

Prática pedagógica: *espaço da afetividade no desenvolvimento profissional*

Pedagogical practice:
the space of affectivity in professional development

Práctica pedagógica:
espacio de afectividad en el desarrollo profesional

 **ZENAIDE SANTIAGO***

Secretaria de Educação, Limoeiro do Norte – CE, Brasil.

 **JÚLIO RIBEIRO SOARES****

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró – RN, Brasil.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir as mediações da afetividade que constituem a prática pedagógica de professoras de ciências dos anos finais do ensino fundamental numa escola da rede pública de uma cidade no Ceará. A pesquisa está ancorada nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-histórica, fazendo uso de categorias de análise como historicidade, atividade, sentidos, significados e afetividade. Duas professoras foram selecionadas para participar da pesquisa, com base em critérios relacionados a disciplina e etapa de ensino em que atuam. Adotou-se a técnica de entrevista reflexiva, por possibilitar maior aproximação de zonas de sentidos das sujeitas participantes da pesquisa e a apropriação de seus afetos em suas práticas pedagógicas. Foi utilizado o procedimento dos núcleos de significação, considerando a realidade e os movimentos dialéticos que afetam os/as sujeitos/as.

* Professora da rede pública - Técnica da Secretaria de Educação de Limoeiro do Norte. Mestre em Educação. *E-mail:* <zenaydesantiago@gmail.com>.

** Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. *E-mail:* <julioribeirosoares@yahoo.com.br>.

Palavras-chave: Atividade docente. Psicologia Sócio-histórica. Núcleos de significação.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the mediations of affectivity that constitute the pedagogical practice of science teachers who work with the final years of elementary education in a school of the public network of a city in Ceará. The research is based on theoretical and methodological assumptions of Sociohistorical Psychology and uses analytical categories such as historicity, activity, senses, meanings and affectivity. Two teachers were selected to be a part of the research based on criteria related to the subject and the level of education they work with. The reflexive interview technique was used due to enabling a greater approximation of the participants' zones of senses and the appropriation of their affects in their pedagogical practices. The procedure of meaning nuclei was used, considering the reality and the dialectic movements that affect the subjects.

Keywords: Teaching work. Sociohistorical Psychology. Meaning nuclei.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo discutir las mediaciones de la afectividad que constituyen la práctica pedagógica de profesoras de ciencias en los últimos años de la escuela primaria en una escuela pública de una ciudad de Ceará. La investigación se ancla en los presupuestos teóricos y metodológicos de la psicología sociohistórica, haciendo uso de categorías de análisis como historicidad, actividad, sentidos, significados y afectividad. Se seleccionaron dos profesoras para participar en la investigación, con base en criterios relacionados con la asignatura y etapa de enseñanza en la que se desempeñan. Se adoptó la técnica de la entrevista reflexiva, ya que permite una mayor aproximación de las áreas de significado de las participantes de la investigación y la apropiación de sus afectos en sus prácticas pedagógicas. Se utilizó el procedimiento del núcleo de significado, considerando la realidad y los movimientos dialécticos que afectan a los/as sujetos/as.

Palabras clave: Actividad docente. Psicología sociohistórica. Núcleos de significado.

Introdução

Compreende-se que a dinâmica e a complexidade da prática pedagógica na escola só podem ser apreendidas ao se analisarem as relações sociais que constituem o processo educacional em sua totalidade histórica, uma vez que exige a inclusão de questões muito caras ao processo pedagógico da formação humana, como as políticas públicas existentes, a valorização da formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, a melhoria das condições de trabalho na escola, o apoio à permanência e ao desenvolvimento da criança nas atividades escolares, entre tantas outras demandas sociais e pedagógicas que podem ser classificadas como urgentes.

Assim sendo, a sala de aula não é apenas um espaço organizado para reunir, no mínimo por cinco dias da semana, professores/as e alunos/as com finalidades comuns e aparentes, isto é, ensinar e aprender. O processo de ensino e aprendizagem é uma atividade educacional mais complexa do que aparenta, por sintetizar, na sala de aula, um mundo diverso e constituído de múltiplas contradições históricas da sociedade. Por isso, configura-se dialeticamente como espaço de múltiplas relações, lutas, dramas, sofrimentos, alegrias e transformações (VIGOTSKI, 2004; CODO & GAZZOTTI, 1999).

Isso posto, sabe-se que o/a professor/a tem importância fundamental na formação da consciência crítica dos/das estudantes, para que possam atuar de forma politicamente justa e ética na sociedade. Em outras palavras, não há neutralidade política na atuação educacional e pedagógica de professores/as. Sua postura sempre se reveste de uma posição política que carrega um modo subjetivo e ideológico (ou mesmo contraideológico) de afetar e ser afetado/a pelo mundo em que vive e atua, com seus sentimentos e emoções. Porém, a afetividade é quase sempre considerada um tema marginal para a ciência, inclusive no campo da educação em geral e, em especial, da formação de professores/as. Por isso é uma questão comumente refutada ou negligenciada dos ditos 'debates importantes', pois se acredita, muitas vezes, que mais atrapalha do que contribui para o desenvolvimento do conhecimento sobre o humano, a educação e a sociedade, inclusive na esfera profissional.

Voltando o olhar para o campo da educação, entende-se que a prática pedagógica escolar é uma atividade que deve possibilitar ao/à aluno/a múltiplas oportunidades de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das diversas capacidades psíquicas, como a linguagem, o pensamento, a memória e tantas outras. Segundo Lev Vigotski (2007), é a aprendizagem, mediada por processos educacionais, que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediante a internalização das significações das vivências no mundo.

No processo formativo escolar, é sabido que o/a professor/a atua como mediador/a fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, não sendo um processo

apenas cognitivo e didático, é necessário resgatar o lugar dos afetos como unidade dialética dessa relação. Os afetos que constituem as relações escolares jamais podem ser negligenciados, uma vez que são importantes constructos psíquicos do desenvolvimento dos/das sujeitos/as. Spinosa (2008) explica que, como afecções do corpo, os afetos constituem nossas ações, razão pela qual têm o poder de potencializar ou diminuir nossa capacidade de agir.

Destacando que a prática pedagógica tem papel crucial no processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve na escola, Sérgio Leite diz que a afetividade é importante “na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas” (LEITE, 2006, p. 24). Não há, portanto, prática pedagógica ou qualquer outro tipo de relações escolares entre sujeitos/as, ou mesmo entre sujeitos/as e objetos de conhecimento, que sejam descoladas de afetos.

Considerando a centralidade das questões afetivas no campo educacional e escolar, especialmente no que se refere à construção de uma prática pedagógica democrática e comprometida com o desenvolvimento escolar da criança no ensino público, este artigo tem por objetivo discutir as mediações da afetividade que constituem a prática pedagógica de duas professoras de ciências nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do Ceará, tendo a Psicologia Sócio-histórica como fundamentação teórica e metodológica.

O movimento de constituição da prática pedagógica

Na discussão sobre prática pedagógica, as vivências dos/das professores no ambiente escolar devem ser compreendidas como questões cruciais do desenvolvimento profissional docente. A discussão sobre vivência escolar torna-se importante porque resgata a figura do/da professor/a como sujeito/a histórico/a do processo pedagógico, sem relativizar a importância do papel ativo do/da aluno/a no processo escolar. As vivências “envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo” (TOASSA, 2011, p. 35).

Diferentemente da experiência, que pode evidenciar apenas lembranças, fatos ocorridos na própria vida, a vivência provoca transformações no/na sujeito/a. Daí a importância de que as práticas pedagógicas se configurem como vivências, possibilitando a concretização de elos afetivos no processo de ensino e aprendizagem. Importa salientar que as relações afetivas ocorrem de diferentes formas e em variados contextos e situações. Conforme afirmam Wanderley Codo e Andréa Gazzotti, “Não podemos nos esquecer que os

alunos com os quais o professor vai desenvolver seu trabalho são alunos de carne e osso, sangue, coração, sentimentos, dificuldades e problemas. Neste sentido, a demanda afetiva também varia” (CODO & GAZZOTTI, 1999, p. 50).

Nessa discussão que resgata a relação entre vivência e afetividade na escola, é importante registrar que se compreende o ser humano como uma construção monista. Assim, cognição e afetividade se articulam dialeticamente. Não há dicotomia nessa relação. O ser humano não se reduz, segundo Júlio Soares, “a uma estrutura cognitiva, como definem muitas teorias pedagógicas e psicológicas. Ao mesmo tempo que se configura como um ser cognitivo, ele é, também, um ser afetivo, ou seja, ele é atravessado por emoções e sentimentos” (SOARES, 2006, p. 56).

São os afetos que ajudam a entender que os/as professores/as se transformam não apenas pelo conhecimento que constroem (cognitivo), mas também, e com a mesma intensidade, pelo que sentem nas relações escolares. Sentem alegria em realizar uma proposta de trabalho planejada para favorecer os/as estudantes na aprendizagem, sentem satisfação ao constatar que os/as alunos/as participam ativamente das atividades escolares. Porém, nesse mesmo ambiente em que constituem suas práticas pedagógicas, também sentem tristeza quando, por exemplo, são desrespeitados/as profissionalmente ou não conseguem atingir os objetivos traçados para o desenvolvimento de suas atividades.

O/A professor/a é rotulado/a pela sociedade com base nos resultados de aprendizagem de seus/suas alunos/as. É definido/a como bom/boa professor/a quando seus/suas alunos/as atingem, por exemplo, altos rendimentos nas provas do Ministério da Educação – MEC ou incompetente quando os índices são baixos. A alcunha de ‘bom/boa professor/a’ ou ‘incompetente’, nesse caso, é variável, dependendo de diversas situações externas e internas. Anália Batista e Wanderley Codo relatam que a expressão “esse professor é incompetente” é um ato que “significa negar-lhe no seu ser como trabalhador. Mas acontece que ele próprio pode se sentir incompetente, na medida em que se sente impotente para resolver os problemas que se apresentam no trabalho” (BATISTA & CODO, 1999, p. 65).

Historicamente, o/a professor/a é afetado/a pelo que vivencia na escola e fora dela, ao mesmo tempo em que tem sua prática pedagógica modificada. Dessa forma, se coloca numa busca incessável para alcançar o parâmetro externamente estabelecido sobre o que é um/uma bom/boa professor/a. Nessa perspectiva, bom/boa professor/a é competente porque “consegue que seus alunos obtenham alto rendimento nas provas do MEC; tem na sua sala um elevado nível de aprovação, seus alunos não faltam a aula, etc. etc.” (BATISTA & CODO, 1999, p. 72). Essa definição torna-se uma cobrança interna ao/à professor/a, que tem interesse em ser reconhecido/a como competente e em realizar suas atividades com êxito.

O/A professor/a afetado/a em encontros alegres, sentindo-se realizado/a por alcançar seus objetivos com os/as discentes, caminha satisfeito/a e acredita ser um/uma bom/boa professor/a. Eliana Marques ressalta que “os sujeitos se constituem historicamente, a

partir de múltiplas mediações” e que “vivência e afetação são partes das mediações que constituem professores e alunos envolvidos em atividades de ensino consideradas exitosas” (MARQUES, 2014, p. 48). Ao falar sobre prática pedagógica mediada por afetos, com registros de ações ‘bem-sucedidas’, Marques também destaca que:

A afetação é mediação fundamental no processo de constituição de professores e alunos envolvidos em processos educativos. Vimos que afetos de alegria potencializam o desejo ativo desses sujeitos, colocando-os em situação de atividade, o que significa maior consciência na atividade, ou seja, clareza acerca do que professores e alunos precisam fazer para conseguirem desenvolver práticas educativas que promovam aprendizagem e desenvolvimento (MARQUES, 2020, p. 109).

Nesse contexto, é necessário considerar que a prática pedagógica é mediada por condições materiais objetivas e subjetivas e que o/a professor/a depende da disponibilidade desses recursos para realizar a atividade docente. Se não são satisfatórias à realização de uma prática docente que envolva e estimule os/as alunos/as, essas condições podem resultar em frustrações, por não se configurarem como práticas ‘bem-sucedidas’. Sobre essas condições, Batista e Codo apontam:

Não poucas vezes os professores podem se enfrentar com o fato de ter que cumprir com exigências burocráticas exageradas, com o autoritarismo do diretor, com a falta de participação nas decisões da escola, com a ausência de afetividade entre os colegas. Terá talvez que lidar com a ansiedade e preocupação dos pais dos alunos, ou com sua falta de comprometimento com o aprendizado dos filhos (BATISTA & CODO, 1999, p. 80).

Apesar das situações postas, os/as professores/as têm que cumprir a função para a qual foram contratados/as, que é promover o ensino e o aprendizado. E afetações são gestadas por ele/ela, considerando a necessidade de manter sua identidade como professor/a competente/a. Na busca de alcançar o resultado planejado no processo ensino-aprendizagem,

O professor investirá contra os pesados moinhos de vento de uma possivelmente absurda “realidade” do trabalho. [...] Professor que é bom professor ensina, e os alunos aprendem, se ele não consegue é porque ele é um mau professor. Ninguém ousará assinalar o investimento emocional, afetivo e cognitivo que ele realizou para ser percebido e se auto-perceber como um bom professor (BATISTA & CODO, 1999, p. 82).

É importante que os sentidos constituídos pelo/a professor/a possibilitem a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a participação dos/das alunos/as nas atividades escolares, e que a finalidade da educação seja “a criação de um ser humano que olhe para além do seu meio” (VIGOTSKI, 2003, p. 77). Nesse processo em que os/as sujeitos/as constituem significações sobre a educação escolar, “o afeto de valorização é responsável pela produção do sentido que a discente constrói sobre seus professores e as atividades

realizadas” (MARQUES, 2020, p. 291). É o afeto de valorização que também constitui o/a professor/a na busca incessante para realizar um bom trabalho.

O trabalho docente contempla várias ações e afetos, de modo que, para sua efetivação, o/a professor/a precisa estar sempre aprimorando suas atividades pedagógicas. Segundo Lúcia Soratto e Cristiane Olivier-Heckler, “o trabalho do professor é composto por processos variados, em sua grande maioria envolvendo ciclos longos e flexíveis; possibilita ao trabalhador a expressão da sua criatividade, estimulando também seu crescimento pessoal e profissional” (SORATTO & OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 122). É a expressão de criatividade, portanto, que elege os seres humanos, forjado/as na história, como responsáveis pela produção e execução da atividade. Essa responsabilidade não é apenas racional, pois também é atravessada por afetos que mobilizam suas vontades e ações. Os afetos constituídos no trabalho docente podem ampliar ou diminuir a potência de pensar e agir do/da professor/a, constituindo, assim, o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa que fundamenta este artigo tem sua base epistemológica na Psicologia Sócio-histórica, contando com a contribuição de alguns/umas de seus/suas estudiosos/as, tais como Aguiar (2015), Aguiar, Soares e Machado (2015), Aguiar e Ozella (2006), entre outros/as.

No processo de produção de informações optou-se pela entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2011), procedimento cujo perfil analítico (e não de respostas prontas) permite ir além de perguntas e roteiros de questões. O eixo metodológico desse procedimento é a produção de reflexões sobre a realidade vivida e significada por quem nela atua – no caso deste estudo, duas professoras de ciências dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública no Ceará. As reflexões produzidas podem ser muito simples no início do processo; porém, à medida em que se avança sobre várias questões, é forte a tendência em se tornarem cada vez mais elucidativas e profundas sobre os fenômenos em investigação.

Quanto a análise e interpretação das informações, a pesquisa fez uso do procedimento analítico dos núcleos de significação, por se configurar como recurso coerente ao método materialista dialético de estudo dos fenômenos sócio-históricos. Elaborado por Aguiar e Ozella (2013) e reelaborado por Aguiar, Soares e Machado (2015), o procedimento tem base epistemológica na Psicologia Sócio-histórica, de modo que sua finalidade precípua é apreender o movimento dialético e histórico de produção de significações.

Às professoras que participaram da pesquisa foram atribuídos, com a formal permissão delas, os codinomes de Luz e Cor. Ambas são graduadas em matemática pela Universidade Estadual do Ceará – UECE e lecionam matemática e ciências em uma escola

municipal do estado. Cor já está aposentada, mas continua trabalhando, e Luz tem 14 anos de magistério.

Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa encontram-se sintetizados no núcleo de significação intitulado *Prática pedagógica: espaço e movimento da afetividade no desenvolvimento profissional*. Esse núcleo é constituído por cinco indicadores: 1) O papel da experiência e da prática no desenvolvimento profissional; 2) Compromisso e dedicação na atividade de planejamento das aulas; 3) Estratégias metodológicas que constituem uma ponte para a aprendizagem; 4) A contribuição das formações para os saberes e fazeres pedagógicos; 5) Relações sociais e estratégias de controle e disciplina das turmas.

A análise se debruça sobre o movimento afetivo de constituição das professoras e de suas práticas pedagógicas, considerando cada indicador definido na constituição do núcleo de significação. Assim sendo, o indicador 1 (O papel da experiência e da prática no desenvolvimento profissional) alude à experiência da professora no exercício do magistério, ressaltando sua relevância para o desenvolvimento profissional. A prática de sala de aula, associada à teoria, constitui a práxis pedagógica, e nessa simbiose podem ocorrer mudanças, mediante vivências e relações existentes no ambiente escolar. Como afirma Paulo Freire, “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1996, p. 25).

Iniciando a análise pela fala da professora Luz, é possível apreender sua vontade de se tornar uma professora melhor para superar as dificuldades do seu ambiente de trabalho: “*Eu preciso melhorar, eu tenho essa consciência, eu preciso ler mais, eu preciso é... melhorar! Eu vou sempre achar que eu preciso melhorar! E eu, eu vou estar sempre aberta pra melhorar. Isso é... eu acho que é um ponto muito positivo, sabe?*” (LUZ, 2022). Quando faz essa afirmação, Luz se coloca como uma profissional consciente e disposta a buscar mais conhecimentos que a tornem uma melhor profissional.

A professora evidencia a relevância da prática na constituição do ‘fazer docente’, expondo que ocorrem mudanças no percurso formativo, pois à medida em que surgem novas ideias e essas são aplicadas e “*dão certo*”, elas passam a fazer parte de sua prática pedagógica, sendo acrescentadas a outras estratégias já aplicadas. Luz afirma que: “*a gente melhora mesmo é na prática*”. Segundo Moacir Gadotti, “a prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente” (GADOTTI, 1990, p. 23).

Ao se reportar a sua história de vida, Luz faz um comparativo com a professora que se tornou, destacando a experiência como fator que contribuiu para mudanças em sua

docência. Esse olhar para a própria história possibilitou que visualizasse as mudanças ocorridas e sua constituição: “[A experiência] *vai me ajudando a ser um profissional melhor [...] O que eu sou hoje não é o que eu, o que eu estava há dez anos atrás. Não é de jeito nenhum!*” (LUZ, 2022). Ao se referir ao período em que começou a exercer a docência, a professora Cor reconhece não apenas que houve transformações na sua prática pedagógica, mas que mudanças são necessárias para continuar exercendo a docência: “*Se a gente for analisar, houve uma mudança praticamente drástica de como eu comecei para o que eu sou hoje. Tô vendo que a gente tem que continuar a mudança, se não, não se permanece mais em sala*” (COR, 2022). Ainda falando do reconhecimento sobre a prática pedagógica, Cor reafirma a mudança, mencionando uma evolução: “*A questão da prática pedagógica, a gente vê, é uma evolução, né? Se eu for me lembrar do tempo que eu comecei...*” (COR, 2022). Ao vislumbrar a prática pedagógica no início da docência, ela se depara com uma evolução durante os anos em que está em sala de aula, revelando que as mudanças constituíram o fazer pedagógico que desenvolve atualmente.

Esse indicador revela, por meio das falas de Luz e Cor, as mudanças ocorridas na prática pedagógica durante o percurso por elas percorrido, o que contribuiu para o desenvolvimento profissional. As experiências e a prática vivenciada no ambiente escolar foram fatores relevantes para a constituição das profissionais que se tornaram.

O indicador 2 (Compromisso e dedicação na atividade de planejamento das aulas) aborda a atividade essencial ao profissional da docência: o planejamento, que corresponde à organização das atividades de ensino e aprendizagem, tendo claros os objetivos a serem alcançados e uma intencionalidade no âmbito educacional. A partir da fala da professora Luz, é possível apreender a importância que ela atribui ao planejamento como instrumento indispensável na realização do trabalho em sala de aula. Ela valoriza o planejamento como instrumento norteador do fazer pedagógico, preferindo ‘*ganhar menos*’ ao assumir uma carga horária menor, em virtude da garantia do tempo para realizar seu planejamento.

Ampliando a discussão sobre planejamento com a professora Luz, foi levantada uma questão a respeito da realidade dos/das aluno/as: como o planejamento das atividades escolares pode levar em conta a realidade da sala de aula? Se reportando ao planejamento, Luz afirma:

“Eu planejo com relação à condição de aprendizado deles! (...) a gente tem que fazer o resgate das quatro operações, no caso da matemática, usar uma linguagem mais simples no caso das ciências, pegar alguma coisa da realidade daquele aluno pra introduzir o assunto pra ele entender melhor, isso tem que ser feito” (LUZ, 2022).

Luz demonstra a necessidade de planejar a partir da avaliação da turma, considerando os pontos que precisam ser trabalhados para gerar aprendizagem. Por isso, afirma que o planejamento deve ir além dos conteúdos programados para a sala de aula, devendo

englobar também a forma pedagogicamente adequada de *como* trabalhar; ou seja, não é apenas o que ensinar, mas como ensinar: *“a gente tem que fazer o resgate das quatro operações, no caso da matemática, usar uma linguagem mais simples no caso das ciências, pegar alguma coisa da realidade daquele aluno pra introduzir o assunto pra ele entender melhor, isso tem que ser feito”* (LUZ, 2022).

A professora Cor enfatiza o compromisso com o planejamento escolar realizado cuidadosamente, tentando evitar improvisos nas aulas que ministra durante a semana: *“Eu olho... passo o final de semana me preparando. Eu sempre venho com a aula preparada, não improviso!”* (COR, 2022). A pesquisa por ela realizada durante o planejamento revela o desejo de buscar atividades e estratégias diferentes que facilitem a realização do seu trabalho em sala de aula, como expressa sua fala: *“Procuro pesquisar em outros meios pra facilitar, tentando ver se faz algo diferente”* (COR, 2022).

No momento da segunda entrevista, falamos sobre o que deve ser considerado ao realizar o planejamento, como as necessidades de aprendizagem e as dificuldades dos/das alunos/as, a realidade da sala de aula e ainda os meios mais adequados para ensinar. A professora Cor afirma que leva todos esses pontos em consideração, expondo que *“As dificuldades que eles têm tido começa propriamente na base, que são as operações. Então procuro trazer algo diferente. Mesmo as vezes não sendo através de vídeos pra eles, mas eu mesmo em sala, pra ver se há uma mudança no conhecimento”* (COR, 2022). Ela conhece as dificuldades e busca estratégias diferentes para trabalhar, a fim de ajudar os/as alunos/as a superar dificuldades escolares diversas, principalmente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Ao realizar o planejamento, ressalta que fica sempre atenta ao que pode fazer para contribuir com a aprendizagem, levando em conta a realidade da turma. Nessa perspectiva, considera que o ato de planejar deve levar em conta o ambiente de aprendizagem para além da sala de aula, tomando outras dimensões que compreendem todo o processo escolar. Além dos pontos elencados pela professora, que correspondem aos fatores pedagógicos, o planejamento abrange espaços externos à sala de aula, importantes para o processo de formação dos/das alunos/as. Conforme Áurea Thomazi e Thânia Asinelli, *“a ação de planejar ultrapassa o planejamento propriamente dito, pois implica as relações de poder que se estabelecem entre os atores da instituição escolar”* (THOMAZI & ASINELLI, 2009, p. 182).

Luz relata também a necessidade de organização do tempo além do destinado para o planejamento, pois é preciso reservar tempo para a vida pessoal: *“E aí, além disso, de preservar a qualidade do meu planejamento e como eu vou me preparar pra minha aula no outro dia, eu também quero ter minha vida”* (LUZ, 2022). Isto é relevante na medida em que ela, na condição de sujeita imersa no meio social diversificado, constituído por vários ambientes, não pode se debruçar apenas no profissional. É importante que se tenha compromisso com as atividades profissionais, mas que não se sufoque no trabalho, esquecendo as outras

relações essenciais e constituintes do/da sujeito/a como ser social. O bem-estar contribui para as relações interpessoais e o exercício de suas atividades profissionais.

O indicador 3 (Estratégias metodológicas que constituem uma ponte para a aprendizagem) aborda as diferentes metodologias utilizadas pelas professoras no processo ensino-aprendizagem, com o intuito de favorecer a realização do trabalho educativo em sala de aula.

Ao se analisarem as colocações da professora Luz, é possível apreender o modo pelo qual ela se dispõe a ajudar o/a estudante nesse processo. Uma de suas estratégias é desenvolver ações individuais com alunos/as que apresentam dificuldades na realização das atividades. É dessa forma que ela se expressa sobre a ajuda pedagógica aos/às alunos/as: *“Eu procuro individualizar, nele [no aluno]. Eu vou lá [na carteira do aluno]. E às vezes, pra esse, que diz: - eu não sei fazer! Eu tenho que ir lá na cadeira dele e fazer com ele”* (LUZ, 2022). São expressões de Luz que revelam ação, parceria e cooperação, com a intenção de contribuir com o desenvolvimento do/da aluno/a.

Mas é possível ter essa atitude com todos/as os/as alunos/as, caso se trabalhe com turmas numerosas? Luz explica como age diante dessa situação, buscando atender às necessidades dos/das alunos/as que mais precisam de atenção: *“numa sala em que a grande maioria está com essas dificuldades, eu não vou dizer que eu consiga chegar em todos, mas eu procuro fazer algo a mais!”* (LUZ, 2022). Esse *algo a mais* seria a aplicação de uma estratégia metodológica diferente das anteriores. A professora utiliza a criatividade, conforme sua percepção, sempre buscando envolver os/as estudantes nas atividades, de modo a contribuir para a consolidação da aprendizagem. Sua fala remete ao assunto nesses termos:

“Eu uso muito situações, que podem existir ou não! Eu invento viagem pra lua, Certo? Eu chamo todo mundo pra entrar num foguete. Porque, eu acho que isso é o que chama a atenção deles. É a realidade misturada com a criatividade. Isso é o que chama atenção deles! Botar eles dentro do contexto. Isso sempre funciona” (LUZ, 2022).

A estratégia utilizada, referente à situação problema, é apontada pela professora como eficaz, apresentando sempre o resultado esperado por ela, que é chamar atenção dos/das estudantes e envolvê-los/as na aula: *“Isso é o que chama atenção deles! Botar eles dentro do contexto. Isso sempre funciona”* (LUZ, 2022). Retomando as dificuldades presentes em sala de aula, Luz reconhece que alguns/umas alunos/as não têm autonomia nos estudos. Por isso, quando são orientados/as a realizar atividades, necessitam de sua intervenção. Há aluno/a, segundo a professora Luz, que *“não sabe se quer ir pra bagunça, não sabe se quer ficar desse lado de cá. E esse aí, eu pego e sempre sento perto de mim! A sua dupla sou eu hoje! Aí aquele outro ali, eu vou dar mais uma chance”*. *Porque você tem que fazer alguma coisa individualizada em alguns momentos pra ver se funciona!”* (LUZ, 2022). Essa atitude se configura como uma relação de afeto, que pode ser equiparada, respeitando-se as proporções, ao cuidado e tratamento de uma/um mãe/pai para com um/uma filho/a (*“eu pego e sempre sento perto*

de mim!")), como se buscasse afastá-lo/la do que não é bom e o/a encaminhasse cuidadosamente para realizar a proposta de atividade juntamente com ela.

Luz reafirma a necessidade de atendimento individualizado como estratégia para trabalhar com o/a aluno/a, o que é de suma importância em algumas situações, pois possibilita considerar a singularidade do/da sujeito/a. Essa ação da professora revela que ela não se acomoda diante dos problemas. Pelo contrário, enfatiza sua determinação em contribuir com a formação do/da aluno/a: *“Porque você tem que fazer alguma coisa individualizada em alguns momentos pra ver se funciona!”* (LUZ, 2022). Para Sérgio Leite, “decisões de ensino inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo os referidos conteúdos tornarem-se aversivos para a vida futura do aluno” (LEITE, 2006, p. 25).

Ao conversar sobre o trabalho em grupo, estratégia muito comum no ambiente escolar, Luz reconhece que é uma boa maneira para realizar atividades, apontando que os/as próprios/as alunos/as solicitam a realização de estudos em grupo. Segundo a professora, é uma interessante forma de atividade escolar *“porque tem aquela questão do aluno que tem muita dificuldade, aí ele já pede pra ir pro grupo, pra ver se ele faz alguma coisa (...) acho interessante, as atividades em grupo”* (LUZ, 2022). Ela a considera produtiva, pois alunos/as com dificuldades podem buscar apoio nos/nas colegas para realizar a atividade de forma coletiva.

A fala da professora Cor expressa sua compreensão sobre as estratégias metodológicas no fazer pedagógico. Ela evidencia que é necessário desenvolver diferentes estratégias para trabalhar os assuntos em sala de aula, inclusive fazendo uso de material concreto para que os/as estudantes alcancem maior compreensão do conteúdo ensinado em sala de aula. Tentando justificar suas estratégias de trabalho, Cor tece o seguinte comentário: *“Eu tenho tentado assim..., mudar..., o que eu vou explicar...Vou tentando outras estratégias pra ver se dá certo. Mas ainda não consegui qual é a certa, pra trabalhar. Se vamos fazer na sala, ficam lá conversando e eu rodando. Façam... Tô dando a oportunidade”* (COR, 2022). Ela usa estratégias diferentes, mas reconhece que não sabe qual é mais eficaz: *“Vou tentando outras estratégias pra ver se dá certo. Mas ainda não consegui qual é a certa, pra trabalhar”* (COR, 2022) – e certamente não conseguirá, visto que o processo de ensino-aprendizagem se dá entre sujeitos/as singulares, com significações diferentes, o que não permite uma forma padrão para lidar de maneira uniforme com todos os/as alunos/as. Vale ressaltar, porém, que a postura assumida pela professora, ao buscar formas diferentes para realizar o trabalho com os/as alunos/as, mostra seu compromisso e sua vontade de acertar, de envolver os/as estudantes nas atividades propostas e, por conseguinte, contribuir com o processo de formação deles/as.

Entre as estratégias utilizadas em sala de aula, Cor se reporta ao trabalho em grupo relatando um fato ocorrido na turma: *“Alguns que fizeram em equipe, praticamente uma pessoa foi quem fez, e os outros só ali...sabe, de lado? Não sabia nem o que ia falar. Mas eu tenho passado trabalho em grupo”* (COR, 2022). Sua fala evidencia que o trabalho não foi realizado em

grupo, tendo havido a participação de alguns/umas alunos/as e alheamento de outros/as. Cor se reporta a outra situação, apontando como positivo o trabalho em grupo e reconhecendo o importante envolvimento dos/das estudantes com pesquisa e organização do material para apresentação do trabalho: *“O que eu observei, eu falo, pode até ser contraditório, pelo menos houve um interesse, de pesquisar e foi comprar material. Fizeram dois vulcões, certo? Produziram. Então assim..., eu vi interesse. Agora na hora de explicar o processo foi que falhou, mas pelo menos eles fizeram. Foi positivo”* (COR, 2022). Sua fala expressa o reconhecimento do trabalho em grupo como estratégia que tem seus pontos positivos, embora evidencie a deficiência na apresentação do trabalho, pois os/as alunos/as não tinham conhecimento suficiente para expor durante a apresentação.

O indicador 4 (A contribuição das formações para os saberes e fazeres pedagógicos) aborda a formação continuada de professores/as como processo de constituição profissional, possibilitando desenvolver análises e reflexões sobre a atividade docente que se constitui no movimento dialético com o ambiente escolar.

A professora Cor expressa o quanto considera interessantes os textos trabalhados nas formações das quais participa, ressaltando a importância da atuação do/da professor/a formador/a, que dá suporte com acompanhamento para melhor compreensão do material trabalhado. Ela afirma que *“mesmo você tendo conhecimento, mas é diferente você ter um acompanhamento”*; reconhece que a orientação pedagógica é um procedimento fundamental para a formação continuada, na perspectiva da transformação: *“Quanto eu mais recebo orientações dentro do que se propõe de um pouco de mudanças, melhor é... e isso seria uma mudança dentro da nossa realidade. Eu acho indispensável”* (COR, 2022). Compreende que formações continuadas são indispensáveis para mudanças no campo pedagógico, todavia, considera que não são suficientes para implicar mudanças. É preciso ir além. Assim sendo, recorre a Paulo Freire para explicar que *“na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”* (FREIRE, 2011, p. 40). A reflexão crítica do/da professor/a sobre suas experiências é o que se constitui como estratégia pedagógica diferenciada nas formações continuadas.

Cor aborda uma questão com relação a novos/as professores/as, que estão iniciando a docência, não apresentam experiência profissional e necessitam de apoio nas questões pedagógicas. Assim sendo, ressalta que *“têm que ter um preparo, o concreto! [para trabalhar com alunos/as utilizando materiais concretos]”*. Nesses termos, evidencia a importância que tem a proposta de trabalho que envolve teoria e prática, utilizando material concreto nas aulas, como forma de contribuir na explicação do conteúdo em sala de aula e facilitação da aprendizagem. Ela ressalta a necessidade de associar teoria e prática, visto que, na maioria das vezes, o/a aluno/a precisa de apoio pedagógico humano e material para desenvolver o pensamento abstrato.

Ao falar sobre formação continuada, a professora Luz reconhece que, a cada encontro que participa sempre aprende algo que pode contribuir com sua prática pedagógica: *“Eu vou para aquela formação, mas eu acho que dali, que às vezes até se repete, a gente pode extrair alguma coisa, que a gente pode melhorar na nossa prática. E enquanto eu achar que eu tenho que aprender porque eu tenho que melhorar, eu só tenho a ser uma melhor profissional!”* (LUZ, 2022). É possível apreender a vontade que ela tem de acertar, de fazer sempre melhor o seu trabalho. Isso remete ao processo constitutivo no qual o/a docente vai constituindo sua prática pedagógica nas relações sociais, em ambientes com abordagem educacional. Segundo António Nóvoa, *“o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”* (NÓVOA, 2001, p. 12). Luz compreende que o aprendizado se reflete no seu trabalho, potencializando suas ações e aprendizagem da profissão: *“Se eu achar que eu vou ter que me acomodar agora, ou se eu não estou pronta..., não estou pronta..., eu preciso melhorar muito. E a gente percebe que a cada ano a gente pode aprender muitas coisas, que melhoram a nossa profissão, sabe?”*. Essa consciência de que *“não estou pronta..., eu preciso melhorar muito”* (LUZ, 2022) parece uma motivação que a impulsiona na busca de novos conhecimentos e que indica sua abertura a mudanças que possam favorecer sua profissão.

O indicador 5 (Relações sociais e estratégias de controle e disciplina da turma) trata das relações na sala de aula e as estratégias utilizadas pelas professoras para manter a organização do ambiente e realizar as atividades com os/as estudantes.

Apreende-se, das significações constituídas por Luz, que existe clima amistoso entre ela e os/as alunos/as, ao mesmo tempo em que denota a necessidade de ser firme algumas vezes, tendo que falar de forma mais enérgica com a turma para poder realizar as atividades: *“Eu considero que eu tenho uma boa relação com os meus alunos. Mas eu percebi, ao longo da minha vida, que se a gente não for muito firme, muito forte, e às vezes até um pouco ignorante, com alguns deles, a gente não consegue fazer o nosso trabalho”* (LUZ, 2022). A boa relação com a turma, conforme denota sua fala, não se configura como obstáculo para corrigir esses/as alunos/as. Dessa forma, demonstra não ter receio de se indispor com a turma ou mesmo tornar difícil essa relação. Reconhece que pode se afligir com alguns/umas alunos/as, e até falar de forma rude para manter o controle, no entanto, enfatiza que mesmo quando utiliza um tom enérgico, não ficam mágoas a ponto de gerar dificuldades na relação com os/as estudantes.

“Então, eu digo que eu vou me aborrecer com uns três, quatro alunos. Em alguns dias das minhas aulas, que eu vou ter que falar com eles muito sério, um pouco grossa. [Mas isso] em nenhum momento [...] muda algum tipo de relação que eu tenho com eles. Se eu sou grossa com ele hoje, amanhã, ou da daqui a pouco, eu estou tratando ele do mesmo jeito que eu trato os outros” (LUZ, 2022).

Sua fala demonstra uma forma de cuidado e compromisso com a turma, com o seu trabalho, além de também ser uma tentativa de manter o controle da sala de aula. Por isso, enfatiza que essa forma de agir não cria dificuldades na relação com os/as alunos/as. A professora revela que, ao chamar atenção dos/das alunos/as, ocorre estresse entre eles/as por um curto período de tempo: *“Durante algum momento, naquela hora, você tem que dar um gelo, né?... Faz de conta que ele não existe! [...] no outro dia, ele é um aluno normal pra mim”* (LUZ, 2022).

A professora Cor revela mudanças na forma de tratar os/as alunos/as, procurando atualmente ter uma relação mais amigável e ajudá-los/las no que for possível, como professora. A partir de suas experiências, diz ter ressignificado muitas de suas concepções e ações. *“Eu procuro assim, não ser muito como eu era. Eu era muito rígida. Eu procuro ser mais amiga. Não de realmente querer saber sua vida não, é complicado. A gente não vai ter solução, todos vão, uma grande parte com problemas familiares, problemas seríssimos”* (COR, 2022). Ela revela ter consciência de que é preciso manter uma relação mais amena, pois favorece o trabalho em sala de aula; é possível apreender em sua fala a sensibilidade que demonstra em relação a alguns/umas alunos/as com problemas familiares. Essa forma de agir de acordo com suas significações parece favorecer a aproximação dos/das alunos/as, na perspectiva de poder orientá-los/las e incentivá-los/las.

Ao teorizar o sentido que constitui a relação da professora Cor com os/as alunos/as, recorre-se a Soares para explicar que *“a produção de sentidos não está implicada [...] apenas por fatores cognitivos, mas, também, afetivos. Assim, é que a dimensão afetiva, ou seja, as emoções, os sentimentos implicados na produção de sentidos também constituem o movimento do pensamento”* (SOARES, 2006, p. 56). Dessa forma, importa considerar que o/a sujeito/a modifica suas ações não a partir de atos espontâneos, mas porque novas significações constituem-se historicamente. A professora destaca um ponto relevante, mas preocupante: mesmo mantendo uma boa relação com os/as estudantes, ela diz não conseguir envolvê-los/las nas aulas a ponto de fazê-los/las prestar atenção e realizar as atividades propostas. *“Não tenho feito com que mude o comportamento pra prestar atenção [as aulas]. Mas, por exemplo, hoje uma já chegou pra mim, chegou até dizendo que queria morrer. Aí chegou pra mim e disse tia me dê um abraço, que tô tão carente. Aí eu dei”* (COR, 2022). Cor conquista a confiança dos/das alunos/as, a ponto de acolhê-los/las com uma atenção especial. Esse clima acolhedor só se constitui em uma relação mediada por afetos de confiança, o que pode gerar novos afetos, inclusive impulsionadores do processo de ensino e aprendizagem. Cor sente-se tocada pelos problemas vivenciados pelos/as estudantes, por isso enfatiza que procura manter-se próxima deles/as, no intuito de ajudá-los/las: *“Então procuro ter esse clima mais humanizado. Não é só o fato de ser professora e aluno. Mas isso eu não estou vendo assim uma mudança de comportamento pra aprendizagem. Do interesse”* (COR, 2022).

Embora ressalte que não consegue sensibilizar os/as alunos/as e promover mudanças de comportamento, de modo que se sintam motivados/as para a aprendizagem,

a professora mantém o ambiente da sala de aula propício à realização das atividades pedagógicas, o que pode, por meio de estratégias metodológicas, gerar envolvimento em alguma atividade que lhes pareça interessante, já que se sentem acolhidos/as pela professora, por quem constituíram um sentimento de amizade nas relações escolares.

Essa atitude é importante para o trabalho em sala de aula, pois, conforme Marques, “o professor consegue realizar práticas educativas bem-sucedidas quando afeta positivamente seus alunos. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo” (MARQUES, 2014, p. 22).

A discussão desenvolvida neste núcleo de significação sobre a prática docente evidencia que a atuação do/da professor/a em sala de aula é mediada por diversas ações e intencionalidades que constituem o fazer pedagógico, o planejamento das atividades de ensino e a escolha das estratégias metodológicas, a fim de favorecer a aprendizagem, relacionadas pelas professoras como essenciais para o exercício da docência.

A formação continuada é considerada importante pelas professoras participantes deste estudo e essencial para a profissionalização da docência. É importante também porque possibilita o desenvolvimento de reflexões e aprendizagens com potencial para implicar mudanças no modo de pensar, sentir e agir como docente. Wanda Aguiar afirma que “as relações vividas vão sendo integradas de maneira contraditória; assim, o diferente, o novo, move o constituído, mas este não representa uma resposta imediata. É um processo que integra o externo na desintegração do constituído” (AGUIAR, 2015, p. 132). Nesse viés, é no entrelaçamento das experiências escolares, sempre implicadas por afetos, que as professoras vão se constituindo como profissionais da educação e vão também configurando novos sentidos sobre a necessidade de mudanças pessoais e profissionais.

Considerações finais

Não há um fazer pedagógico na escola que seja descolado de sentimentos e emoções que atravessam o cotidiano da sociedade. Professores/as e alunos/as sintetizam os valores da sociedade e de suas vivências afetivas onde quer que estejam. O valor da educação que os/as atravessa não é aprendido apenas a partir da entrada no prédio escolar, razão pela qual se faz sempre necessário compreender os afetos que constituem as concepções de educação e escola. Que sentido afetivo isso tem para eles/elas? Os indicadores já apontam algumas possibilidades de reflexão em torno do núcleo de significação que se formou com base nas entrevistas dos/das sujeitos/as.

Não se pretende retomar a discussão sobre cada indicador, a intenção é ressaltar, de forma conclusiva, a potência que articula os cinco indicadores, dando vida ao núcleo de significação *Prática pedagógica: espaço e movimento da afetividade no desenvolvimento*

profissional. Para isso, pode-se começar pela constatação de que todos denotam ação, revelando que as professoras Luz e Cor se movem afetivamente, dando vida e energia às atividades realizadas na escola.

As significações das professoras, como produções históricas humanas, dialeticamente objetivas e subjetivas, sintetizam palavras, pensamentos e afetos, revelando não apenas ações, mas uma vontade de propiciar aprendizagem e desenvolvimento a partir do trabalho educacional que realizam na escola. Assim sendo, palavras como experiência, desenvolvimento profissional, compromisso, dedicação, planejamento, estratégias metodológicas, ponte para aprendizagem, contribuição, formações, saberes e fazeres pedagógicos, relações sociais, estratégias de controle e disciplina da turma não são simples vocábulos que se encerram nos significados dicionarizados: são expressões que denotam os mais diversos sentimentos que constituem o pensar e o agir das professoras.

As atividades nas quais alunos/as e professores/as participam têm sempre caráter afetivo, por isso constituem o movimento da sala de aula. Professores/as e alunos/as não são seres que nascem prontos/as, mas estão sempre se modificando e se constituindo nas relações. Para isso, passam por muitas aprendizagens e transformações, portanto, não é possível compreender as ações pedagógicas sem considerar a afetividade, fator fundante nas relações, e não é pertinente desconsiderar os impactos afetivos no processo de ensino-aprendizagem.

Recebido em: 20/12/2022; Aprovado em: 23/03/2024.

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de & OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro & MACHADO, Virginia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cad. Pesqui*, 2015, vol.45, n.155, pp.56-75. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça M. & FURTADO, Odair (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 117-135.
- CODO, Wanderley & GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Ed. da UnB, 1999. p. 48-59.

- BATISTA, Analia Soria & CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Ed. da UnB, 1999. p. 60-85.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Concepção Dialética da Educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e Práticas Pedagógicas. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 15-45.
- MARQUES, Eliana de Souza Alencar. *O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina/PI, 2014.
- MARQUES, Eliana Souza Alencar. *Práticas educativas bem-sucedidas na escola: vivências socioafetivas de professores e alunos*. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.
- NÓVOA, António. O professor se forma na escola. *Nova Escola*, São Paulo, n. 142, p. 12- 14, dez. 2001.
- SOARES, Júlio Ribeiro. *Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SORATTO, Lúcia & OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Ed. da UnB, 1999. p. 111-121.
- SPINOSA, Baruch. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa, 2011. In: SZYMANSKI, H. (org.). *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.
- THOMAZI, Áurea Regina Guimarães & ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/er/a/Hf5wh9T3K7SGZNNRV4nwtLQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.