial que os orientasse como mediar os conflitos, conseguem fazê-lo, principalmente por meio do diálogo, como podemos observar nas respostas dadas por 8 (oito) dos 10 (dez) educadores quando questionados sobre como lidam com os conflitos em sala de aula que geram medo, aversão, ansiedade, raiva (ver quadro 12):

Quadro 12– Transcrição das falas dos professores em relação à quarta categoria - A

Professor	Transcrição de falas
J Silva	<i>- Na verdade eu tento lidar de uma forma muito leve, mostrando para meus alunos que esses sentimentos fazem parte do ser humano e é legítimo senti-los. Entretanto não podemos deixar que ele nos controle. É preciso gerenciar as emoções para que ela não nos sabotem.</i>
Jupoema	<i>- Eu geralmente procuro mediar tudo a partir do diálogo, diálogo é a base de tudo. A gente tenta um diálogo primeiro com ele individualmente. Eu digo a eles que vou chamar um PV (no privado). PV tira da sala. Porque ele, a gente trabalha com adolescente e eles se acham que não devem tomar bronca, eles gostam de se aparecer no grupo todo, mas, na hora de tomar bronca, ele não quer tomar bronca na frente do outro. E a gente traz pro PV, tem aquela conversa e eu acho que a base de tudo é o diálogo, a gente também tem uma escola parceira. Quando o diálogo está estancado na sala de aula a coordenação, direção também intervém a gente já parte pra um outro diálogo com os familiares, com eles. Então assim, eu acho que o diálogo é a base de tudo. Tudo começa e termina com uma boa conversa.</i>
Laura Lima	<i>- Eh a gente sempre tenta, né? Acalmar, aconselhar, mostrar que nesses conflitos confrontar não é melhor opção. Sempre a opção é conversar pra ver qual a melhor forma de resolver. Então, se às vezes a gente como professor não consegue, então aí é um momento da gente procurar ajuda, né? Ajuda da escola, do coordenador ou da direção.</i>
Hellen	<i>- Então a gente sempre tenta resolver em sala de aula conversando pelo diálogo. Eu sempre procuro. E quando eu percebo que, em determinada turma, há conflitos, eu sempre procuro fazer uma reflexão com eles, um contato pra buscar solução pra esses conflitos.</i>
Martins	<i>- Acolhendo o aluno para entender o que está gerando essas emoções perturbadoras.</i>
Melinda	<i>- O diálogo é a melhor forma para lidar com esses conflitos... dependendo da situação se eu não consegui lidar de uma maneira mais correta, fugir do meu controle, peço ajuda né da da equipe de gestão.</i>

Rena	<i>- Mantendo a calma, tranquilizando as situações, diálogos, incentivando a empatia.</i>
Sra. Rodrigues	<i>- É, no caso a gente, né? O professor, a gente com a gente e com o aluno eu não sou assim muito de né? Eu tento apaziguar, conversar. O diálogo eu acho que é muito importante a questão do diálogo. Eu tento ouvir os dois lados pra saber, né? Se aquela situação ali eu consigo resolver se é algo que não depende de mim, eu encaminho para a questão da direção, mas geralmente eu costumo dentro de aula, através do diálogo tentar resolver essa situação, a questão do medo assim eu não lembro de ter presenciado muitas muita coisa não em relação ao medo. Às vezes os meninos ficam ansioso quando vai fazer uma avaliação ou vai apresentar um trabalho ... sente aquele nervosismo, aquela ansiedade aí eu vou pro diálogo também. Né? Tentando ajudar mostrando estratégias de como eles fazerem isso de forma eh mais prática e que não deixe eles tão nervosos.</i>

Fonte: Dados de pesquisa

Verificamos na fala da professora Jupocema que ela demonstra possuir respeito às características dos adolescentes quando afirma que dá bronca no aluno no PV (no privado) e não na frente dos colegas. Ela retrata também a importância de a escola possuir uma rede de apoio devidamente preparada e disponível, a quem o professor possa recorrer em caso de necessidade.

O professor J Silva fala sobre a legitimidade das emoções e sentimentos, percebe que elas são naturais, fazem parte da natureza humana, além de entender que, por meio da razão, é possível gerenciar as emoções e não se sabotar.

Percebemos, nas respostas, que Melinda, Sra Rodrigues, Luara Lima, Jupocema, J Silva e Martins entendem que, quando a resolução do conflito não está nas suas mãos, é fundamental buscar ajuda de outros profissionais – gestor, coordenador, profissionais de saúde, etc. – pois é primordial que nem o estudante e nem o professor sintam-se sozinhos para lidar com a situação. Na subseção 2.1, é relatado uma parceria que vem acontecendo no município de Itagibá entre profissionais de saúde – psicólogas – e as escolas municipais que têm dado suporte aos professores na resolução de conflitos quando necessário.

Observamos, na resposta da professora Kelly descrita no quadro 13 a seguir, que ela tem dificuldades em lidar com conflitos em sala de aula. Esse fato nos chama a atenção para a necessidade de um trabalho que ajude os discentes a gerenciar suas emoções para que, a partir daí, eles consigam mediar os conflitos em

sala de aula e ajudar os alunos a gerenciarem as suas emoções, afinal de contas é impossível alguém dar ao outro aquilo que não possui.

Quadro 13 – Transcrição das falas de professores em relação à quarta categoria - B

Professor	Transcrição de falas
Kelly	<p>- <i>Eu tenho muita dificuldade, principalmente em receber alunos com isso. Porque eu sou muito emoção. Muita gente acredita que o professor tem que ser aquele que está ali para assegurar o bem-estar de todos, mas eu confesso que eu tenho muita dificuldade de lidar com tanta demanda de tantos conflitos em sala de aula. Então, enquanto professor, ele também precisa desse apoio, por isso que eu falei anteriormente que é necessário que haja propostas pedagógicas junto com psicólogos, elementos pra gente poder agregar com tudo isso, mas eu tenho dificuldade em lidar com o emocional do aluno, até porque eu também, penso e me aceito como uma pessoa ansiosa. Não queria, não gostaria, mas sou. E sou emotiva demais. Se tiver uma aluna ali chorando, desesperada, eu fico desesperada também querendo fazer alguma coisa e paro tudo. Eu sou bem essa pessoa emotiva em sala sim.</i></p>

Fonte: dados de pesquisa

A professora Kelly reconhece que tem dificuldades em ajudar os alunos a gerenciar as suas emoções porque não consegue gerenciar as dela, o que nos leva a refletir que nós, enquanto professores, também necessitamos de apoio e de uma formação que nos permita ter IE para assim sermos capazes de controlar e entender as nossas emoções e, a partir daí, ajudar os nossos alunos no acolhimento e gerenciamento das emoções deles.

Tendo como base a definição de Goleman (2011) sobre IE, apresentada na subseção 3.2, percebemos que a Inteligência Emocional é uma habilidade que pode ser desenvolvida e que, a partir dela, podemos reconhecer e lidar com nossas emoções e sentimentos, usando-os de maneira positiva afim de criar boas relações interpessoais o que é essencial no ambiente escolar. O professor que consegue desenvolver sua IE possui capacidade para gerenciar conflitos em sala de aula, pois consegue agir de forma equilibrada, empática, ou seja, “educadores inteligentes emocionalmente formam alunos inteligentes emocionalmente.” (Salles; Santana, 2021, p. 85)

As respostas dos professores Rena, J Silva, Melinda, Hellen e Jupocema a pergunta “Você já teve algum conflito com alunos que provocou emoções

perturbadoras e emoções agradáveis? Como lidou com isso?” (ver quadro 14) reitera a importância do trabalho com a IE para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é a partir do desenvolvimento dessa habilidade que o professor será capaz de conhecer as próprias emoções e, conseqüentemente, será capaz de conseguir lidar com as emoções dos alunos:

Quadro 14 – Transcrição das falas dos professores em relação à quarta categoria - C

Professor	Transcrição de falas
Hellen	<p>- <i>Sim, eu tive. Houve uma certa época que trabalhei em uma determinada escola e eu tinha um aluno que se eu colocasse um cartaz ele ia até a parede o tirava e o rasgava, ele pegava o lápis dos colegas e quebrava. Comecei a observar aquele comportamento, pedi ajuda a direção, a coordenação e elas o encaminharam para um psicólogo e lá se descobriu que a causa daquele conflito era porque aquele aluno havia presenciado o pai matar a mãe. Depois que ele começou a ter atendimento psicológico, começou a ler, já que não lia por conta do bloqueio casado pelo que viu e teve uma mudança total no comportamento. Emoções agradáveis já tive muitas. Certa vez cheguei em sala de aula e era o meu aniversário e os alunos prepararam uma festa para mim e colocaram a música de Marisa Monte e disseram que colocaram a música porque sabiam que eu gostava. E eu me senti realizada, valorizada.</i></p>
J Silva	<p>- <i>Eu acredito que todo professor em sala de aula já viveu uma eh situações como essa, né? O conflito faz parte de toda a relação democrática. Já presenciei conflitos positivos e negativos; busco lidar de forma a colher os sentimentos dos meus alunos, deixando claro que todo e qualquer sentimento é legítimo, porém isso não nos dá o direito de ferir. Então opto sempre pelo acolhimento, o diálogo no sentido de trazer para o aluno a importância do autoconhecimento, sobretudo, do autogerenciamento de nossas emoções.</i></p>
Jupoema	<p>- <i>A minha questão perturbadora foi o meu primeiro contato com um aluno autista de grau altíssimo. Ele não sentava, ele só deitava, não se adaptava ao grupo porque não gostava de barulho e a sala tinha quarenta alunos e não tinha cuidador na época e eu cheguei a me desestabilizar enquanto pessoa, mas aí eu disse ele é só um e eu preciso conquistá-lo e fui começando a conversar, quando ele gritava eu falava baixinho. A dificuldade é que eu não estava preparada para trabalhar com aluno espelho, mas depois com a questão da afetividade eu consegui com que ele escrevesse, pintasse, recortasse, colasse e consegui com que um pequeno grupo da sala se agregasse à mesa dele para ajudar, emprestar material, orientar. No início foi muito difícil, mas lembro que ficamos seis meses juntos e quando ele foi pra outra turma já tinha conquistado pelo menos o coração de Tiago.</i></p>

	- <i>E a questão do que mais me marca é que eles percebem muito quando a gente vai arrumado. Eles elogiam. Elogiam a unha, a roupa, o cabelo, o batom. Então eles são atentos a isso, a maneira que a gente explica o conteúdo, a brincadeira, a resenha com eles antes de dar aquela aula e chamar a atenção. Eu acho que isso marca muito, recebo muitas cartinhas no final do ano e durante as aulas desenhos, alguns dizem que querem ser professora porque quero ser parecida com a senhora, eu quero fazer Letras porque eu gosto da forma como a senhora trabalha e reencontrar ex-alunos que hoje são letrados e dizem que hoje são professores de Língua Portuguesa e que aprenderam muito comigo me marcam muito, rejuvenesce a alma da gente.</i>
Melinda	- <i>Já lidei tanto com emoção agradável quanto desagradáveis. A conversa, o afeto sempre são as melhores opções, mas nem sempre sabemos lidar de maneira adequada. Às vezes, precisamos saber lidar com as nossas próprias emoções para aprender a lidar com a emoção do outro.</i>
Rena	- <i>Sim. As emoções perturbadoras temos. Usei sabedoria, tranquilidade e diálogo. E as emoções agradáveis é sempre bom lidar com elas, pois elevam a nossa autoestima tornando assim as aulas prazerosas.</i>

Fonte: Dados de pesquisa

Percebemos nessa categoria que as emoções em sala de aula desempenham um papel significativo no processo de aprendizagem dos alunos, podendo tanto alterar o desempenho acadêmico quanto o bem-estar emocional de estudantes e professores.

Dessa forma, gerenciar as emoções em sala de aula é fundamental, pois contribui para a criação de um ambiente propício à aprendizagem em que os sujeitos do processo – alunos e docentes – desenvolvem a IE criando um ambiente propício à aprendizagem.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A **proposta de intervenção**, direcionada aos professores de LP, foi organizada a partir dos dados coletados, em que levamos em conta o conhecimento dos docentes sobre a afetividade e até que ponto eles percebem que a dimensão afetiva influencia no processo de ensino aprendizagem.

Organizamos a nossa proposta de intervenção, intitulada **A afetividade na formação de professores: um caminho a ser percorrido**, em forma de um caderno de oficinas direcionadas aos professores de LP do Ensino Fundamental séries finais. São três oficinas, cada uma com duração de 3 (três) horas, que privilegiaram as categorias definidas após os dados coletados e analisados neste estudo, a saber: 1) A afetividade na educação; 2) O professor deixa marcas; 3) O trabalho com a dimensão afetiva em sala de aula – atividades práticas.

Sendo assim, encontrou-se na oficina 1, A afetividade na educação, um embasamento teórico acerca do que é afetividade, o que trazem os documentos legais que asseguram a formação plena do ser humano e como os aspectos afetivos influenciam o trabalho afetivo na sala de aula.

Em seguida, na oficina 2, O professor deixa marcas, o foco foi reflexivo, vislumbrando uma análise da prática pedagógica de cada sujeito participante e como o seu agir pode influenciar ou não o desenvolvimento dos alunos.

Na terceira e última oficina, O trabalho com a dimensão afetiva em sala de aula, ressaltamos a importância da criação de laços afetivos entre docentes e discentes capazes de proporcionar um ambiente de aprendizagem emocionalmente agradável. Aqui, trouxemos atividades práticas que contribuirão para a criação desse ambiente, como dinâmicas, filmes, livros, etc.

É importante salientar que as oficinas apresentadas no caderno não são a solução para o problema do não trabalho com o componente afetivo na formação inicial dos professores de LP, mas servem como auxílio para que os professores comecem a introduzir em sua prática pedagógica ações que contribuam para a criação de um ambiente acolhedor, seguro, que propicie ao aluno segurança emocional para construir sua aprendizagem. Dessa forma, esperamos colaborar para um aprofundamento docente, no que tange à importância do trabalho com

todas as dimensões do ser humano, especialmente a afetiva, visando melhorar a relação professor-aluno.



A afetividade na formação de professores: um caminho a ser

percorrido



CADERNO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS

A afetividade na formação de professores: um caminho a ser percorrido

Autores: Milena de Almeida Costa

Nair Floresta Andrade Neta

**Público-alvo: Professores de LP do Ensino Fundamental
séries finais**

Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Universidade Estadual de Santa Cruz

Campos Soane Nazaré de Andrade

Ilhéus-BA/2023

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	04
Oficina 01	AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO	05
	Encaminhamento metodológico	06
	Etapas propostas	06
Oficina 02	PROFESSOR DEIXA MARCAS	14
	Encaminhamento metodológico	15
	Etapas propostas	15
Oficina 3	TRABALHANDO EM SALA DE AULA COM A DIMENSÃO	25
	AFETIVA	
	Encaminhamento metodológico	26
	Etapas propostas	26

APRESENTAÇÃO

Presado(a) professor(a)

Este caderno de oficinas, intitulado *A afetividade na formação de professores: um caminho a ser percorrido*, foi desenvolvido com a finalidade de apresentar possibilidades de ações que contemplem a dimensão afetiva na formação do professor. Fruto dos resultados da pesquisa "Afetividade na formação inicial de professores de Língua Portuguesa: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem", este caderno apresenta 3 oficinas que foram aplicadas com 10 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental séries finais, os quais participaram da pesquisa. Ao propor uma reflexão sobre a relação dimensão afetiva e aprendizagem, salientamos que as oficinas aqui descritas não estão limitadas ao seu público-alvo; elas podem ser aplicadas com professores de qualquer área do conhecimento.

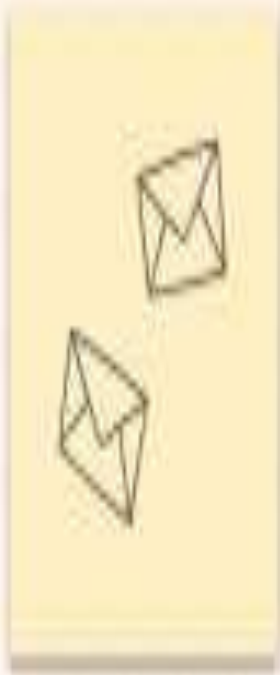
A seguir, apresentamos o quadro-síntese com os objetivos da proposta do caderno como um todo bem como o título, os objetivos e o tempo previsto para cada oficina.

Título: A afetividade na formação de professores: um caminho a ser percorrido		
Objetivos da proposta como um todo. Compreender a importância da dimensão afetiva na aprendizagem; Valorizar as emoções dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem; Refletir sobre a importância do papel no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos.		
OFICINAS	OBJETIVOS	TEMPO PREVISTO
1. A afetividade na educação.	<ul style="list-style-type: none">• Perceber como a criação de um espaço afetivo em sala de aula influencia no processo de ensino aprendizagem.• Compreender que as emoções e sentimentos dos alunos e dos professores participam do processo de construção do conhecimento.	3 horas
2. O professor deixa marcas	<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre a importância do papel do professor na formação dos alunos.• Entrar em contato com um (re)pensar sobre sua prática e de que forma suas atitudes e ações têm marcado seus alunos.• Identificar o impacto que o docente causa na formação discente.	3 horas.
3. O trabalho em sala de aula com a dimensão afetiva.	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer sobre a importância da afetividade no trabalho em sala de aula, mostrando como ela pode contribuir para a construção de um ambiente propício ao aprendizado do aluno.• Refletir sobre a metodologia utilizada e como a mudança de postura, de ações podem motivar ou desmotivar o aluno.• Experimentar estratégias e atividades que podem ser utilizadas para a criação de um ambiente emocionalmente positivo.	3 horas



Oficina 1

Afetividade na formação



ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Oficina 1 – A afetividade na formação

Etapas propostas

1. Acolhimento – Vídeo - Agir pelas emoções
https://youtu.be/tA_0nL57YPI
2. Apresentação da proposta
3. Sensibilização – Dinâmica da ilha

DINÂMICA DA ILHA

Para realizar esta atividade você precisará de:

- Papel ofício;
- Caneta.

Procedimentos

- Iniciar a dinâmica fazendo a seguinte pergunta aos participantes: quem você levaria para uma ilha deserta?
 - Ressaltar que eles levarão 10 pessoas, que podem ser familiares, amigos, personalidades, personagens, e que lá ficarão isolados do mundo, sem celular, sem tecnologia, sem nada.
 - Pedir que, ao lado de cada nome, o participante coloque o motivo pelo qual está levando a pessoa.
- Na sequência, narrar o seguinte acontecimento:

Passaram-se 2 (dois) anos e muitas coisas mudaram na ilha, muitos problemas aconteceram: picadas de cobra, aparecimento de animais ferozes ... e agora somente 5 (cinco) pessoas seguirão com você, quem são elas? Do que você abriu mão?

Agora só irão seguir com você 3 (três) pessoas para viver o último ano nessa ilha, quem são elas?

- Ao final da dinâmica, cada participante responderá as perguntas: *Quem é a minha prioridade – família, trabalho, amizades...? Quais as qualidades que você valorizou mais em seu momento de dificuldade?*

4. Projeção no datashow:

- Slides com a definição de afetividade segundo Wallon, Vigotsky e Piaget.



Fonte: Emoções e afetos na educação. Workshop emoções e afetos na educação (slideshare.net). Acesso em: 27 de nov. 2022.

5. Trabalho com o texto “Uma ligação especial”, de Daniel Goleman

Uma ligação especial

A escola de Maeva ficava em um dos bairros mais pobres de Nova York. Aos 13 anos, ela estava na quinta série, dois anos atrás de seus colegas. Repetira de ano duas vezes. E Maeva tinha a reputação de encrenqueira. Entre os professores, era famosa por sair da aula e recusar-se a voltar, passando o dia pelos corredores da escola.

Antes de conhecê-la, Pamela, a nova professora de inglês, foi avisada de que certamente Maeva teria problemas de comportamento. Assim, no primeiro dia de aula, após atribuir aos alunos a tarefa de encontrar a idéia principal de um texto, Pamela aproximou-se de Maeva para ajudá-la.

Após um ou dois minutos, Pamela descobriu o que incomodava Maeva: seu nível de leitura

equivale a de uma criança no jardim-de-infância.

“Muitas vezes, os problemas de comportamento são causados pelo fato de o aluno se sentir inseguro quanto à sua capacidade de realizar o trabalho”, disse-me Pamela. “Maeva não conseguia nem pronunciar as palavras. Fiquei chocada com o fato de ela ter chegado à sexta série sem ter aprendido a ler.”

Naquele dia, Pamela ajudou Maeva a fazer a lição lendo o texto [...]

“professores. Conversava durante a aula, era rude e controladora com as outras crianças e criava encrencas – tudo para evitar a leitura. E, como se isso não fosse suficiente, exclamava: “Não quero fazer isso!”, saía correndo da sala e ficava vagando pelos corredores.

Apesar da resistência, Pamela dava uma ajuda extra a Maeva nos deveres em sala de aula. E, quando Maeva estava prestes a explodir em cima de outro aluno, Pamela a levava para a privacidade do corredor e refletia com ela uma maneira melhor de resolver as coisas.

Pamela mostrou principalmente a Maeva que se importava com ela. “Nós brincávamos, passávamos o tempo livre juntas. Ela vinha me procurar para ficar comigo na sala de aula depois do almoço. Conheci a mãe dela.”

A mãe ficou tão surpresa quanto Pamela ao descobrir que Maeva não sabia ler. Como a mãe tinha mais sete filhos para cuidar, o problema de Maeva passou despercebido na tumultuada multidão de casa, assim como acontecera na escola. Pamela fez a mãe de Maeva concordar em ajudar a filha a se comportar melhor, a lhe dedicar um pouco de atenção e ajudá-la com o dever de casa.

O boletim do primeiro semestre de Maeva – quando ela teve outra professora de inglês – mostrava que ela havia faltado a quase todas as aulas, assim como acontecera nos outros anos. Mas, depois de apenas quatro meses com Pamela, ocorreram mudanças para melhor. No final do semestre, ela parou de vagar pelos corredores para esconder sua frustração, permanecendo na sala de aula. O mais importante: o boletim mostrou que Maeva tinha passado em todas as matérias – por pouco, mas com uma nota surpreendentemente alta em matemática. Ela dominara os dois primeiros anos de leitura em apenas alguns meses.

Chegou, então, o momento em seu círculo de leitura em que Maeva percebeu que estava mais preparada do que outras crianças, inclusive um garoto que acabara de chegar da África Ocidental. Então, ela se propôs a ajudá-lo a desvendar os segredos da leitura.

Essa ligação especial entre Pamela e Maeva representa uma poderosa ferramenta para ajudar o aprendizado das crianças. Um número cada vez maior de pesquisas mostra que os alunos que se sentem ligados à escola – aos professores, aos outros alunos, à própria escola – têm um melhor desempenho acadêmico. Eles também têm uma maior resistência aos perigos da adolescência moderna: estudantes emocionalmente conectados apresentam menores índices de violência, tirania e vandalismo; ansiedade e depressão, uso de drogas e suicídio; faltas e evasão escolar.”

Passage de: Daniel Goleman. “Inteligência Social”. iBooks.

- Leitura compartilhada com os participantes.
- Roda de conversa a partir da leitura do texto e dos seguintes questionamentos:
 - 1- Qual a importância das emoções na comunicação entre as pessoas?
 - 2- Você já se deparou com algum aluno parecido com Maeva? Se sim, qual foi a sua postura enquanto professor?
 - 3- Para você a afetividade influencia no processo de ensino aprendizagem? Por quê?

6. Apresentação, no datashow, de alguns dos documentos legais – CF (1988) , LDB (1996), BNCC (2018) – que tratam da formação plena do ser.
- Slides com trechos de alguns documentos legais que versam sobre a formação plena do ser

Documentos que asseguram a formação integral do ser

CF	LDB	BNCC
Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 124)	Art. 22 - A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996, p.8)	Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 7)

7. Com o uso do datashow, apresentação dos aspectos que fazem uma educação afetiva e os benefícios dessa educação.
- Slides sobre os aspectos voltados para a educação afetiva⁷

⁷ Os slides foram elaborados a partir dos conteúdos disponíveis em:

Educação afetiva: o que é e como colocar em prática. Ciranda do Livro, 2022. Disponível em: <https://cirandadelivro.blog/educacao-afetiva/>. Acesso em: 27 de nov. 2022.

Ensino afetivo: o que é e como trabalhá-lo na escola. ClipEscola, 2021. Ensino afetivo: o que é e como trabalhar com esse conceito na escola (clipescola.com). Acesso em: 27 de nov. 2022.

Slide 1

Educação Afetiva

A afetividade tem um papel fundamental na relação entre professor e aluno e no processo de ensino-aprendizagem. Ao equilibrar as exigências acadêmicas com a inclusão e o contato humano, a escola transforma o processo de aprendizagem do aluno, potencializando e tornando mais significativo.

A educação afetiva ou pedagogia do afeto vai muito além de beijos e abraços. Na educação afetiva o indivíduo é entendido como um todo, com domínios cognitivos e afetivos.

Slide 2

Educação Afetiva

A afetividade tem um papel fundamental na relação entre professor e aluno e no processo de ensino-aprendizagem. Ao equilibrar as exigências acadêmicas com a inclusão e o contato humano, a escola transforma o processo de aprendizagem do aluno, potencializando e tornando mais significativo.

A educação afetiva ou pedagogia do afeto vai muito além de beijos e abraços. Na educação afetiva o indivíduo é entendido como um todo, com domínios cognitivos e afetivos.

Slide 3

Benefícios do ensino afetivo

1. Estimula o interesse do estudante pelo conteúdo

Um aluno que sente que tem **voz**, que o professor o escuta, valoriza e se importa com ele, notavelmente é um estudante muito mais **motivado a aprender**. Algumas palavras de incentivo e até pequenos gestos e expressões positivas podem ter um impacto gigantesco na psique do aluno e na forma como ele se vê capaz de entender e resolver situações.

Slide 4

Benefícios do ensino afetivo

2. Contribui para uma aprendizagem mais profunda

A emoção é capaz de envolver informações e memórias em uma trama vigorosa. Aquilo que desperta o nosso interesse e se conecta a nós emocionalmente se torna um conteúdo mais codificável, e ele é então **armazenado pelo cérebro** para que possa ser lembrado depois.

Slide 5

Benefícios do ensino afetivo

3. Cria no aluno o gosto pela escola

Quando a escola é um **local amistoso**, onde os alunos podem se sentir confortáveis e acolhidos em sala de aula, e no qual o professor é uma figura querida, empática e estimulante, que ensina com paixão, dá voz aos alunos, valoriza as ideias e vitórias deles, é atento a **dificuldades de aprendizado** que eles possam ter e busca formas de trabalhá-las, a visão que os estudantes começar a criar da escola é positiva. É claro que, para isso, o **ensino afetivo** precisa ser algo cultural da instituição.

Slide 6

Benefícios do ensino afetivo

4. Ajuda no enfrentamento da evasão escolar

O educador tem o poder de transformar a realidade dos estudantes quando é capaz de sentir empatia por eles e se importar, principalmente quando estamos falando de **comunidades vulneráveis**. Ele é capaz de estimular o desejo por **crescimento** e de mostrar a relação entre os estudos e a qualidade de vida que o aluno terá na fase adulta. Dependendo do contexto social, essa relação de afeto, respeito e confiança entre educador e educando pode ser uma tábua de salvação para muitas crianças e adolescentes.

Slide 7

Como trabalhar com o ensino afetivo em sala de aula

1. Preste atenção nos alunos.
2. Ofereça gestos, palavras e atitudes de incentivo.
3. Dê voz aos alunos e valorize-os.
4. Vincule os conteúdos com a realidade dos alunos.



8. Avaliação da oficina.

- Questionamentos

- 1) Em que medida a oficina de hoje contribuiu para a sua formação?
- 2) Qual reflexão você faria com relação a inserção do componente afetivo na sua formação? Você acha que fará diferença?

9. Apresentação de Slide de encerramento e troca de abraços.

- Slide de encerramento

ENCERRAMENTO



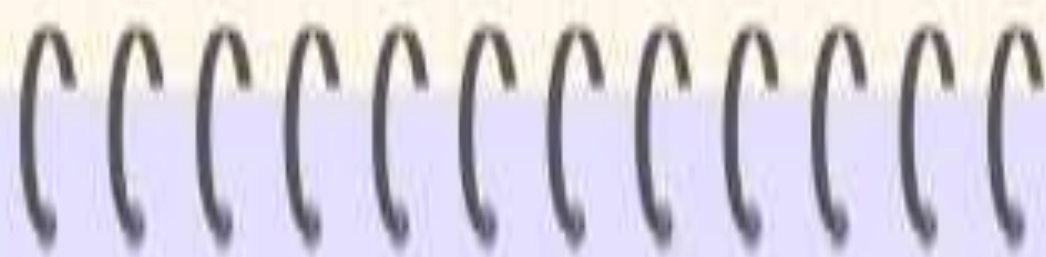
O Abraço Perfeito
Maria Montei e José Maria

BENEFÍCIOS DE UM ABRAÇO

Alivia a tensão
Reduz o estresse
Ajuda na auto-estima
Melhora o fluxo sanguíneo

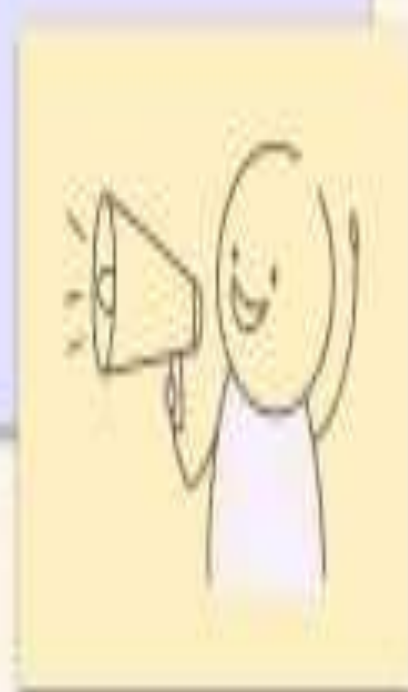
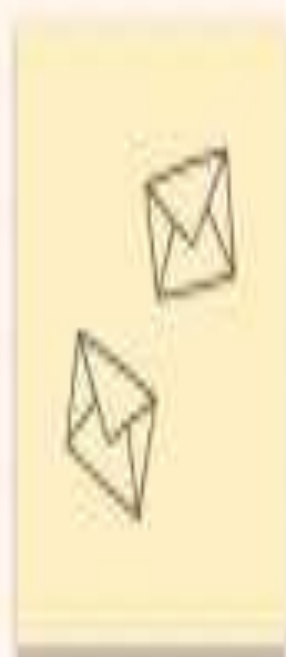


É de graça
ENTÃO, TÁ ESPERANDO O QUE?
ABRAÇA LOGO!



Oficina 2

Professor deixa marcas



ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Oficina 2 – O professor deixa marcas

Etapas propostas

1- Dinâmica do elogio

DINÂMICA DO ELOGIO
<p>Material necessário</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Papel ofício; ● Caneta. <p>Procedimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Entregar uma folha de ofício a cada participante e pedir que cada um escreva o seu nome; ● Recolher a folha assinada e explicar aos participantes que eles irão receber as folhas assinadas pelos colegas e irão escrever um elogio para quem assinou a folha com a qual ele se encontra; ● Após todos terem escrito um elogio em cada folha, recolhê-las e devolvê-las ao participante que a assinou; ● Na sequência, pedir aos participantes que leiam o que foi escrito sobre eles em cada folha e respondam a seguinte pergunta: Como me senti ao ser elogiado?

2- Leitura compartilhada do texto “Todos nós temos cicatrizes”, de Gabriel Grangeiro. Após a leitura, reflexão, a partir das duas questões abaixo, sobre as nossas experiências em sala de aula enquanto alunos e professores.

- Quais as cicatrizes trazemos da época em que éramos alunos? Nos lembramos de quem nos causou/provocou essas cicatrizes?
- Enquanto professores, estamos deixando cicatrizes nos nossos alunos?

Todos nós temos cicatrizes

Gabriel Granjeiro

“Temos de ver todas as cicatrizes como algo belo. Combinado?! Este vai ser o nosso segredo. Uma cicatriz significa: EU SOBREVIVI.” – Caio Fernando de Abreu

Quem não tem pelo menos uma cicatriz na pele, na alma, no coração, que atire a primeira pedra. Claro que todos carregamos uma ou várias delas. E é bom que seja assim. Cicatrizes são fruto dos perrengues da vida, das lutas, dos embates. São tudo que os covardes e os falsos amigos conseguem provocar em nós com suas armadilhas e palavras insensatas e inoportunas. Apenas cicatrizes, nada mais.

A verdade é que temos de ter orgulho desses sinais que carregamos. Eles são o símbolo da nossa fortaleza e o lembrete de que somos mais fortes do que pensamos. Cada pequena marca é a prova de que um dia fomos capazes de transpor obstáculos intimidadores e de vencer quem já tentou nos destruir. Nossas cicatrizes são o legado da vida eternizado na pele e na alma.

Não tenho nenhuma vergonha das minhas. Elas começaram como feridas, que foram desbotando, sumindo... até que praticamente desapareceram, deixando apenas uma linha como sinal de que um dia estiveram ali. Algumas dessas feridas eram pequenas e superficiais; outras me atingiram mais fundo. Aquelas resultaram em cicatrizes quase invisíveis, bem escondidas no peito; estas deixaram marcas profundas, cravadas no coração. Todas elas, não importa o quão horríveis sejam, fizeram a diferença em minha história e tiveram papel importantíssimo na construção da minha personalidade.

As cicatrizes nos ajudam a criar uma couraça de justiça, um escudo de fé. Quando precisamos tomar uma decisão, é natural surgirem conflitos. Abrem-se feridas, que mais tarde se tornam cicatrizes a nos lembrar continuamente do golpe físico, moral ou psicológico que então sofremos. As cicatrizes demonstram que somos sobreviventes, lutadores fortes e destemidos, vencedores nas sucessivas batalhas contra os predadores, os inimigos, os concorrentes, os desleais, os soneiros.

O tempo cura as feridas, mas as cicatrizes deixadas por elas não somem nunca.

Cada um de nós está fadado a carregar as próprias marcas para sempre. O tempo cura as feridas, mas as cicatrizes deixadas por elas não somem nunca. Ao longo de nossa trajetória, enfrentamos injustiça, dor, humilhação, abandono, inveja, solidão, ingratidão. Essas e outras experiências ruins machucam a alma, mas logo o tempo passa e as transforma em meras lembranças. Às vezes, cicatrizes são provocadas diretamente pelo amor que o Universo tem por nós, nos impedindo de cair, de desistir, de ir embora. E, acredite, até uma pessoa especial – a melhor tatuagem possível – pode se tornar, um dia, uma horrível cicatriz que teremos de carregar, uma marca da qual talvez seja difícil nos orgulharmos.

A natureza confirma que cicatrizes denotam valor. Veja que dado curioso: os golfinhos fêmeas preferem machos com muitas cicatrizes no corpo. Em seu instinto, elas sabem que tais marcas são indício de que o eleito é um vencedor de batalhas contra os predadores, um destemido, um sobrevivente, um forte guerreiro. É, portanto, o tipo de “marido” ideal para constituir família.

Nós, seres humanos, não precisamos do instinto para ter consciência do valor das nossas cicatrizes. Quando você, meu leitor, estiver tentado a desistir dos seus maiores projetos e interromper os estudos, olhe para as suas, que a vontade logo passará. Desistir agora implica retornar à estaca zero e sofrer com os sentimentos ruins que o levaram a querer mais. Significa reviver os momentos em que algumas de suas piores feridas se abriram e experimentar novamente a sensação de derrota. Autocomiseração não é uma atitude sábia e não traz nada de bom. O melhor a fazer é tratar as cicatrizes como sinais de vitória e seguir em frente.

Se somos receptáculo para cicatrizes, também somos sujeitos ativos na produção delas.

Se somos receptáculo para cicatrizes, também somos sujeitos ativos na produção delas. Ainda que de forma inconsciente, estamos sempre dispostos a ferir os outros, seja com palavras, seja com atitudes. É relativamente fácil provocar cicatrizes nos outros; difícil é escapar dos efeitos nocivos que a lei do retorno

impõe por não termos controlado a língua ou contido um ato inconsequente. Quando vemos, é tarde demais. Entra em cena o arrependimento, e até pedimos perdão; mas a ferida já foi aberta, tanto no outro, como em nós mesmos. E forma-se uma nova cicatriz. Há que exercer muito autocontrole, há que desenvolver muita paciência, há que amadurecer de verdade para não repetir todo esse ciclo outras vezes.

Vou me permitir partilhar com você uma bela mensagem que fala da relação entre as cicatrizes e o amor. Havia um menino que tinha uma cicatriz muito feia no rosto. A marca era tão feia que os colegas da escola o evitavam sempre. Ninguém falava com ele nem se sentava ao seu lado. A situação chegou a tal ponto, que um dia a turma se reuniu com o professor e sugeriu que o menino não frequentasse mais o colégio. O professor levou o caso à diretoria. O diretor ouviu atentamente e tomou uma decisão: pediria para o menino ser sempre o último a entrar em sala de aula e o primeiro a sair.

Assim foi feito, e o menino aceitou prontamente a imposição do colégio, com apenas uma condição: que ele tivesse a oportunidade de dizer, face a face com os demais alunos, qual era a origem daquela cicatriz. A turma concordou, e, no dia marcado, o menino entrou na sala, posicionou-se na frente de todos e relatou: “Sabe, turma, eu entendo vocês. Minha cicatriz é mesmo muito feia, mas queria que vocês soubessem como eu a adquiri. Minha mãe era muito pobre e, para ajudar na alimentação de todos lá em casa, passava roupa para fora. Eu tinha por volta de 7, 8 anos de idade...”

A turma estava em silêncio, atenta. O menino continuou: “Eu tinha três irmãos: um de quatro anos, outro de dois e uma irmãzinha com apenas alguns dias de vida...” O silêncio na sala só aumentava. “Nossa casa era muito simples, feita de madeira. Um dia, começou um incêndio. Minha mãe correu até o quarto em que estávamos, pegou meu irmãozinho de dois anos no colo, segurou a minha mão e a de meu outro irmão e nos levou para fora. Havia muita fumaça, e as paredes ardiam. O calor era imenso. Minha mãe me pôs sentado no chão, do lado de fora da casa, e mandou que eu ficasse ali com meus irmãos até ela retornar. Ela disse que tinha de voltar para buscar minha irmãzinha, que continuava dentro da casa. O problema é que, quando minha mãe tentou fazer isso, as pessoas que estavam ali não a deixaram entrar na casa em chamas. Eu a ouvi gritar: “Minha filhinha está lá dentro!”. Vi em seu rosto o desespero, o horror... Fui me esquivando das pessoas e, quando perceberam, eu já tinha entrado na casa. Eu mal conseguia enxergar através da fumaça e precisei lutar contra o calor, mas tinha de salvar minha irmã. Quando cheguei onde ela estava, encontrei-a enrolada em um lençol e chorando muito. Nesse momento, vi alguma coisa cair e me joguei sobre minha irmã para protegê-la. Foi quando aquela coisa quente tocou meu rosto...”

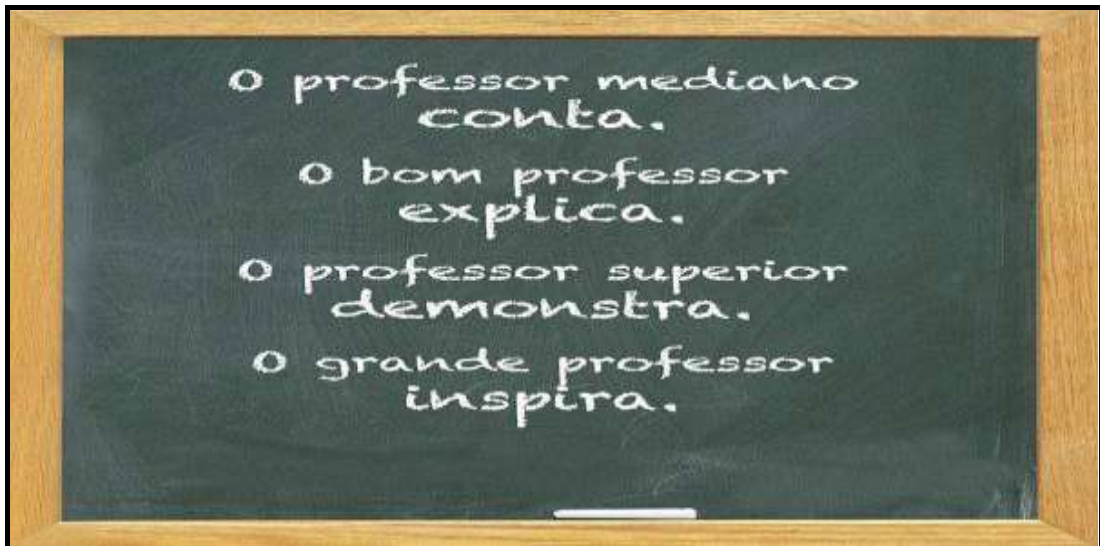
A turma estava quieta, atenta e envergonhada. O menino continuou: “Vocês podem até achar esta CICATRIZ feia, mas tem alguém lá em casa que a acha linda. Todo dia, quando chego em casa, minha irmãzinha a beija porque sabe que é marca de AMOR.”

Fonte de pesquisa: GRANJEIRO, Gabriel. Todos nós temos cicatrizes. **Gran**, 19/set., 2018. Disponível em: <https://blog.grancursosonline.com.br/todos-nos-temos-cicatrizes/> - acesso em: 05 mai. 2023.

3. Exposição no Datashow de frases retiradas do Facebook do professor Celso Antunes (https://www.facebook.com/profcelsoantunes?locale=pt_BR), solicitando aos participantes que falem sobre o que pensam sobre elas.

- Frases retiradas do Facebook do professor Celso Antunes

Frase 1



Frase 2



Frase 3

“Um professor que adora o que faz, que se empolga com o que ensina, que se mostra sedutor em relação aos saberes de sua disciplina, que apresenta seu tema sempre em situações de desafios, estimulantes, intrigantes, sempre possui chances maiores de obter reciprocidade do que quem a desenvolve com inevitável tédio da vida, da profissão, das relações humanas, da turma...”

Frase 4



Frase 5

“Sem dúvida nenhuma, todo o cenário de um amanhã começa dentro do lar e dentro da escola; se esse professor realmente se empolga e se prepara, nós temos certeza que o futuro da educação será admirável...”

4. Reflexão, a partir da leitura do recorte do artigo de Leite (2012) “Afetividade nas práticas pedagógicas”, sobre a metodologia de ensino que é adotada por cada participante a partir das cinco decisões que ele considera como básicas no planejamento de ensino e que repercutem afetivamente nos alunos de forma positiva ou negativa:

- a) escolha dos objetivos e conteúdos de ensino;
- b) decisão sobre onde iniciar o ensino;
- c) organização e sequência dos conteúdos de ensino;
- d) a escolha dos procedimentos e atividades de ensino;
- e) a escolha dos procedimentos de avaliação.

Afetividade nas práticas pedagógicas

Sérgio Antônio da Silva Leite
Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP, Brasil

Afetividade nas decisões pedagógicas

O conjunto dos dados produzidos pelas pesquisas desenvolvidas no Grupo do Afeto (Leite & Tassoni, 2002, 2007; Leite & Tagliaferro, 2005; Leite, 2006; Leite & Falcin, 2006; Leite & Kager, 2009) nos permitiu identificar algumas das decisões assumidas por um professor, ao planejar e desenvolver o seu curso, seja no ensino fundamental, médio ou superior. Não estamos nos referindo à determinada metodologia de ensino, mas reconhecemos que, independente da orientação teórica assumida pelo docente, em toda situação de ensino planejada, o professor deve assumir algumas decisões que, no seu desenvolvimento prático, terão inevitáveis consequências afetivas na relação que se estabelecerá entre o aluno e os conteúdos Afetividade nas práticas pedagógicas específicos de ensino, como já abordamos no item anterior.

É possível identificar algumas dessas decisões e seus possíveis impactos. Evitando uma posição reducionista, ao reconhecer que, certamente, há outros fatores que compõem o processo de mediação pedagógica, pretendemos analisar cinco reconhecidas decisões, identificadas, como já explicado, a partir dos dados acumulados pelas pesquisas do Grupo do Afeto. São elas: a) a escolha dos objetivos de ensino; b) a decisão sobre o início do processo de ensino; c) a organização dos conteúdos de ensino; d) a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; e) a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino.

Segue-se uma síntese de cada uma dessas decisões apontadas:

a) A escolha dos objetivos de ensino

A escolha dos objetivos de ensino é uma decisão que sempre reflete valores, crenças e concepções por parte de quem os escolhe ou seleciona, seja um grupo de educadores, sejam uma instância de um órgão público, seja um professor isoladamente.

A dimensão afetiva relacionada aos objetivos de ensino refere-se à relevância dos mesmos, reconhecida por uma determinada população ou por um sujeito. O problema se coloca quando o aluno não identifica a relevância dos objetivos propostos, seja para sua vida, seja para a sociedade em que vive, seja para o seu futuro profissional. Neste sentido, grande parte dos objetivos de ensino da escola tradicional tem sido apontada como irrelevante, do ponto de vista do aluno, o que, certamente, colabora com a construção de uma escola divorciada da realidade. Isto não significa que o ensino deve ser basicamente pragmático, mas pode-se assumir que o conhecimento atualmente acumulado nas diversas áreas pode possibilitar aos indivíduos melhores condições para o exercício da cidadania e inserção social numa perspectiva crítica e transformadora. É importante, pois, que a escola selecione objetivos e conteúdos nesta perspectiva e que os alunos reconheçam a relevância dos mesmos, propostos em cada

disciplina ou área curricular; isto aumenta as possibilidades de que se estabeleçam vínculos afetivos positivos entre os alunos e os objetivos abordados.

Entretanto, deve-se lembrar que a relação inversa também pode ser verdadeira: um ensino burocrático, com objetivos cuja relevância não é compreendida pelos alunos, pode colaborar para o movimento de afastamento na relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto. Obviamente, isso se relaciona com o projeto pedagógico da escola, incluindo os objetivos específicos de cada área curricular; tal projeto ser fruto da reflexão coletiva do corpo docente da escola, processo em que a relevância dos objetivos e conteúdos de ensino deve ser objeto de contínua discussão e avaliação.

b) A decisão sobre o início do processo de ensino

Os dados das pesquisas realizadas pelo Grupo do Afeto, disponíveis sobre este tema, sugerem que iniciar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre os conteúdos envolvidos aumenta as possibilidades de sucesso do processo de aprendizagem do próprio aluno. Como vimos, tal sucesso tem inegáveis implicações afetivas envolvidas.

A relação inversa também pode ocorrer, sendo frequentemente observada nas escolas: quando o professor decide iniciar seu programa de ensino muito além do conhecimento atual do aluno, cria uma situação em que aumentam as chances do insucesso ocorrer logo no início do processo de ensino-aprendizagem; deterioram-se, assim, prematuramente, as possibilidades de se estabelecer uma relação afetivamente positiva entre o aluno e os conteúdos.

Este problema da ausência de conhecimento prévio, necessário para que o aluno inicie a aprendizagem a partir do ponto definido pelo professor, tem sido tradicionalmente apontado por outros autores. Como exemplo, Ausubel (1968) já defendia que, dentre os fatores que influenciam a aprendizagem, um dos mais relevantes relaciona-se ao conhecimento prévio do aluno.

A principal implicação pedagógica desta decisão sugere que o início do ensino deve ser definido somente após o professor realizar uma breve avaliação diagnóstica sobre os conteúdos julgados como essenciais, para que o aluno tenha as condições para iniciar o ensino a partir de um ponto determinado. Com isso, diminuem-se as chances de um fracasso prematuro do aluno – e as consequentes relações afetivas negativas na relação que se estabelece com o objeto.

c) A organização dos conteúdos de ensino

Quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não se respeitando a lógica da organização do conhecimento da área, dificulta-se o processo de apropriação dos referidos conteúdos pelo aluno. É o caso das situações em que o professor não analisa adequadamente os objetivos de ensino e não identifica os conteúdos envolvidos, bem como a maneira como, por exemplo, os conceitos e princípios de uma determinada área se relacionam. Alguns dados das pesquisas realizadas sugerem que a ausência de uma organização lógica dos

conteúdos de um determinado curso pode aumentar as possibilidades de fracasso do aluno, colaborando com a prevista deterioração das relações afetivas entre o aluno e o objeto em pauta. Organizar os conteúdos de forma adequada, portanto, parece estar relacionado com o fato de o professor respeitar a organização epistemológica da respectiva área de ensino; ou seja, como o professor não ensina todo o conteúdo de uma só vez e como o aluno também não aprende dessa forma, é necessário organizar esse conteúdo, sequenciando-o e delimitando-o em cada etapa do ensino. É possível que as dificuldades de análise dos objetivos - geralmente por desconhecimento dos professores - expliquem parcialmente o frequente uso do livro didático como instrumento principal de ensino dos cursos. No entanto, outros fatores também podem estar relacionados com esse fato.

d) A escolha dos procedimentos e atividades de ensino

A escolha das atividades de ensino está ligada às relações que, efetivamente, vão ocorrer na sala de aula – se o professor vai ministrar aula expositiva e como, se vai dar trabalho em grupo, propor leitura de texto, realizar pesquisa de campo, etc. São, pois, as relações observáveis, geralmente com efeitos imediatos identificados na própria situação, que devem ser adequadas aos objetivos propostos. Neste sentido, é inegável a implicação da dimensão afetiva em cada atividade planejada e desenvolvida. Atividades bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas, sem dúvida, aumentam as chances do aprendizado com sucesso por parte do aluno e a conseqüente relação afetiva de aproximação entre o aluno e os conteúdos envolvidos.

Por outro lado, a escolha dos procedimentos e atividades de ensino apresenta inúmeros desafios que podem transformar tais escolhas em verdadeiras condições de fracasso para o aluno: é o caso, por exemplo, da escolha inadequada de uma atividade, tendo em vista o objetivo proposto. É comum a ocorrência de atividades de ensino não relacionadas com os objetivos específicos esperados; tal fato é reforçado quando as atividades de avaliação utilizadas são radicalmente diferentes das atividades de ensino utilizadas pelo professor. Ou, ainda, o desenvolvimento de uma atividade totalmente desmotivadora, mesmo quando se apresentam objetivos relevantes. Geralmente, os jovens demonstram grande sensibilidade para identificar uma atividade de ensino como adequada ou não, em função dos objetivos propostos.

Além desses problemas, uma atividade de ensino pode ser inadequada por algum problema na sua organização interna: pode ocorrer a ausência de instruções claras, ou ocorrência de intervenções inadequadas por parte do professor, falta de correção com relação ao desempenho do aluno, ou mesmo ausência de atividade relevante prevista para o aluno realizar. Quando tais problemas são frequentes ou adquirem uma grande proporção, a atividade escolar pode se tornar uma prática extremamente indesejável e desmotivadora para o aluno, produzindo, geralmente, efeitos desastrosos e, obviamente, deteriorando, às vezes por completo, as possíveis relações afetivas entre o aluno e os conteúdos abordados. Além disto, são frequentes os casos de afastamento afetivo que podem ocorrer entre o aluno e todo o ambiente escolar.

Finalmente, deve-se destacar que nas atividades de ensino concentra-se, concretamente,

grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas. Daí a relevância dessas decisões: afinal, elas se referem às formas concretas como as relações face a face são vividas e percebidas em sala de aula.

e) A escolha dos procedimentos de avaliação do ensino

Uma das unanimidades observadas nos dados acumulados pelas nossas pesquisas é que a avaliação tradicional tem sido apontada como um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, pelo distanciamento afetivo entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo. A avaliação parece tornar-se desastrosa quando seus resultados são utilizados contra o aluno e, obviamente, quando tal relação é identificada pelo aluno. Esta é a lógica do processo de avaliação tradicional, que tem como objetivo, basicamente, o ranqueamento dos alunos, identificando os melhores e os piores. Como todo seu fundamento está centrado na concepção de homem derivada da ideologia liberal, base do sistema capitalista, pressupõe-se que as diferenças nas capacidades humanas são inatas, distribuídas gaussianamente⁸ entre os homens.

Nesta perspectiva, ensino e aprendizagem são entendidos como processos independentes: ensino é tarefa do professor, aprendizagem é obrigação do aluno – e se esta não ocorre adequadamente, certamente é por algum fator relacionado intrinsecamente com o aluno. Leite & Kager (2009) apontam os efeitos devastadores que o processo de avaliação tradicional pode produzir nas relações entre sujeito-objeto.

Por outro lado, qualquer alternativa que se coloque implica em profundas mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem – mudanças inclusive de natureza ideológica, envolvendo visão de homem, de mundo, de sociedade, de relações interpessoais, e, obviamente, de ensino e aprendizagem.

Luckesi (1984) propõe o conceito de avaliação diagnóstica, reconhecendo que, numa sociedade democrática, os resultados do processo de avaliação devem sempre ser utilizados a favor do processo de aprendizagem do aluno, na medida em que altera a lógica de todo o processo tradicional: se a aprendizagem não ocorre adequadamente, o que pode ser detectado pela avaliação, então, deve-se rever as condições de ensino, resgatando-se, assim, a relação dialética existente entre esses dois processos – ensino e aprendizagem são processos interdependentes. Desta forma, somente quando os dados da avaliação são utilizados a favor do aluno, garante-se uma das principais condições para que se estabeleça uma relação afetivamente positiva entre o sujeito e o objeto. Isto só ocorre, portanto, quando os resultados da

⁸ De acordo com a curva de distribuição estatística de Gauss.

avaliação são utilizados, por exemplo, para a revisão das condições de ensino ou subsidiem estratégias que possibilitem que os alunos apropriem-se adequadamente dos conteúdos desenvolvidos.

Deve-se destacar que tais alternativas também implicam no trabalho coletivo desenvolvido pelos docentes na instituição, ou seja, a política de avaliação de ensino não pode ser um tema puramente individual, a ser decidida pelo docente isoladamente, mas exige diretrizes comuns, discutidas e assumidas por toda a instituição.

Fonte de pesquisa: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

5. Leitura final

Aos professores: Quais marcas emocionais queremos deixar?

Por Daniele Passos

Penso a educação como um campo de possibilidade para despertar a curiosidade e conseqüentemente a aprendizagem. Sem desejo de aprender não é possível ocorrer a aprendizagem.

Claro que nossa capacidade cognitiva, capacidade de concentração e atenção são muito importantes. Hoje podemos contar com muitos diagnósticos e métodos que contribuem com aqueles que têm algum distúrbio ou dificuldade de aprendizagem.

Porém, do que adianta tanta tecnologia do ensinar se não conseguimos despertar em crianças e adolescentes o desejo por aprender? Ou despertar o desejo por superar as dificuldades? Como disse a poetisa Adélia Prado: “Do que adianta eu ter um banquete, se não tenho fome?”.

Além do conhecimento teórico, pedagógico, psicopedagógico, neuropsicológico, disponíveis em livros e cursos de atualização e especialização, penso ser muito importante o desejo por ensinar. E diria: Do que adianta tanto conhecimento científico se não temos o desejo de ensinar. A profissão do educador tem a mesma importância da função materna suficientemente boa, pois os professores recebem em suas salas de aula crianças em tenra idade e é através deste olhar e capacidade amorosa que as crianças vão descobrir o mundo do conhecimento, e até mesmo ter a motivação necessária para superar suas dificuldades. Um professor que investe em seus alunos, investe em marcas emocionais que serão levadas para a vida toda.

Vejam bem, não estamos dizendo que o professor deve fazer o papel da família, assumindo funções de educação moral, disciplina, respeito, responsabilidade ou valores. Estes quesitos devem e são de responsabilidade de cada família.

O que queremos enfatizar é que o papel do professor vai além de se instrumentalizar intelectualmente para estar com seus alunos. Mas sim, ser motivado pela paixão por estar com esses alunos.

A escola e os professores são o segundo laço social de toda criança. O primeiro é a família. Sabemos que as marcas emocionais proporcionadas por uma família no período da primeira infância são muito importantes para o desenvolvimento psíquico. Assim, a escola não é diferente, pois recebe crianças muito pequenas em franco desenvolvimento emocional e corporal.

Por esse motivo, as marcas deixadas pelos professores serão carregadas por essas crianças por toda a vida. Os primeiros professores são uma extensão da família emocional. Quem se lembra da sua primeira professora? Como se lembra dela? Provavelmente você não lembrará se ela tinha pós-graduação, se ela cumpria a apostila, se ela ensinava bem, ou o método que ela usava, até porque nenhuma criança consegue e nem deve ter esse grau de conhecimento. Mas lembraremos se ela era amorosa, chata, brava, calma, enérgica, se gritava, se era paciente ou não.

Por isso, estimado professor, questione sempre quais marcas você quer deixar para seus alunos, além do seu conhecimento escolar!

Fonte de pesquisa: PASSOS, Danielle. **Aos professores: Quais marcas emocionais queremos deixar?** - Disponível em: <https://danielepassos.com.br/aos-professores-quais-marcas-emocionais-que-queremos-deixar/> - acesso em: 05 mai. 2023.

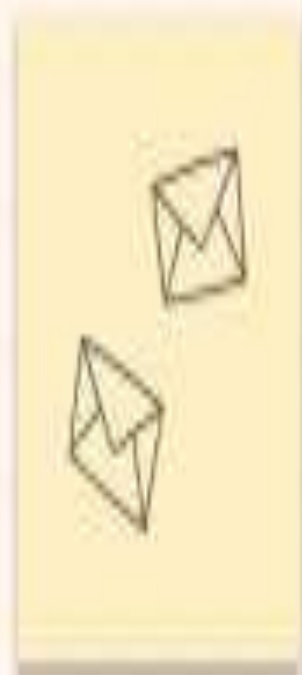
6. Avaliação da oficina

- Roda de conversa apontando os pontos negativos e positivos da oficina e comentando se a oficina serviu para a prática docente dos participantes, para o seu trabalho em sala de aula.



Oficina 3

O trabalho em sala de aula
com a dimensão afetiva



ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Oficina 3 – O trabalho em sala de aula com a dimensão afetiva

Etapas propostas

1- Dinâmica do coração

DINÂMICA DO CORAÇÃO

Para realizar esta atividade você precisará de:

- Papel ofício;
- Canetas coloridas.

Procedimentos

- Iniciar a dinâmica contando a seguinte história:

“Era uma vez uma vila, a vila dos corações e lá teve uma competição para saber qual era o coração mais bonito. Teve gente que desenhou coração grande, coração pequeno. Teve gente que desenhou vários corações: coração laranja, vermelho... tinha corações de vários tipos. De repente um senhor bem velhinho chegou com sua bengala e um coração todo amassadinho e ele disse que não tinha porque fazer competição porque o coração dele era o mais bonito e uma criança falou:

– Não! O coração mais bonito é o meu. Olha que coração grande, vermelho, bem lisinho. O seu tá tão amassadinho.

Os jurados falaram:

– Realmente, senhor, o seu coração tá muito amassado e o dele está muito mais lisinho.

E o senhor respondeu:

– Essas marcas de amassado são todas as experiências que vivi, por isso meu coração é mais bonito porque trago nele as experiências vividas.”

(Fonte: Valecup: cursos pedagógicos)

- Após a leitura da história, entregar a cada participante uma folha de ofício e as canetas coloridas e pedir que eles desenhem 1 (um) coração na folha e escrevam dentro dele palavras que façam sentido para eles.

- Em seguida, pedir que cada participante leia pelo menos três das palavras que cada um escreveu.

- Questionar se os participantes escreveram as mesmas palavras e o que isso pode significar sobre cada um deles.

- A dinâmica aborda: autoconhecimento; exposição das marcas e histórias de cada um; respeito ao que está no coração do outro. Ao escutar o outro eu respeito as marcas e a história dele.

Moral: Não existe coração mais bonito ou mais feio. O que existe são corações diferentes, bagagens diferentes e, por isso, as atitudes, as ações e as emoções manifestadas mediante a diversas situações são diferentes.

(Fonte: Valecup: cursos pedagógicos)

2- Atividades práticas para serem realizadas em sala de aula:

- Vídeo – Oficina de afeto – a Escola como laboratório afetivo
<https://youtu.be/lu6GjO8SJZE>

3- Indicação de obras literárias que abordam a dimensão afetiva e quais aspectos podem ser trabalhados em sala de aula.

- Sobre as obras literárias

A literatura pode ser utilizada para auxiliar no desenvolvimento socioemocional dos educandos, já que muitas obras literárias trabalham com as competências socioemocionais. Estas obras podem funcionar como espelhos para os educandos, já que permitem que eles enxerguem a si mesmos nos personagens e nas histórias contadas e, também, como janelas, pois fazem com que eles enxerguem o mundo.

	<p style="text-align: center;">A vida não me assusta</p> <p>Livro de Maya Angelou. O livro questiona leitores de qualquer idade sobre os seus medos, ao mesmo tempo em que reforça que a coragem existe em cada um de nós.</p> <p>Fonte de pesquisa: https://www.amazon.com.br/vida-nao-me-assusta/dp/8594541155 – acesso em: 10 mai. 2023.</p> <p>Atividade Proposta: Roda de conversa – Eu tenho medos, mas também tenho muita coragem.</p>
	<p style="text-align: center;">Uniforme</p> <p>Livro de Tino Freitas e Renato Moriconi. O livro relata que para estar em harmonia com o ambiente em que vive, Clóvis, como um camaleão, tem que se adaptar às mais diversas situações a que é exposto ao longo da vida. Só depois de percorrer um longo caminho e enfrentar desafios é que ele descobre, enfim, sua verdadeira identidade.</p> <p>Fonte de pesquisa: https://www.amazon.com.br/Uniforme-TinoFreitas/dp/856908613X. Acesso em: 10 mai. 2023.</p> <p>Atividade Proposta: Reflexão sobre os uniformes que usamos para assumir os diferentes papéis que representamos ao longo da vida.</p>

	<p>Rotina (nada normal) de uma adolescente em crise</p> <p>Livro de Shirley Souza.</p> <p>Deixar a vida de criança e entrar no mundo adulto não é um desafio dos mais fáceis. Tatiana está nessa difícil fase: à procura de uma identidade, de novos amigos, de um amor verdadeiro e de boas notas na escola. Não bastasse tudo isso, há ainda o divórcio dos pais e a complicada convivência com a mãe. Achou pouco? Então conheça a rotina nada normal de uma adolescente em crise. Qualquer semelhança com a vida real não será pura coincidência.</p> <p>Fonte de pesquisa: www.amazon.com.br/Rotina-Nada-Normal-Adolescente-Crise/dp/8578882032 - acesso em: 23 mai. 2023</p> <p>Atividade Proposta: Identificar as emoções vivenciadas pela adolescente no livro e relatar em que situações ele/ela – educando – vive ou vivenciou essas emoções.</p>
	<p>A menina que tinha medo de errar</p> <p>O livro de Milene Peixoto Ávila conta a história de uma menina que tinha medo de errar e por isso, pensava e sofria demais. Mas como nada é permanente, a inquietação fez com que a menina se aventurasse para fora e dentro de si mesma, numa jornada em busca de aprender a lidar com suas emoções e pensamentos.</p> <p>Fonte de pesquisa: https://editoratelha.com.br/product/a-menina-que-tinha-medo-de-errar/ - acesso 10 mai. 2023</p> <p>Atividade proposta: Reflexão sobre o que leva o aluno a ter medo de errar? E quais são as outras emoções que vêm junto com o medo?</p>

4- Indicação de filmes que abordam a dimensão afetiva e que aspectos podem ser trabalhados em sala de aula.

- Sobre as obras audiovisuais

As obras audiovisuais são ferramentas importantes para o trabalho com a dimensão afetiva em sala de aula, pois dificilmente encontramos uma pessoa que não goste de filmes e, assim como as obras literárias, os filmes são capazes de fazer com que o seu telespectador vivencie emoções.

	<p style="text-align: center;">Universidade Monstros</p> <p>Sinopse: Mike e Sulley, alunos promissores da Universidade Monstros, são forçados a se unirem quando sua disputa acirrada pelo posto de aluno mais assustador da turma foge ao controle e eles acabam sendo expulsos da faculdade.</p> <p>Fonte de pesquisa:</p> <p>https://www.adorocinema.com/pesquisar/?q=Universidade+Monstros – acesso em: 11 mai. 2023.</p> <p>Pontos que podem ser abordados: empatia, trabalho em equipe, autoconhecimento – valor próprio, respeito as diferenças – combate ao bullying.</p>
	<p style="text-align: center;">Encanto</p> <p>Sinopse: O filme Encanto traz uma história de magia, superação e muito envolvimento familiar. Mirabel é um dos membros da família Madrigal, onde os meninos e meninas herdaram um dom mágico para ajudar a comunidade onde moravam. Contudo, Mirabel não havia herdado nenhum dom, e isso a deixava totalmente deslocada entre os entes queridos, causando um sentimento de frustração e de inferioridade, perante os dons maravilhosos que eles possuíam. Mirabel queria ajudar a comunidade e sua família de alguma forma, mas por ser meramente humana, sentia-se desajeitada e incapacitada para lidar com as demandas. No final do filme, ela descobre seu verdadeiro dom e entende o seu real propósito, tanto para os Madrigal, quanto para a sua comunidade.</p> <p>Encanto é um filme que nos engrandece, uma vez que nos faz pensar sobre felicidade, autoconhecimento, gratidão, responsabilidade, pensamento crítico, empatia, amor, justiça, liderança, colaboração, trabalho em equipe, tomada de decisões, autoconsciência, humildade, perdão, bravura, integridade e tantos outros valores humanos. De forma leve, sutil e emocionante.</p> <p>Fonte de pesquisa:</p> <p>https://www.adorocinema.com/pesquisar/?q=encanto – acesso em: 11 mai. 2023.</p>

	<p>Pontos que podem ser abordados: Diversidade, Importância da família e Aceitação (fuga dos padrões de beleza).</p>
 <p>Cartaz do filme 'Red: Crescer É uma Fera' (Disney Pixar, 2022). O personagem principal, um panda vermelho gigante, está no centro, com três amigos (uma menina, uma menina com óculos e um menino) sentados em cima dele. O título 'RED' está em um círculo vermelho na parte inferior, com o subtítulo 'CRESCER É UMA FERA' e 'EM 2022'.</p>	<p style="text-align: center;">Red: Crescer É uma Fera</p> <p>Sinopse: Em Red: Crescer É uma Fera, quando uma adolescente fica muito nervosa, ela se transforma em um grande panda vermelho. O longa aborda dessa forma, a jornada de amadurecimento da personagem, suas inseguranças nessa fase em que a personagem principal está dividida entre a filha que sempre foi e sua nova personalidade, intensificada por todos os sentimentos conflitantes que a adolescência provoca. Além do caos gerado por todas as mudanças em seus interesses, relacionamentos e corpo, sempre que a garota fica muito agitada ou estressada, ela vira um panda vermelho gigante – o que com certeza, só gera mais problemas para a jovem – sendo uma metáfora para todas as vezes que, constrangidos pelos novos desafios que se apresentam em nossas vidas, as inseguranças só se agigantam.</p> <p>Fonte de pesquisa: https://www.adorocinema.com/pesquisar/?q=Red%3A+Crescer+É+um+a+Fera - acesso em: 11 mai. 2023</p> <p>Pontos que podem ser abordados: as emoções devem ser sentidas, autoconhecimento, autoaceitação, relações com a família e amigos, tomada de decisões, olhar e acolher o seu passado</p>
 <p>Cartaz do filme 'Escola de Rock'. O personagem principal, Dewey, está no centro, segurando uma guitarra vermelha e cantando. Abaixo dele, uma banda de rock está tocando. O título 'Escola de Rock' está em letras vermelhas e estilizadas.</p>	<p style="text-align: center;">Escola de Rock</p> <p>Sinopse: Depois que o guitarrista Dewey é expulso de sua banda, ele se faz passar por professor de música em uma escola particular. Quando ouve seus alunos tocarem, ele se dá conta de que podem formar uma banda e participar da Batalha das Bandas, na qual ele finalmente terá a chance de se tornar o astro de rock que sempre soube que estava destinado a ser.</p> <p>Fonte de pesquisa: https://www.adorocinema.com/pesquisar/?q=Escola+de+Rock - acesso 11 mai. 2023.</p> <p>Pontos que podem ser abordados: autonomia, autenticidade, autoconfiança, espírito de equipe.</p>

- **Roteiro de Atividade**

- 1) Qual o tema do filme?
- 2) Ao ver a capa do filme e ler a sinopse, você teve interesse em assisti-lo? Por quê?
- 3) As cores e as músicas utilizadas no filme enfatizam as emoções vivenciadas pelos personagens? Justifique.
- 4) De qual personagem você mais gostou? E de qual você menos gostou? Por quê?
- 5) Você se identificou com a história? Por quê?
- 6) Se você pudesse conversar com o autor da obra e modificar algo da história, o que mudaria? Justifique.
- 7) O filme despertou em você alguma emoção? Se sim, qual?

5- Avaliação da oficina ocorrerá a partir das perguntas norteadoras abaixo:

- 1) O que eu aprendi hoje?
- 2) O que dessa oficina pode auxiliar na sua prática em sala de aula?

6- Apresentação e discussão sobre o Vídeo – O poder dos sentimentos
Felicidade: <https://youtu.be/hIOZ7kta5Ng>

4.1 FINAL DO PERCURSO: RESULTADOS ENCONTRADOS

A intervenção que fizemos, em forma de oficinas de sensibilização/conhecimento, foi construída a partir dos seguintes objetivos: i. compreender a importância da dimensão afetiva na aprendizagem; ii. valorizar as emoções dos alunos durante o processo de ensino aprendizagem; e, iii. refletir sobre a importância do papel da afetividade no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos. Permitiu-nos coletar dados que analisamos neste capítulo com o objetivo de contribuir para o debate sobre a importância do trabalho com a dimensão afetiva na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa e como a inserção do componente afetivo/emocional na formação influencia na prática docente.

Os professores foram receptivos e se mostraram abertos à aprendizagem teórica sobre a dimensão afetiva, algo de que já fazem uso muitas vezes na prática em sala de aula.

Na roda de conversa, os professores falaram a respeito dos seus anseios, angústias; relataram experiências vividas similares ao caso de Maeva, do texto Uma ligação especial, de Daniel Goleman (2011); falaram também a respeito da importância de adquirir novos conhecimentos e, principalmente, de pô-los em prática.

A professora Melinda levantou a importância da inserção do trabalho com a dimensão afetiva na formação inicial: *“Acredito que o componente afetivo deveria ser contemplado na formação inicial do professor para que ele possa lidar melhor com as demandas da sala de aula que perpassam os assuntos pedagógicos”*.

Segundo Rodrigues (2019, 119),

O que acontece de positivo ou negativo durante o processo da formação do docente refletirá também em sua prática em sala de aula, onde ele trará para a vivência escolar aquilo que o norteou em sua caminhada, por isso a afetividade tem um propósito que vai além do afeto, que ultrapassa as barreiras da ignorância humana e desperta a vontade de mudar e transformar. A educação transformadora proporciona ambiente adequado para que o aluno possa ter acesso a uma forma de ensino diferenciada. Fugindo da metodologia somente expositiva, onde o estudante é levado a pensar, a questionar e a trabalhar em favor do coletivo em torno de interesses comuns daquilo que é o bem da grande maioria porque foi aprendendo socialmente que homens e mulheres, descobriram que é possível ensinar.

A fala de Rodrigues (2019) reitera a importância da inserção de disciplinas que abarquem a dimensão afetiva na formação inicial, pois o estudante em formação tende a refletir sobre sua prática docente, sobre que aprendeu no seu processo de formação.

Ao serem questionados sobre o que aprenderam na oficina 1, podemos inferir que todos eles possuem a percepção de que aliar a dimensão afetiva à cognitiva no processo de ensino-aprendizagem é de suma importância para o sucesso do aluno.

O professor J Silva afirmou: *“Aprendemos que os aspectos afetivos são de grande relevância na consolidação dos aspectos cognitivos”*. A professora Martins relatou: *“A afetividade é muito importante porque é ela que dá a capacidade de sentir a vida, dá confiança ao nosso modo de pensar e enfrentar os problemas e o direito de viver melhor. Por isso, é fundamental no processo ensino-aprendizagem e precisa estar presente na nossa prática.”*

A professora Melinda disse: *“A afetividade estabelece qual será o tipo de relacionamento entre professor e aluno, contribuindo no processo de aprendizagem dos alunos, na forma como eles enxergam as situações e se expressam.”* Para Rena: *“O trabalho com afetividade é essencial, pois quando nos aproximamos do aluno conseguimos fazer com que ele desenvolva melhor a sua aprendizagem.”*

As respostas dadas demonstram que os professores, mesmo que sem embasamento teórico, percebem que o planejamento educacional não pode mais ser restrito à dimensão cognitiva, pois a afetividade é parte integrante do processo. (Leite, 2006)

A segunda oficina foi a que mais mexeu com as emoções dos participantes. A partir da dinâmica do elogio, os professores se emocionaram ao ler o que os colegas escreveram na folha sobre eles e rememoraram alguns momentos das suas vidas e o que passaram para se tornar o ser humano que são hoje.

Nessa oficina, alguns professores falaram sobre as marcas/cicatrices deixadas por professores que passaram em sua vida ao longo da sua formação e a professora Rena e o professor J Silva, no momento de discussão da leitura inicial, relataram que foram excluídos por professores e colegas por um longo período e que isso os impulsionou a se dedicarem aos estudos e se tornarem professores diferentes aos que haviam sido.

Ao serem questionados sobre de que maneira essa oficina serviu para sua prática, para o seu trabalho em sala de aula, os participantes trouxeram respostas desde a valorização de si mesmo e o gerenciamento das emoções até a consciência de que todo ser humano deixa marcas na vida de outras pessoas e que essas marcas podem ser boas ou ruins.

A professora Martins disse que a oficina serviu para sua prática *“porque mostrou a importância da afetividade no âmbito escolar, principalmente como a forma pela qual o indivíduo percebe o seu próprio eu, ou seja, se vendo de forma positiva, aceitando e valorizando suas habilidades”*. O professor J Silva falou que a oficina serviu por abordar *“a importância de entender que o afeto e os sentimentos compartilhados tornam mais leves as nossas atividades cotidianas, fazendo com que possamos gerenciar as nossas emoções”*. A professora Melinda afirmou que a oficina fez com que ela tivesse um novo olhar para a sua de aula porque *“na vida todos deixamos marcas boas ou ruins, na sala de aula com nosso aluno não é diferente, além de que a afetividade pode influenciar na nossa prática pedagógica”*

Os participantes também trouxeram que a oficina contribuiu para sua formação e que os fizeram refletir que as suas atitudes podem influenciar decisivamente na aprendizagem do aluno e que o componente afetivo não repercute apenas na relação professor-aluno, mas, também, no ensino-aprendizagem.

Na oficina três, trouxemos atividades práticas para auxiliar no fazer pedagógico e percebemos o interesse e curiosidade dos professores em saber de que maneira poderiam fazer uso das propostas. Nesse sentido, ao avaliar a oficina, disseram que gostaram, que contribuiu para a sua prática pedagógica e que foi importante no seu processo de formação:

A oficina contribuiu para uma compreensão maior e cuidado com o outro (aluno). E como o componente afetivo faria uma grande diferença, pois a escola tem papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo da criança, estabelecendo uma relação com o outro e proporcionando confiança e desenvolvimento da autoestima e habilidades. (Martins)

Inserir as competências socioemocionais no nosso fazer pedagógico é o que preconiza a BNCC. Dessa forma, essa oficina nos fez refletir acerca do acolhimento, do diálogo, do autoconhecimento e sobretudo do autogerenciamento de nossas emoções para essa boa construção cognitiva. (J Silva)

*“Por meio do afeto, nós, professores, podemos nos aproximar de nossos alunos, fazer com que ele se sinta motivado e tenha interesse na busca do conhecimento, por meio de atividades lúdicas, com o objetivo de ter sucesso no processo de aprendizagem.”
(Rena)*

Um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores, atualmente, refere-se a como desenvolver uma educação que priorize o ser humano na sua integralidade, deixando de lado a crença de que a razão se sobrepõe à afetividade por se considerar que esta prejudica o desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, percebemos que os professores participantes da pesquisa estão tentando desenvolver esta educação, mesmo não possuindo o embasamento teórico.

A realização da oficina e a análise dos dados nos permitem concluir que o debate sobre a inserção da dimensão afetiva no processo de formação do professor de Língua Portuguesa precisa ser fortalecido, por meio de mudança no PPC das universidades - como o realizado em 2022 pela UESC, que, no ano de 2023, passou a oferecer a disciplina Letramento Emocional na sua grade –, por meio de ações coletivas realizadas em parceria com instituições de ensino superior, com o intuito de oferecer formação continuada aos professores, com a finalidade de atualizar os conhecimentos profissionais, principalmente, no que diz respeito à inserção da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das mais de duas décadas como professores, percebemos que ainda há um pensamento errôneo de que a aprendizagem é simplesmente cognitiva e que a afetividade não influencia nesse processo. Leite (2018) esclarece que, a partir do pensamento ocidental racionalista, essa visão foi concretizada e influenciou o pensamento pedagógico e educacional de diversos países, inclusive do Brasil. Segundo Leite (2018, p. 29),

[...] As políticas educacionais e o próprio pensamento pedagógico desenvolveram-se a partir do pressuposto de que a dimensão afetiva não participa do processo de ensino e aprendizagem, o qual pode ser explicado e planejado apenas em função dos aspectos cognitivos [...] que é possível desenvolver a dimensão cognitiva sem interferir, ou sem que seja influenciada pela dimensão afetiva.

Esse entrave, visível na educação, fez com que nos submetêssemos ao desafio de investigar, na nossa pesquisa de mestrado, como os professores de Língua Portuguesa, do município de Itagibá, pensam e sentem com relação à influência do componente afetivo no processo de formação escolar dos educandos das séries finais do EF e constatamos que, os professores participantes da pesquisa trabalham, intuitivamente, com a dimensão afetiva aliada à cognitiva, pois não tiveram uma formação inicial em que o currículo abarcasse a dimensão afetiva, o que demonstra que as instituições de ensino superior não trabalham a formação integral do ser, preconizada pela CF (1988), LDB (1996) e BNCC (2018), prejudicando, dessa forma, os docentes que, ao adentrarem em uma sala de aula, deparam-se com um universo de situações que não estão ligadas à dimensão cognitiva e não sabem como resolvê-las.

No que diz respeito à intervenção pedagógica, elaboramos e aplicamos 3 (três) oficinas, direcionadas aos professores de Língua Portuguesa, que envolveram aspectos teóricos, reflexivos e práticos acerca da importância do trabalho com a dimensão afetiva no fazer docente. Com isso, constatamos que os participantes da pesquisa compreenderam que, quando se alia cognição e afetividade no fazer docente, o processo de aquisição da aprendizagem flui.

Concluimos que os participantes da pesquisa estão comprometidos com a qualidade da educação e têm buscado associar a dimensão afetiva à cognitiva no seu fazer pedagógico, buscando efetivar o direito do educando a uma formação integral.

Acreditamos que esta pesquisa contribuiu para o fortalecimento das discussões acerca da necessidade de uma formação de professores, em especial a formação inicial, que abarque todas as dimensões do ser humano, em especial a afetiva, pois ela irá ajudar o docente em formação na construção de mecanismos de conhecimento mais significativos, com definição da figura de um professor empático, parceiro e aberto a diálogos distintos e coerentes com a realidade observada em sala de aula, permitindo que a figura autoritária, inflexível e rígida de outrora perca, aqui, o lugar para um ser cujo o comportamento e a postura de trabalho sejam mais reativos e contextuais. (Ribeiro; Jutras, 2006; Almeida, 2008; Ostetto, 2013; Rodrigues, 2019; Silva; Silva, 2022; Giongo, 2022).

Acreditamos também que contribuimos para a implementação de um novo olhar do professor, para o planejamento didático e para a reconfiguração do conceito de afetividade, o que colabora para o desenvolvimento de práticas docentes que aproximem o aluno do objeto de estudo, tornando, dessa maneira, a aprendizagem significativa.

Entendemos que os resultados desta pesquisa podem servir como suporte material para a compreensão de como a negligência de um trabalho que abarque a dimensão afetiva na formação inicial pode interferir de forma significativa na prática em sala de aula e que, ao reconhecermos a importância de um trabalho pedagógico que associe afetividade e cognição, seremos capazes de organizar aulas mais prazerosas, o que aproximaria a aprendizagem escolar (cognição) do cotidiano dos alunos (afetividade) (Arantes, 2003).

Podemos afirmar que, para nós, a construção desta pesquisa foi enriquecedora, pois permitiu que aprendêssemos sobre o componente afetivo-emocional e compreendêssemos o quanto o aspecto afetivo influencia no processo de ensino-aprendizagem e, por esse motivo, não deve ser dissociado da cognição.

A interação com os sujeitos da pesquisa na tentativa de entender como eles pensavam e sentiam a afetividade na construção da aprendizagem foi marcante, uma vez que cada um com seu discurso apontou uma série de caminhos possíveis para se tornar um professor afetivo.

Encontro-me, agora, uma professora diferente da que entrou no mestrado em 2021, transformei-me com as aprendizagens e hoje tenho um olhar mais humano e afetivo que me permite enxergar o meu aluno como um todo e não mais como um ser fragmentado, o que tem permitido uma aproximação com a maior parte dos discentes, proporcionando, dessa maneira, um ambiente de aprendizagem leve em que os alunos se sentem seguros para tirar as suas dúvidas e, também, para expor as suas inquietações.

É fato que algumas inquietações do início da pesquisa ainda permanecem e esperamos que esta investigação estimule outros estudos sobre a afetividade na formação inicial dos professores de LP e de que maneira ela pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Fernando Marques. **A formação docente no curso de letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teoria-prática.** Um estudo de caso do curso de letras da UFSJ. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação, estado e sociedade; formação de professores e práticas educativas) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

AMADO, João; CARDOSO, Ana Paula. A investigação-ação e suas modalidades. In: AMADO; João. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação.** 2. Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p.187-198.

ANDRADE NETA, Nair Floresta. **Emociones y sentimientos en la formación de profesores de español como lengua extranjera.** 2011. 484 f. Tese (Doutorado em Didáctica de la Lengua y la Literatura) – Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2011.

ANDRADE NETA, Nair Floresta. Se gosto, gosto. Se não gosto, não gosto. E isso influencia mesmo? Um estudo da dimensão afetiva na formação docente. In: IV SIMPÓSIO BAIANO DAS LICENCIATURAS/IV SEMINÁRIO BAIANO DO PIBID/IAT, 2014, Ilhéus. **Anais...** Formação de Professores/Professoras: currículos das práticas inovadoras. Ilhéus, 2014. v. 1. p. 1-8.

ARAGÃO, Rodrigo. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula.** 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2007.

ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008, p. 295-320. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbla/a/D7GkvbGtXPTZX5gmZzxTJGS/?lang=pt&format=pdf>>
. Acesso em 09 nov. 2021.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

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

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos.** Apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº. 492/2001** de 03 de abril de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf>. Acesso em 21 nov. 2021.

COSTA, Ana; FARIA, Luísa. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Análise Psicológica** [online], Porto, v. 31, n.4, p. 407-424, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274469982_Aprendizagem_social_e_emocional_Reflexoes_sobre_a_teor%C3%ADa_e_a_pratica_na_escola_portuguesa. Acesso em: 10 jul. 2023.

COSTA, Lígia Patrícia Alcântara. As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em Letras. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2010, Laranjeiras-SE. **Anais...** Disponível em: <http://educonse.com.br/2010/eixo_02/e2-123.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2022.

CRESCER SEMPRE. **O que é educação afetiva e por que ela é fundamental para o processo de aprendizagem?** 2022. Disponível em: <https://www.crescersempre.org.br/educacao-afetiva-e-aprendizagem>. Acesso em 15 ago. 2023.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DIAS, Bárbara Mesquita. **Mediação na aprendizagem: Aplicações e reflexões no curso superior**. Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO/Formação_de_Professores_Ênfase_En_sino_Superior/Produções/2014/BÁRBARA_MESQUITA_DIAS.pdf. Acesso em 08 mai. de 2023.

EKMAN, Paul. **A linguagem das emoções**. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

ESPINDOLA, Erick Matheus Marques; RIGAMONTE, Filipe Germano; SÁ, Michele Eduarda Brasil de. A afetividade e o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. **Humanidades e inovação**, Palmas, v. 7, n. 1, p. 215-223,

2020. Disponível em:
<<https://revista.unintis.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2058>>.
Acesso em: 07 nov. 2021.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Línguas & Letras**. v. 7, n. 12, 2006, p. 11-25. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/887/752>>. Acesso em: 27 mai. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Isabel *et al.* Trabalho docente, emoções, contextos e formação. In: II SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL, 2011, Lisboa. **Anais...** ISCTE. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266797434_freire_e_bahia_s_estrela_mt_amaral_a_2011_trabalho_docente_emocoes_contextos_e_formacao_e_desenvolvimento_organizacional_lisboa_iscte_15_e_16_de_novembro_de_2011>. Acesso em: 08 nov. 2021.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, São Paulo-SP, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2022.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade as marcas do professor inesquecível**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor, 2002. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, p. 11-30, 1º sem. 2005. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MENDES, Daniela Barros. **Memórias afetivas**: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Classificação da pesquisa. *In*: MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 69-94.

NUNES, Josiane Ferreira. **A importância do afeto em sala de aula**. Porto Alegre Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142873/000993864.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**. João Pessoa-PB, v. 5, n. 1 e 2., p. 193-200, 2004. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/rgelne.htm>>. Acesso em: 27 mai. 2022.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

SABINO, Simone. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente**: uma presença silenciosa. São Paulo: Paulinas, 2012.

SANTOS, Tania Silva. **A formação do leitor**: trilhando caminhos para uma mediação pedagógica afetiva. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2017. Disponível em: <www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201420931D.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SOLIGO, Ângela Fátima. Prefácio. *In*: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade as marcas do professor inesquecível**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul.-dez. 2020.

TAILLE, Yes de LA.; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do curso de Letras**. Ipiaú, 2009.

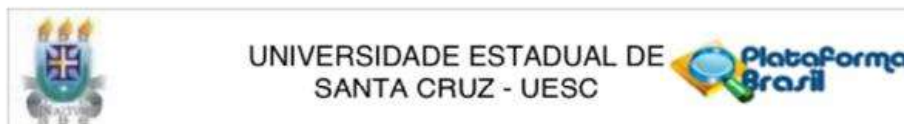
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Projeto Pedagógico dos cursos de Letras**: Licenciaturas. Ilhéus, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Revisão da tradução: Monica Stahel da Silva. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

ANEXOS

ANEXO I: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
SANTA CRUZ - UESC

Plataforma
Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem

Pesquisador: MILENA DE ALMEIDA COSTA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 64070322.9.0000.5526

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Santa Cruz

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

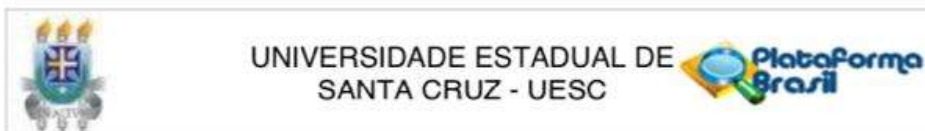
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.764.537

Apresentação do Projeto:

O protocolo CAAE: 64070322.9.0000.5526 intitulado Afetividade na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, sob a responsabilidade da pesquisadora MILENA DE ALMEIDA COSTA, trata-se de um trabalho do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, tem por objetivo investigar o que os professores de Língua Portuguesa, do município de Itagibá-Bahia, pensam e sentem com relação à influência do componente afetivo no processo de formação escolar dos educandos das séries finais do Ensino Fundamental. Para isso, fundamenta-se em teorias que defendem a afetividade como um fator essencial no processo de ensino-aprendizagem, em propostas da psicologia do desenvolvimento e em estudos que examinam o papel da afetividade na constituição do sujeito, colocando-a no mesmo patamar de importância da cognição. Pauta-se também em investigações sobre a formação de professores e a importância da interação entre professor e aluno. Em virtude do caráter proativo e intervencionista do estudo, a pesquisa realizada será uma pesquisa-ação com 10 professores/as, na qual serão aplicados questionário, entrevista semiestruturada de grupo, análise de documentos pessoais e oficinas de sensibilização/reflexão sobre o papel da afetividade em sua função motivadora no processo de formação do aluno que culminarão na elaboração de uma proposta intervencionista. A análise dos dados da pesquisa será feita a partir de estratégias qualitativas de análise de conteúdo. Com o resultado dessa pesquisa, esperamos que seja evidenciado a nós, professores de

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 5.764.537

Língua Portuguesa, como o componente afetivo emocional pode influenciar o aprendizado, bem como manter um diálogo com pesquisas sobre essa temática que promovam ações reflexivas sobre afetividade.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o apresentado no formulário Informações Básicas da Plataforma Brasil, os objetivos da pesquisa são os transcritos abaixo:

"Objetivo Primário:

Investigar como os professores de Língua Portuguesa, do município de Itagibá-Bahia, pensam e sentem com relação à influência do componente afetivo no processo de formação escolar dos educando das séries finais do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

Conhecer as ideias, crenças, pensamentos, emoções e sentimentos dos professores com relação à sua prática pedagógica;

Discutir o processo de ensino-aprendizagem pautado em uma visão integral do ser humano; Verificar o interesse dos professores participantes sobre a possibilidade de aprender sobre o tema;

Desenvolver uma proposta de intervenção por meio de oficinas de sensibilização/reflexão sobre o papel da afetividade em sua função motivadora no processo de formação do aluno." (PB)

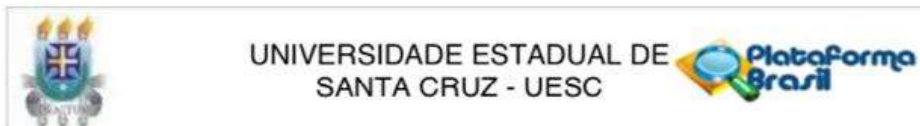
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa são apresentados no Formulário da Plataforma Brasil conforme transcrito abaixo:

"RISCOS:

Os participantes estão sujeitos a possíveis riscos como: alguma situação de timidez, estresse ao longo das oficinas ou a necessidade de um tempo maior para atender às demandas da pesquisa. Esses desconfortos poderão ser minimizados por meio da colaboração e compreensão da pesquisadora, que se colocará à disposição para fazer adequações que não suponham alterações

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 5.764.537

na metodologia, como ajustes nos horários e tempo de duração dos encontros.

BENEFÍCIOS:

A presente pesquisa proporcionará uma compreensão teórica e empírica acerca da dimensão afetiva na formação inicial do professor de Língua Portuguesa e os professores envolvidos terão a oportunidade de conhecer ou aprofundar o que sabem a respeito de como a afetividade influencia no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, refletirão sobre o porquê de os alunos não se sentirem, muitas vezes, atraídos pelas aulas, bem como a importância de se criar um ambiente favorável para o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, por meio dos resultados obtidos com a pesquisa, buscaremos estratégias que possam auxiliar os professores a trabalharem com uma perspectiva que integre a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem, olhando o homem, no nosso caso o aluno, como um ser que existe e sente, por isso pensa, como afirmou Damásio (2012). Essas estratégias, por sua vez, atuarão de forma que possam propiciar aos educandos momentos mais significativos de aprendizagem. Acreditamos que os resultados deste estudo poderão dar mais suporte aos professores de Língua Portuguesa, mostrando como a afetividade pode influenciar de forma positiva o aprendizado e, desse modo, contemplar a formação integral do aluno em conformidade com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e a Base Nacional Comum Curricular. (PB)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

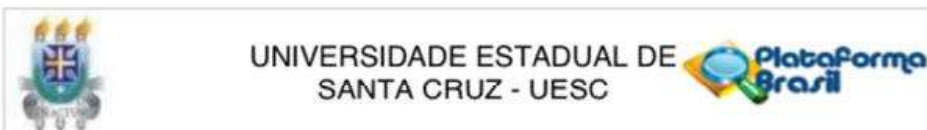
Trata-se de um Trabalho de mestrado que tem como objetivo analisar a influência do componente afetivo no processo de formação escolar dos educandos, os/as participantes são professores/as que atuam na mesma área da pesquisadora. Projeto bem escrito sugerindo benefícios claros para os participantes e respeitando os aspectos éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acusamos que no protocolo 64070322.9.0000.5526 são apresentados os seguintes documentos, nos termos descritos abaixo:

1. Folha de rosto, devidamente preenchida, com as informações de título do projeto e número de participantes em conformidade com as demais informações cadastradas, assinada e datada pelo pesquisador responsável e pelo responsável institucional;

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 5.764.537

2. Declaração de responsabilidade, na qual o pesquisador responsável se compromete a iniciar a pesquisa apenas após o término da tramitação da análise ética;
3. Projeto na íntegra, descrevendo satisfatoriamente os fundamentos e procedimentos da pesquisa, possibilitando a análise dos elementos inerentes à ética na pesquisa envolvendo seres humanos;
4. Instrumentos para coleta de dados;
5. Carta de anuência, devidamente assinada pelo responsável do local de execução da pesquisa;
6. Currículo Lattes do(s) pesquisador(es) principal e da equipe da pesquisa;
7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
8. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido;
9. Ofício respondendo satisfatoriamente às pendências do parecer anterior.

Recomendações:

Não são indicadas recomendações de execução opcional.

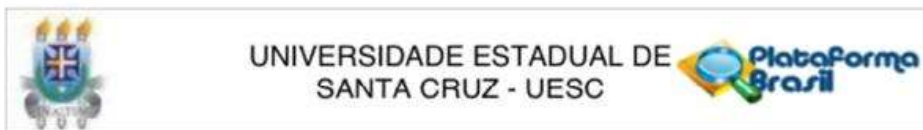
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após leitura e análise do protocolo e de todos os documentos encaminhados pelo(a) pesquisador(a), considerou-se que são esclarecidos todos os aspectos relativos à ética em pesquisa com seres humanos, não restando pendências, sendo, assim, indicada a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada em 23 de novembro de 2022, o Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou as respostas ao parecer com pendências de número 5.764.515, do projeto "AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem", CAAE 64070322.9.0000.5526, de autoria de MILENA DE ALMEIDA COSTA,

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 5.764.537

e considerou que todos os aspectos atinentes foram respondidos. Portanto, a decisão final para este protocolo é favorável à sua APROVAÇÃO. Havendo alterações necessárias no projeto, estas deverão ser encaminhadas à este CEP na forma de Emenda. No caso de eventos adversos, estes deverão ser notificados ao CEP. Solicitamos especial atenção no envio dos relatórios semestrais e final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2002500.pdf	17/11/2022 15:31:20		Aceito
Outros	Oficio_CEP.pdf	17/11/2022 15:30:43	MILENA DE ALMEIDA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	17/11/2022 15:27:02	MILENA DE ALMEIDA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	03/11/2022 16:10:53	MILENA DE ALMEIDA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	27/10/2022 09:54:20	MILENA DE ALMEIDA COSTA	Aceito
Outros	curriculo_da_equipe_de_pesquisa.pdf	29/09/2022 15:59:24	MILENA DE ALMEIDA COSTA	Aceito
Outros	curriculo_lattes_da_equipe_de_pesquisa.pdf	29/09/2022 15:54:10	MILENA DE ALMEIDA COSTA	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista_para_professores.docx	18/09/2022 10:53:01	MILENA DE ALMEIDA COSTA	Aceito
Outros	Questionario_participante.docx	18/09/2022 10:52:29	MILENA DE ALMEIDA COSTA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	18/09/2022 10:26:14	MILENA DE ALMEIDA COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_responsabilidade.pdf	18/09/2022 10:25:31	MILENA DE ALMEIDA COSTA	Aceito

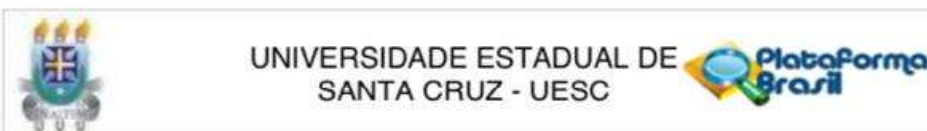
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
 Bairro: SALOBRINHO CEP: 45.662-900
 UF: BA Município: ILHEUS
 Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 5.764.537

ILHEUS, 18 de Novembro de 2022

Assinado por:
Maria Cristina Rangel
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Em sua opinião, os aspectos afetivos influenciam na sala de aula?
- 2) Que relevância você atribui à escolha dos objetivos de ensino em seu planejamento?
- 3) Em sua opinião, qual o papel principal da avaliação da aprendizagem em sua sala de aula?
- 4) De que maneira você escolhe os procedimentos e atividades de ensino?
- 5) Você já teve um professor inesquecível? Se sim, o que o levou a tornar-se inesquecível?
- 6) Você já participou de algum evento ou fez alguma leitura que tratasse da afetividade na educação? Se não, você teria interesse em estudar o tema? Você teria alguma sugestão de conteúdo?
- 7) Como você lida com os conflitos em sala de aula que geram medo, aversão, ansiedade, raiva?
- 8) Você já teve algum conflito com alunos que provocou emoções perturbadoras? E emoções agradáveis? Como lidou com isso?

APÊNDICE B – Roteiro do questionário on-line – Perfil do participante

Caro(a) Participante,

Gostaria de contar com a sua colaboração para responder o questionário que segue. A aplicação deste tem finalidade acadêmica e os dados serão analisados e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Sua identidade será mantida em sigilo. Por favor, responda todos os itens e, caso tenha dúvidas, consulte-nos através do e-mail disponibilizado. Muito obrigado!

Perfil do(a) participante:

1. Nome: _____ Pseudônimo: _____

2. Gênero

- Feminino
- Masculino
- Outro

3. Qual a sua formação acadêmica?

4. Em que instituição de ensino concluiu sua graduação?

5. Qual a sua carga horária de trabalho semanal?

- 20h
- 40h
- 60h

6. Por que você escolheu ser professor(a)?

7. Há quantos anos você leciona a disciplina de Língua Portuguesa?

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

8. Como você se sente em sala de aula com os alunos?

- Motivado

- Mal humorado
- Desmotivado
- Bem humorado
- Entediado
- Realizado

9. Como é a sua relação com seus alunos?

10. Como é a sua relação com os colegas de trabalho?

APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Carta de Anuência


Itagibá, 23 de agosto de 2022.

Ao:
Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos
Universidade Estadual de Santa Cruz

Senhor(a) Coordenador(a) do CEP-UESC

Eu, Renata Rosendo dos Santos, responsável pela Secretaria Municipal de Educação, do município de Itagibá – Bahia, conheço o protocolo de pesquisa intitulado "Afetividade na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem", desenvolvido pela pesquisadora Milena de Almeida Costa, e concordo com a sua realização após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente preenchido e assinado pelas partes. O início desta pesquisa neste Serviço só poderá ocorrer, a partir da apresentação da carta de aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Atenciosamente,



Renata Rosendo dos Santos
Secretaria M. de Educação e Cultura
Decreto nº 5.039/2021

AOËNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE⁹

Prezado(a) Professor(a) _____, você está sendo convidado a participar voluntariamente da Pesquisa intitulada “**Afetividade na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa**: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem”, a ser desenvolvida pela pesquisadora Milena de Almeida Costa, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, orientada pela Profa. Dra. Nair Floresta Andrade Neta. A pesquisa será realizada no município de Itagibá, mesorregião Sul Baiano, com os professores de Língua Portuguesa das escolas municipais de Ensino Fundamental séries finais. O objetivo da mesma será investigar como os professores de Língua Portuguesa, do município de Itagibá, veem o componente afetivo no processo de formação dos educandos das séries finais do Ensino Fundamental. A pesquisa se caracteriza como qualitativa e será desenvolvida com o método de pesquisa-ação. Sua participação será nas seguintes etapas: a) reunião para a apresentação da proposta da pesquisa; b) leitura e assinatura no presente TCLE; c) preenchimento do questionário on-line, via Google Forms; d) entrevista focalizada em grupo; e) participação em oficinas de sensibilização/reflexão sobre a importância da afetividade no ensino-aprendizagem, que acontecerão no período de 01/12/2022 a 10/01/2023, em dias e horários específicos a combinar com os participantes, no Colégio Municipal 14 de Agosto, localizado na Rua Porto Seguro, 248, Centro, Itagibá – Bahia, com carga horária de 10h, dividida em 5 encontros. Lembramos que temos o compromisso de manter em sigilo os dados pessoais e confidenciais coletados durante toda a pesquisa, e os resultados obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo publicação em revistas e eventos nos quais seu nome será substituído por nome fictício. A pesquisa não representa gasto ou remuneração e, durante o desenvolvimento da mesma, você estará suscetível a possíveis riscos que podem lhe trazer algum desconforto, como: alguma situação de timidez, estresse ao longo das oficinas ou a necessidade de um tempo maior para atender às demandas da pesquisa. Esses desconfortos poderão ser minimizados por meio da colaboração e compreensão da pesquisadora, que se colocará à disposição para fazer

⁹ Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, das 8h às 12h e das 13h30 às 16h.

adequações que não suponham alterações na metodologia, como ajustes nos horários e tempo de duração dos encontros. É garantido, mesmo não previsto inicialmente, se você tiver gasto decorrente desta pesquisa será ressarcido. É garantido o direito a indenização se você tiver qualquer dano decorrente da sua participação nesta pesquisa. A todo instante você terá seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos respeitados, sendo que a qualquer momento você poderá desistir da participação na pesquisa e retirar o consentimento de sua participação. A pesquisadora se compromete a cumprir todos os procedimentos éticos nesta produção científica, zelando pela sua integridade e dignidade. Este termo foi impresso em duas vias iguais e você receberá uma via, onde consta o contatos da pesquisadora.¹⁰

Milena de Almeida Costa (Pesquisadora responsável) / Email: macosta@uesc.br

Telefone: (73) 981045404

Eu, _____, compreendi do que se trata a pesquisa e aceito participar.

Itagibá, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

APÊNDICE E - Declaração de Responsabilidade

¹⁰ Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, das 8h às 12h e das 13h30 às 16h

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE**

Declaro que a pesquisa intitulada pesquisa "**Afetividade na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem**", sob minha responsabilidade, apenas terá início a coleta de dados após a aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Ilhéus, 14 de setembro de 2022.

Milma de Almeida Costa
(Carimbo do Pesquisador Responsável – item obrigatório)

CPF: 966581345-53

Matrícula: 202110506