



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica

Daniel Gomes Ribeiro

**Da investigação integral à apropriação dos saberes em sala de
aula: a importância do afeto à luz da teoria da Enunciação**

Rio de Janeiro

2026

Daniel Gomes Ribeiro

Da investigação integral à apropriação dos saberes em sala de aula: a importância do afeto à luz da teoria da Enunciação

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre, Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo na Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Cristina dos Santos Andrade

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lucia Gomes de Souza

Rio de Janeiro

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

R484	Ribeiro, Daniel Gomes
Da investigação integral à apropriação dos saberes em sala de aula: a importância do afeto à luz da teoria da Enunciação. / Daniel Gomes Ribeiro - 2026. 165 f. Orientadora: Cláudia Cristina dos Santos Andrade. Coorientadora: Ana Lucia Gomes de Souza. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. 1. Investigação Integral - Teses. 2. Aprendizagem - Teses. 3. Inclusão - Teses. I. Andrade, Cláudia Cristina dos Santos. II. Souza, Ana Lucia Gomes de. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. IV. Título. CDU 37	

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Daniel Gomes Ribeiro

Da investigação integral à apropriação dos saberes em sala de aula: a importância do afeto à luz da teoria da Enunciação

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre, Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo na Educação Básica.

Aprovada em ____ de _____ de 2026.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Cláudia Cristina dos Santos Andrade
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lucia Gomes de Souza
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Cláudia Hernandez Barreiros Sonco
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edgar Miranda da Silva
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2026

DEDICATÓRIA

A todas as vozes que, em diferentes tempos e lugares, constituíram-me e nortearam as minhas escolhas... Vozes que me trouxeram até aqui e que, hoje, compartilham comigo a autoria deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A escrita desta dissertação me ensinou que toda palavra carrega encontros, ensinamentos, afetos, presenças e que, ao longo do tempo, sustentam, orientam e transformam quem escreve. Quem escreve, nunca está sozinho. Por isso, meus agradecimentos são dirigidos a todos aqueles que, de diferentes maneiras, caminharam comigo até este momento.

À minha ancestralidade, por permanecer presente em todos os momentos deste itinerário. Nos dias de incerteza, nas pausas necessárias, nas adversidades que atravessaram o tempo desta pesquisa, encontrei a sustentação que me permitiu seguir. Reconheço que este trabalho também é fruto dessa presença que me orienta, fortalece e dá sentido ao meu caminhar.

À minha família, por constituir o lugar de onde parto e para onde sempre retorno. Pelo cuidado cotidiano, pelo apoio incondicional, pela compreensão diante das ausências exigidas pela pesquisa e por formar a rede de apoio que tornou possível a realização deste trabalho.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória, muito antes do mestrado. Cada encontro deixou marcas que ultrapassaram a sala de aula e ajudaram a formar o professor e o pesquisador que hoje escreve estas linhas.

De modo muito especial, à professora Margarida Santos, que me apresentou o campo da “investigação integral” e transformou profundamente minha maneira de compreender a educação. Grande parte das convicções que sustentam esta pesquisa nasceu dos seus ensinamentos e crenças. Foi ela quem despertou em mim o desejo de aprofundar meus estudos, incentivando minha especialização em Psicopedagogia e, mais tarde, indicando o caminho do mestrado. Sua confiança em mim tornou possível que eu também acreditasse neste percurso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelo acolhimento, pela seriedade acadêmica e pelas reflexões compartilhadas ao longo desta formação.

À minha orientadora Cláudia Cristina dos Santos Andrade, por caminhar esperançosa e paciente comigo durante toda essa trajetória marcada por questionamentos, deslocamentos e descobertas que construíram esta pesquisa. Cada diálogo contribuiu para ampliar meu olhar e tornar este trabalho mais consistente.

À minha coorientadora Ana Lucia Gomes de Souza que chegou a um momento decisivo da pesquisa. Sua presença criou novas possibilidades de diálogo, renovou as perspectivas e tornou possível reorganizar caminhos que pareciam esgotados.

À professora Andrea da Paixão Fernandes e ao professor Edgar Miranda da Silva pelas orientações na qualificação, que tanto contribuíram para os rumos da pesquisa, e aos professores Cláudia Hernandes Barreiros e Lincoln da Silva Tavares pelo aceite para participação na defesa.

Aos meus colegas de turma, minha profunda gratidão pelo caminho que construímos juntos. Em cada desafio encontramos, uns nos outros, acolhimento, escuta e incentivo para seguir. Nossas trocas fortaleceram esta trajetória, transformando inquietações em aprendizagem e fazendo do coletivo um espaço de sustentação.

Ao Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por constituir um espaço de formação, pesquisa e compromisso com a educação pública. A convivência cotidiana com seus profissionais, alunos e professores ampliou meu olhar sobre o ensinar e o aprender, reafirmando, a cada dia, o sentido da docência e da pesquisa.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, em diferentes tempos, espaços e circunstâncias, compartilharam comigo palavras, escutas e gestos: afetos que tornaram esta pesquisa a própria experiência que ela narra, pois em cada página habitam as vozes que atravessaram e permaneceram vivas como ecos de esperança, compromisso e transformação.

Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

RIBEIRO, Daniel Gomes. **Da investigação integral à apropriação dos saberes em sala de aula:** a importância do afeto à luz da teoria da Enunciação. 2026. 165f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

Esta pesquisa investiga as percepções de professores da educação básica acerca da investigação integral como prática pedagógica capaz de favorecer a apropriação dos saberes pelos alunos. Parte-se da hipótese de que a compreensão das dificuldades de aprendizagem exige um olhar ampliado sobre o aluno, considerando suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e históricas. Nessa perspectiva, defende-se que o afeto constitui condição fundamental para os processos investigativos desenvolvidos no contexto escolar, sendo compreendido, à luz da teoria da enunciação, como resultado das relações dialógicas estabelecidas entre professores e alunos. A pesquisa fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Mikhail Bakhtin (1981; 1997; 2006; 2010a; 2010b; 2017), Lev Vigotski (2000; 2001; 2012), Henri Wallon (1968; 1978; 1995; 2007) e Ana Luiza Smolka (2010; 2012), articulando linguagem, relações de ensino, afetividade, aprendizagem e inclusão. Metodologicamente, trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, de natureza interventiva (Pereira, 2021), desenvolvida por meio de questionário aplicado a professores da educação básica e da realização de uma oficina formativa voltada à reflexão sobre os processos de aprendizagem e as dificuldades apresentadas pelos alunos. Os dados da pesquisa foram analisados à luz da perspectiva da Análise Dialógica do Discurso/ADD (Bakhtin, 1997, 2010b; Brait, 2006, 2012; Fanini, 2019; Geraldi, 2012), observando os enunciados dos professores, não através dos conteúdos informativos, em si, mas das dinâmicas de poder, ideologia, subjetividade presentes em seus discursos. Como resultado, identificou-se que a investigação integral possibilita aos docentes compreenderem a aprendizagem para além do desempenho acadêmico, reconhecendo os sujeitos em sua singularidade, historicidade e inserção social. Os dados evidenciam que a linguagem em suas dimensões ética e estética, a escuta sensível e os gestos pedagógicos compreendidos neste trabalho como a tríade do afeto constituem elementos fundamentais para a construção de intervenções pedagógicas mais significativas e inclusivas. Como produto educacional, foi elaborada a oficina de formação continuada, intitulada “Oficina de formação continuada para docentes da educação básica: o itinerário investigativo da aprendizagem voltado para a formação continuada”, destinada a apoiar professores na construção de planos de ação voltados ao acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Conclui-se que a aprendizagem não pode ser compreendida apenas como fenômeno cognitivo, mas como processo constituído nas relações sociais, culturais, históricas e afetivas que atravessam a experiência dos sujeitos.

Palavras-chave: Investigação Integral. Relações de Ensino. Afetividade. Aprendizagem. Inclusão.

ABSTRACT

RIBEIRO, Daniel Gomes. **From holistic inquiry to the appropriation of knowledge in the classroom**: the importance of affection in light of enunciation theory. 2026. 165f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

This study investigates the perceptions of elementary and secondary school teachers regarding holistic inquiry as a pedagogical practice capable of fostering students' mastery of knowledge. It is based on the hypothesis that understanding learning difficulties requires a broader view of the student, taking into account their cognitive, emotional, social, and historical dimensions. From this perspective, it is argued that affect is a fundamental condition for the investigative processes carried out in the school context, understood—in light of enunciation theory—as the result of the dialogic relationships established between teachers and students. This research is based primarily on the contributions of Mikhail Bakhtin (1981; 1997; 2006; 2010a; 2010b; 2017), Lev Vygotsky (2000; 2001; 2012), Henri Wallon (1968; 1978; 1995; 2007), and Ana Luiza Smolka (2010; 2012), linking language, teaching relationships, affectivity, learning, and inclusion. Methodologically, this is a qualitative study of an interventional nature (Pereira, 2021), conducted through a questionnaire administered to elementary and secondary school teachers and the implementation of a training workshop focused on reflection regarding learning processes and the difficulties presented by students. The research data were analyzed from the perspective of Dialogic Discourse Analysis (DDA) (Bakhtin, 1997, 2010b; Brait, 2006, 2012; Fanini, 2019; Geraldi, 2012), examining the teachers' statements not through the informational content itself, but through the dynamics of power, ideology, and subjectivity present in their discourses. As a result, it was found that holistic inquiry enables teachers to understand learning beyond academic performance, recognizing students in their uniqueness, historicity, and social context. The data show that language—in its ethical and aesthetic dimensions—sensitive listening, and pedagogical gestures, understood in this study as the “triad of affect,” constitute fundamental elements for the development of more meaningful and inclusive pedagogical interventions. As an educational product, a continuing education workshop was developed, titled “Continuing Education Workshop for Basic Education Teachers: The Investigative Pathway of Learning Focused on Continuing Education,” designed to support teachers in developing action plans aimed at supporting children and adolescents with learning difficulties. It is concluded that learning cannot be understood solely as a cognitive phenomenon, but rather as a process shaped by the social, cultural, historical, and affective relationships that permeate individuals' experiences.

Keywords: Holistic research. Teaching relationships. Affectivity. Learning. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2: Convite e Card da oficina que se realizaria no dia 03/03/2026.....	46
Figuras 3 e 4: Convite e Card da oficina que se realizou no dia 31/03/2026.....	47
Figura 5: Logotipo do <i>Projeto Eu sei, professor!</i>	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Problema de pesquisa	15
1.2	Objetivos	16
1.2.1	<u>Objetivo Geral</u>	16
1.2.2	<u>Objetivos Específicos</u>	17
1.3	Justificativa	17
1.4	Revisão bibliográfica	19
1.5	Organização do texto	24
2	REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1	A afetividade à luz da teoria da enunciação de Bakhtin: fundamento da investigação integral	30
2.2	O afeto como princípio das relações de ensino	32
2.2.1	<u>As dimensões ética e estética da linguagem</u>	34
2.2.2	<u>A escuta sensível</u>	35
2.2.3	<u>Os gestos pedagógicos</u>	36
2.3	Os caminhos para a aprendizagem integral	38
2.3.1	<u>A aprendizagem requer alteridade</u>	39
2.3.2	<u>A aprendizagem é diversa</u>	40
2.3.3	<u>A aprendizagem como processo epistêmico</u>	40
3	METODOLOGIA	43
3.1	Instrumentos de coleta de dados da pesquisa	44
3.2	Metodologia de análise de dados: Análise Dialógica do Discurso	47
3.2.1	<u>Conceito teórico</u>	48
3.2.2	<u>Coleta e análise de Dados</u>	54
4	A ANÁLISE DISCURSIVA DIALÓGICA DOS ENUNCIADOS	57
4.1	As vozes discursivas nos enunciados docentes: o que pensam os professores sobre o ensinar	59
4.2	Da análise discursiva às proposições para a oficina	74
5	PRODUTO EDUCACIONAL	77
5.1	Motivação	77
5.2	Apresentação da Oficina	79

5.3	Objetivos	80
5.3.1	Objetivo geral	80
5.3.2	Objetivos específicos	80
5.4	Justificativa	79
5.5	Estrutura da oficina de formação continuada	81
5.6	Fundamentação teórico-metodológica	81
5.6.1	<u>Metodologia da oficina</u>	82
5.7	Avaliação	85
5.8	Aplicação do Produto Educacional	85
5.9	Desenvolvimento da Oficina	87
5.10	A análise dialógica: a relação entre as vozes e as produções de sentido na oficina	90
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	105
	APÊNDICE B - TCLE 1ª pesquisa	108
	APÊNDICE C - TCLE 2ª pesquisa	111
	APÊNDICE D - FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PARA A OFICINA	114
	ANEXO 1 - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	122
	ANEXO 2 - OS ENUNCIADOS DA OFICINA	138
	ANEXO 3 - OFICINA PEDAGÓGICA	145
	ANEXO 4 - DADOS DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	161

1 INTRODUÇÃO

Refletindo sobre afetividade que tece as relações de ensino, e que poderia refletir nos processos de investigação sobre o estudante, que mais adiante chamarei de integral, como aporte promotor da apropriação dos seus saberes em sala de aula, resgatei as memórias dos últimos 14 (quatorze) anos, em que atuei em projetos de alfabetização, e nos desafios que esse magistério me apresentou. Quando me deparei com a história de fracasso escolar das crianças participantes dos projetos, relembrei, junto a elas, o meu tempo de estudante na educação básica e, também, a minha história de fracasso escolar. Assim, resgatando os meus desafios, nas inúmeras escolas em que estudei, em congruência com as dificuldades daqueles estudantes do projeto, foi possível estabelecer, através desse vínculo afetivo, um ponto de partida motivador para o encorajamento delas.

Começo o relato em 2011, ano em que ingressei no *Projeto Nenhuma Criança a Menos*, desenvolvido como parte das ações do Programa Reforço Escolar previstas no Plano Plurianual 2010/2013 da Prefeitura do Rio de Janeiro, determinado pelo Decreto nº 36753 de 30 de janeiro de 2013 (RIO DE JANEIRO, 2013), com a seguinte descrição:

O Programa Reforço Escolar visa dar continuidade ao processo de qualificação de aprendizagem e de atenção constante à manutenção do fluxo correto na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Os dois eixos de atuação - realfabetização e aceleração - continuam na próxima etapa, porém para atendimento a um número bem menor de alunos, buscando manter todos estudando no ano escolar adequado à idade. O foco transfere-se para recuperação paralela intensiva e reforço escolar no contraturno (projeto “Nenhuma Criança a Menos”), não permitindo que nenhum aluno fique para trás. A execução do projeto passa pela capacitação permanente de professores, realização de convênios, contratação de parceiros e monitoramento do desempenho escolar

Observo, com o distanciamento no tempo, que as relações de ensino, no cotidiano escolar, já ocupavam um lugar central nos estudos de caso dos estudantes inscritos no Projeto sobre as práticas pedagógicas inclusivas no CIEP Presidente Samora Machel, instituição de cujo projeto municipal participei. Isso porque, uma vez por mês, na União Esportiva Vila Olímpica da Maré, nos reuníamos para apresentar os planos de aula, resultados e pareceres sobre as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização, e para discutir, principalmente, sobre a necessidade específica de cada criança que refletia diretamente no seu “tempo” de aprender.

Contudo, por mais que as reuniões apresentassem uma roupagem pedagógica

voltada para os processos de aprendizagem comuns a cada sujeito, de certa forma, percebia-se que a avaliação do projeto estava sempre ligada aos resultados sobre o tempo de alfabetização. Ou seja, uma avaliação voltada, em grande parte, para os resultados finais, desconsiderando os avanços de cada um, em detrimento das suas dificuldades na aprendizagem, contrariando o caráter pedagógico da avaliação que, no meu entender, deveria romper com a prática e a lógica dos processos formativos que excluem, principalmente, os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, econômica, afetiva ou que apresentam distúrbios, transtornos e dificuldades na aprendizagem.

Em 2013, convidado para atuar como professor do *Projeto Investigativo de Inclusão Lendo e Escrevendo*, no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), eu enfrentei um desafio ainda maior. Para além das dificuldades na aprendizagem, alguns estudantes atendidos pelo projeto apresentavam transtornos e distúrbios de aprendizagem. Sob a coordenação da professora Margarida dos Santos¹, o projeto tinha como proposta educacional investigar e elaborar novas estratégias profícuas ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes ingressos; novas estratégias, pois buscamos sair do formato usualmente oferecido à sala de aula regular.

Durante os seis anos de atuação no *Lendo e Escrevendo*, concordei que as atividades pedagógicas diversificadas atraíam mais a atenção dos estudantes e ofertavam mais possibilidades de aprender. Contudo, em função das dificuldades na aprendizagem, unidas, muitas vezes, ao abandono afetivo que, segundo os relatos do Serviço de Orientação Educacional, era comum àqueles estudantes, pude perceber que motivá-los e encorajá-los era o combustível principal para o seu desenvolvimento cognitivo. E foi a experiência no *Projeto Investigativo de Inclusão Lendo e Escrevendo* que me levou, por incentivo da coordenadora Margarida Santos¹, a iniciar uma pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em 2019, e posteriormente, em 2022, ingressar no Mestrado em Ensino na Educação Básica.

Em 2021, após concluir a especialização, dei início ao trabalho como

¹ Professora pesquisadora Margarida dos Santos, alfabetizadora das crianças das/nas classes populares na rede pública estadual de ensino do RJ, desde 1985. Ex-coordenadora e professora do projeto investigativo de inclusão *Lendo e Escrevendo* no CAp ISERJ. Atualmente, professora do Ciclo de alfabetização no CAp-UERJ. Membro e coordenadora do Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores GEFEL por 20 anos. Atualmente, membro e coordenadora do Coletivo de Professoras Alfabetizadoras das/nas classes populares do RJ.

psicopedagogo clínico na FAMAD - Fundação Amélia Dias. A FAMAD é uma fundação de assistência à criança e ao adolescente com necessidades específicas. No exercício da função, pude observar que o comportamento social, afetivo, motor e cognitivo das crianças e dos adolescentes, independente dos transtornos ou dos distúrbios apresentados, coincide, na maioria das vezes, com o ambiente social em que estão inseridos. Por esse motivo, chamávamos esse quadro de “sintomas da família”. Dessa forma, ao dar atendimento aos pacientes, sempre busquei aproximar as famílias para orientá-las no cuidado com seus filhos.

Posteriormente, ampliei essa orientação para a escola em que estavam matriculados, com os demais terapeutas envolvidos e, também, com os professores das atividades extraescolares, expandindo, de forma colaborativa, o horizonte anamnésico do paciente. Assim, durante todo esse tempo em que estive envolvido com os projetos de inclusão e no ambiente clínico, pude experimentar uma diversidade de questões referentes às relações de ensino que ensaiavam a ideia do vínculo, entre os sujeitos da aprendizagem, como fator condicionante ao progresso cognitivo dos estudantes e da “energia” dos professores durante todo esse processo.

No início de 2023, quando eu acreditava já ter experimentado uma grande diversidade e adversidade possível no magistério, no âmbito da inclusão, fui convidado a lecionar no projeto de alfabetização do Instituto Novo Bem Feito, ofertado a muitas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, cujo mantenedor era a *Associação Parceiros da Educação Rio*. O projeto reunia os estudantes do primeiro segmento, 3º ano, 4º ano e 5º ano, com atraso significativo no processo de alfabetização, em turmas mistas, inicialmente divididas por nivelamento realizado por nível de aprendizagem, mas que, posteriormente, através das muitas conversas com as coordenações, foram sendo divididas por faixa etária e ano escolar.

O local destinado ao projeto era hostil, pois além de ser em um espaço externo à edificação, sem paredes, tinha apenas uma mureta com colunas que sustentavam um telhado de zinco a 2 metros e 60 centímetros do chão. Existiam, ainda, outros agravantes como a ausência de ventiladores, iluminação precária, quadro verde em decomposição, ausência de recursos tecnológicos, entre outros fatores externos. Em função da sua estrutura, o espaço do projeto, nos dias de sol, era insuportavelmente quente, e nos dias de chuva, o vento e o frio eram um martírio para aqueles estudantes que, na sala de aula regular, com quadro branco, projetor multimídia, ar-condicionado, carteiras ergonômicas, ou seja, com uma logística mais salutar, já apresentavam

dificuldade na aprendizagem.

Assim, diante desse retrato insalubre do espaço destinado ao projeto, das dificuldades significativas dos estudantes na aquisição e no desenvolvimento das habilidades e das competências ligadas à leitura e à escrita, o primeiro grande desafio foi administrar a falta de motivação, de interesse, de produtividade, bem como as questões comportamentais que dificultavam o movimento necessário a todo processo de aprendizagem. Nesse momento, os gestos pedagógicos² tomados de alteridade e diálogo, ou seja, de reconhecimento do outro, de escuta, de coexistência de saberes, foram aproximando os estudantes e iniciando um processo de interação e vínculo afetivo. O segundo grande desafio foi, ao investigar o conhecer, saberes e sabores preferidos dos estudantes, elaborar atividades pedagógicas que fossem prazerosas, curiosas, dinâmicas, provocadoras, capazes de trabalhar as mais diversas possibilidades sensoriais: sons, imagens, texturas etc. O terceiro e último desafio foi, em um curto período, tornar aquelas experiências tão significativas em saberes adquiridos e consolidados.

Assim, compartilho essa vitória diante de toda adversidade possível, não com o intuito de enfraquecer a luta por condições de trabalho e de estudo mais dignas para professores e estudantes, mas pela possibilidade de, ainda que diante de toda a insalubridade do espaço do projeto, ver aqueles estudantes ansiosos pela hora da aula, mesmo sabendo que sairiam do conforto de suas salas. E não era incomum, ao menos uma vez por semana, segundo relato das próprias professoras, que os estudantes e alunas perguntassem: “Eu também posso ir para o projeto?”. Essas experiências suscitaram reflexões que ultrapassaram os limites da prática cotidiana e deram origem aos questionamentos que orientam esta pesquisa, inserida na linha Aprendizagem e Formação Humana na Educação Básica, especialmente por buscar compreender os sentidos produzidos nas relações de ensino e o papel do afeto à luz da teoria da enunciação na constituição dos processos de aprendizagem.

1.1 Problema da Pesquisa:

Ao longo de meus 14 anos de experiência em sala de aula, atuando tanto como

² Gestos pedagógicos são compreendidos, nesta pesquisa, como movimentos corporais, ações calcadas nos sentidos construídos pelos docentes que revelam suas concepções de ensino-aprendizagem. O conceito será melhor desenvolvido no item 2.2.3.

professor regente, quanto em salas de apoio, com atendimento educacional especializado, vivenciei intensamente os desafios de compreender o estudante em sua integralidade, especialmente diante das suas dificuldades na aprendizagem. Essas experiências, somadas às reflexões compartilhadas pelos colegas de diferentes escolas, despertaram em mim a necessidade de investigar, de forma mais ampla, como o professor percebe a importância de conhecer o estudante integralmente; não apenas academicamente, mas como sujeito histórico e culturalmente situado.

O cenário educacional contemporâneo impõe desafios complexos aos professores, e parte desse desafio consiste na compreensão de que muitos outros fatores também influenciam diretamente o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, dentre eles: as dificuldades nas aprendizagens, distúrbios e transtornos do neurodesenvolvimento, situação de vulnerabilidade econômica, social e ou afetiva, dentre outros. Ou seja, desafios que vão além da mera transmissão de conteúdo. Assim, lidar com a diversidade dessas experiências e formas de expressão, de emoção e dos modos de aprender dos estudantes, exige uma investigação a partir da escuta sensível, atenta e amorosa dos múltiplos aspectos que constituem o sujeito em sua integralidade, tais como: cognitivo, afetivo, motor, social etc.

Nesse sentido, torna-se fundamental **compreender quais sentidos atribuídos às estratégias de ensino emergem dos relatos dos professores que apontam para a necessidade de uma interconstituição afetiva entre eles e os estudantes que, mediada pelos gestos pedagógicos, pela linguagem, em suas dimensões ética e estética, e pela escuta sensível, podem instaurar processos de investigação mais eficazes, promovendo a apropriação dos saberes.** Mais ainda, interessa investigar como esses processos de investigação e intervenção pedagógica, atravessados pela afetividade nas relações de ensino, podem constituir caminhos efetivos para a promoção de uma aprendizagem integral, capaz de engajar o estudante em sua própria trajetória de conhecimento.

Assim, diante desse cenário, a pergunta central que orienta esta pesquisa é: **que conhecimentos o professor revela sobre a necessidade de compreender o estudante, de forma integral, para que ele possa apropriar-se efetivamente dos saberes construídos em sala de aula?**

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- A pesquisa teve como objetivo compreender, à luz da teoria dialógica da linguagem, os enunciados produzidos por professores da Educação Básica acerca dos processos de investigação integral do estudante como prática pedagógica capaz de favorecer a apropriação dos saberes pelos estudantes.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Discutir, teoricamente, os conceitos que norteiam os processos investigativos sobre o estudante e como se pode pensar a manifestação do afeto ancorada a partir da linguagem, em suas dimensões ética e estética, da escuta sensível e dos gestos pedagógicos como princípios desses processos de ensino e aprendizagem, inspirados em textos de Wallon, Bakhtin, Vigotski, Smolka e Paulo Freire
- Identificar, nas falas docentes, como são definidas as relações de ensino, cotejando com as que podem ser estabelecidas entre docentes e estudantes no âmbito da instauração dos processos de investigação integral.
- Realizar, em encontro com os docentes, o levantamento das suas percepções sobre a contribuição dos processos de investigação integral para a promoção da aprendizagem do estudante em contextos escolares, cotejando com os achados da pesquisa.

1.3 Justificativa

A partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski (2000), entendendo que os processos de aprendizagem são construídos nas relações de ensino, sendo mediados pelo afeto expresso na condução da linguagem, em suas dimensões ética e estética, dos gestos e da escuta sensível e, ainda, das observações que pude realizar por não ser, somente, professor regente, mas professor de projetos de inclusão desde o início da minha trajetória profissional na educação, tenho percebido que o vínculo afetivo sempre permeou as estratégias

pedagógicas por mim utilizadas junto aos estudantes com dificuldade nas aprendizagens.

Dessa forma, esta pesquisa traz, como premissa, a ideia de que o docente, ao investigar e compreender o modo como os estudantes sentem e expressam os seus saberes, possa pensar e elaborar melhor o conjunto de estratégias interventivas capazes de promover o desenvolvimento dos seus estudantes. Assim, fui compreendendo que existia uma grande necessidade de discernir o que é a tarefa simplesmente de ensinar do que é construir uma relação de ensino.

Compreendendo essa distinção, percebi que a relação de ensino se constitui nas interações pessoais, por isso falo de uma interlocução mediadora. Por outro lado, a tarefa de ensinar, mais parecida com missão, embora necessite das relações de ensino, por muitas vezes se desvirtua do seu princípio. Nesse sentido, “a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento” (Smolka, 2012, p. 22); esse movimento reduz a tarefa de ensinar a transferir o seu conhecimento à criança, deixando-a, em seu processo de aprendizagem, sempre condicionada a essa prática passiva.

Inspirado em Bakhtin (1997), considerei a linguagem dialógica e responsiva, em suas dimensões ética e estética, envolvendo não apenas a palavra, mas também os gestos, os tons de voz e os silêncios, como constituintes do processo comunicativo, por isso afetivo, entre os sujeitos da aprendizagem, compreendendo que ao ensinar o professor aprimora a sua prática e aprofunda aquilo que ensina, ou seja, ele aprende melhor o que já sabe (Freire, 1996, p.25). Contudo, para que isso aconteça, se faz necessário compreender que as relações de ensino “são os processos interativos, em que se produzem sentidos e nos quais os sujeitos se constituem” (Smolka, 2000, p. 72); interação tecida pelo afeto que, sendo a “forma primeira de relação do indivíduo com o meio” (Wallon, 1995, p. 10), me fez reconhecê-lo como elemento integrador da construção do conhecimento.

Por esse motivo, destaco a escolha destes autores como fundantes, pois são parte intrínseca do caminho escolhido, cujas contribuições para a área da educação são extraordinárias e, acima de tudo, validam a proposta de pesquisa construída a partir da trajetória de vida docente. Desejo também compor este trabalho com a ideia de escuta sensível defendida por Paulo Freire (1996), assim como, a percepção de Pedro Demo (1996) quando acredita na investigação como método para conhecer o

educando enquanto sujeito histórico, social e cognitivo, com saberes e experiências que precisam ser considerados no processo de aprendizagem. Dessa forma, a perspectiva pedagógica de Pedro Demo, dentro do conceito que está sendo apresentado neste trabalho sobre a aprendizagem integral, mostra que a investigação assume um papel essencial como forma de estreitar as relações de ensino e promover o reconhecimento do estudante como sujeito de saberes.

Por fim, a partir da fala de Pedro Demo (1996), creio que o espírito da pesquisa é primário no homem, e que educar pela pesquisa significa cultivar a autonomia, a autoria e a capacidade de argumentar. Por isso, compreendo que a investigação e a intervenção a partir do afeto, ou seja, dos gestos pedagógicos, da linguagem em suas dimensões ética e estética e da escuta sensível, possibilitam o vínculo necessário ao movimento ensino-aprendizagem, tornando a ação educacional, também, um espaço de formação continuada para os docentes.

1.4 Revisão bibliográfica

Para embasar teoricamente este trabalho de mestrado e analisar o tratamento do tema em estudos recentes, realizei uma pesquisa sistemática na Base de Dados da CAPES (teses e dissertações) com o objetivo de identificar as produções acadêmicas que abordassem a relação existente entre a investigação integral sobre o estudante e a relação com a sua apropriação dos saberes em sala de aula. Esse conceito de investigação é fruto do olhar sobre a integralidade do estudante que, como já citado anteriormente no problema de pesquisa, traz a ideia de compreendê-la não apenas academicamente, mas como pessoa histórica e culturalmente situada. Ou seja, uma investigação a partir da integralidade em suas dimensões cognitiva, afetiva, motora, social etc.

A seleção exclusiva do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, como base para o levantamento e revisão bibliográfica desta pesquisa, justifica-se por sua ampla abrangência de produções científicas nacionais, bem como pelo rigor acadêmico dos materiais indexados, permitindo maior confiabilidade, sistematização e coerência metodológica na constituição do corpus teórico da pesquisa.

Portanto, considerei que o rigor do acervo disponível no portal CAPES me forneceria os dados necessários aos objetivos desta etapa da pesquisa, selecionando apenas as dissertações de mestrado e as teses e de doutorado pertencentes às áreas

da Educação e do Ensino em busca de uma orientação bibliográfica que conversasse com o meu objeto de pesquisa; em outras palavras, que orientasse a construção da minha pergunta investigativa. Assim, iniciei minha pesquisa no Portal CAPES, considerando os elementos que identifiquei como sendo fundantes e constituintes dos estatutos epistemológicos deste trabalho. Dessa forma, escolhi os seguintes descritores: “Investigação e intervenção pedagógica”, “Afetividade” e “Aprendizagem Integral”.

A pergunta norteadora desta pesquisa traz, na qualidade de estratégia para o desenvolvimento das aprendizagens, a questão sobre a hipótese da instauração dos processos de investigação (integral) sobre os estudantes. Assim, percebi que o efeito deste trabalho é epistêmico, pois, ao saber reconhecê-la em suas múltiplas dimensões cognitivas, afetivas, sociais, éticas, estéticas e culturais, tenho acesso aos elementos fundantes que dão base epistemológica para uma investigação e intervenção pedagógica eficaz, ou seja, que promovem um nicho de informações acerca do estudante necessárias ao desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem.

Na busca pelo descritor “Investigação e intervenção pedagógica”, encontrei, sem filtros, 1473 resultados. Dando prosseguimento à filtragem com, apenas, mestrado e doutorado, a busca selecionou 1410 resultados. Em seguida, apliquei o filtro para os últimos 10 anos e, na “grande área do conhecimento”, marquei apenas as produções voltadas às ciências humanas e às multidisciplinares. Assim, o resultado foi reduzido para 718 produções. Avançando na busca, nas “áreas do conhecimento” e na “área de concentração”, optei por educação, ensino e educação básica, e foram encontradas 132 produções. Por fim, no filtro “nome do programa” incluí as produções voltadas às áreas do Ensino na Educação Básica. Os resultados foram reduzidos para 10 produções, das quais apenas uma pôde ser relacionada com a proposta deste trabalho: “O Uso dos Recursos Pedagógicos Mediados pelo Professor no Ensino dos Conceitos Geométricos a um Educando com TEA.” (Almeida, 2019).

Embora, no título, a autora não deixe clara a abordagem investigativa, a leitura do texto nos faz perceber que a ação mediadora do professor em relação a um educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA) lhe fornece dados necessários ao desenvolvimento de estratégias profícuas ao ensino de geometria para o 2º ano do Ensino Fundamental. O trabalho de campo é realizado utilizando recursos pedagógicos que foram aplicados aos educandos, com a finalidade de responder de

quais mediações o docente pode se valer no ensino de geometria aos estudantes com TEA.

Segundo Almeida, foi utilizada “a Teoria Histórico-cultural de Vigotski, especialmente do conceito de mediação, como um dos pressupostos teóricos que subsidiam a investigação e as ações pedagógicas fundamentadas na Educação Inclusiva”. A autora afirmou ainda que “por meio da aplicação desses recursos, foi possível perceber, a partir das análises dos dados, como as mediações propostas pelo docente podem propiciar avanços significativos no conhecimento dos discentes” aplicando instrumentos e técnicas de observação sobre o estudante tais como: diário de campo, entrevista semiestruturada, gravação de áudios com a mãe e as professoras, com o intuito de conhecer as características do educando e o contexto no qual se insere.

Dessa forma, a partir de uma investigação sobre a criança, Almeida planejou um conjunto de intervenções (dinâmicas, tarefas elaboradas e materiais manipuláveis), em sala de aula, com o intuito de perceber, a partir das análises dos dados, como as mediações propostas pelo docente podem promover avanços significativos na apropriação dos saberes. Por fim, a autora apresentou, como produto educacional, um caderno pedagógico com o propósito de contribuir com os trabalhos dos professores da Educação Matemática Inclusiva à posteridade.

De acordo com Bakhtin (1997), não são palavras o que pronunciamos ou que escutamos, mas o acordo ideológico ou vivencial que há entre quem fala e quem ouve, em que cada parte da relação está imersa em um conjunto de vozes. Em vista disso, relembrei, a partir dessa leitura, o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal e a sua ênfase no desenvolvimento cognitivo, através das interações sociais mediadas. Nessa perspectiva, a significação se inscreve na relação social, onde os gestos pedagógicos, assim como a linguagem e a escuta sensível, são constituintes do afeto, pois são movimentos transformados pela interseção entre os sujeitos, ou seja, “movimento afetado pela interpretação do outro, converte-se em meio de relação. Nessa conversão emerge e o incide o signo” (Smolka, 2010, p. 113).

Nesse sentido, a partir da leitura de Bakhtin, é possível perceber que “todo enunciado real e efetivo, em qualquer esfera de comunicação verbal, é orientado para o ouvinte, para a compreensão responsiva ativa.” (Bakhtin, 1992, p. 280). Ou seja, o enunciado é o produto da interação viva entre os saberes e, por isso, está sempre carregado de intenções, avaliações e valores. Logo, por ser valorativa, responsiva e

responsável, percebemos³ que a palavra é também reconhecida pelo seu tom avaliativo (Bakhtin, 2006, p. 113). Portanto, compreendi que toda investigação, assim como toda intervenção, é uma resposta ao afeto, e que, por isso, todo afeto é uma oferta eficaz. E isso significa que basta ir ao encontro do outro, se aproximar dele. Para afetar é preciso conhecê-lo profundamente, pois o afeto é experienciado, principalmente, através das dimensões ética e estética da linguagem, dos gestos pedagógicos e da escuta sensível.

Dando continuidade à pesquisa, busquei produções cuja ênfase fosse identificar de que modo os processos de investigação e intervenção pedagógica, mediados pela afetividade nas relações de ensino, podem ser profícuos ao desenvolvimento e promoção dos saberes dos estudantes. A primeira busca, sem filtros, por essa paridade de descritores, gerou um total de 2975 resultados. Ao filtrar, apenas, os trabalhos de mestrado e doutorado, obtive 2698 resultados. Em seguida, apliquei o filtro para os últimos 10 anos e os resultados reduziram para 270 trabalhos. Então, filtrei a “grande área do conhecimento” com trabalhos voltados às áreas de ciências humanas e multidisciplinares, e na “área do conhecimento”, apenas, as produções em educação e ensino. Assim, encontrei 85 resultados. Na área de concentração, também optei por educação e ensino. Então, houve uma redução para 55 produções. Por fim, no filtro “nome do programa” eu incluí somente as produções voltadas às “áreas do ensino”. Nessa busca, encontrei um trabalho que apresentava uma abordagem muito próxima a minha proposta, no momento em que o seu problema era “compreender a importância e o papel da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem” (Raasch, 2019). Em sua escrita, Leida Raasch fala que a aprendizagem está diretamente ligada à qualidade da mediação promotora dos vínculos afetivos entre o professor e o estudante, para o desenvolvimento da aprendizagem.

Em “Concepções e práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre a afetividade e a inclusão de crianças cegas”, Leida Raasch (2019) estabeleceu uma relação dialética entre a afetividade e as relações de

³ O uso da pessoa do discurso, entre a primeira pessoa do singular ou do plural, se dá a partir da seguinte proposição: quando me refiro a fatos por mim vividos, uso a primeira pessoa do plural; quando faço referência a compreensões construídas no diálogo com autores e com minhas orientadoras, uso a primeira pessoa do plural.

ensino como aporte para os processos de investigação e intervenção. Assim, Raasch, através da observação das relações de ensino realizadas na sala de aula e anotações das observações em diário de campo, procurou “dirigir a atenção para gestos, falas e produção gráfica de professoras e crianças buscando nelas apreender como esses sujeitos participam das relações de ensino”, desejando perceber quais são os sentidos que se formam a partir dessa relação de aprendizagem, baseada nas questões da afetividade (Raasch, 2019).

Seguindo o itinerário proposto pela pesquisa, busquei no Portal CAPES a existência de alguma dissertação ou tese que abordasse ou apresentasse o conceito de aprendizagem integral. A busca sem filtros por “Aprendizagem Integral” apresentou 20 resultados e, utilizando as mesmas filtragens anteriormente feitas obtive, apenas, um resultado: “Abordagem *steam* na interface com a BNCC e com o DRC-MT: contribuições para o ensino de ciências da natureza”, de Tatiane Maria da Silva Dias (2021).

O conceito de aprendizagem integral defendido pela autora expõe um olhar sobre a necessidade da integralidade nos processos de aquisição do saber. O termo “aprendizagem integral” aparece, em seu texto, três vezes. Em todas, a autora afirma que a integralidade, no processo de aprendizagem, tem relação com a interdisciplinaridade, apontando-a como base para toda aprendizagem integral (Dias, 2021). Para além da interlocução entre as disciplinas, Dias afirma que a interdisciplinaridade envolve a promoção das relações de ensino objetivando a “formação integral dos alunos, mediante uma visão global de mundo”, tornando-os capazes de exercer a sua cidadania (Lück, 2013, p. 47).

Por fim, esta pesquisa desejou, também, encontrar obras em que o termo descritivo “aprendizagem integral” ampliasse o conceito construído neste trabalho, a partir de um princípio polifônico marcado por valores, afetos e intencionalidades outras, e que, diante de toda essa pluralidade, o educador fosse capaz de observar e preservar a singularidade e a historicidade de cada estudante, em sua subjetividade, como fruto do processo investigativo integral, ou seja, avaliando a qualidade dos espaços - escola, família, saúde e sociedade - compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem é construído na interação plena entre o sujeito e o mundo que o cerca. Dessa forma, considero que, dialogicamente, ainda que nem todas as obras pesquisadas tenham adotado o mesmo viés teórico deste trabalho, ofereceram outros importantes subsídios para compor a sua escrita, ampliando conceitos, conflitando

crenças e promovendo, assim, um diálogo colaborativo, profícuo à contribuição que esta pesquisa deseja ofertar à educação, no campo da aprendizagem integral.

1.5 Organização do texto

A presente pesquisa está estruturada em cinco capítulos que articulam experiência docente, fundamentação teórica, pesquisa de campo e proposição formativa, com o objetivo de analisar, à luz da teoria dialógica da linguagem, os enunciados produzidos por professores acerca dos processos de investigação integral do estudante, em especial a compreensão de como o afeto, enquanto mediação constitutiva das relações de ensino, atravessa os movimentos de apropriação dos saberes em sala de aula.

Na Introdução, apresento minha trajetória de 14 anos em projetos de alfabetização e de inclusão, como ponto de partida para a construção da pergunta de pesquisa. A partir das experiências vividas como professor e psicopedagogo, especialmente junto a estudantes em situação de vulnerabilidade, discuto a importância da escuta sensível, dos gestos pedagógicos e das dimensões ética e estética da linguagem como elementos fundantes da afetividade necessária às relações de ensino. Também exponho o problema de pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a justificativa teórica e a revisão bibliográfica realizada na base da CAPES que confirmou a escassez de produções voltadas à afetividade proposta na tríade: linguagem, gesto e escuta, como princípio mediador da investigação e intervenção pedagógica.

No segundo capítulo, desenvolvo o Referencial Teórico, a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin (1981; 1997; 2006; 2010a; 2010b; 2017), Lev Vigotski (2000; 2001; 2012), Henri Wallon (1968; 1978; 1995; 2007) e Ana Luiza Smolka (2010; 2012), organizado em torno de quatro eixos centrais: Investigação Integral e a afetividade à luz da teoria da enunciação; o afeto como princípio das relações de ensino; a inclusão como fruto da construção afetiva; a aprendizagem integral como processo dialógico, libertário e epistêmico.

O terceiro capítulo, Metodologia, apresenta a pesquisa qualitativa de natureza interventiva (Pereira, 2021) como escolha teórico-metodológica, pois ela compreende o processo educativo como prática coletiva e transformadora. A pesquisa foi realizada com professores da Educação Básica, na primeira etapa, por meio de um questionário

on-line que deu base para o produto educacional. Em uma segunda etapa, foi oferecida a oficina (produto educacional), quando foram analisadas as falas docentes. Os dados foram analisados utilizando a Análise Dialógica do Discurso/ADD (Bakhtin, 1997, 2010b; Brait, 2006, 2012; Fanini, 2019; Geraldi, 2012). Com base nessa abordagem, a análise das respostas dos professores não se limitou aos conteúdos informativos apresentados. O foco recaiu sobre os elementos discursivos que atravessam seus enunciados, especialmente: as relações de poder mobilizadas nos discursos; as marcas ideológicas presentes nas respostas; os modos de construção da subjetividade docente e as formas de responsividade inscritas nos enunciados. A análise buscou evidenciar como os professores compreendem e vivenciam os processos de investigação integral mediados pela afetividade, e de que modo tais processos impactam suas práticas pedagógicas.

No quarto capítulo, apresento a análise dos enunciados produzidos pelos professores participantes da pesquisa, tomando como referência a teoria dialógica da linguagem e os pressupostos da investigação integral do estudante. A partir das respostas obtidas por meio do questionário on-line e dos movimentos enunciativos produzidos durante a oficina formativa, busquei compreender os sentidos atribuídos pelos docentes à afetividade nos processos de ensino-aprendizagem, bem como as concepções que orientam suas práticas investigativas e interventivas no contexto escolar. A análise focaliza as múltiplas vozes que atravessam os discursos docentes, evidenciando tensões, aproximações, desafios e possibilidades relacionadas à escuta sensível, aos gestos pedagógicos e às dimensões ética e estética da linguagem. Nesse movimento, procurei identificar como os professores compreendem a singularidade dos estudantes, os processos de aprendizagem e o papel das relações afetivas na constituição dos sujeitos e na apropriação dos saberes. Os resultados produzidos neste capítulo constituíram o fundamento para a elaboração do produto educacional, permitindo que a proposta formativa dialogue diretamente com as experiências, necessidades e sentidos enunciados pelos participantes da pesquisa.

No quinto capítulo, apresento o Produto Educacional, estruturado como uma oficina de formação continuada para professores, baseado nos princípios desenvolvidos ao longo da pesquisa. A oficina propôs momentos que envolvem a escuta sensível, os gestos pedagógicos e as dimensões ética e estética da linguagem como ferramentas investigativas e interventivas, articuladas ao itinerário da aprendizagem. A proposta buscou oferecer aos docentes instrumentos para planejar

atividades pedagógicas eficazes, capazes de reconhecer e valorizar, dentro da coletividade, a singularidade dos estudantes em seus processos de aprendizagem.

Ressalto que a organização final da oficina formativa foi construída a partir dos enunciados produzidos pelos professores participantes por meio de questionário on-line, aplicado via Google Forms e descrito na metodologia desta pesquisa. Desse modo, o produto educacional não se constitui como uma proposta previamente fechada ou desvinculada da realidade escolar, mas como um movimento formativo elaborado a partir das experiências concretas, das necessidades enunciadas e dos sentidos produzidos pelos docentes em seus contextos de atuação.

Nesse horizonte, a oficina ancora-se em uma perspectiva de escuta ética, estética e sensível, compreendendo os professores como sujeitos históricos, atravessados por experiências, afetos, contradições e múltiplas vozes que constituem o cotidiano escolar. Ética, porque reconhece a legitimidade dos dizeres docentes, valorizando seus saberes experienciais e suas formas de significar o processo educativo, sem submetê-los a interpretações reducionistas ou normativas. Estética, por compreender a formação como espaço de encontro, diálogo e produção de sentidos humanizados, nos quais o reconhecimento do outro possibilita a construção de relações mais dialógicas e significativas. E sensível, porque busca acolher os movimentos enunciativos dos participantes sem desconsiderar as singularidades presentes em suas trajetórias e práticas pedagógicas.

Assim, a oficina propõe momentos de reflexão, diálogo e problematização das práticas pedagógicas, articulando teoria e experiência docente na busca por processos de investigação integral do estudante que considerem sua singularidade, seus modos de aprendizagem e as relações afetivas que atravessam a constituição dos sujeitos e a apropriação dos saberes em sala de aula. Cumpre destacar que a investigação empírica desenvolvida neste estudo não substitui a pesquisa teórica; ambas se complementam. O referencial teórico orienta a leitura dos dados produzidos e, simultaneamente, é tensionado pelas vozes dos participantes, em um movimento dialógico que permite aprofundar a compreensão do objeto investigado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Rubem Alves (2002, p.13-24) “toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto”. Essa afirmativa me fez lembrar o verso final do poema “Tempo” da Adélia Prado: “não quero faca, nem queijo, quero fome”. Essa fome foi chamada por Paulo Freire (Freire, 1995) de curiosidade, vontade e desejo. Nesse sentido, hoje, podemos dizer que o grande desafio do professor é despertar no estudante o interesse. Sendo assim, tomando como princípio o afetar para conhecer, se faz necessária à aprendizagem a inserção de práticas docentes agregadoras, motivadoras, empolgantes, curiosas, dinâmicas, esclarecedoras, promovidas num ambiente acolhedor, seguro e que inspire a confiança de seus estudantes. Esse vínculo inaugura um ambiente favorável à aprendizagem, à liberdade, à confiança e à autonomia (Wallon, 1968).

Segundo Wallon (1978), “o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar”. Assim, faz-se necessário que o profissional docente, percebendo a realidade contemporânea, repense as suas práticas pedagógicas fragmentadas, pelas práticas integrais e libertadoras, ou seja, que respeitem as diversidades atuais em nossa sociedade, hoje, expressas, principalmente, na heterogeneidade das turmas, convidando-nos a reconsiderar os processos de apropriação do saber, constantemente.

A heterogeneidade citada, não se reduz, apenas, aos estudantes com necessidades educacionais específicas (ANEE), mas, também, em relação a uma gama de diversidades sociais, culturais, religiosas, econômicas, cognitivas, emocionais etc., que não podem ser compreendidas fora do olhar inclusivo. Assim, dentro deste cenário apresentado, é crível a necessidade de destacarmos a dimensão afetiva e dialógica que, por serem essencialmente sociais, datam o desenvolvimento primário do vínculo entre os sujeitos, uma vez que, em muitos casos, a figura do professor acaba se confundindo com a do cuidador (Freire, 1993).

De acordo com Smolka (2019, p.12), as crianças e os adolescentes também se desenvolvem a partir das relações construídas e consolidadas com os seus professores e com toda a comunidade escolar. Nesse contexto, esta pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre a interconstituição dialética experimentada e vivenciada em nosso ambiente escolar. Smolka (2012, p.13) destacou, em sua

proposta pedagógica, três pontos principais: “os modos de participação das crianças na cultura; os diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças; as relações de ensino”, reforçando essa relação como constituinte das interações sociais. Contudo, ressalta que:

a tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação. Deste modo, a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela constituição da relação de ensino, mas pela instituição da tarefa de ensinar. (Smolka, 2012, p.22)

Sendo assim, há momentos em que essa tarefa acaba rompendo com a relação e, conseqüentemente, produzindo uma “ilusão” totalitária da figura do professor, unilateral e estática, de único possuidor e transmissor do conhecimento para o estudante. Nesse sentido, Smolka, diferente desse pensamento totalitário do saber, nos mostra o quanto os estudantes têm a nos dizer, nos incita questionamentos sobre as nossas próprias práticas docentes, descortinando a importância dos atos enunciativos.

Assim, percebendo que as relações de ensino estão intrinsecamente ligadas à sociogênese do desenvolvimento humano, acreditamos que o seu princípio está fundamentado nas relações sociais que estão, hoje, diretamente associadas às desigualdades das condições de vida social, familiar, cognitiva, emocional, entre outras. Nesse sentido, um dos possíveis desafios está em ressignificar alguns caminhos imprescindíveis à equidade, criando metas que estão, especificamente, voltadas para a redução dessas desigualdades a partir da valorização da diversidade (Brasil, 2014, p.11).

Neste sentido, propomos uma discussão que se apoia nos conceitos de afetividade, investigação integral, relações de ensino, discutindo à luz, especialmente, da teoria da enunciação. A teoria da enunciação embasa as análises feitas com o material de pesquisa, relação que foi melhor definida e desenvolvida no capítulo 3 do texto, mas é importante destacar alguns elementos teóricos fundamentais para o estudo proposto, em especial quando ressaltamos as relações dialógicas presentes na constituição dos enunciados em um movimento interdiscursivo, elemento central das relações de ensino, como um dos conceitos básicos na arquitetura teórica aqui proposta.

De acordo com Bakhtin (1997, p. 371), “nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último”. Nessa perspectiva, compreender não se reduz a reconhecer o significado das palavras, mas posicionar-se diante do que é dito, inserindo o enunciado no curso vivo das interações humanas. Todo dizer traz marcas de outros dizeres e se orienta para respostas possíveis, de modo que entender é sempre participar desse encadeamento dialógico de vozes e sentidos.

A partir de Bakhtin (2006), compreendo que o objeto discursivo não é tomado como entidade estável, mas como elo de uma cadeia histórica de enunciados, constituído nas relações responsivas que o atravessam; analisá-lo implica compreender os movimentos de reacentuação e deslocamento de sentido que marcam sua produção na interação social. Assim, a análise reconhece o caráter mutável do objeto discursivo e busca identificar os pontos de inflexão que marcam sua trajetória de constituição. Em vez de segmentar o fenômeno em partes isoladas, procura compreender as relações que explicam seu modo de existir e de se transformar. A linguagem, nessa abordagem, é concebida como atividade social viva, inseparável das condições concretas de interação. Como afirma Bakhtin (2006, p. 124), “a linguagem vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta”, o que impede qualquer leitura estática do discurso.

Nesse horizonte, o ato humano é sempre responsivo e axiologicamente orientado, não havendo possibilidade de neutralidade ou exterioridade absoluta diante da vida e da produção de sentidos. Essa compreensão conduz à recusa de abordagens positivistas que tratam o objeto das ciências humanas como entidade passiva e plenamente determinável. A partir da teoria da enunciação, posso definir que conhecer implica entrar em relação com um objeto que já é atravessado por vozes, valores e posicionamentos sociais. O objeto discursivo não pode ser reduzido à condição de coisa muda, pois se constitui na interação social e na cadeia histórica dos enunciados. Assim, compreender significa responder ao outro, inserindo-se responsivamente no processo dialógico da cultura.

Dessa forma, a metodologia não se organiza como aplicação de procedimentos rígidos e previamente definidos, mas como construção interpretativa orientada por princípios dialógicos. A pesquisa assume caráter responsivo, valorativo e ético, exigindo do pesquisador posicionamento diante do objeto investigado. O conhecimento passa a ser entendido como resultado de uma relação entre sujeitos historicamente situados, em que pesquisador e objeto se constituem mutuamente no

processo analítico. Desse modo, a análise dialógica busca compreender os fenômenos discursivos em sua complexidade histórica e social, considerando as relações entre as vozes que habitam os enunciados e os contextos de produção.

A centralidade do conceito de linguagem a partir da perspectiva da teoria da enunciação é o eixo sobre o qual se assentam os conceitos e temas que são objeto da discussão no estudo e foram desenvolvidos, a seguir, neste tópico: a afetividade, discutida à luz da teoria da enunciação; o afeto como princípio das relações de ensino; as dimensões ética e estética da linguagem e a escuta sensível, e os gestos pedagógicos. O último tópico da discussão teórica organiza a proposta de aprendizagem integral, discutindo os quatro aspectos que a compõem.

2.1. A afetividade à luz da teoria da enunciação de Bakhtin: fundamento da investigação integral

Ao longo deste estudo, utiliza-se a expressão **Investigação Integral** para designar uma proposição teórica construída no âmbito desta pesquisa. Não se trata de um conceito consolidado na literatura, mas de uma formulação que busca compreender o estudante em sua constituição cognitiva, afetiva, social, histórica e dialógica, orientando a intervenção pedagógica a partir da Tríade do Afeto. Diferentemente do estudo de caso ou das práticas diagnósticas tradicionais, a Investigação Integral não se restringe ao levantamento de informações sobre dificuldades de aprendizagem ou à descrição de características individuais do estudante. Seu propósito consiste em compreender o sujeito em sua constituição dialógica, histórica e afetiva, produzindo elementos que subsidiem intervenções pedagógicas construídas nas relações de ensino.

Assim, pensar a investigação integral, tal como se apresenta neste trabalho, exige compreender que investigar não é apenas levantar dados sobre o estudante, mas adentrar o espaço do encontro e das relações de ensino, onde o outro se revela como sujeito de saberes. Investigar, aqui, é um gesto de alteridade, ou seja, reconhecer aquilo que o estudante expressa em palavras, gestos e, até mesmo, silêncios. Por isso, não há como dissociar a investigação da afetividade, já que toda forma de conhecer o outro é também uma forma de afetar e ser afetado por ele.

Nesse sentido, a teoria da enunciação de Bakhtin oferece um alicerce decisivo, pois, para o autor, a linguagem nunca é neutra, mas sempre atravessada pelas

relações sociais e valorativas que constituem os sujeitos (Bakhtin, 1997). A palavra não existe de forma isolada ou individual, uma vez que todo enunciado se constitui na relação com outras vozes, outros discursos e outras consciências. Ao falar, nós nos damos ao outro, e é nessa entrega que o vínculo afetivo se estabelece. Quando Bakhtin afirma que “o sentido de uma palavra é também determinado pelo seu tom avaliativo” (2006, p. 113), ele mostra que a linguagem não é apenas signo, mas vida. Assim, a linguagem é compreendida como profundamente dialógica, marcada pela responsividade, pela alteridade e pelos sentidos produzidos historicamente nas relações humanas. Essa compreensão nos leva a perceber que cada enunciado carrega valores, afetos, posições axiológicas e modos de significar o mundo e o outro.

Todo enunciado carrega um tom, um gesto, uma entonação, e é justamente aí que o afeto se inscreve. Por isso, investigar o estudante em sua integralidade é atentar para o fato de que aquilo que ela diz ou demonstra, nunca é apenas informação: é a expressão de sua historicidade, de seus modos de sentir e de se colocar no mundo. Dessa forma, o professor, nesse movimento, precisa se fazer escuta, atento não apenas às palavras, mas também às pausas, aos olhares e aos gestos que constituem a enunciação. Por esse motivo, essa escuta não pode ser técnica ou distante.

Paulo Freire (2011, p.117) nos lembra que “escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. É por isso que chamo essa escuta de sensível: porque ela reconhece o estudante como sujeito, e não como objeto de pesquisa. E justamente aí se instaura a investigação integral, não como levantamento frio de dados, como falado anteriormente, mas como encontro vivo entre sujeitos que se reconhecem.

Bakhtin (1997, p. 341) também nos ensina que “o homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro”. Logo, não há um eu isolado, mas um eu que só existe na relação com o tu. Essa condição fronteira é profundamente afetiva: é no olhar, no gesto e na palavra do outro que nos constituímos. Assim, quando o professor se permite investigar o estudante, ele também se investiga, porque se deixa ver por meio do olhar do estudante. E é, justamente, nessa relação de coexistência, e não somente de transferência de conhecimento, que nasce a aprendizagem.

Nesse sentido, a teoria da enunciação ilumina a própria definição de investigação integral que este trabalho propõe: investigar é instaurar processos

dialógicos permeados de afeto, em que a linguagem, em suas dimensões ética e estética, se torna ferramenta de conhecimento e de reconhecimento. Smolka (2000, p. 72) já nos alertava que “as relações de ensino são os processos interativos em que se produzem sentidos e nos quais os sujeitos se constituem”. Logo, não se trata de aplicar uma técnica investigativa, mas de assumir uma postura responsiva, capaz de reconhecer no outro um sujeito de saberes.

Por isso, esta pesquisa defende a ideia de que todo gesto investigativo é também um gesto enunciativo, e que toda enunciação é, em si, atravessada, ou seja, afetada pela valoração expressa em cada voz que habita o enunciado. E, é essa compreensão que irá orientar os próximos capítulos deste trabalho, sustentando tanto a escolha metodológica quanto a elaboração do produto educacional: investigar, na perspectiva aqui defendida, é dialogar, é reconhecer a singularidade de cada estudante, é criar condições para que a apropriação de saberes se torne possível.

Assim, este capítulo marca um ponto de convergência: a investigação integral que, à luz da teoria da enunciação, nos revela o afeto como constituinte das relações pedagógicas que nos conduzem à possibilidade de avançar para um exame mais minucioso da linguagem, da escuta e dos gestos, compreendendo-os como expressões concretas da afetividade, a partir das leituras de Bakhtin (1997, 2006, 2010b, especialmente), corroboradas pelas teorias de Vigotski (2000, 2001, 2012), Wallon (1978, 1995), Paulo Freire, Smolka (2010, 2012) e outros autores que foram abordadas nos tópicos seguintes.

2.2 O afeto como princípio das relações de ensino

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto (Vigotski, 2001, p. 15-16).

A palavra “afeto” deriva do latim *affectus*, particípio passado do termo *afficere* que significa “agir sobre, influenciar, afetar” (Houaiss, 2001). No cotidiano popular, esse termo sempre teve sua conotação associada à demonstração de carícias, de toque, de sentimento, inclusive sendo utilizado para compor termos que determinam a orientação sexual das pessoas, assim como na palavra “homoafetivo”. Diante de tantos sentidos, precisamos delimitar o que este trabalho pretende conceituar sobre

esse tema, para que se possa ter um melhor discernimento quanto a sua importância no vínculo entre as pessoas, neste caso, os sujeitos da aprendizagem. Faz-se necessário, também, esclarecer que a afetividade, como dimensão constitutiva do ser humano, ou seja, sendo o conjunto de processos e manifestações que expressam a forma como o sujeito é afetado e como afeta o mundo à sua volta, envolvendo emoções, sentimentos e disposições, não é, em si, uma relação de natureza positiva ou negativa. Nesse sentido, o afeto pode produzir, por exemplo, tanto aproximação, acolhimento e segurança, quanto afastamento, rejeição e insegurança, dependendo das interações e dos contextos em que se manifesta. Contudo, neste trabalho, a afetividade é compreendida como elemento estruturante das relações de ensino - aprendizagem, sendo uma ferramenta mediadora, mobilizada intencionalmente pelo educador, para favorecer a construção do conhecimento e promover aprendizagens significativas através da dimensão ética e estética da linguagem, da escuta sensível e dos gestos pedagógicos.

Com o intuito de trazer a percepção das implicações educacionais que a relação cognição e afetividade propõe para os processos de desenvolvimento da aprendizagem, promovendo a compreensão do humano como ser integral, e superando, assim, a visão clássica dualista entre o corpo e a mente, foi escolhido para iniciar a fundamentação teórica, o filósofo francês e pensador da afetividade, Henry Wallon (1978, 1995, 2007). Formado em medicina, dedicado ao atendimento de crianças com transtornos de comportamento e deficiências neurológicas, e seguindo a corrente epistemológica materialista, histórica e dialética, Wallon construiu a sua teoria da aprendizagem humana baseada na psicogênese do ser.

A partir da sua percepção psicogenética, Wallon (1978, p. 117) defende que as bases biológicas responsáveis pela capacidade, essencialmente, social do homem são, também, percebidas junto às origens orgânicas da inteligência como “aptidões da espécie”. Wallon afirma (1978), ainda, que o papel primordial na formação da inteligência está na afetividade, justamente por ser ela a responsável pelo desenvolvimento individual dos interesses e necessidades dos sujeitos, à medida que são afetados pelo outro, pelo meio ou pelas suas próprias emoções.

Wallon (1978) assegura que o elemento fundante da psicogênese desse ser completo está na relação de equilíbrio entre a afetividade e a cognição, destacando a existência de uma indissolubilidade entre o desenvolvimento biológico e psíquico do indivíduo; não havendo, portanto, preponderância de um desenvolvimento sobre o

outro, justamente, por compreender que essa relação é recíproca, ou seja, um movimento mútuo entre o sujeito e o meio. Nesse sentido, percebemos que os estímulos do meio são indispensáveis à manifestação da interação do sujeito que, “quanto mais se eleva o nível da função, mais ela sofre as determinações dele” (Wallon, 1995, p. 210).

Os estímulos, por sua vez, por gerarem o interesse e a necessidade, tornam-se os canais de inter-relação entre os sujeitos e o mundo. Para Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto na construção do conhecimento, pois as influências afetivas que permeiam o sujeito, desde o seu nascimento, não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental (Wallon, 1978). Wallon atribui às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico, em que a afetividade apresenta relação direta com a formação da inteligência.

A partir da perspectiva de Wallon, no que diz respeito ao papel da afetividade nas relações de ensino, pode-se afirmar que afetar é ir ao encontro do outro, percebê-lo e se fazer percebido, existir e ser afetado, é perceber a existência do outro. Dessa forma, todas as ações humanas são permeadas pelo afeto que influencia as decisões a serem tomadas, pois a afetividade está pautada na sensibilidade do ser humano, naquilo que fomenta seu interesse ou necessidade. No contexto escolar, não poderia ser diferente, pois nenhuma prática pedagógica deveria limitar a sua atuação à esfera cognitiva, desconsiderando as relações afetivas entre os sujeitos envolvidos e entre os sujeitos e o ambiente. Assim, recai sobre a relação professor-aluno uma nova perspectiva, de estabelecer vínculos afetivos profícuos e indispensáveis à saúde emocional, intelectual e social do estudante, para que se promovam seus saberes.

Neste texto, o afeto é discutido tendo como eixo o conceito de linguagem na perspectiva da teoria da enunciação, em que destacamos as dimensões ética e estética. Como parte da tríade que sustenta o afeto na prática pedagógica, são abordados, a seguir, os conceitos de gesto pedagógico e escuta sensível.

2.2.1 As dimensões ética e estética da linguagem

A linguagem, em perspectiva discursiva, sob a ótica de uma sociedade em constante transformação, se compreende sociointerativa e, por isso, não se limita a um conglomerado de regras, técnicas e formas. De outra maneira, constitui-se

socialmente na interação entre os sujeitos. Bakhtin (1997, p. 14) estuda a linguagem nesta direção, isto é, ligada às estruturas sociais, considerando a constituição de um diálogo cumulativo, onde “o outro é, ao mesmo tempo, constitutivo do ser e, fundamentalmente, assimétrico em relação a ele”. O autor afirma, ainda, que a pluralidade dos homens encontra seu sentido naquilo em que “cada um é o complemento necessário do outro” (Bakhtin, 1997, p. 15).

Esse viés leva-nos à premissa alteritária da linguagem visto que, se somos constituídos dialogicamente na qualidade do “ser”, então interagimos com também aquilo que é do outro - e o outro, com aquilo que é nosso. De acordo com Bakhtin (1997, p. 313), temos minhas alheias palavras, onde a palavra torna-se carregada de sentidos, convivências e experiências, concluindo-se que só se faz possível a existência do “eu” na presença do “tu”. Dessa forma, percebemos que a linguagem é elemento da comunicação social, impossibilitando, assim, a hipótese da existência de uma sociedade sem linguagem, logo sem comunicação. Nesse sentido, podemos dizer que, para além da sua função comunicativa, a linguagem é grande promotora do pensamento, do conhecimento e do comportamento humano.

Percebemos que a afetividade atravessa os processos de linguagem e constitui os modos pelos quais os sujeitos se relacionam com o outro, em um movimento permeado de escuta, reconhecimento e produção de sentidos. Nessa perspectiva, afeto e linguagem não se apresentam de forma dissociada, mas integram as experiências humanas constituídas historicamente nas relações sociais.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski (2001), para quem pensamento e emoção se relacionam no desenvolvimento do sujeito, em que os processos cognitivos e afetivos se articulam na produção dos sentidos e na constituição da consciência, evidenciando que nenhum conhecimento é neutro ou desvinculado das experiências humanas. Assim, os sentidos não apenas se expressam nas palavras, mas constituem-se por meio delas nas relações concretas entre os sujeitos (Vigotski, 2001, p. 133).

2.2.2 A escuta sensível

No contexto das relações de ensino, a afetividade apresenta-se como elemento constitutivo das práticas pedagógicas. Ela se manifesta nos gestos, na linguagem e, sobretudo, na escuta sensível que, consciente do seu papel, traz consigo um princípio

investigativo. Escutar o estudante é, portanto, instaurar um espaço de acolhimento e reconhecimento de seus saberes, de suas expressões e de sua presença no mundo. Assim, a escuta é marcada pela intencionalidade e pela disposição ética do educador em se abrir ao outro. Segundo Cerqueira (2006, p. 32), escutar “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. A escuta participa do afeto, quando se torna sensível, ativa e crítica, marcada pela compreensão do que é dito, mas, também, do que é silenciado.

Na perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 1997, 2006), toda linguagem é dialógica, ou seja, carrega em si ecos de outras vozes. Assim, a escuta sensível interage com a multiplicidade de vozes como elemento do processo de aprendizagem integral. Nesse sentido, o afeto torna-se mediador das relações pedagógicas, permitindo que o professor compreenda o aprendiz em sua subjetividade. Sem esse vínculo afetivo, a escuta se torna técnica, mecânica, e pode dar lugar à invisibilidade ou à supressão de vozes. Investigar, portanto, exige mais do que métodos; exige presença, sensibilidade e linguagem. Podemos afirmar que escuta afetiva é uma potente ferramenta de investigação, capaz de gerar saberes e orientar intervenções pedagógicas mais significativas e eficazes.

2.2.3 Os gestos pedagógicos

Nesta pesquisa, os gestos pedagógicos são compreendidos como as ações intencionais do professor que concretizam a mediação nas relações de ensino, orientando a construção das condições necessárias para que o estudante se aproprie dos saberes; não se reduzem a técnicas de ensino, nem a procedimentos metodológicos, mas constituem modos de agir diante do outro, produzidos na interação entre professor e estudante, e comprometidos com o desenvolvimento da aprendizagem. Esta compreensão fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2000; 2001), para quem o desenvolvimento humano ocorre por meio das mediações estabelecidas nas relações sociais, e nas contribuições de Smolka (2000; 2012), que compreende as relações de ensino como processos interativos de constituição dos sujeitos e de produção de sentidos. À luz da filosofia bakhtiniana (Bakhtin, 1997; 2010b), esses gestos são entendidos como atos responsáveis,

realizados sempre em relação ao outro e marcados por um posicionamento ético diante da singularidade de cada estudante.

Nessa perspectiva, os gestos pedagógicos constituem a dimensão prática da mediação docente, expressando o compromisso do professor com a investigação integral e com a promoção da apropriação dos saberes. A constituição do sujeito humano acontece mediante o seu encontro com o outro, onde gestos e acordos se entrelaçam, possibilitando as relações. Para Bakhtin (2006), a palavra vive no homem, e não apenas em seu interior, mas no homem como ser social, no homem voltado para os outros. Dessa forma, o filósofo nos leva à ideia de que não há um “eu” fora da relação, pois o sujeito está sempre voltado para o outro, e todo discurso está impregnado de valores, tons, gestos emocionais e intenções. Nesse sentido, a ideia da existência do outro acontece no encontro, nas relações, carregado de responsividade e de existência que, segundo o filósofo Martin Buber (2001), é onde o ser humano verdadeiramente se revela. Assim, a relação Eu-Tu é marcada por alteridade, mutualidade, reciprocidade e entrega afetiva, no momento em que “o homem se torna eu na medida em que diz Tu” (Buber 2001, p. 34).

Ao perceber, em Mikhail Bakhtin (2006, 2010b) e Valentin Volóchinov (2019), nos estudos sobre os enunciados, a importância da entonação, da fala e dos gestos, bem como ao refletir acerca de seus movimentos nas relações de ensino, tornou-se essencial investigar esse princípio dialógico e valorativo presente nas interações em sala de aula. Falo em princípio porque os sentidos produzidos pelos sujeitos não emergem de forma neutra ou descolada das experiências humanas, mas constituem-se nas relações sociais, históricas e afetivas que atravessam a linguagem, uma vez que “o pensamento não nasce de outro pensamento, mas da esfera motivacional da consciência” (Vigotski, 2001, p. 156), ou seja, de como esse sujeito é afetado pelo mundo, e reage a esse afeto. Nessa perspectiva Vigotski (2001) nos apresenta a ideia de que o pensamento não nasce de outro pensamento, mas da esfera motivacional da consciência, isto é, das necessidades, emoções, interesses e motivos que mobilizam o sujeito em sua relação com o mundo. Assim, no que tange ao funcionamento do discurso, compreendemos que o valor das entonações e gestos afetivos pertencentes à linguagem como um elemento constitutivo das significações e, conseqüentemente, dos discursos, produzem sentidos e atos orientadores e organizadores do processo de ensino-aprendizagem

Dessa forma, percebendo o afeto que permeia a dialogicidade, podemos compreender por que o outro torna-se imprescindível na construção do nosso 'eu'. Partindo das reflexões de Bakhtin sobre a constituição da linguagem, podemos inferir que o gesto dialógico, quando se constitui como produto da interação do locutor e do ouvinte, torna toda palavra uma expressão afetiva de um em relação ao outro

Compreendendo o afeto como movimento responsivo constituído nas relações humanas, percebemos a necessidade de potencializar práticas de ensino atravessadas pela escuta sensível, pela alteridade e pelo reconhecimento do outro, uma vez que tais relações participam da construção de vínculos significativos e da produção de sentidos que atravessam a aprendizagem integral do discente. Assim, a partir do alinhamento dessas perspectivas, compreendemos que a afetividade é uma dimensão ontológica da existência humana, inseparável da linguagem, dos gestos, da consciência e da constituição ética do sujeito, pois ser humano é estar em relação, existir, se perceber humano e perceber a humanidade do outro. E o encontro com o outro é mais do que um evento racional: é um acontecimento estético, ético e afetivo. Nesse sentido, percebemos que a centralidade objetiva do afeto, como relação primária com o mundo, antecede inclusive a racionalidade (Wallon, 2007, p. 169).

2.3 Os caminhos para a aprendizagem integral

A criança, ao nascer, não surge em um “mundo natural”, mas sob uma perspectiva humana, ou seja, afetada por um “mundo humano” iniciando, assim, a vida em meio a um conglomerado de objetos, arquétipos⁴ sociais e fenômenos criados pela cultura presente. Vigotski (2007, p.58) assevera esse pensamento quando afirma que “todas as funções superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos” e que, por esse motivo, é a partir da mediação do outro que a criança desenvolve seus processos psicológicos superiores como linguagem, pensamento, emoção, percepção, imaginação, consciência, afeto, memória, vontade, formação de conceitos, entre outros, percebendo, a partir dessa relação, a sua própria existência.

Dessa forma, participando da convivência social, a criança vai se apropriando dos costumes da sociedade em que está inserida. Nessa interação afetiva, contínua

⁴ Arquétipo é um termo que tomo emprestado de Jung, significando um padrão universal de comportamento, imagem ou símbolo que faz parte do inconsciente coletivo da humanidade.

e estável com outros seres humanos ela vai desenvolver todo o seu repertório de habilidades humanas. Para sustentar esse olhar sobre o desenvolvimento psicológico da criança como processo de natureza histórico-cultural, faz-se necessário compreender os aportes teóricos que fundamentam as contribuições de Vigotski (2001, 1996), em diálogo com os outros autores que compartilham dessa perspectiva.

2.3.1 A aprendizagem requer alteridade

Vigotski (2001) buscou no marxismo uma fonte científica potente. Vislumbrou e tornou crível a aplicação do materialismo histórico e dialético de Marx para pensar a psicologia da sua época. A saber, o materialismo histórico apresentou a teoria geral e o método de conhecimento da sociedade humana como sistema, estudando as leis da sua evolução e a sua utilização pelos homens. Dessa forma, em suas perspectivas, Vigotski (1996, p.25) apresentou os processos humanos como gênese das relações sociais e que, por isso, deveriam ser compreendidos como caráter histórico-cultural. Ao compreender o desenvolvimento humano dentro das relações sociais, Vigotski evidencia que a existência humana se produz na interação com os sujeitos. Essa centralidade da relação abre espaço para o diálogo com Martin Buber (1974), cuja filosofia aprofunda a compreensão da alteridade ao defender que o ser humano se constitui no encontro dialógico com o outro.

Martin Buber (1974, p. 32) afirma que é de forma dialógica, participando da convivência social, que a criança vai avaliando as relações e construindo suas ações, seus pensamentos, ou seja, sua própria existência. Assim, a partir dessa construção interacional - no sentido que discutimos neste trabalho, afetiva - com outros seres humanos, pensamos que o estudante vai desenvolver o seu conjunto de habilidades humanas em suas diferentes dimensões formativas: cognitiva, intelectual, física, afetiva, social e cultural, entre outras.

Seguindo o pensamento cujo objeto basilar da reestruturação pedagógica é a consolidação da aprendizagem integral construída sob bases alteritárias e não somente identitárias, torna-se inútil a crença de que o sucesso do educar fragmentado apresenta uma eficácia coletiva. Assim, pensando na aprendizagem, não mais compreendida em blocos, torna-se crível, quando os estudantes trazem o seu saber, acreditar que eles têm muito a nos dizer, justamente por estarem o tempo todo refletindo sobre o seu próprio conhecimento.

2.3.2 A aprendizagem é diversa

De acordo com bell hooks (2013, p. 63), apenas quando nós, professores, utilizarmos uma pedagogia “radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo” será possível ofertar aos estudantes uma educação que eles desejam e merecem, e é preciso pensar as práticas escolares que tenham em conta “a natureza relativa do conceito, uma vez que um contexto, seja realístico ou não, depende da experiência anterior dos estudantes e/ou de sua capacidade de imaginá-lo ou visualizá-lo”. Assim, compreendemos que a verdadeira educação pretende transformar a natureza protagonizadora dos espaços em ambientes protagonizantes, que ofertem ao outro a possibilidade de construir e consolidar o seu itinerário de aprendizagem.

Por esse motivo, toda a prática pedagógica não pode assumir uma ação restrita à atuação na esfera cognitiva, desconsiderando as relações sociais e afetivas, principalmente, vivenciadas na sociedade em geral. Hoje, grande parte de toda aprendizagem significativa ocorre fora dos muros da escola; e, de certa forma, isso acontece por ainda existir uma resistência grande por parte das instituições no ato de acolher a multiculturalidade⁵ do mundo. Sendo assim, ao invés de tentar combater essas expressões que se apresentam, a princípio, de modo informal, inspirados em bell hooks, pensamos que a escola deve reavaliar os seus (pré)conceitos, retirar os “muros ideológicos” e se colocar diante da nova perspectiva educativa, reconhecendo o outro como um espaço de descobertas e de novas experiências, a fim de integralizar os seus processos de aprendizagem.

2.3.3 A aprendizagem como processo epistêmico.

No pensamento de Paulo Freire (1996, p. 47), a educação não pode ser entendida como uma simples transmissão de conteúdos, mas como uma construção coletiva e libertadora para o conhecimento, criando “possibilidades para a sua própria

⁵ Nesta dissertação consideramos multiculturalidade em sua acepção genérica, qual seja, a coexistência de várias culturas em um mesmo espaço social, como um país ou uma cidade. Ela envolve a presença de pessoas com diferentes origens, crenças, idiomas e tradições, destacando a diversidade humana e o respeito mútuo na sociedade.

produção ou a sua construção”. Freire, também, acreditava que a repetição mecânica de conteúdos, como depósito de informação, ausente de diálogo ou compromisso crítico, resultava em memorização sem significado, sem sentido, defendendo, assim, a prática de uma educação que se pensa e repensa, sempre (Freire, 1982, p. 42).

Parece-me interessante salientar que o fato de haver tratado várias vezes este assunto não mata em mim nem sequer diminui um certo estado de espírito, típico de quem discute pela primeira vez um tema. É que para mim, não há assuntos encerrados. É por isso que penso e re-penso o processo de alfabetização como quem está sempre diante de uma novidade, mesmo que, nem toda vez tenha novidades sobre que falar. Mas, ao pensar e ao re-pensar a alfabetização, penso ou repenso a prática em que me envolvo. (Freire, 1982, p. 42).

A compreensão de Freire evidencia uma postura epistemológica marcada pelo inacabamento do conhecimento e pela permanente retomada da prática como espaço de produção de novos sentidos. Nessa perspectiva, pensar não constitui um ato concluído, mas um movimento contínuo de revisitação da experiência, em que a prática pedagógica permanece aberta à problematização, à reflexão e à reconstrução. Essa concepção encontra profunda ressonância na filosofia da linguagem de Bakhtin (1997), para quem o sentido jamais se encerra definitivamente. Ao refletir sobre o caráter histórico e dialógico da produção de sentidos, o autor afirma:

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. (Bakhtin, 1997, p. 413-414)

À luz dessa compreensão, o movimento descrito por Freire de pensar e repensar continuamente a alfabetização ultrapassa a ideia de uma simples revisão metodológica. Trata-se de reconhecer que a prática educativa, assim como os sentidos que a constituem, permanece historicamente aberta, sendo constantemente ressignificada nas relações dialógicas estabelecidas entre sujeitos, contextos e experiências. Desse modo, a reflexão sobre a prática não representa um retorno ao mesmo ponto, mas a produção de novos horizontes de compreensão, uma vez que,

como afirma Bakhtin, nenhum sentido permanece definitivamente concluído.

Assim, a aprendizagem se dá como um movimento por meio do qual o sujeito se apropria do saber com autonomia e criticidade. E esse princípio que aponta para a centralidade da experiência do sujeito na produção do conhecimento, que implica retomar, reelaborar e experimentar saberes em movimento, exige tempo e qualidade de escuta, o que esse trabalho também compreende como escuta sensível. Neste horizonte crítico, podemos perceber este ato de aprender como um fazer-se e refazer-se pela via da pesquisa, uma perspectiva que conecta profundamente a aprendizagem à própria vida como um espaço naturalmente educativo. Nesta concepção, digo, da aprendizagem como um ato epistêmico, porque demanda questionamento, interpretação e autoria, torna-se a fonte para tantos outros questionamentos e experiências, produzindo-se novos sentidos num gesto ético e estético de relação com o mundo.

Mesmo sem a rigorosidade de Vigotski nesse contexto, vale mencionar que sua teoria da formação dos conceitos científicos também se fundamenta nessa visão epistêmica da aprendizagem, ao compreender que o desenvolvimento conceitual ocorre por mediação social, reconstruções sucessivas e reorganizações internas do pensamento da criança (Vigotski, 2001). Por isso, podemos acreditar também que a aprendizagem é epistêmica no sentido em que, na perspectiva histórico-cultural, ela ocorre por meio da internalização das práticas sociais mediadas em um processo contínuo de reelaboração das próprias práticas que se concretizam na construção de saberes conscientes.

Portanto, a importância de uma aprendizagem com sentido epistemológico é concebida como parte de um movimento contínuo de reconstrução e aprofundamento conceitual, capaz de fomentar o desenvolvimento cognitivo necessário, inclusive, à memorização do objeto de estudo. Nesse sentido, é crível a afirmação de Freire quando disse que “os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la” (Freire, 1981, p.12).

3 METODOLOGIA

“A verdadeira substância da língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (Bakhtin, 2006, p. 125)

Iniciamos este capítulo com uma epígrafe de Bakhtin, porque sintetiza a compreensão de sujeito adotada nesta pesquisa: um ser constituído na relação com o outro. Esta perspectiva fundamenta tanto a discussão sobre a afetividade quanto a opção pela Análise Dialógica do Discurso. Fundamentada na abordagem qualitativa, de natureza interventiva (Pereira, 2021), e a análise dos dados orientada pela Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin, 1997; Geraldi, 2012; Brait, 2012, Fanini, 2019), a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas articuladas. A primeira consistiu na geração e análise dos dados por meio de questionário on-line aplicado a professores da Educação Básica. A segunda compreendeu o desenvolvimento, a aplicação e análise de uma oficina formativa, concebida como produto educacional, composta por uma rodas de conversa em que os enunciados nela produzidos também integraram o corpus analítico.

As duas etapas da pesquisa se justificam pela necessidade de identificar, na primeira etapa, o que os professores compreendem sobre os processos de ensino-aprendizagem, para, na segunda parte, discuti-lo em sua complexidade, de forma a contribuir com a construção de uma concepção sobre o ensino que valorize os saberes dos sujeitos envolvidos, a fim de realizar intervenções pedagógicas significativas à promoção de novos saberes. O objeto das ciências humanas não pode ser reduzido a uma coisa, por ser constituído de expressividade e resposta, pois compreender, na perspectiva discursiva, é sempre estar em relação com alguém. Nessa direção, Bakhtin (2006, p.95) afirma que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” o que impede sua apreensão por procedimentos meramente formais.

Dessa compreensão decorre uma concepção de metodologia que não se confunde com a ideia de método fechado, previamente estruturado em etapas rígidas e replicáveis (Geraldi, 2012). Assim, a tradição bakhtiniana propõe antes um horizonte orientador, sustentado por princípios que exigem do pesquisador responsividade e posicionamento diante do objeto. Investigar torna-se um exercício interpretativo que demanda sensibilidade teórica e inventividade responsável, incompatíveis com roteiros fixos. Como assinala Bakhtin (1997), nas ciências humanas o objeto é o ser expressivo e falante, razão pela qual a abordagem não pode ser mecânica, pois esse “ser” não deve ser percebido como “coisa muda”, visto que, nele, a todo tempo, ressoam vozes, sentidos (Bakhtin, 1997, p.404).

Geraldi (2012) afirma que, precisamente, é nessa abertura metodológica que reside uma das maiores contribuições do pensamento do Círculo, quando oferece ao pesquisador um modo de abordagem capaz de acompanhar a complexidade dos fenômenos discursivos sem reduzi-los. A análise passa a ser entendida como encontro entre posições axiológicas, historicamente situadas, no qual compreender é sempre responsivo. Tal concepção desloca a pesquisa de uma lógica de observação externa para uma lógica de participação interpretativa. Bakhtin (1997, p.290) enfatiza que compreender é, inevitavelmente, tomar uma posição responsiva, pois “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa”.

A proposta de pesquisa permitiu articular a prática pedagógica com a reflexão crítica e a produção de conhecimento, buscando contribuir para a formação dos sujeitos e a transformação das práticas escolares, possível quando se assume os princípios formativos e investigativos. Dessa forma, pesquisar é comprometer-se com a mudança, aqui adotando “uma intervenção práxica que formula ações transformadoras da situação, tendo como ponto de partida a análise e interpretação dialética da realidade” (Pereira, 2021, p.50) buscando contribuir com a superação das condições que limitam a aprendizagem e a cidadania (Demo, 2004).

Metodologicamente, o estudo está organizado em duas etapas de coleta de dados, que descreveremos a seguir, e a análise, como já dito, sustentou-se na perspectiva dialógico-discursiva, que foi desenvolvida no item 3.2.

3.1 Instrumentos de coleta de dados da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário on-line, elaborado na plataforma Google Forms (<https://docs.google.com/forms/d/1m8b-Xav9PeonzoYCXRMJLjM3VWXw6AwT0ZDbadurRM8/closedform>) - (Apêndice A) a partir das questões norteadoras deste trabalho, e distribuído pelo sistema “bola de neve”, ou seja, por amostragem em cadeia, em que o formulário é compartilhado espontaneamente, sem restrição, com a orientação a respeito do público-alvo.

Conforme já explicitado no último parágrafo do item 1.5, a investigação empírica não substitui a pesquisa teórica; ambas constituem movimentos complementares desta pesquisa. As categorias analíticas e a interpretação dos enunciados foram orientadas pelo referencial teórico que, por sua vez, foi constantemente colocado em diálogo com as vozes produzidas pelos participantes, em consonância com os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso.

As perguntas foram abertas, de forma a permitir que os professores expressassem suas opiniões e experiências de forma espontânea: a) “Para você, o que é ensinar?”; b) “O que você precisa para ensinar?”; c) Diante dos avanços tecnológicos: mídias sociais, inteligência artificial, entre outros, para você, hoje, qual é o maior desafio do professor, em sala de aula?; d) Em sua trajetória no magistério, que fatores mais contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem, em sala?; e) O que você compreende por Aprendizagem Integral?

Neste momento, os participantes foram convidados a integrar o processo investigativo de maneira colaborativa, ativa e responsiva, possibilitando a produção inicial dos dados da pesquisa. Este instrumento constituiu a fase inicial do estudo e serviu de base para a organização do itinerário formativo proposto no Produto Educacional, concebido como uma oficina de formação continuada destinada a professores da Educação Básica. O questionário constituiu um dispositivo inicial de aproximação com as vozes docentes, permitindo identificar percepções e construir, a partir disso, o produto educacional. A escuta se faz em um movimento dialógico, tal como já explicitado no referencial teórico como constitutivo da linguagem e se realizou de forma distinta nas duas fases da pesquisa: enquanto na primeira deparo-me com textos escritos, portanto distanciados no tempo e fisicamente, na segunda etapa da pesquisa, durante a aplicação da oficina e nas rodas de conversa, foi possível estabelecer relações dialógicas, em tempo real, entre pesquisador e participantes.

Em consonância com o referencial teórico adotado compreendo que, apesar de tentar não indicar uma concepção de ensino-aprendizagem na elaboração das

respostas, podemos inferir que cada interlocutor pode dialogar com o conjunto de questões, podendo caminhar na direção assumida na pesquisa, especialmente quando ao se deparar com a última pergunta. Sua manutenção, no entanto, foi fundamental para que se pudesse obter a dimensão dos conhecimentos prévios dos professores a respeito do tema a ser tratado na oficina formativa.

A segunda etapa da pesquisa foi constituída pelo desenvolvimento da oficina formativa, concebida a partir dos enunciados produzidos pelos docentes na primeira etapa. Nessa perspectiva, a pesquisa se organizou em uma lógica dialógica e reflexiva, na qual os dados foram produzidos articulando escuta e análise, em que se problematizaram as concepções presentes nas respostas ao questionário.

A inscrição para a oficina foi feita, também, em formulário produzido pelo Google Forms (<https://forms.gle/oEuSUxTNy7z3ivhf7> - Apêndice C) e a distribuição seguiu a mesma estratégia utilizada com o questionário, pelo sistema “bola de neve”, mas houve a necessidade de oferecer duas datas, pois a primeira não se realizou, em virtude da ausência de participantes.

Figuras 1 e 2: Convite e Card da oficina que se realizaria no dia 03/03/2026

Olá, professor(a)!

Gostaria de convidá-lo(a) para participar da **oficina pedagógica "O Itinerário Investigativo da Aprendizagem"**, que será realizada, **on-line**, no dia **13 de março**, às **18h**.

A proposta é refletir, a partir da escuta das vozes docentes, sobre as relações entre ensinar, aprender e investigar no cotidiano da Educação Básica.

As inscrições podem ser feitas pelo QR Code disponível no card ou pelo link abaixo.

<https://forms.gle/oEuSUxTNy7z3ivhf7>

Será um prazer contar com sua participação!

Daniel Gomes Ribeiro, mestrando do PPGEB UERJ.

08:31



Oficina Pedagógica "O Itinerário Investigativo da Aprendizagem"

Esta oficina funcionará como um espaço de experiência formativa que nasce da escuta das vozes docentes e retorna a elas, produzindo deslocamentos no modo de compreender a relação intrínseca entre o ensinar, o aprender e o investigar.



ON-LINE

- ✓ 1º Momento - Ensinar também é se relacionar: escuta das vozes docentes.
- ✓ 2º Momento - Ensinar também é investigar: a criança como sujeito integral.
- ✓ 3º Momento - Ensinar também é intervir: gestos pedagógicos e itinerários investigativos.

Publico-alvo: Professores da Educação Básica
Data: 13 de março. Horário: 18h
INSCRIÇÃO ATRAVÉS DO QR CODE



Mestrando: Daniel Gomes Ribeiro
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cláudia Cristina dos S. Andrade
Co-orientação: Prof.ª Dr.ª Ana Lucia Gomes de Souza



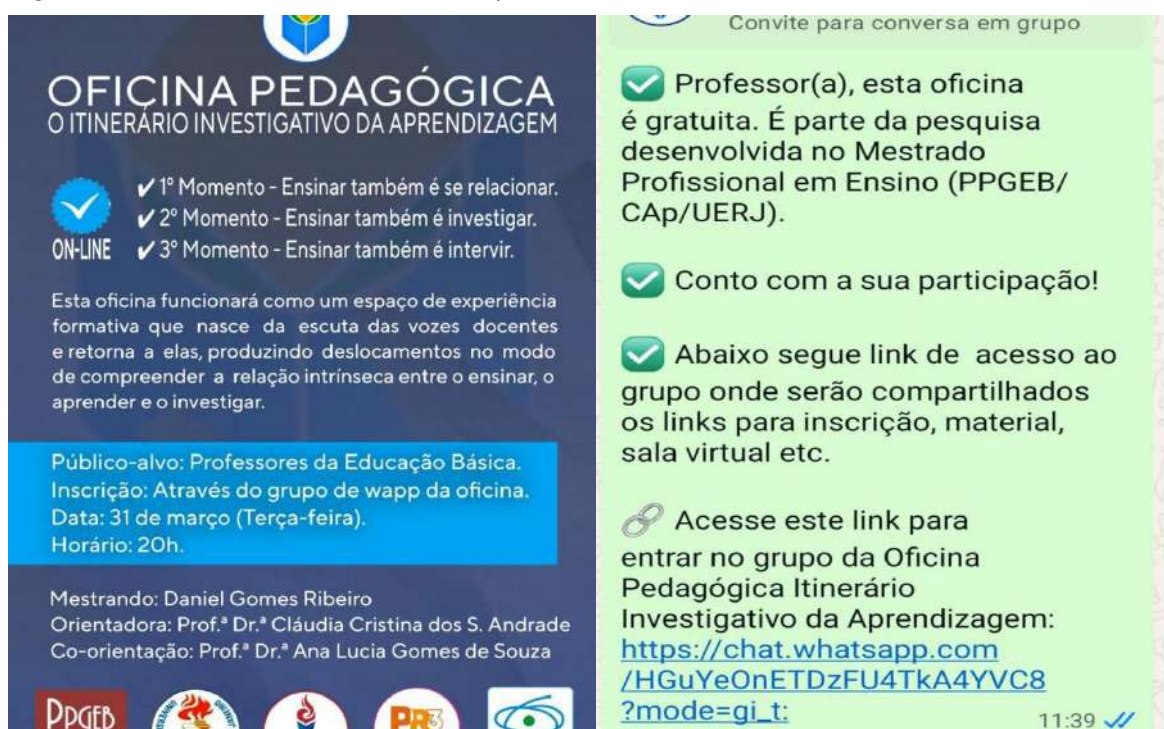




Fonte: Acervo do autor

O encontro, previsto para acontecer em modalidade remota, no endereço <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/claudia-cristina-dos-santos-andrade>, foi remarcado para o dia 31 de março de 2026, após a realização de nova estratégia de divulgação, com a criação de um grupo na rede social WhatsApp com este intuito, o que resultou em sucesso, reunindo 20 participantes. Os participantes foram informados da gravação, em áudio e vídeo, da oficina para a pesquisa. O arquivo com a gravação pode ser encontrado no endereço: [Oficina 31 mar-b521.mp4](#).

Figuras 3 e 4: Convite e Card da oficina que se realizou no dia 31/03/2026



Fonte: Acervo do autor

As discussões travadas no decorrer da oficina foram transcritas e os enunciados analisados, buscando-se, no interior do processo investigativo, promover espaços de reflexão acerca das relações de ensino e dos processos de investigação integral do estudante, compreendendo os professores como sujeitos históricos atravessados por experiências, afetos e múltiplas vozes que constituem o cotidiano escolar. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovada conforme Parecer Consubstanciado do CEP/UERJ nº 8.005.801, atendendo às diretrizes da Resolução nº 510/2016. Todos os participantes registraram a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ao preencherem o formulário.

3.2 Metodologia de análise de dados: Análise Dialógica do Discurso

A metodologia aplicada a esta pesquisa teve como objetivo analisar, a partir das respostas do questionário que se encontram no “Apêndice A” deste trabalho, os sentidos atribuídos pelos professores às suas vivências, percorrendo os enunciados que revelam as concepções sobre as relações de ensino, identificando marcas discursivas que as apontavam como promotoras das aprendizagens, assim como as que indicavam ideias em outras direções. Na segunda etapa, a partir da aplicação do produto, as falas dos professores participantes da oficina foram analisadas e cotejadas com os achados do questionário.

A proposta teórica de análise dos dados se baseia na perspectiva bakhtiniana, principalmente, em relação a sua recusa aos sistemas teóricos fechados que pretendem explicar a realidade por meio de categorias abstratas e universais. Tais formulações desconsideram a singularidade, a historicidade e o caráter relacional da existência humana. A crítica ao “teoricismo” decorre precisamente da compreensão de que o conhecimento não pode substituir a experiência concreta do sujeito no mundo, pois o sentido se produz no acontecimento vivido e nas relações entre consciências historicamente situadas.

3.2.1 Conceito teórico

A recusa a sistemas teóricos totalizantes constitui um ponto de partida decisivo para compreender a orientação epistemológica bakhtiniana. Ao problematizar as construções conceituais que pretendem esgotar o real em esquemas abstratos, Bakhtin (1997, 2006, 2010b) identifica nelas uma tendência de fechamento que subordina a experiência viva à lógica formal. Em outras palavras, Bakhtin recusa sistemas teóricos totalizantes porque eles procuram encerrar a realidade em esquemas abstratos e universais, tratando o vivido como algo que pode ser plenamente explicado por conceitos prévios. Para ele, essa pretensão de fechamento desconsidera que a existência é sempre singular, histórica e relacional. Logo, o conhecimento não deve substituir a experiência, mas nascer dela e permanecer aberto ao acontecimento concreto, onde o sentido se produz no encontro entre sujeitos e não em estruturas teóricas autossuficientes.

Assim, a tentativa de justificar teoricamente o mundo como um todo coerente e acabado, como se pudesse ser plenamente explicado por um sistema de sentidos, fez com que Bakhtin criticasse essa postura, por ele nomeada de “teoricismo” (Bakhtin, 2010b), porque ela neutraliza a singularidade do acontecimento vivido e dispensa a responsabilidade concreta do sujeito diante da existência e da confiança excessiva em modelos prévios que antecedem o acontecimento concreto do ato. Nesse sentido, o ato responsável é precisamente aquele que não possui álibi na existência, indicando que nenhuma formulação teórica pode substituir a singularidade situada na ação humana. Ou seja, viver é se posicionar axiologicamente, pois “o pathos da minha vida pequena e do mundo infinito é o pathos do meu não-álibi participativo no existir, e o alargamento responsável do contexto dos valores realmente reconhecidos do meu lugar único” (Bakhtin, 2010b, p. 109).

De acordo com Grillo (2012), a crítica ao teoricismo conduz, conseqüentemente, à rejeição de abordagens positivistas que tratam o objeto como entidade passiva, inteiramente determinável por categorias externas. A autora aponta que, na perspectiva do Círculo⁶ de Bakhtin, grupo de pensadores russos das primeiras décadas do século XX que, em interlocução teórica contínua, elaboraram uma concepção de linguagem, sujeito e cultura, fundada no dialogismo, na historicidade dos sentidos e na inseparabilidade entre vida social e produção discursiva - conhecer não significa aplicar um molde analítico neutro, mas entrar em relação com um fenômeno que já é atravessado por valores, vozes e historicidade. Nesse sentido, na atividade científica, a relação entre pesquisador e objeto configura-se, portanto, como relação entre sujeitos, e não entre sujeito e coisa. O pesquisador ocupa uma posição valorativa inevitável, trazendo consigo um horizonte histórico que participa ativamente na construção do conhecimento. O objeto investigado deixa de ser algo simplesmente dado e passa a constituir-se no próprio processo de interação analítica e o pesquisador não estuda algo distante, mas se relaciona com aquilo que investiga, participando ativamente da construção do sentido. O conhecimento surge dessa interação, porque quem pesquisa também traz sua história, seus valores e seu olhar para compreender tal fenômeno.

⁶ São considerados como participantes do Círculo de Bakhtin: Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov, Pável Medviédev, Lev Pumpianski, Ivan Kanaev, Maria Iudina, Matvei Kagan. (Brait, 2009). Neste trabalho usamos as contribuições de Bakhtin e Volóchinov

Bakhtin (2011, p. 300) observa que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”, o que implica reconhecer sua natureza responsiva e relacional. Logo, o pesquisador, situado historicamente, participa ativamente da circulação de sentidos, uma vez que sua análise se constitui como resposta a enunciados anteriores e como intervenção na rede dialógica em que o objeto se insere. Produzir conhecimento, nesse sentido, significa inscrever-se responsivamente na cadeia enunciativa, assumindo a dimensão relacional e axiológica que a constitui.

De acordo com Sobral (2014, p. 19-35), no interior da ADD, o momento analítico exige atenção à organização do enunciado, compreendido como unidade concreta em que forma linguística, conteúdo temático e condições de produção se articulam de maneira indissociável. A análise não se dirige apenas ao que é dito, mas às relações que tornam o dizer possível e significativo em determinada situação histórica. Trata-se de observar como os elementos se relacionam na produção de sentidos, considerando que o enunciado não é estrutura abstrata, mas acontecimento social. Nessa direção, afirma-se que cada enunciado traz consigo ecos e reflexões de outros enunciados, ou seja, “deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores” (Bakhtin, 1997, p. 316), o que impõe ao pesquisador o exame das múltiplas relações que constituem o corpus.

A estrutura teórica produzida a partir das considerações da teoria da enunciação não organiza os seus conceitos como categorias isoladas, mas como elementos interdependentes de uma mesma concepção de linguagem, sujeito e cultura. Dialogismo, enunciado, responsividade, alteridade, gênero, entre outros, são elementos do discurso que integram uma rede conceitual que só produz inteligibilidade quando considerada em conjunto (Acosta Pereira, Oliveira, 2020). Isso significa dizer que essas noções não devem ser entendidas separadamente, justamente pelo fato de a teoria bakhtiniana descrever diferentes aspectos de um mesmo fenômeno, compreendendo sua indissociabilidade, e a fragmentação desses conceitos compromete sua potência explicativa. Como observa Bakhtin (2006), a significação é o efeito da interação entre locutor e ouvinte, indicando que o sentido emerge da relação, nunca de um elemento tomado isoladamente.

Nesse sentido, os conceitos aqui discutidos, advindos da teorização bakhtiniana, adquirem densidade precisamente na articulação entre si, e na aplicação a situações concretas de análise, razão pela qual não funcionam como instrumentos técnicos previamente delimitados. Embora não operem em categorias, eles

contribuem para que possamos analisar os enunciados nas relações percebidas no ato de compreensão, que constitui o próprio processo investigativo. Por isso, a teoria não antecede a análise como molde, mas se atualiza na relação com o material estudado, o que desloca o conhecimento de uma lógica aplicativa para uma lógica constitutiva (Brait, 2012), cabendo ao pesquisador construir caminhos analíticos singulares em diálogo com o objeto e assumindo responsabilidade pelas escolhas interpretativas que realiza.

A análise dialógica implica compromisso ético, pois lida com produções humanas historicamente situadas, atravessadas por valores e posições sociais (Brait, 2006). O pesquisador não descreve um objeto inerte, mas responde a vozes que o interpelam. Como destaca Bakhtin, “toda compreensão é prenhe de resposta” (Bakhtin, 1997, p.290), evidenciando o caráter responsivo do ato interpretativo. Assim, o vínculo entre pesquisador e objeto envolve um movimento de aproximação empática que não se encerra na identificação com o outro, mas exige retorno crítico ao próprio horizonte valorativo. Segundo Oliveira, Huff e Acosta Pereira (2019), essa compreensão só se realiza plenamente quando o pesquisador, após o encontro com a alteridade, reassume sua posição e produz uma resposta interpretativa situada. Esse movimento de ida e volta caracteriza a dinâmica dialógica da pesquisa em ciências humanas. Destarte, compreender o outro significa relacionar seu enunciado com o contexto próprio, indicando que a alteridade se realiza no diálogo entre perspectivas, pois, “uma compreensão ativa não renuncia a si mesma, ao seu próprio lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece (...) a respeito do que ele quer compreender” (Bakhtin, 1997, p.367-368).

De mesma forma, a posição do pesquisador, ainda que marcada por proximidade temática ou experiencial, nunca elimina o caráter de estranhamento necessário ao processo investigativo, que se dá com um distanciamento participativo, valorativo e responsivo, que permite ver o fenômeno de fora sem romper o vínculo dialógico com ele, em que o objeto de estudo permanece como outro, exigindo um movimento contínuo de escuta e interpretação. Esse processo alteritário impede a naturalização do fenômeno analisado e mantém aberta a produção de sentidos (Rodrigues, 2015), evidenciando o caráter interdiscursivo e processual da compreensão.

Nesse sentido, o encontro entre pesquisador e objeto configura-se como espaço de enriquecimento mútuo, sustentado pela tensão produtiva entre

exterioridade e interioridade. A análise dialógica não busca eliminar a distância entre as posições, pois é justamente essa distância que possibilita a compreensão. A manutenção de dois pontos de vista impede a fusão indiferenciada entre sujeito e objeto e preserva a alteridade como condição do conhecimento (Brait, 2012). Nessa perspectiva, Bakhtin (2017, p.18-19) afirma que, no campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão, pois “a cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (...) aos olhos de outra cultura, (...) uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas”, ressaltando que a compreensão nasce do encontro entre consciências não coincidentes. É a partir dessa compreensão da linguagem como relação que se delineia o olhar analítico sobre o discurso. O analista procura evidenciar como o enunciado se constitui na interação com dizeres anteriores, que circulam nos diferentes discursos, revelando sua natureza historicamente situada. Dessa forma, também, o percurso metodológico fundamenta-se na compreensão de que cada unidade analítica responde a enunciados precedentes e projeta-se em direção a enunciados futuros, constituindo-se como elo de uma cadeia discursiva mais ampla.

Segundo Geraldi (2012), em relação à voz do pesquisador, embora ela não seja neutra, nesse movimento dialógico, não se sobrepõe ao discurso analisado, mas atua como instância que o coloca em interação com outros discursos, fazendo emergir novas camadas de significação. A análise realiza um trabalho de cotejo, aproximando textos, contextos e posições axiológicas para tornar visível a pluralidade constitutiva do enunciado. Bakhtin (1981, p. 94) observa que “a verdade nasce entre os homens que a buscam conjuntamente no processo de sua comunicação dialógica”, o que evidencia o caráter dialógico da produção de conhecimento. O cotejamento de discursos permite a elaboração progressiva de conceitos e a ampliação interpretativa do objeto, uma vez que cada aproximação revela novas dimensões de sentido. O conhecimento resultante desse processo não se organiza como sistema fechado, mas como construção aberta, formada por acréscimos sucessivos que aprofundam a compreensão. Em outras palavras, o conhecimento é sempre um evento em processo, reafirmando o caráter inacabado das ciências humanas.

Nesta direção, a compreensão de Fanini (2019) colabora com essa perspectiva sobre a ADD, pois o autor afirma que não se pretende alcançar uma interpretação definitiva do objeto, mas produzir uma leitura situada, teoricamente fundamentada e consciente de sua própria historicidade. O gesto analítico assume seus limites ao

mesmo tempo em que reconhece a inesgotabilidade do sentido, pois, na perspectiva dialógica, a análise para o acompanhamento dos processos de constituição do discurso recusa as abordagens que privilegiam produtos estabilizados em detrimento de sua gênese histórica. Investigar significa observar movimentos, transformações e reconfigurações que atravessam o objeto ao longo do tempo, compreendendo-o como realidade dinâmica. Tal orientação aproxima-se da concepção de que o conhecimento deve explicar os processos que produzem os fenômenos, e não apenas descrevê-los (Lima, 2014).

Para a ADD, interpretar não significa atribuir sentido arbitrariamente, mas responder ao material analisado, articulando singularidade e relativa estabilidade. A interpretação emerge como gesto teórico que integra descrição, compreensão e posicionamento axiológico. Nesse sentido, o ato de interpretar pressupõe a necessidade da alteridade capaz de compreender o discurso do outro, sem reduzi-lo à consciência do analista, preservando, com isso, a voz do outro como voz (Sobral, 2014). A interpretação dialógica também se orienta pela compreensão de que os sentidos se desenvolvem no que Bakhtin (2010b) denomina grande tempo da cultura, espaço de diálogo contínuo entre vozes históricas que nunca se encerram definitivamente. O analista considera tanto a atualidade do enunciado quanto sua inserção em cadeias culturais mais amplas, nas quais o passado permanece ativo e reinterpretável, pois “Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento” (Bakhtin, 1997, p. 414), afirmação que sublinha a vitalidade histórica do significado.

A ampliação do contexto interpretativo permite que novas vozes emergjam além daquelas explicitamente presentes no texto, aprofundando a compreensão do fenômeno analisado. O objetivo não consiste em alcançar uma verdade final, mas em desenvolver sentidos capazes de iluminar a vida social mediada pela linguagem. A interpretação torna-se, assim, ato de participação na própria dinâmica cultural que investiga. Nesse sentido, respeitar a unidade do discurso implica considerar inseparáveis as dimensões linguísticas e extralinguísticas que o constituem, pois o sentido, além de residir nas formas da língua e no contexto social, encontra-se na articulação concreta entre ambos. Ao adotar a Análise Dialógica do Discurso, não se busca delimitar definitivamente o objeto, mas compreendê-lo em profundidade por meio de gestos interpretativos sucessivos, considerando o caráter inacabado da experiência humana, pois nunca haverá uma última palavra.

Por fim, destaco os conceitos de heteroglossia e polifonia para explicar a multiplicidade de vozes presentes no discurso, pois enquanto a heteroglossia refere-se à coexistência de diferentes discursos dentro de um mesmo espaço linguístico, a polifonia diz respeito à presença de múltiplas vozes com intenções próprias (Bakhtin, 2010a). Dessa forma, à luz da Teoria da Enunciação (Bakhtin, 1981, p. 341), compreendendo que "a palavra é sempre uma resposta a outras palavras, e é sempre dirigida a alguém" em resposta valorativa carregada de historicidade, acreditamos que esse conceito seja fundamental para analisar como as respostas dos professores incorporam diversas vozes e influências sociais.

3.2.2 Coleta e análise de Dados

Embora o objetivo desta pesquisa não seja estabelecer relações estatísticas entre estas variáveis e as respostas obtidas, a caracterização do grupo permite situar os enunciados em seu contexto de produção, favorecendo uma compreensão mais ampla das vozes docentes que constituem o corpus da investigação. O questionário foi respondido por 103 docentes, majoritariamente do estado do Rio de Janeiro, havendo apenas uma resposta de Salvador e uma de Portugal. 69,9 % declaram-se como mulheres cis e 25,2%, homens cis, havendo professores que se declararam homem trans e mulher trans. Em relação à formação, destacam-se os que cursaram língua portuguesa, 28,2%, e pedagogia, 22,3%. Os demais são de língua estrangeira, matemática, biologia, química, física e geografia. Apenas 10,7% dos respondentes não são pós-graduados: 41,7 têm especialização, 34%, mestrado e 13,6%, doutorado. São, majoritariamente, professores com experiência de mais de 5 anos de magistério, 93%, e trabalhando na rede pública de ensino, 89%. No Anexo 4, para maior detalhamento, encontram-se os dados da pesquisa, na íntegra.

Como já mencionado no item 3.1, na primeira fase, a coleta de dados foi realizada por meio de questionário aberto enquanto a segunda foi composta pelas falas dos professores participantes da oficina, o que permitiu que os professores expressassem suas opiniões e experiências de forma espontânea. Por esse motivo, as perguntas da primeira fase foram pensadas de maneira a incentivar a reflexão crítica e a expressão pessoal do pesquisado. A análise das respostas do questionário seguiu, em princípio, a tríade defendida neste trabalho, responsável pelo vínculo que fomenta as relações de ensino: linguagem em suas dimensões ética e estética, escuta

sensível e os gestos pedagógicos. O primeiro olhar sobre essas respostas indicou as ideias de interesse e motivação como caminhos para pensar a tríade do afeto, porém os enunciados docentes apresentaram ideias que se aproximavam ou se contrapunham, criando caminhos alternativos e/ou opostos ao defendido.

Ressaltamos, como já dito, que os enunciados carregam vozes, que foram cotejadas, em diálogo constante com as percepções do pesquisador, nas quais estão presentes os achados teóricos, suas experiências e concepções. Com base nesse caminho metodológico, consideramos como passos para a análise dos enunciados oriundos das duas etapas da pesquisa:

1. Identificação dos Enunciados: foram selecionadas as unidades de discurso que constituem as respostas dos professores, tal como acima descrito.

2. Contextualização: cada enunciado foi analisado no contexto de produção, considerando fatores como o ambiente escolar, as políticas educacionais e as experiências pessoais dos professores, postas nos discursos que os atravessam

3. Análise de Heteroglossia: foram identificadas as diferentes vozes presentes nos enunciados, como vozes institucionais, culturais e individuais.

4. Análise de Polifonia: Examinar como essas vozes interagem, se complementam ou se confrontam, revelando as tensões e contradições no discurso pedagógico.

Em consequente, foram consideradas, para a interpretação dos dados, as implicações sociais e ideológicas dos enunciados, refletindo sobre como reproduzem ou contestam ideias e valores preestabelecidos, contribuindo para a construção de significados no contexto educacional. Dessa forma, o olhar interpretativo ofereceu uma compreensão importante para este estudo sobre as concepções acerca das práticas pedagógicas, revelando as complexas relações de poder, ideologia e subjetividade que permeiam o discurso educacional. As falas foram tratadas como expressão dos sujeitos em relação ao outro presente nos discursos, o que nos permite reconhecer a memória pedagógica de cada docente. A escuta seguiu os princípios ético e estético, conforme nos instiga Bakhtin (2010b), de forma a contribuir para a reflexão crítica sobre a educação, especialmente sobre o papel dos professores na formação de sujeitos críticos e conscientes.

A escuta dos professores e a análise de suas respostas, na primeira etapa, constituíram parte essencial da elaboração do produto educacional, pois a partir dos sentidos que emergiram dos enunciados, foi delineada a proposta formativa

comprometida com a epistemologia do afeto defendida neste trabalho. O produto foi concebido como resposta ética e criadora às vivências dos professores, carregada de valores, intenções e afetos, e não fruto, apenas, de uma pesquisa teórica. Por esse motivo, convidamos para a oficina os professores envolvidos na pesquisa inicial, justamente, pelo fato de a análise das falas presentes, na primeira pesquisa, considerá-las linguagem viva e concreta, assumida por sujeitos que, em seus enunciados, revelam suas posições e juízos, constituindo base fundante para a discussão que buscou ser ampliada na oficina; movimento de análise que se configurou como etapa formativa.

A análise dos enunciados produzidos pelos professores participantes das duas fases da pesquisa, ancorada na ADD partiu do princípio, como já exposto, de que a linguagem não é instrumento neutro de comunicação, mas prática social, histórica e ideologicamente situada, na qual o sujeito se constitui ao enunciar. Desta forma, foram compreendidos como enunciados atravessados por vozes sociais, valores e memórias profissionais, produzidos em condições concretas de trabalho e de existência.

Assumir essa perspectiva implica deslocar a análise para uma leitura que busca compreender como os sentidos se organizam, se tensionam e se deslocam no interior do discurso. Essa escolha metodológica traz um posicionamento epistemológico coerente com o referencial assumido, uma vez que categorias rígidas tenderiam a silenciar a polifonia e a reduzir a complexidade dos enunciados.

4 A ANÁLISE DISCURSIVA DIALÓGICA DOS ENUNCIADOS DOCENTES

A análise das respostas do questionário, primeira fase da pesquisa, foi orientada pela compreensão de que os enunciados docentes não se organizam como formulações isoladas, mas como produções discursivas atravessadas por tensões históricas, institucionais e ideológicas acerca do ensinar. Como já exposto, no item 3.1, optamos pela utilização de perguntas abertas, elaboradas com o intuito de favorecer a emergência de enunciados menos condicionados por respostas previamente delimitadas, possibilitando que os participantes produzissem sentidos a partir de suas próprias experiências, valores e compreensões sobre a prática docente.

Em consonância com os princípios éticos da pesquisa, junto à necessidade de expor as singularidades enunciativas presentes em cada fala docente, garantindo o anonimato e a preservação identitária dos participantes, os docentes não foram nomeados, na análise da primeira etapa da pesquisa. Contudo, na segunda etapa da pesquisa, na oficina do produto educacional, com o mesmo objetivo, porém com a ideia de não haver associação com os participantes da primeira etapa e, também, por haver falas recorrentes de um mesmo docente, os professores foram identificados por números.

No interior desse campo de tensões discursivas, foram selecionadas algumas falas que materializam deslocamentos de sentido identificados na análise, permitindo observar como o próprio dizer docente pode operar a recusa, ainda que não absoluta, da noção de ensino como simples transmissão, enquanto outros dizeres podem apontar o conceito de transmissão ou atribuir outros sentidos à tarefa de ensinar.

No percurso desta investigação, percebemos que o próprio movimento da pesquisa também produz deslocamentos no modo como o pesquisador se aproxima de seu objeto. Isso não significa que o problema investigado tenha sido substituído ou reformulado ao longo do caminho, mas que o contato contínuo com o corpus ampliou o horizonte de compreensão inicialmente imaginado, fazendo emergir possibilidades interpretativas que, no início da investigação, ainda não se apresentavam de forma suficientemente visível.

Foi justamente nesse percurso que os enunciados docentes passaram a revelar uma dimensão que demonstra a materialidade linguística em sua realidade discursiva. As respostas continuaram sendo o lugar de onde a análise parte. Entretanto, à medida que eram colocadas em diálogo, tornava-se possível perceber

que sua força analítica não se limitava às palavras utilizadas pelos participantes. Cada enunciado parecia convocar outras experiências, outros valores, outras memórias e outros modos de compreender a docência que nem sempre se apresentavam de maneira explícita. Nesse sentido, a investigação passou a voltar seu olhar não apenas para aquilo que os professores diziam, mas também para as possíveis vozes que atravessavam seus discursos.

Essa percepção também produziu um deslocamento na própria condução da análise. A tríade do afeto proposta nesta pesquisa permaneceu como horizonte interpretativo, compreendida como arquitetura relacional capaz de favorecer a constituição do vínculo nas relações de ensino. A linguagem, em suas dimensões ética e estética, a escuta sensível e os gestos pedagógicos continuam orientando o olhar lançado sobre o corpus. Entretanto, ao invés de funcionarem como categorias destinadas a confirmar previamente determinados resultados, passaram a constituir referências para compreender os diferentes movimentos produzidos pelos discursos docentes.

Nesse processo, o interesse, a motivação e a atenção surgiram, inicialmente, como importantes pontos de aproximação com o corpus. Todavia, o avanço da leitura permitiu perceber que esses elementos não se organizavam de forma linear, nem apareciam de maneira homogênea entre os participantes. Alguns discursos aproximavam-se do horizonte defendido nesta investigação; outros revelavam tensões, limites ou compreensões distintas. Em diversos momentos, aquilo que parecia constituir um afastamento no plano da palavra escrita revelou aproximações importantes quando observado no plano das vozes que organizavam o discurso.

Tal percepção conduziu a uma questão metodológica que passou a orientar esta etapa da análise: a presença de um conceito não depende, necessariamente, da presença da palavra que o nomeia. Um participante pode não mencionar explicitamente, por exemplo, a palavra **alteridade** e, ainda assim, construir um discurso atravessado pelo reconhecimento do outro, pela valorização da escuta ou pela compreensão compartilhada da aprendizagem. Da mesma forma, um conceito pode aparecer lexicalmente sem produzir os efeitos de sentido que lhe são atribuídos no referencial teórico adotado. Em razão disso, esta análise procura compreender menos a ocorrência isolada das palavras e mais os sentidos que se constroem nas relações estabelecidas entre os diferentes enunciados.

Esse movimento exige um cuidado permanente, pois as interpretações aqui desenvolvidas não procuram atribuir aos participantes conceitos que eles próprios não formularam. O esforço analítico consiste em demonstrar, sempre que possível, de que maneira determinados elementos discursivos permitem compreender aproximações entre as vozes docentes e o horizonte teórico desta pesquisa. Trata-se, portanto, de um exercício interpretativo fundamentado no próprio *corpus*, preservando a distinção entre a voz do pesquisador e as vozes que constituem os discursos analisados.

Talvez seja justamente neste ponto que esta etapa da investigação encontre sua principal contribuição: o interesse da análise deixa de repousar exclusivamente sobre aquilo que o enunciado afirma para voltar-se às relações de sentido que tornam esse enunciado possível. Mais do que identificar categorias previamente estabelecidas, buscamos compreender como os professores significam sua experiência docente, como elaboram seus desafios, como expressam suas inquietações e como deixam entrever, por vezes de forma explícita, e por vezes nas entrelinhas de seus discursos, diferentes possibilidades de construção do vínculo pedagógico.

Assim, a opção pela Análise Dialógica do Discurso decorre do fato de que esta pesquisa busca compreender os sentidos produzidos pelos professores em seus enunciados, considerando que as percepções docentes são constituídas histórica, social e dialogicamente. Assim, mais do que identificar conteúdos temáticos, interessa compreender as posições valorativas, as relações responsivas e as múltiplas vozes presentes nos discursos. É neste espaço de encontro entre enunciados, vozes e sentidos que esta análise procura caminhar.

4.1 As vozes discursivas nos enunciados docentes: o que pensam os professores sobre o ensinar

Considerando a Análise Dialógica do Discurso/ADD (Bakhtin, 1997; Geraldi, 2012; Brait, 2012, Fanini, 2019), escolhemos núcleos discursivos pela centralidade dos sentidos que organiza as diferentes falas docentes. A interpretação dos enunciados foi construída no diálogo entre as vozes dos participantes, o referencial teórico que sustenta esta investigação e a posição responsiva do pesquisador. Assim, as análises não decorrem exclusivamente das falas dos docentes, mas da interlocução entre os enunciados produzidos e os autores que fundamentam este

estudo. As categorias analíticas não foram definidas a priori. Elas foram construídas a partir de uma primeira leitura dos enunciados produzidos pelos participantes e, posteriormente, reinterpretadas à luz dos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso. Deste modo, sua constituição resultou, como já dito, do diálogo entre as vozes dos participantes, o referencial teórico que orienta esta pesquisa e os sentidos construídos pelo pesquisador em seu movimento de leitura. Logo, compreendendo as relações de ensino como o próprio lugar onde os sujeitos produzem sentidos, constroem vínculos e se apropriam dos saberes, pensamos, inicialmente, em enunciados que destacam as ideias sobre o interesse, a motivação e a atenção.

Dessa forma, o interesse, a motivação e a atenção emergem como signos ideológicos que mobilizam diferentes concepções sobre ensinar, aprender e sobre o papel atribuído ao professor e ao estudante nas relações de ensino. Essas palavras atravessaram perguntas distintas do questionário, exceto sobre a aprendizagem integral (pergunta E: *O que você compreende por Aprendizagem Integral?*), aparecendo tanto na definição do que significa ensinar (pergunta A: *Para você, o que é ensinar?*), quanto nas condições consideradas necessárias para o exercício da docência (pergunta B: *O que você precisa para ensinar?*) nos desafios atuais em sala de aula e nos fatores que, segundo os professores, favorecem os processos de ensino-aprendizagem (pergunta C: *Diante dos avanços tecnológicos: mídias sociais, inteligência artificial, entre outros, para você, hoje, qual é o maior desafio do professor, em sala de aula?*); (pergunta D: *Em sua trajetória no magistério, que fatores mais contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem, em sala?*). Logo, a escolha desse primeiro conjunto de enunciados decorreu da percepção de que seus elementos constituíam um importante eixo de significação produzido pelos docentes. Embora tenha havido recorrências, como mencionado anteriormente, sua escolha deu-se pelos diferentes sentidos e contextos enunciativos que revelam a existência de um campo discursivo que merecia uma análise específica.

Percebemos que, em alguns momentos, o interesse, a motivação e a atenção aparecem como condições prévias para que o ensino aconteça, sendo atribuídos ao estudante como requisito para a aprendizagem. Em outros, esses mesmos elementos são significados como dimensões que podem ser produzidas nas relações pedagógicas, mediante a atuação do professor, da organização do ambiente educativo e das interações estabelecidas em sala de aula. Essa coexistência de diferentes posicionamentos evidencia que os enunciados não expressam uma

compreensão homogênea, mas colocam em diálogo distintas vozes sociais sobre os processos de ensinar e aprender.

Cabe, ainda, ressaltar que a escolha desse primeiro eixo analítico também dialoga com os fundamentos teóricos desta pesquisa. Contudo, esse entendimento teórico não orienta a análise como critério de confirmação ou justificativa. Ao contrário, os enunciados são analisados em sua própria materialidade discursiva, buscando compreender as vozes, tensões, valores e posicionamentos que produzem sobre essas categorias, ainda que, em determinados momentos, esses sentidos não coincidam com os pressupostos que fundamentam a pesquisa. A identificação das respostas foi feita pela letra da pergunta seguida do número da resposta tal como se encontra na planilha extraída do Google Forms, em formato Excel (em anexo), por exemplo, da pergunta A, linha 80, foi identificado, entre parênteses, como (A-80).

Analizando o primeiro enunciado, ao docente dizer que “primordialmente, preciso do interesse do aluno” (B - 64), notamos que ele atribui ao interesse um lugar central no processo de ensino. Entretanto, esse enunciado aponta para uma questão importante, quando colocado em diálogo com a perspectiva teórica assumida nesta pesquisa. O interesse não constitui uma disposição inata no estudante, pois ele é produzido nas relações que se estabelecem entre os sujeitos, os conhecimentos e as experiências vividas no contexto escolar. Assim, compreender o interesse como condição primordial para ensinar exige ampliar o olhar para as condições que favorecem sua constituição.

Nesta direção, trazemos para a análise o que a investigação integral (cf. cap.2) propõe: que o professor conheça o estudante em sua singularidade, em suas histórias, afetos, modos de significar o mundo e formas de aprender, para que possa construir mediações capazes de atribuir sentido à aprendizagem. O interesse, portanto, não antecede a relação pedagógica; ele pode emergir dela. Trata-se de um movimento investigativo em que a escuta sensível orienta a elaboração de experiências pedagógicas que despertem sua curiosidade, promovam seu engajamento e fortaleçam sua participação no processo de aprender, assim como o identificado nesta fala, quando o docente afirma que para ensinar é preciso “Ter conhecimento do objeto de estudo e da metodologia adequada, despertar o interesse dos alunos” (B - 50).

Neste aspecto inicial, o interesse chama nossa atenção, em relação às perguntas - *Para você, o que é ensinar?* e *O que você precisa para ensinar?* - porque é frequentemente enunciado como uma condição prévia para que o ensino aconteça.

Expressões como "O interesse dos estudantes" (B-2), "Primordialmente preciso do interesse do aluno" (B-64) e "Sobretudo da atenção dos alunos" (B-22) deslocam o foco do trabalho docente para uma disposição que deveria anteceder a própria ação de ensinar. Nesses enunciados, o interesse não aparece como algo que se produz na relação pedagógica, mas como um requisito cuja ausência limita ou inviabiliza o processo de ensino.

Entretanto, este posicionamento não se mantém de forma homogênea em todo o *corpus*. Outros professores introduzem um movimento discursivo distinto ao afirmarem que é necessário "criar um ambiente que motive e desperte o interesse dos alunos" (A-78), "despertar o interesse dos alunos" (C-2) ou reconhecer que "Ensinar e aprender faz parte do desenvolvimento humano. (...) saber que só se aprende motivado, ou seja, para aprender o ser humano tem de estar movido pelo desejo, que o professor deve provocar, saber lidar e motivar grupos (...)" (B-101). Estas respostas produzem uma reflexão significativa, pois deslocam parte da responsabilidade pela constituição do interesse para a atuação docente e para as condições produzidas na relação de ensino.

Este deslocamento evidencia que o *corpus* não apresenta uma voz única sobre o tema. Ao contrário, convivem duas orientações discursivas distintas. Em uma delas, o interesse é concebido como atributo do estudante, anterior à prática pedagógica. Na outra, o interesse é compreendido como algo que pode ser construído nas interações estabelecidas em sala de aula. A coexistência dessas posições revela uma tensão discursiva importante e impede que o conjunto seja reduzido a uma interpretação homogênea.

Essa tensão torna-se ainda mais evidente quando os professores respondem à pergunta sobre os desafios contemporâneos diante das tecnologias digitais. A quase totalidade dos enunciados desloca o problema para a disputa pela atenção do estudante. Expressões como "prender a atenção do aluno" (C-9), "reter a atenção" (C-85), "vencer a disputa pela atenção" (C-96), "Ter a atenção dos estudantes (competir com os estímulos das mídias)" (C-19), "Manter a atenção dos alunos, já que sua capacidade de concentração tem estado muito limitada." (C-38) e "despertar o interesse de alunos cada vez menos concentrados" (C-76) constroem um cenário em que a tecnologia passa a ocupar a posição de principal concorrente da escola.

Assim, podemos notar um discurso docente conflituoso, pois a tecnologia não emergiu primordialmente, como uma ferramenta no processo de ensino e

aprendizagem, mas como “um local” de disputa de atenção, imediatismo, fragilização do vínculo, redução da escuta e da presença, ou seja, a tecnologia aparece de forma ambígua: como potência (ferramenta, recurso, ampliação de possibilidades), mas principalmente como ameaça (dispersão, superficialidade, uso acrítico, IA como atalho etc.). Muitos professores afirmam que precisam competir com a tecnologia e que é preciso reconstruir o sentido da escola. Esse vocabulário é revelador, pois o ensino é apresentado como resistência ao avanço tecnológico.

Outras falas reforçam essa resistência quando afirmam que a tecnologia não substitui o vínculo, ou seja, repetem-se enunciados que contrapõem a escuta, a presença (atenção), o afeto, pensamento crítico ao uso demasiado da tecnologia. Aqui, o discurso docente reafirma sua função ética e humana, mais do que informacional, como vemos na resposta: “Despertar o interesse dos estudantes, conhecer as dificuldades dos estudantes e criar estratégias diversificadas para que todos possam aprender” (C-2). Por outro lado, não apresentaram, em sua maioria, uma saída, uma boa utilização, um olhar pedagógico e atual que constituísse um conjunto de práticas educativas colaborado pela tecnologia.

É interessante observar que, mesmo quando as tecnologias são nomeadas como fator explicativo, elas não aparecem como objeto central da preocupação docente. O núcleo do discurso permanece sendo o interesse e a atenção dos estudantes. As mídias digitais funcionam, nesses enunciados, muito mais como justificativa para uma dificuldade já percebida do que propriamente como objeto de análise. O foco continua recaindo sobre a dificuldade de mobilizar o estudante para o processo de aprendizagem.

Nesse conjunto, destaca-se particularmente o enunciado em que o professor afirma que o aparelho eletrônico possui mais informações do que ele e conclui: “(...) eu aponto caminhos. Minha experiência de vida é maior que a deles e de seus aparelhos eletrônicos” (C-9). Diferentemente de outras respostas que enfatizam a competição entre escola e tecnologia, esse discurso produz uma reconfiguração da identidade docente. O professor deixa de ocupar o lugar tradicional de detentor do conhecimento e passa a significar sua função como mediador de percursos de aprendizagem. Não se trata apenas de reconhecer a existência das tecnologias, mas de redefinir o próprio papel docente diante delas.

Um dado relevante é a ausência completa de referências ao interesse ou à atenção quando os participantes respondem à pergunta sobre a aprendizagem

integral. Esse silêncio não deve ser entendido como ausência temática, pois do ponto de vista dialógico, ele também produz sentido. Assim, considerando a recorrência desses termos nas demais perguntas e sua inexistência nessa resposta, há uma possibilidade de indicação de que os professores não estabelecem, espontaneamente, uma relação entre aprendizagem integral e os processos de mobilização do interesse, da atenção ou da construção dos vínculos pedagógicos. Esse dado merece ser explorado posteriormente, pois evidencia um deslocamento significativo entre os sentidos atribuídos ao ensinar e aqueles mobilizados quando os docentes conceituam a aprendizagem integral.

Em conjunto, os enunciados revelam um campo discursivo heterogêneo, marcado por tensões entre diferentes formas de compreender o interesse no processo educativo. Embora predomine a compreensão de que o interesse e a atenção constituem desafios centrais da prática docente, não há consenso sobre sua origem, nem sobre quem é responsável por sua produção. As vozes presentes no *corpus* alternam entre uma perspectiva que atribui ao estudante a responsabilidade inicial pelo interesse e outra que reconhece a potência das relações pedagógicas, das condições institucionais e da atuação docente na constituição desse movimento. É precisamente nessa coexistência de posições, e não na confirmação de uma única perspectiva teórica, que reside a riqueza analítica desses enunciados.

Se, no primeiro movimento analítico, os enunciados evidenciaram o interesse, a motivação e a atenção como elementos centrais das relações de ensino, um segundo conjunto de vozes desloca essa discussão para as condições que atravessam a possibilidade de sua constituição. O interesse deixa de aparecer apenas como condição desejável da aprendizagem e passa a ser tensionado pelas múltiplas barreiras que os docentes identificam em seu cotidiano profissional. Não se trata de um único obstáculo, mas de um conjunto de condições sociais, institucionais, familiares e subjetivas que passam a constituir os sentidos produzidos sobre o ensinar. Podemos supor, então, que o interesse é o resultado do vínculo constituído dentro das relações de ensino capaz de romper muitas barreiras na aprendizagem.

Seguindo esse horizonte, trazemos para a análise os enunciados que conversam com essa perspectiva. Quando os docentes afirmam que o "Ultrapassar inúmeras barreiras externas que muito influenciam no processo" (C-17), o "Lidar com as salas de aula lotadas, crianças atípicas e falta de suporte" (C-86), a "Falta de apoio e reconhecimento social" (C-5), a "saúde" (B-27) e, ainda, as "Falsas informações" (C-

73) deslocam o discurso para além da sala de aula e podem estar querendo dizer que as dificuldades enunciadas não permanecem restritas às metodologias de ensino ou ao comportamento dos estudantes; elas passam a incorporar elementos que dizem respeito às condições concretas de trabalho docente e às relações estabelecidas entre escola, sociedade e políticas educacionais.

Sob a perspectiva da ADD, esses enunciados não apenas descrevem problemas, eles deixam emergir vozes sociais que significam a docência como uma prática atravessada por permanentes processos de tensionamento. As palavras escolhidas pelos professores: "barreiras", "falta", "desafio", "competir", "suporte", "reconhecimento" constituem um campo axiológico marcado por sentidos de sobrecarga, insuficiência e desgaste. A recorrência desses termos revela que a experiência docente é narrada menos como uma sequência de dificuldades isoladas e mais como um cotidiano em que diferentes esferas da vida social interferem na produção das relações de ensino.

Entretanto, limitar a leitura desses enunciados à ideia de esgotamento reduziria a complexidade das vozes que neles habitam. Há um movimento responsivo que antecede o próprio conteúdo das respostas: esses professores aceitaram participar de uma pesquisa cujo objeto é a prática do ensino-aprendizagem. Neste sentido, o próprio ato de responder é carregado de valores, pois todo enunciado é produzido em direção a um outro e pressupõe uma tomada de posição diante daquilo que lhe é perguntado. Assim, mesmo quando denunciam a precarização das condições de trabalho, a ausência de reconhecimento ou o adoecimento provocado pela profissão, os participantes continuam ocupando o lugar de sujeitos que dialogam sobre a educação.

Essa responsividade produz um dado significativo para a análise. As vozes que denunciam também permanecem disponíveis para o diálogo. Ao enunciar suas dificuldades, os professores não apenas descrevem o sofrimento cotidiano; eles atribuem sentido à própria experiência, tornando-a compartilhável. Os enunciados transformam o espaço da pesquisa em lugar de interlocução, onde o cansaço deixa de ser apenas experiência individual para constituir-se como discurso socialmente produzido.

Tal fato torna-se ainda mais evidente quando a família passa a ocupar lugar recorrente nos enunciados. Expressões como "Falta de participação familiar na vida escolar dos filhos" (C-10), "As famílias 'mosaico'" (C-100), "As famílias e a maneira

como cada uma delas enxerga a função da escola" (C-23), "Participação das famílias no cotidiano escolar" (D-65) e "Ensino colaborativo família, escola e docência" (E-7) revelam que os professores significam a aprendizagem como um processo que ultrapassa os limites da sala de aula. A família não aparece apenas como contexto externo, mas como voz constitutiva das relações de ensino, seja como parceira, seja como elemento cuja ausência ou fragilidade é percebida como obstáculo ao trabalho pedagógico.

Talvez o enunciado que melhor sintetize essa rede de sentidos seja:

"Formação adequada, escuta, presença, humildade, responsabilidade e esperança (porque a docência parece ter se tornado um campo minado, no qual os professores são levados ao limite da exaustão). É difícil ser um sujeito que acolhe quando no dia a dia não sou acolhida e, em contrapartida, sou desvalorizada pelo governo e pelas famílias." (B-9)

Nesse discurso convivem, de maneira profundamente dialógica, duas vozes que não se anulam. De um lado, aparecem "escuta", "presença", "responsabilidade" e "esperança", valores que reafirmam o compromisso ético com a docência. De outro, emergem "campo minado", "exaustão", "desvalorização" e "não sou acolhida", expressões que revelam o desgaste produzido pelas condições concretas de exercício profissional. O enunciado não escolhe uma dessas vozes; ele as mantém em permanente tensão, evidenciando que o professor continua afirmando o sentido da educação mesmo quando enuncia os limites impostos ao seu trabalho.

Mais do que identificar barreiras ao ensino, esse conjunto de enunciados permite compreender como os próprios docentes significam a profissão em um contexto de intensas demandas sociais, institucionais e afetivas. É nesse entrecruzamento de vozes, tensões e posicionamentos que se produz o sentido da docência revelado pelos participantes desta pesquisa. Entretanto, os enunciados não permanecem circunscritos ao campo das dificuldades. Se, por um lado, as vozes docentes revelam os múltiplos tensionamentos que atravessam o cotidiano escolar, por outro, fazem emergir discursos que reafirmam o sentido da docência como espaço de encontro, construção e transformação.

Essa coexistência não constitui uma contradição a ser resolvida, mas uma característica própria da natureza dialógica do discurso. As mesmas vozes que denunciam a exaustão, a desvalorização e as barreiras impostas ao trabalho docente também produzem sentidos que reafirmam a potência das relações de ensino,

evidenciando que o exercício da docência continua sendo significado como uma prática profundamente humana, sustentada pelo diálogo, pela mediação e pela construção compartilhada dos saberes. Percebemos esse movimento quando um docente afirma que “ensinar é criar pontes entre o que alguém já sabe e o que ainda pode descobrir” (A-32). Neste enunciado, o verbo criar desloca o ensinar do plano da entrega para o da produção relacional, inscrevendo o professor na posição de mediador, e não da origem exclusiva do saber.

O conhecimento não é apresentado como algo pronto, mas como possibilidade em trânsito, dependente da relação entre sujeitos. Esse mesmo gesto discursivo aparece em falas que explicitam a dimensão dialógica do ensinar como “ensinar se define, na minha concepção, como o compartilhamento de saberes entre crianças e professores. Uma ação que é dialógica” (A-9). Através dessas falas, percebemos que a noção do uso de compartilhamento de saberes reafirma uma concepção dialógica do ensinar, na qual a centralidade do professor como detentor único do conhecimento perde força diante da construção relacional do saber, produzindo, assim, um efeito de sentido alinhado à concepção de ensino como elaboração conjunta. Ou seja, ensinar se constitui, portanto, como prática relacional e responsiva.

A palavra transmissão surge muitas vezes nos enunciados docentes, porém, raramente se sustenta de forma isolada, sendo tensionada por qualificadores que a reconfiguram, assim como na resposta “ensinar é mais que transferir conhecimento, pois cada um tem sua própria percepção” (A-103). A expressão “mais que” opera aqui como marcador de deslocamento discursivo, indicando que a transferência, quando mencionada, não é suficiente para definir o ato de ensinar. A singularidade do sujeito aprendiz é trazida para o centro do dizer, rompendo com a linearidade do modelo transmissivo. E corroborando com esse pensamento, paralelamente, emergem enunciados que explicitam o caráter ético e político do ensinar como “ensinar é ajudar a emancipar um indivíduo” (A-67). Em outra resposta, ensinar “é um ato político que visa levar aos indivíduos a conscientização para a transformação” (A-62).

Podemos observar que nesses enunciados, o ensinar é inscrito como prática de intervenção no mundo, deslocando-se do campo técnico para o campo da ação ética e social. O professor se coloca como sujeito implicado na formação do outro, o que reforça a compreensão do ensino como gesto político, atravessado por valores e posicionamentos ideológicos. Por outro lado, também se fazem presentes enunciados que retomam a dimensão técnica do ensinar como podemos identificar neste

enunciado: “é o ato de transmitir conhecimento” (A-93). Como parte da heterogeneidade do discurso docente, evidencia-se a coexistência de diferentes formações discursivas que disputam sentidos sobre o ensinar, que aparecem tensionadas no próprio movimento discursivo do *corpus*, por formulações que deslocam o ensino da lógica transmissiva para perspectivas marcadas pela dialogia, pela mediação e pela construção compartilhada do saber.

Alguns enunciados operam um deslocamento ainda mais radical, colocando em suspensão o próprio conceito de ensinar. Podemos observar essa ocorrência nesta fala docente: “não sei se existe o ato de ensinar, mas sei que há o de aprender” (A-38). Esse recorte produz um efeito de sentido de ruptura epistemológica, ao questionar a própria estabilidade da categoria ensinar. O foco desloca-se para o aprender, reforçando a ideia de incompletude, de circularidade e de constituição do sentido na relação com o outro, aspecto central da perspectiva discursiva assumida neste trabalho.

O conjunto das respostas revela que o ensinar não é enunciado como um ato estável, unívoco ou consensual. Ao contrário, o discurso docente se constitui num campo de tensões, em que diferentes vozes se aproximam, se sobrepõem e, se contradizem. Um aspecto relevante é a presença de falas que colocam o ensinar como experiência de transformação mútua: o professor ensina e aprende, transforma e é transformado, perceptível em “Ensinar é o privilégio de poder compartilhar aquilo que acumulamos ao longo da vida, dentro e fora da escola, numa perspectiva de troca de experiência” (A-9). Essa afirmação, em consonância com uma ética da alteridade e da responsividade encontrada em Bakhtin (2010b) e explicitada na dissertação, marca o sujeito docente como aquele que se reconhece inacabado, por isso, em constante construção.

Outro aspecto importante que emerge dos enunciados é a presença do afeto como operador discursivo do ensino. Nota-se, nas respostas, que o ato de afetar e de ser afetado, necessariamente, não aparece, explicitamente, pelo termo afeto, manifestando-se por meio de expressões que remetem ao cuidado, à empatia, à responsividade, à paciência, ao compromisso e à responsabilidade ética com o estudante, assim como podemos observar nestas falas docente: “Ter carinho, paciência e afeto” (A-7) e

“Para que eu possa trocar, medir e acrescentar saberes à vida do estudante, preciso conhecer as abordagens prescritas e aquelas que podem surgir em decorrência dos assuntos trabalhados. É preciso ainda criar um ambiente que

motive e desperte o interesse dos alunos e alunas. Apresentar à turma a importância daquela abordagem para a vida de cada um/uma. Acho que este é o espaço do afeto. O estudante aprende porque o aprender envolve importância para a vida do/a mesmo/a.” (A-78)

Esses enunciados constroem uma imagem do professor como sujeito implicado, cuja atuação não se limita ao domínio técnico do conteúdo, mas envolve uma dimensão relacional e afetiva indissociável do ato de ensinar: afetar e ser afetado. Assim, percebemos que há uma forte convergência com a ideia de formação integral, ainda que nem sempre nomeada, em que afeto surge como vínculo profícuo às relações de ensino, ou seja, como ferramenta para o ato de ensinar.

Quando pensamos o afeto como instrumento pedagógico, passamos a conversar diretamente com umas das perguntas da pesquisa: *O que você precisa para ensinar?* Dessa forma, para ensinar seria necessário querer ensinar, gostar de gente, ter empatia e presença, condições percebidas como tão importantes quanto o domínio do conteúdo. Os recortes discursivos a seguir dialogam, no *corpus*, com esta ideia, ou seja, de que ensinar e aprender não se organizam como polos hierárquicos, mas como processos imbricados, que “se complementam”, marcados pela reciprocidade, pela incompletude e a necessidade do interesse dos discentes pelo processo: “Competência, sensibilidade, empatia e conhecimentos” (B-8). “Amor, empatia e vontade de lidar com pessoas” (B-31). “Preparo, conhecimento, estudo, dedicação e muita força de vontade.” (B-45); “Empatia” (B-33)

Neste sentido, de forma geral, é possível perceber que o ensinar aparece como algo que exige implicação subjetiva, e não apenas competência técnica. Não há ensino possível sem que o professor e o estudante se afetem positivamente, podendo ser incluído nessa relação, ainda, o fato de como as políticas públicas afetam o professor, justamente, pelo fato de o discurso ser atravessado pela presença da fadiga profissional, do cansaço institucional, da falta de reconhecimento etc.

Talvez o fato de os estudantes gostarem de mim. Parece que não foi o caso esse ano. Não consegui estabelecer a parceria que gosto com nenhuma turma e acredito que o baixo desempenho, para além de outros fatores envolvidos, também tenha um pouco a ver com isso. O tempo também é muito importante. Este ano os eventos da escola que trabalho chegaram a “roubar” facilmente uns 2 meses de aulas minhas em todas as turmas (se for contar em dias corridos). (D-22)

Essas vozes ecoam como falta de valorização, ausência de estrutura, baixos salários, exaustão, desamparo do poder público, entre outras situações que produzem

um efeito de sentido importante: o ensinar é desejado, mas frequentemente inviabilizado.

Observa-se que o ensinar se vê atravessado por demandas que extrapolam o pedagógico tradicional, revelando tensões estruturais do trabalho docente, inclusive em relação à formação continuada dos docentes no campo tecnológico. Nesse sentido, podemos identificar a importância do professor, majoritariamente, como mediador, não como transmissor ou único detentor do saber, compreendendo que a mediação convive com marcas de centralidade ainda não totalmente deslocadas, ainda que reconhecendo um avanço desse papel docente para o campo afetivo, social e ético, nos dias de hoje.

No plano das condições materiais e institucionais, alguns professores enunciam que a “estrutura física, acesso a tecnologias e valorização do profissional” (D-44), assim como o “bom ambiente escolar, apoio institucional para o trabalho e a sua valorização” (D-30) é o que mais contribuiu ou vem contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem, e que, por isso, “contar com uma boa infraestrutura e com o apoio da equipe pedagógica é importante” (D-64).

Esses enunciados inscrevem o processo de ensino-aprendizagem em um contexto histórico e institucional, evidenciando que a prática docente é atravessada por condições objetivas que impactam a ação pedagógica. Outros enunciados enfatizam a formação - “formação continuada, infraestrutura das escolas, material didático” (D-62) - como elemento constitutivo do trabalho docente, trazendo um grande diferencial no desenvolvimento do ensino. Nessa fala, o ensinar é discursivamente construído como prática em permanente elaboração, que exige estudo, atualização e reflexão sobre a própria atuação.

Entretanto, de modo recorrente, os professores deslocam o foco do conteúdo e dos recursos para a relação pedagógica, como se observa nos seguintes enunciados que, nesse momento, preferi reorganizar analiticamente a partir de recortes que, em conjunto, produzem um grande enunciado representativo das recorrências discursivas do *corpus*. Dessa forma, segundo o relato dos professores, percebemos que “na minha trajetória no magistério, o que mais se revelou importante não foi o conteúdo em si, mas a relação construída com os estudantes” (D-32), estabeleceram um vínculo que alinhou “conhecimento e afeto” (D-5) através da “relação empática com os alunos e suas realidades” (D-59). Estas falas produzem

sentidos que constroem a aprendizagem como processo relacional, sustentado pelo vínculo, pela escuta e pelo reconhecimento do estudante como sujeito.

Outros enunciados reforçam a importância da leitura sensível da turma e da adaptação da prática pedagógica, como na fala do professor quando apresenta “a percepção das necessidades da turma, o olhar para cada estudante e suas diferenças, o diálogo, o preparo de aulas interessantes” (D-8) como princípio investigativo para “escolher estratégias que proporcionem o engajamento dos estudantes” (D-19). Algumas respostas inscrevem o ensino-aprendizagem em uma perspectiva ética e social mais ampla, tais como: “tem sido indispensável pensar na formação do sujeito que considere a crítica, a democracia, a inclusão e a afetividade” (D-54).

Pensando no teor dialógico da análise percebemos, nesta fala, talvez o grande papel do professor como mediador: “minhas aulas sempre foram pensadas para a promoção de diálogo com meu aluno” (D-9). Assim, a análise desses enunciados pode nos levar a crer que, embora as condições materiais e formativas sejam reconhecidas, o discurso docente também converge para a compreensão de que o que sustenta o processo de ensino-aprendizagem é, sobretudo, a qualidade das relações estabelecidas em sala de aula, reafirmando o ensinar como prática relacional, ética e afetiva.

Até este momento, pensamos na análise dos enunciados fora da centralidade das perguntas norteadoras do questionário utilizado na primeira etapa da pesquisa. Contudo, como já mencionamos anteriormente, parte dos núcleos enunciativos trabalhados não ocorreram nas respostas à última pergunta: *O que você compreende por Aprendizagem Integral?* Decidimos, então, concluir este trabalho analítico, observando o discurso docente diretamente ligado a ela, que ora se alinha de forma quase direta à proposta teórica do trabalho, ora mostra total desconhecimento sobre o tema, ou traz um novo olhar para o enriquecimento da pesquisa.

Alguns professores explicitam o desconhecimento do termo, mas constroem enunciados que materializam a ideia de integralidade, como afirmou: “não conheço o termo. Mas acredito que se refira a uma aprendizagem que não se limite ao conteúdo” (E-37). A ideia de o conteúdo não ser o ponto limítrofe da aprendizagem integral ficou bem claro na fala do professor quando diz que “pelo que eu imagino, seja algo ligado à aprendizagem de uma forma geral ligada ao lado emocional, o lado físico, social, cultural tudo junto” (E-69). Nas duas respostas a aprendizagem integral é associada

ao desenvolvimento do sujeito em múltiplas dimensões, ou seja, “aquela aprendizagem que compreenda o ser humano como um todo” (E-28).

Alguns professores associaram a aprendizagem integral à interdisciplinaridade e à ampliação dos campos de conhecimento no momento em que afirmaram: “aprendizagem em que o conteúdo é trabalhado em atividades interdisciplinares” (E-73) ou “que alcance todas as áreas do conhecimento, das ciências tradicionais até a cultura e o esporte” (E-63). A análise desses enunciados revela que a aprendizagem integral é discursivamente construída como horizonte formativo que envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais, éticas e corporais. Mesmo atravessadas por tensões e diferentes níveis de apropriação conceitual, as vozes docentes convergem para a compreensão de que aprender implica considerar o sujeito em sua integralidade, em consonância com a perspectiva dialógica que sustenta esta pesquisa.

Como já referido, identificamos, em alguns enunciados, o desconhecimento do termo, contudo, paradoxalmente, vozes que anunciam a ideia com clareza, o que revela que o conceito já circula como prática vivida, ainda que nem sempre como nomenclatura acadêmica que, inclusive podem ser percebidas como críticas institucionais - “nova nomenclatura para velhas coisas” (E-101) - o que mostra tensão entre discurso pedagógico e políticas educacionais.

Ainda assim, a noção de integralidade não é recusada, apenas problematizada. Nesse sentido, discursivamente, a aprendizagem integral é concebida como uma aprendizagem com sentido, uma aprendizagem que transforma, uma aprendizagem que considera o sujeito inteiro: “Aprendizagem que contempla os estudantes em diversos aspectos: social, emocional, cognitivo, físico... Uma aprendizagem que parte do princípio que o estudante aprende com o corpo inteiro” (E-10); “Aprendizagem integral é aquela que compreende diversos aspectos da formação humana, tais como aspectos do conhecido formal, técnico e humano” (E-39); Aprendizagem integral é aquela que compreende diversos aspectos da formação humana, tais como aspectos do conhecido formal, técnico e humano (E-40); ; “Aprendizagem plena, em que o aluno é considerado em toda a sua plenitude humana”(E-77); e

“A aprendizagem integral diz respeito não só ao tempo dedicado à permanência na escola e sua extensão fora dela, como também a formação que recusa a fragmentação do sujeito. Dessa forma, é importante considerar o desenvolvimento nas/das dimensões criativa, crítica, autônoma, científica, social, emocional, cultural e interdisciplinar” (E-53)

Estes enunciados revelam sua consonância com o eixo central da pesquisa, pois não há apropriação real dos saberes sem afetividade, ou seja: sem o uso da linguagem em suas dimensões ética e estética, a escuta sensível e os gestos pedagógicos como estatutos epistemológicos para a investigação do outro, nesse caso, o reconhecimento da integralidade do estudante.

Por fim, pensamos trazer, para esse último momento, uma percepção interessante que irá conduzir a conclusão desta análise. Embora a investigação constitua o eixo central desta pesquisa (conforme vimos no capítulo 2) e apareça como fundamento da prática pedagógica defendida ao longo desta dissertação, em nenhum momento os participantes recorreram ao termo "investigação" para nomear suas ações ou necessidades profissionais. Os enunciados apontam reiteradamente para a necessidade de conhecer o estudante, compreender suas singularidades, identificar suas dificuldades, selecionar metodologias, apropriar-se de tecnologias e construir estratégias de ensino. Em outras palavras, os professores descrevem práticas investigativas sem, contudo, nomeá-las como tal.

Esta percepção nos lançou direto à perspectiva da ADD, cuja análise interessa não apenas àquilo que os sujeitos dizem, mas também aos sentidos produzidos pelos silenciamentos, pelas ausências e pelas palavras que não entram em circulação em determinado contexto enunciativo. Nesse sentido, talvez um dos movimentos mais significativos produzidos pelas respostas docentes não esteja apenas no que foi dito, mas também naquilo que permaneceu não dito, ou não literalizado. Isso porque, na ADD, a ausência de uma palavra também é produtora de sentidos, pois todo enunciado se constitui tanto pelo que incorpora quanto pelo que deixa de incorporar do **já dito** socialmente disponível.

Assim, a não circulação da palavra "investigação" entre os participantes pode indicar que a posição do professor-investigador ainda não ocupa lugar de centralidade nos discursos que historicamente constituem a docência e atravessam esses sujeitos. O professor aparece como aquele que ensina, adapta, acolhe, escuta, planeja e busca alternativas, mas não necessariamente como aquele que investiga. Tal silenciamento não elimina a investigação da prática pedagógica; ao contrário, parece revelar seu caráter, possivelmente naturalizado e, ao mesmo tempo, invisibilizado.

É crível a necessidade de anunciar a investigação como prática constitutiva do fazer docente, ainda que não seja reconhecida pelos próprios professores como identidade profissional ou posição enunciativa. Tal iniciativa busca resolver esse

descompasso entre o fazer e o dizer, entre a ação investigativa realizada cotidianamente e sua inscrição discursiva no modo como os professores significam a própria profissão. E esse movimento torna-se particularmente relevante para esta pesquisa, uma vez que sugere que um dos desafios da formação docente talvez não seja ensinar os professores a investigar, mas possibilitar o reconhecimento de que a investigação já constitui a própria atividade de ensinar. Ensinar implica observar, interpretar, formular hipóteses, escutar vozes, identificar barreiras, reorganizar percursos e reconstruir continuamente a intervenção pedagógica.

Em suma, este é o horizonte vislumbrado ao término dessa análise: a investigação integral proposta não se apresenta como uma nova exigência atribuída ao professor, mas como a explicitação de um movimento que potencialmente habita a prática pedagógica. Nesse sentido, conhecer o estudante para além do desempenho escolar, compreender as múltiplas vozes que constituem sua trajetória, interpretar as condições que favorecem ou dificultam a apropriação dos saberes e reorganizar continuamente a ação educativa são gestos essencialmente investigativos. A questão que emerge dos enunciados, portanto, não é a ausência da investigação na docência, mas a ausência do reconhecimento da docência como investigação.

4.2 Da análise discursiva às proposições para a oficina

A análise das falas docentes permitiu compreender as concepções de ensino-aprendizagem mobilizadas pelos professores, a partir do diálogo, da troca, da mediação, da autonomia, da transformação, mas também através das tensões, dos deslocamentos e das zonas de instabilidade que atravessam o fazer pedagógico na contemporaneidade, ou seja, tudo o que vem os afetando no exercício da função. Esses elementos, longe de se restringirem ao plano interpretativo, produzem efeitos que convocam um gesto formativo, na medida em que indicam questões que atravessam a prática docente e que demandam elaboração coletiva desse pensar pedagógico para romper com o caos.

Ao longo das cinco perguntas analisadas, foi possível identificar recorrências discursivas que configuram núcleos de problematização, os quais se constituem como efeitos das condições históricas, institucionais e relacionais do trabalho docente. Tais núcleos não são compreendidos como déficits individuais dos professores, mas como

marcas de um campo discursivo tensionado, no qual diferentes vozes disputam sentidos sobre o ensinar, o aprender e o investigar.

Um primeiro núcleo diz respeito à tensão entre o ensinar concebido como transmissão técnica e o ensinar enunciado como prática relacional. Embora as falas docentes revelem um deslocamento significativo em direção à mediação, ao diálogo e à construção conjunta, permanecem ressonâncias de um modelo transmissivo, frequentemente associado às exigências institucionais, ao currículo e à organização escolar. Essa convivência de sentidos evidencia a necessidade de um espaço formativo que possibilite ao professor reconhecer a polifonia de seu próprio discurso, bem como refletir sobre os lugares que ocupa na relação pedagógica.

Outro núcleo relevante refere-se à afetividade como dimensão constitutiva do ensinar, recorrente nas falas docentes, mas frequentemente apresentada de forma difusa, ora como princípio ético, ora como exigência subjetiva individual. O afeto aparece, assim, atravessado por ambiguidades: ao mesmo tempo em que sustenta o vínculo pedagógico, pode ser mobilizado como idealização ou como compensação simbólica diante da precarização do trabalho docente. Tal ambivalência indica a necessidade de problematizar o afeto não como atributo pessoal ou vocacional, mas como dimensão da linguagem, da escuta e do gesto, passível de reflexão e elaboração pedagógica.

A análise também evidenciou um núcleo relacionado à investigação pedagógica e à leitura do estudante como sujeito integral. As falas revelam que muitos professores já realizam gestos investigativos sensíveis tais como: observação, escuta, adaptação da prática. E, ainda que não os reconheçam como parte de um processo sistemático de investigação, acabam por associar a investigação a práticas diagnósticas ou classificatórias, centradas na dificuldade ou no déficit. Este tensionamento discursivo aponta para a necessidade de ressignificar a investigação como gesto ético de interesse pelo outro, orientado pela compreensão da integralidade do sujeito.

Outro aspecto que atravessa o discurso docente diz respeito ao cansaço, ao desgaste emocional e ao luto pedagógico, especialmente quando o vínculo com o estudante não se estabelece ou quando as condições institucionais inviabilizam a prática desejada. Esses enunciados, recorrentes ao longo das respostas, indicam que qualquer proposta formativa que desconsidere tais atravessamentos corre o risco de se configurar como prescritiva ou descolada da realidade vivida pelos professores.

Por fim, no que se refere aos desafios impostos pelos avanços tecnológicos, a análise revelou que a tecnologia é discursivamente significada, majoritariamente, como espaço de disputa da atenção e de fragilização do vínculo pedagógico. Ainda que reconhecida como potência, ela é pouco elaborada como campo de mediação ética e relacional. Tal constatação aponta para a necessidade de trabalhar a tecnologia não como oposição à presença, mas como mais um território possível de construção de vínculo e produção de sentido.

Diante dessas questões emergentes, a oficina proposta se organiza como um desdobramento dialógico da análise discursiva, e não como sua aplicação. Ela se constitui como espaço formativo-investigativo que busca retomar as vozes docentes, tensioná-las e devolvê-las ao coletivo em forma de reflexão, escuta e produção de gestos pedagógicos. Os momentos formativos da oficina foram, assim, concebidos para favorecer: o reconhecimento da polifonia que atravessa o ensinar; a ressignificação da investigação pedagógica a partir da integralidade do estudante; e a elaboração de itinerários investigativos ancorados na linguagem, na afetividade e na escuta sensível.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional em Ensino exige, em diálogo com o estudo teórico, um produto técnico educacional, como um recurso tangível que alia teoria e prática, buscando solucionar uma questão vivida no chão da escola, contribuindo com a melhoria da qualidade de ensino. Neste sentido, propôs-se neste trabalho, a realização de uma *OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ITINERÁRIO INVESTIGATIVO DA APRENDIZAGEM*, registrada no E-BOOK “Oficina Pedagógica – O Itinerário Investigativo da Aprendizagem”.

5.1 Motivação

A ideia de uma oficina de formação continuada para docentes da Educação Básica surgiu como desdobramento do projeto apresentado ao Colégio Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CAp-ISERJ), fruto do protagonismo discente alicerçado na proposta pedagógica que eu apresentei à coordenação do Ensino Fundamental I daquela instituição, em 2015. A proposta foi elaborada a partir da pedagogia da autonomia ensinada por Paulo Freire (1996). Nesse contexto libertário, Freire (1996) afirma que todos, além de terem o direito de saber melhor o que já sabem, devem participar, de algum modo, da produção do saber. Assim, ao fim do trimestre, os estudantes do 3º ano construíram, em sala de aula, uma apostila com todo o programa de Geografia e História daquele ano, fruto dos seus próprios saberes, perscrutados por perguntas mediadoras de caráter epistêmico, ou seja, através de um método de construção do saber defendido por Paulo Freire no livro *Por uma pedagogia da pergunta* (1985).

Paulo Freire, nesse livro, ensina que a verdadeira pergunta deseja encontrar e encantar o outro, pois tem a função de mobilizar o pensamento crítico, colocando o sujeito em diálogo com o mundo e o desafiando a construir novos conhecimentos, a partir dos seus saberes já conhecidos. Em outras palavras, pode-se dizer que as perguntas que não buscam respostas prontas, mas sim provocam a reflexão, são as responsáveis por fazer tomar consciência da realidade e a se apropriar criticamente dela. Por isso, a boa pergunta tem um forte componente cognitivo, na qual Freire disse

estar ligada à “curiosidade epistemológica”, ou seja, a curiosidade que move o sujeito a desejar o aprender. Dessa forma, através desse diálogo, a cada construção dos conceitos construídos pelos estudantes, um momento mágico se instaurava, pois todos desejavam ser autores da apostila. Assim, nesse tempo de partilha e produção do saber, a frase mais pronunciada, em sala, era: eu sei, professor!

Durante esse tempo maravilhoso como professor regente do 3º ano do Ensino Fundamental I, a partir da experiência do projeto apresentado e exercido, e percebendo o interesse de muitos amigos da educação a respeito das práticas pedagógicas aplicadas aos processos investigativos de inclusão que permeavam toda a metodologia, pensei em elaborar, já naquele tempo, uma oficina de formação continuada para docentes da educação chegando a criar um nome e um logotipo para a oficina. O nome, em homenagem à magia do saber, lembrando do desejo dos meus estudantes de serem autores da apostila, foi *Projeto Eu Sei, Professor!* que carinhosamente chamei de PROESP. O logotipo do projeto é parte intrínseca da sua metodologia, pois foi pensado a partir do conceito sobre a aprendizagem integral.

Figura 5: logotipo do *Projeto Eu sei, professor!*



Amarelo: representa o discente.

Azul: representa a escola, a família, a saúde e a sociedade.

Verde: representa a aprendizagem integral.

Fonte: Acervo do autor

Neste tempo, eu já havia percebido que muitos outros fatores também influenciavam, diretamente, o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, dentre eles: distúrbios e transtorno do neurodesenvolvimento, situação de vulnerabilidade econômica, social e/ou afetiva, dentre outros. Nesse sentido, o primeiro conceito de “Aprendizagem Integral” pensado apontava-a como o resultado de um processo social-orgânico que se estabelece e se desenvolve a partir da *interseção* entre o sujeito e o mundo que o cerca. Ou seja, a promoção de uma interlocução mediadora entre o discente, a escola, a família, a saúde e a sociedade. Assim, em 2023, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ensino na

Educação Básica do CAP-UERJ, o desejo de produzir uma oficina de formação continuada para docentes ganhou força através da possibilidade de oferecê-la como Produto Educacional. Contudo, orientado pela minha pesquisa de mestrado, a oficina ganhou um olhar mais investigativo, congruente à pesquisa, ou seja, ancorado na linguagem, em suas dimensões ética e estética, na escuta sensível e nos gestos pedagógicos, que intitulamos: “a tríade do afeto”.

5.2 Apresentação da Oficina

Esta oficina de formação continuada integra o produto educacional da pesquisa “Da investigação integral à apropriação dos saberes em sala de aula: a importância do afeto à luz da teoria da Enunciação” e se constitui como desdobramento direto da análise discursiva das falas de professores participantes da primeira parte da pesquisa. Os enunciados docentes revelaram que o ensinar pode ser compreendido como prática relacional, enunciada como processo que se sustenta no vínculo, ou seja, na fala, na escuta, nos gestos e na leitura socioemocional do estudante, ainda que tensionada pelas condições institucionais, pela precarização do trabalho docente e pelos desafios tecnológicos contemporâneos. Diante do campo polifônico analisado, a oficina se organiza como um itinerário formativo-investigativo, cujo objetivo não é instrumentalizar práticas, mas instaurar um espaço de escuta, reflexão e produção de sentidos sobre as relações de ensino, compreendendo a afetividade como princípio epistemológico dos processos de investigação integral sobre o estudante.

Dessa forma, esta oficina, pensada como um espaço de reflexão, troca e ressignificação das práticas docentes, à luz de uma concepção de aprendizagem que considera os sujeitos em sua integralidade, pretende oferecer uma proposta formativa e continuada que busca promover, entre os educadores, caminhos para a compreensão da linguagem, em suas dimensões ética e estética, da escuta sensível, dos gestos pedagógicos, alicerçados em uma proposta investigativa sobre os saberes e viveres dos estudantes, tendo como eixo a afetividade que tece as relações de ensino. Ou seja, pretende oferecer aos professores ferramentas teóricas e práticas de investigação e intervenção através de processos formativos dialógicos e afetivos como um caminho potente para a transformação do ensino e da aprendizagem em direção a uma educação mais humana, integral e inclusiva.

5.3 Objetivos

5.3.1 Objetivo geral

Trazer a ideia da consciência investigativa para a escola, através da promoção de um espaço formativo de escuta, reflexão e produção, no qual professores possam problematizar suas concepções de ensino, reconhecer a centralidade da afetividade nas relações pedagógicas e elaborar itinerários investigativos com vistas ao planejamento e à realização de intervenções educativas que favoreçam a aprendizagem integral dos estudantes.

5.3.2 Objetivos específicos

- Promover um espaço de experiência formativa que nasça da escuta das vozes docentes e retorna a elas, produzindo deslocamentos no modo de compreender o ensinar, o aprender e o investigar.
- Reconhecer o estudante como sujeito integral dos processos de aprendizagem;
- Refletir sobre o papel da afetividade ancorada na linguagem, em suas dimensões ética e estética, na escuta sensível e nos gestos pedagógicos;
- Compreender a investigação integral como princípio da mediação nas relações de ensino;
- Desenvolver práticas docentes baseadas na investigação e na intervenção dialógica e afetiva;
- Reafirmar que a apropriação dos saberes se fortalece quando o ensino se organiza como investigação sensível do outro, reconhecendo o estudante como sujeito integral e o professor como mediador ético e afetivo do processo educativo.
- Elaborar, de forma colaborativa, itinerários investigativos e planos de ação pedagógica inclusivos, sensíveis à diversidade das formas de aprender, levando em conta as dificuldades de aprendizagens, distúrbios e transtornos da aprendizagem.

5.4 Justificativa

A justificativa desta oficina de formação continuada encontra-se na sua proposta de articular teoria e prática a partir do olhar sobre o valor do afeto nas relações de ensino como aporte promotor dos processos de investigação e intervenção pedagógica em prol do desenvolvimento da aprendizagem integral. A pesquisa que fundamenta a oficina parte da hipótese de que a instauração de processos de investigação integral sobre o estudante, mediados pela linguagem e pelos gestos pedagógicos, promove intervenções mais eficazes diante das dificuldades de aprendizagem, justamente por considerar o sujeito como ser em constante constituição, por isso inacabado, atravessado por dimensões afetivas, sociais e cognitivas.

5.5 Estrutura da oficina de formação continuada

A oficina foi oferecida na modalidade on-line, sala disponível no link <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/claudia-cristina-dos-santos-andrade>. O encontro foi dividido em três momentos: escuta, análise e elaboração de propostas pedagógicas, com carga horária de 2 horas, distribuídas em três momentos de aproximadamente, 40 minutos, mas, ao ser replicada, ela poderá ser organizada em até três encontros conforme a disponibilidade da instituição e/ou dos professores da Educação Básica, público alvo do evento. Em sua primeira chamada pública, a oficina fora marcada para o dia 13 de março de 2026. Não havendo a adesão esperada, mudamos a estratégia de convocação e adesão, e apresentamos a nova data: dia 31 de março de 2026.

5.6 Fundamentação teórico-metodológica

A oficina, por ter um caráter investigativo, ancora-se na teoria dialógica da linguagem, na abordagem histórico-cultural, nos conceitos de afeto, nas relações de ensino e na pedagogia da pergunta, através das contribuições de Mikhail Bakhtin (1981; 1997; 2006; 2010a; 2010b; 2017), Lev Vigotski (2000; 2001; 2012), Henri Wallon (1968; 1978; 1995; 2007), Ana Luiza Smolka (2010; 2012) e Paulo Freire (1981; 1985; 1995; 1993; 1996). Esses autores sustentam a compreensão de que o desenvolvimento humano se constitui na relação em que a linguagem é prática social produtora de sentidos, e nos levam a pensar no lugar do afeto como condição fundante

da apropriação dos saberes. A investigação é compreendida, nesta proposta, não como diagnóstico ou categorização do estudante, mas como gesto ético de interesse pelo outro, que se efetiva por meio da linguagem em suas dimensões ética e estética, da escuta sensível, da observação, do registro e da produção de gestos pedagógicos mediadores.

5.6.1 Metodologia da oficina

A metodologia da oficina está fundamentada na perspectiva dialógica, afetiva, reflexiva e experiencial da formação docente, em consonância com a abordagem histórico-cultural da aprendizagem e com o princípio da investigação como eixo da prática pedagógica. As estratégias adotadas visam mobilizar o diálogo entre pares, a análise da prática e a produção de conhecimento a partir da experiência vivida.

A oficina não teve como objetivo se organizar como transmissão de conteúdos, mas como instauração de experiências formativas, nas quais o professor é convidado a se reconhecer como sujeito do discurso pedagógico, mediador afetivo e investigador da relação. A metodologia da oficina fundamenta-se na perspectiva dialógica, reflexiva e experiencial da formação docente, valorizando:

- a roda de conversa como dispositivo de escuta e produção de sentidos;
- a análise de enunciados docentes e cenas pedagógicas;
- a produção colaborativa de itinerários investigativos.

Dessa forma, a oficina foi conduzida através de uma *Roda de Conversa*, que aconteceu em três grandes momentos:

a) Primeiro momento - Ensinar também é se relacionar: escuta das vozes docentes.

Intencionalidade formativa: instaurar um tempo de escuta sensível das concepções de ensinar, evidenciando a polifonia, os afetos e as tensões que atravessam a docência.

1º ato do desenvolvimento: o encontro se iniciou com a apresentação da proposta da oficina como espaço de escuta e partilha. Em seguida, foram apresentados aos participantes as perguntas da primeira parte da pesquisa e, logo após, os enunciados transcritos.

2º ato do desenvolvimento: Os professores foram convidados a partilhar, através da linguagem em suas dimensões ética e estética, a ouvir de forma sensível

e a permanecer em contato com essas vozes como gesto pedagógico. Posteriormente, abriu-se a roda de conversa, orientada por questões como:

- Em quais dessas vozes eu me reconheço?
- Que concepção de ensinar sustenta minha prática hoje?
- Que tensões atravessam meu cotidiano pedagógico?

3º ato do desenvolvimento: os participantes foram convidados a registrar palavras, frases ou imagens que expressassem o que emerge desse contato.

Objetivo/Sentido pedagógico: reconhecer o professor como sujeito do discurso pedagógico e o ensinar como ato situado, relacional e atravessado por dimensões afetivas, éticas e históricas.

b) Segundo momento - Ensinar também é investigar: o estudante como sujeito integral.

Intencionalidade formativa: problematizar a prática pedagógica e introduzir a investigação integral como princípio das relações de ensino.

1º ato do desenvolvimento: um participante da oficina trouxe o relato docente de um caso de dificuldade de aprendizagem, para o estudo de caso, deixando a apresentação do processo interventivo para o 3º ato do desenvolvimento.

2º ato do desenvolvimento: a partir das narrativas pedagógicas do estudo de caso, os professores foram convidados a analisar situações educativas através de perguntas investigativas:

- Que dificuldades esse estudante apresenta?
- O que está sendo investigado sobre esse estudante?
- Já existe algum histórico desse estudante, em relação à dificuldade nas aprendizagens?
- Ele responde melhor a quais estímulos?
- Há algo que o interesse e consolide a aprendizagem?
- Que gestos pedagógicos se fazem presentes?
- Onde se manifesta a escuta?

Neste momento, foram retomados achados centrais da pesquisa: a centralidade do vínculo, a presença do afeto, a leitura sensível do estudante, o cansaço docente, os desafios tecnológicos e a fragilização das relações.

3º ato do desenvolvimento: deslocar o olhar da dificuldade ou do desempenho para a compreensão do estudante como sujeito integral, cujas

manifestações se expressam por palavras, gestos, silêncios e vínculos através do diálogo: como intervir?

4º ato do desenvolvimento: relato da intervenção do estudo de caso apresentado no 1º ato do desenvolvimento e, em seguida, a discussão a partir das descobertas relatadas no 3º ato.

Objetivo/Sentido pedagógico: ressignificar a investigação como gesto ético de interesse pelo outro é condição fundante da mediação pedagógica.

c) terceiro momento - Ensinar também é intervir: gestos pedagógicos e itinerários investigativos.

Intencionalidade formativa: exercitar a elaboração de propostas pedagógicas ancoradas no afeto, a partir da linguagem, em suas dimensões ética e estética, da escuta sensível e dos gestos pedagógicos necessários à instauração dos processos de investigação integral sobre o estudante, como aporte promotor da apropriação dos seus saberes, em sala de aula.

1º ato do desenvolvimento: os professores são convidados a contribuir com perguntas norteadoras à construção de um itinerário investigativo, considerando:

- Quem é esse estudante?
- O que precisa ser investigado?
- Que instrumentos de observação, a partir da compreensão do afeto defendido nesse trabalho, podem ser utilizados?
- Que possibilidades de intervenção se anunciam?

2º ato do desenvolvimento: partilha das questões desenvolvidas, compreendendo-as como narrativas pedagógicas em construção.

3º ato do desenvolvimento: apresentação do registro das palavras, frases ou imagens que emergiram no 4º ato do desenvolvimento do segundo momento. O encontro se encerrou com uma partilha coletiva sobre deslocamentos, inquietações e possibilidades que emergiram ao longo da oficina.

Objetivo/Sentido pedagógico: consolidar a compreensão da prática pedagógica como processo contínuo de investigação, mediação e criação.

5.7 Avaliação

A avaliação foi formativa, processual e contínua, considerando a participação, o engajamento nas discussões e nas atividades propostas. O foco recaiu sobre os

deslocamentos de olhar, a produção de sentidos e a ressignificação das relações de ensino, com o objetivo de favorecer o acompanhamento do desenvolvimento dos participantes e o aprimoramento das práticas docentes.

5.8 Aplicação do Produto Educacional

O movimento de preparação para a oferta da oficina não teve, em sua primeira tentativa, a adesão necessária à promoção do encontro. Embora muitos professores tivessem confirmado a sua participação, no dia da oficina não ingressaram na sala virtual. Este acontecimento revelou a necessidade de uma escuta atenta às condições concretas de participação dos próximos docentes convidados. Assim, a partir dessa primeira experiência negativa, o movimento de preparação para a nova oferta foi sendo reconfigurado de acordo com a investigação dos porquês do fracasso anterior.

A análise desse cenário indicou que o recorte temporal escolhido - sexta-feira, dia 3 de março, às 18 horas - foi um impeditivo para a participação, em virtude de um fator limitante: a dinâmica de traslado de trabalho dos professores. Ou seja, observou-se que muitos ainda se encontravam em deslocamento no retorno de suas atividades diurnas, enquanto outros se dirigiam a compromissos no turno da noite.

Diante desse contexto, foi necessário reconfigurar a estratégia de mobilização. Assim, a primeira intervenção foi, justamente, redefinir a data da oficina, para dia 31 de março, às 20 horas, um horário em que os professores que trabalhassem nos dois primeiros turnos de aula já estivessem em suas residências, buscando maior compatibilidade com a rotina dos participantes. Paralelamente, incorporou-se uma estratégia de comunicação mediada por tecnologias digitais, por meio da criação de um grupo na plataforma WhatsApp (cf. figura 4, cap 3). Esse espaço passou a operar, para além de um canal informativo, como um dispositivo de aproximação e engajamento.

À medida que os participantes ingressavam no grupo, eram acolhidos com o envio de um encarte digital da oficina (cf. figura 3, cap. 3). No dia destinado à realização da oficina, a condução desse processo foi intensificada. Foram encaminhados, no próprio grupo, o link de acesso à sala virtual em que a atividade ocorreria, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado em formato digital. À medida que o horário se aproximava, novas mensagens foram enviadas, sinalizando o início iminente da atividade e reiterando o

convite à participação. Esse conjunto de ações configurou um movimento de presença, ainda que mediado, que contribuiu para a efetiva adesão dos participantes.

Como resultado desse itinerário, observou-se, em seu percurso, uma resposta significativa, mais consistente, pois aproximadamente sessenta pessoas realizaram inscrição prévia para a oficina e se mantiveram no grupo até o dia de sua realização. No momento da realização, às 20 horas, vinte participantes estiveram presentes, além da equipe de orientação e do mestrando responsável pela condução da atividade. A participação foi marcada por um envolvimento produtivo dos sujeitos, indicando a efetividade das estratégias adotadas na segunda convocação.

No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, todos os participantes presentes formalizaram sua concordância por meio do preenchimento do TCLE. Esse dado evidencia não apenas a adesão à atividade, mas também o reconhecimento e a validação do processo investigativo por parte dos sujeitos envolvidos, garantindo a conformidade com os princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos.

Desse modo, a realização da oficina se configurou como um processo que ultrapassa a dimensão educacional do produto, inscrevendo-se como experiência que articula planejamento, escuta e reconfiguração no próprio ato de ofertar. A necessidade de ajustar estratégias, considerar os tempos sociais dos participantes e investir em formas de comunicação mais dialógicas evidencia que a construção do produto educacional se dá na relação com o outro, em um movimento contínuo de negociação de sentidos e de abertura ao imprevisível, mostrando o quão é importante o ato de se relacionar, investigar e intervir.

Em relação à organização didático-pedagógica da oficina, foi elaborado um material norteador, em PowerPoint, estruturado a partir dos três eixos que orientaram tanto a exposição quanto a condução das atividades: o relacionar-se, o investigar e o intervir. Essa organização ancorou-se na compreensão, construída ao longo dos estudos que fundamentam esta pesquisa, de que há uma anterioridade ética e epistemológica da relação, para que se possa pensar nos demais movimentos pedagógicos. Parte-se, assim, do entendimento de que não é possível investigar sem antes se relacionar, uma vez que é no interior da relação que se tornam visíveis as necessidades do sujeito, possibilitando a formulação de questões que sejam, de fato, pertinentes e fecundas para o processo investigativo.

Do mesmo modo, a intervenção se configura como um gesto que só se sustenta quando precedido por um movimento investigativo consistente. Nessa direção a

oficina foi conduzida a partir de três momentos articulados: no primeiro, “ensinar também é se relacionar”, privilegiando a escuta dos enunciados docentes e a compreensão da educação como relação; no segundo, “ensinar também é investigar”, tomando o estudante como sujeito integral e enfatizando o ensino como prática investigativa; e, por fim, no terceiro momento, “ensinar também é intervir”, abordando os gestos pedagógicos e a construção de itinerários investigativos. Esses três movimentos, apresentados de forma encadeada no material e na condução da oficina, constituíram o eixo estruturante da experiência formativa proposta.

5.9 Desenvolvimento da Oficina

O desenvolvimento da oficina, no que diz respeito a sua condução, organizou-se em movimentos articulados que buscaram materializar, no plano da experiência formativa, os eixos anteriormente delineados. O primeiro momento foi dedicado ao “ensinar também é se relacionar”, tomando como ponto de partida a escuta dos enunciados docentes participantes da pesquisa. Nesse contexto, percebemos as vozes que atravessavam os enunciados, expressando modos de dizer, compreender e significar o fazer pedagógico, convocando os professores presentes a um exercício dialógico. Ou seja, a partir dessa escuta, os participantes foram convidados a se situar frente a essas vozes, interrogando-se sobre onde se reconheciam, com quais enunciados estabeleciam maior proximidade e quais deles atravessavam e constituíam seus próprios percursos no magistério. Os enunciados selecionados para compor esse momento da oficina se encontram no Anexo.

Esse movimento inicial configurou-se, portanto, como um gesto de aproximação e reconhecimento, no qual a relação se instituiu como condição para os desdobramentos subsequentes. Na sequência, a oficina deslocou-se para o eixo “ensinar também é investigar”, introduzido por meio da apresentação de um estudo de caso, centrado na trajetória de um estudante que, após cinco anos de escolarização, não havia se alfabetizado. A narrativa desse percurso foi apresentada aos participantes como um disparador para o exercício investigativo, convocando-os a problematizar a situação apresentada.

“Relato sobre a dificuldade de aprendizagem do aluno J.

Meu nome é Lygia Maria e eu vou relatar uma experiência que eu tive, no início da década de 1980, na E. M. Antonio de Oliveira Salazar, na Freguesia, em Jacarepaguá, hoje Escola Municipal 25

de abril, com um menino de uns 11 ou 12 anos, numa turma de 1ª série em que havia somente alunos de baixo rendimento vindos da Classe de Alfabetização (CA) e alunos repetentes da 1ª série.

Vou me referir somente a um aluno da turma, porque ele não era oriundo de CA e nem repetente da 1ª série. Vou chamar de J, letra do seu primeiro nome. J não conseguia se alfabetizar em seus 4 ou 5 anos de escola e, por isso, ele era sempre colocado na sala de AE (Atraso Escolar). Naquele ano, na formação das turmas, houve um engano da secretaria, e ele foi colocado numa turma comum, a pior turma da primeira série da escola (as turmas da 1ª série eram classificadas por desempenho), e como ele não havia tido nenhum progresso na sala de AE, a diretora me comunicou que o deixaria mesmo na turma.

Para quem não conhece a realidade da educação pública nos anos de 1970 e 1980, quando a criança iniciava a vida escolar na classe de alfabetização, CA, antes de iniciar o processo de alfabetização, durante uns dois ou três meses era preparada para fazer o teste ABC, um teste de prontidão, que avaliava se a criança estaria apta ou não para ser alfabetizada, especialmente, na atenção, na pronúncia das palavras, na coordenação visual motora, na memória visual e auditiva, e classificava a criança para turmas fortes, moderadas ou fracas. Nos casos de resultado bem ruim ou nulo no final da Classe de alfabetização, as crianças iam para as turmas de AE, como foi o caso do J.”
(Transcrito do Anexo 2)

Assim, a partir desse caso, os professores foram instigados a elaborar um itinerário investigativo, formulando questões que pudessem sustentar uma análise mais aprofundada das condições implicadas no processo de não alfabetização, bem como a considerar possíveis estratégias e formas de acompanhamento avaliativo. Esse momento evidenciou a centralidade da pergunta como operador do pensamento investigativo, deslocando o foco de respostas prontas para a construção de problematizações consistentes como eixo social, religioso, econômico, familiar, clínico etc.

Em um terceiro movimento, articulado ao eixo “ensinar também é intervir”, o estudo de caso foi retomado a partir da apresentação da intervenção realizada pelo professor responsável pelo acompanhamento do estudante. Nesse momento, foram explicitadas as ações empreendidas, os caminhos escolhidos e os desdobramentos observados no percurso do estudante com história de fracasso escolar.

“No primeiro dia com a turma, eu resolvi fazer uma roda de conversa com a turma. Os alunos e eu sentamos formando um círculo para que nós nos apresentássemos. E depois de termos ouvido um pouco da história de vida dos alunos, eu para estimular neles o desejo de aprender, de tentar tocar nessa necessidade que eles deveriam ter de aprender, visto que era uma turma de alunos considerados fracassados, conversei um pouco sobre a importância dos órgãos dos sentidos. Pois eu havia pensado em adotar o método fônico que explorava muito os sentidos das crianças. Eu achei que com esse

método fônico, eles poderiam usar a parte tátil, pois a criança passava a mão nas letrinhas com lixa, com o corpo no chão... Tinha um trabalho com o próprio corpo, a visão, a audição...

Eu contei, então para eles, sobre um rapaz cego que estava fazendo o curso de pedagogia, na minha turma, na faculdade. Contei que o rapaz lia com os dedos, ouvia com atenção as aulas e ia registrando numa maquininha. Que eles imaginassem as dificuldades do rapaz, sem poder acompanhar o que era escrito no quadro, sem ler livros, revistas, jornais, em toda a vida escolar. E que ele tinha chegado à faculdade... Depois pedi a eles que fechassem os olhos e me contassem sobre as dificuldades que teriam nas aulas sem a visão. Não me lembro o que cada um falou, com exceção da fala do J, que me disse: “eu queria ser cego para conseguir ler”.

Eu até hoje me emociono quando me lembro disso, pois eu pensei que iria afetar aquele menino, com essa experiência, mas foi a resposta dele que me afetou para o resto da vida, no magistério. Eu estive 44 anos em turma, e eu nunca esqueci esse relato... Isso me tocou profundamente e me desafiou a fazer com que o J e aquelas crianças fossem alfabetizadas.

O J foi alfabetizado, e ele era muito bom em matemática. Eu me surpreendia... Mais para o final do ano, ele fazia conta de multiplicar, com dois algarismos, de cabeça. Ele era bom em matemática, e se alfabetizou com um processo que foi bastante lúdico, porque aquelas crianças precisavam. E ao mesmo tempo elas se identificavam com alguns dos personagens das letrinhas... Por exemplo, a abelhinha não tinha uma asa, e ela se cansava muito para voar, ela tinha muita dificuldade... E quando ela conseguia voar um pouco, ela fazia “aaaaaaaaaaaa” de tão cansada. Os óculos, também, da letrinha “o”, eram quebrados e vivam tristes no canto.

Então, eu tenho a impressão de que as crianças foram se alfabetizando, justamente, por causa de um processo bastante lúdico, com crianças que tinham famílias difíceis... Eu jamais poderia naquele momento ter aplicado “A casinha feliz”, e também a palavrão que não iria dizer nada para eles. É isso.” (Transcrito do Anexo 2)

A partir dessa devolutiva, instaurou-se o segundo espaço de diálogo, no qual os participantes puderam confrontar as propostas por eles elaboradas com a intervenção efetivamente realizada, produzindo um diálogo entre diferentes possibilidades de ação pedagógica. Tal movimento favoreceu a reflexão sobre a prática, permitindo tensionar, aproximar e expandir os horizontes de intervenção.

Por fim, a oficina culminou na proposição de um exercício coletivo de elaboração de um esboço de itinerário investigativo mais amplo, orientado pela construção de perguntas provocadoras que abordassem todos os eixos investigados anteriormente. Esse momento final buscou retomar e integrar as três etapas trabalhadas, convidando os participantes a pensar a articulação entre a relação, a investigação e a intervenção como um movimento contínuo no fazer docente. Assim, a oficina se constituiu como um espaço de produção compartilhada de sentidos, no qual a experiência formativa se deu na interseção entre escuta, problematização e

ação pedagógica, tendo como objetivo central promover a necessidade urgente da consciência investigativa dentro do espaço escolar.

5.10 A análise dialógica: a relação entre as vozes e as produções de sentido na oficina

Ao estruturar a Análise Dialógica do Discurso voltada à compreensão entre as vozes da oficina com as vozes da pesquisa, além de não categorizar, procurei não as interpretar, com o intuito de garantir a subjetividade proposta à liberdade interpretativa do leitor, ou seja, para que ele possa compreender as vozes a partir dos seus próprios enunciados. Assim, mantive as falas na íntegra buscando, apenas, articulá-las à centralidade da pesquisa que é a investigação e a sua base teórica relacional: a tríade do afeto.

Dessa forma, o diálogo entre as vozes percebidas na primeira etapa da pesquisa, percebidas no questionário, em articulação com as vozes da oficina permite uma análise singular do desenvolvimento deste trabalho como um acontecimento dialógico-discursivo, no qual os enunciados são situados, apropriados, tensionados e reconfigurados na relação com dizeres **“outros”**. Nesse processo, as vozes da pesquisa operam como enunciados provocativos, que abrem um campo de interlocução, no qual os participantes se posicionam a partir de suas experiências, produzindo respostas que não reiteram, mas deslocam os sentidos inicialmente apresentados, ou seja, em quais vozes da pesquisa eles se reconhecem.

No primeiro momento da oficina, ao serem confrontados com os enunciados da primeira etapa da pesquisa, tais como: “Ensinar é criar pontes entre o que alguém já sabe e o que ainda pode descobrir”; “Ensinar é o ato de transmitir conhecimento” e “O professor ensina e o aluno aprende, cada um no seu papel”, convocados a se reconhecerem, surgiram os primeiros engajamentos desse movimento que se evidencia a ressonância como produção responsiva. A fala do Professor 1 explicita esse deslocamento ao afirmar que

“Antes do conhecimento existe a possibilidade de reconhecer. O conhecimento é uma produção, e o professor tem um papel muito importante, mas ele tem na verdade que, na minha visão, criar condições para que esse mundo do conhecimento seja realmente apropriado pelo aluno. Então, essa ideia de que existe um conhecimento feito, e que você apenas transmite, contraria a ideia de que o conhecimento será sempre uma produção nova para o aluno.”

Nessa fala, observa-se que a voz da pesquisa que concebe o ensino como transmissão não é simplesmente recusada, mas tensionada e reacentuada, dando lugar a uma compreensão do ensinar como produção, o que desloca o foco para a relação e para o sujeito que aprende. Esse movimento articula-se com outras falas da oficina, como: “Ensinar não é apenas transferir conteúdo, mas investigar a realidade da sala de aula para entender como os alunos aprendem, e assim melhorar a intervenção didática” (Professora 5); “O ensino se torna uma mediação para a aprendizagem, onde o professor investiga os interesses e as necessidades dos alunos, para planejar atividades” (Professora 6).

Seguindo esse horizonte, o ensinar constitui-se como prática mediadora, atravessada pela investigação e pela relação, evidenciando que o conhecimento se produz no interior das relações de ensino. Ao mesmo tempo, as vozes da oficina se relacionam com a ideia de afeto identificada nas vozes oriundas da primeira parte da pesquisa, como em: “Na minha trajetória no magistério, o que mais se revelou importante não foi o conteúdo em si, mas a relação construída com os estudantes.” Essa dimensão se ratifica no momento em que o Professor 2 afirma: “O Ensino precisa ser significativo para o estudante, vem o afeto, vem a questão da relação, vem a vontade, a aula se transforma... E nisso o professor também aprende com o aluno” (Professor 2). Percebe-se, também, o mesmo movimento reflexivo nas falas: “Creio que o aprendizado efetivo está associado ao afeto” (Professora 3) e “Acredito que ensinar seja um movimento de se colocar num lugar de desconforto, num lugar desconhecido que é o outro, e é se expor...” (Professora 4).

Nestes enunciados, o afeto não aparece como dimensão suplementar, mas como basilar ao desenvolvimento da aprendizagem, articulando-se à tríade que sustenta esta pesquisa. Ou seja, a linguagem, em suas dimensões ética e estética, se manifesta na preocupação com o modo de se dirigir ao outro; a escuta sensível se evidencia na abertura ao desconhecido que o outro representa; e os gestos pedagógicos emergem como desdobramentos dessa relação. E essa articulação torna-se ainda mais explícita quando os participantes são convidados a refletir sobre o afeto:

“O afeto, para mim, no fundo é gostar do ser humano. O afeto só tem sentido se você realmente olhar para aquele sujeito com ternura, empatia... Mas essa dimensão ética e estética da linguagem... A dimensão ética, digo, além da estética que tem a ver com a forma com que você vai dizer... É respeitar esse universo do aluno, reconhecendo aquilo que você já percebeu em outros

momentos... Falar alguma coisa sem considerar isso, é antiético.” (Professor 1)

Outras falas, como a do Professor 11, colocam a tríade do afeto em um lugar mais sensível, hoje, na educação, ao afirmar: “Creio que a linguagem ética e estética é aquela que cuida do outro enquanto ensinamos. Ela cria sinergia... Seria uma linguagem inclusiva” (Professor 11). Aqui, o afeto se materializa como prática discursiva, na qual linguagem, escuta e ação se entrelaçam, configurando modos de relação que sustentam o processo de ensino e aprendizagem inclusivo. Deixando claro, como já citado no corpo da pesquisa, que essa inclusão diz respeito a toda dificuldade de aprendizagem e, não somente, aos estudantes com necessidades educacionais específicas laudadas.

No segundo momento da oficina, a partir do estudo de caso, a ressonância se insere no campo da investigação. As perguntas formuladas pelos participantes evidenciam uma mudança no foco do olhar, como na fala do Professor 1: “Nós precisamos investigar qual é a realidade de vida desse aluno, não só a dificuldade na escola, mas conhecer um pouco a realidade de vida dele. Qual é a história dele, qual é a biografia de vida dele. O que ele é e viveu até hoje.” Ao falar de biografia de vida, a fala da Professora 8 especifica que, academicamente, essa biografia pode servir como base de investigação no momento em que diz: “Diante desse contexto [...] qual o foco que o aluno tem, qual o gosto que ele tem hoje, a habilidade dele, música, arte...” (Professora 8).

Ampliando essa investigação para o campo dos sentidos, o Professor 9 traz essas perguntas: “Como esse aluno se sente indo e estando na escola? O que essa escola traz para ele?” Essas falas evidenciam um deslocamento da investigação como prática classificatória para a que se constitui como gesto de aproximação ao outro. A pergunta, nesse contexto, não busca encerrar o sentido, mas ampliá-lo, instaurando um movimento investigativo que se sustenta na escuta sensível e na abertura à alteridade. Nesse momento, em que a escuta se faz centro da investigação, a fala do Professor 14 radicaliza essa compreensão:

“Continuo achando que o problema é a escuta. A escuta da criança e a nossa escuta. [...] Daniel, a resposta é ouvir a criança. Mas para isso, tem uma hora que alguém precisa nos ouvir, nos valoriza... Ter um espaço para aquele professor que tem uma empatia maior, ouvir as crianças... E a gente fica muito desamparado na escola.”

A análise revela que a produção de práticas ancoradas na tríade do afeto depende também das condições concretas de “existência” do professor. Em outras

palavras, essa enunciação aponta para uma tensão fundamental já percebida na análise das respostas do questionário, ao evidenciar que a escuta, embora central, não se realiza em condições ideais, sendo atravessada por relações institucionais que, muitas vezes, fragilizam o trabalho docente.

No terceiro momento da oficina, ao elaborarem itinerários investigativos, os participantes passaram a produzir enunciados que já incorporam os deslocamentos vivenciados facilmente observados nas falas: “Primeiro seria descobrir o foco do aluno [...] o que ele gosta, e o que ele também não gosta [...] conhecer mais o aluno, estar mais perto, conhecer a sua realidade...” (Professora 8); “você deveria começar essa investigação com a família e com a realidade de vida dela [...] uma investigação do entorno dessa criança...” (Professor 1) e “Qual é o valor social da educação nos contextos sociais daquele indivíduo?” (Professor 12). Nesse conjunto de falas, identificamos a compreensão das relações de ensino como processos complexos, nos quais o sujeito não pode ser dissociado de seu contexto, de sua história e de suas relações.

Assim, as falas que emergem no encerramento da oficina evidenciaram o movimento de síntese vivido pelos participantes. Nesse momento, o Professor 19, resgatando uma experiência vivida no ano anterior, traz a memória de uma reunião de pais onde não apresentou resultados quantitativos das avaliações, mas o quanto os alunos sentiam-se seguros para o emergir da aprendizagem: “Estava pensando aqui... [...] quando os meus alunos se sentiam seguros dentro da minha sala de aula, eles conseguiam também avançar no processo de leitura...”. Essa fala foi compreendida e corroborada pela Professora 20, ao dizer: “o que ficou pra mim foi a questão do afeto mesmo [...] como que aquilo afetou a gente e como a gente vai levar aquilo de volta...”. Essa fala foi determinante para a compreensão da análise sobre o estudo de caso proposto pela oficina, quando a professora anunciante, relatando a sua experiência com o aluno “J”, afirmou que esperava afetá-lo com a narrativa do aluno deficiente visual, mas que, na verdade, foi ela a mais afetada, pela resposta do aluno, afirmando que o diálogo estabelecido a marcou profundamente, delineando toda sua trajetória no magistério.

Por fim, observa-se na análise das ressonâncias entre as vozes da pesquisa e as vozes da oficina que o ensinar pode ser progressivamente ressignificado como prática relacional, investigativa e interventiva, sustentada pela tríade do afeto. Neste processo, a linguagem, a escuta e os gestos pedagógicos se apresentam como

dimensões intrinsecamente ligadas, ou seja, movimentos indissociáveis que constituem o próprio fazer docente. Dessa forma, as falas que emergiram a partir das provocações indicam que o desenvolvimento da oficina se deu como processo de transformação no modo de compreender o ensinar, em que o afeto também ocupa lugar central na promoção da segurança, do vínculo e da responsividade que, segundo os enunciados finais, foram apresentados e reconhecidos como elementos centrais da aprendizagem. Assim, a oficina, se configura como espaço em que as vozes não apenas se encontram, mas se transformam mutuamente, produzindo sentidos que permanecem em aberto, pois compreender o outro é sempre um processo inacabado, em outras palavras, um movimento contínuo de construção de sentidos e saberes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve origem na necessidade de compreender como os processos de investigação sobre o estudante podem contribuir com a construção de estratégias pedagógicas produtivas para a apropriação dos saberes em sala de aula. Tal inquietação foi construída a partir das experiências vivenciadas ao longo da minha atuação docente e psicopedagógica, especialmente diante de situações em que as dificuldades de aprendizagem pareciam ultrapassar os limites do conteúdo escolar e apontar para questões mais amplas relacionadas à constituição dos sujeitos, às suas histórias, aos seus vínculos e às relações que estabelecem com o conhecimento.

Ao longo deste trabalho, parti da compreensão de que a aprendizagem não pode ser reduzida a um fenômeno exclusivamente cognitivo, tampouco as dificuldades apresentadas pelos estudantes podem ser compreendidas apenas a partir de seu desempenho acadêmico. Os sujeitos da aprendizagem constituem-se nas relações sociais, históricas, culturais e afetivas que atravessam suas trajetórias: itinerários da vida. Por esse motivo, compreender o estudante exige um olhar que reconheça sua singularidade e sua historicidade, considerando os múltiplos aspectos que participam de seus modos de ser, sentir, pensar e aprender.

Foi nesse horizonte que esta pesquisa buscou refletir sobre a importância da investigação integral do estudante à luz da teoria da enunciação, compreendendo o afeto como elemento constitutivo das relações de ensino e como condição necessária para a construção de vínculos capazes de favorecer a apropriação dos saberes. Mais do que identificar dificuldades ou levantar informações sobre os estudantes, interessou a este estudo compreender de que modo a aproximação do professor em relação ao sujeito da aprendizagem pode produzir conhecimentos relevantes para a elaboração de intervenções pedagógicas mais coerentes com suas necessidades.

Na pesquisa, os enunciados produzidos pelos professores participantes revelaram que a escuta, o diálogo, a observação e a construção de vínculos ocupam lugar significativo em suas compreensões sobre o processo educativo. Ainda que expressos sob diferentes perspectivas, os discursos analisados apontaram para a percepção de que a aprendizagem acontece no interior das relações de ensino e de que a qualidade dessas relações interfere diretamente nos processos de apropriação dos saberes. Sendo assim, as análises realizadas reafirmaram a necessidade de compreender a prática pedagógica para além de procedimentos técnicos ou

metodológicos, reconhecendo-a como espaço de encontro, produção de sentidos e constituição humana.

Os referenciais teóricos mobilizados ao longo desta investigação contribuíram para sustentar essa compreensão. Os estudos de Vigotski permitiram reconhecer a origem social do desenvolvimento humano e a importância das interações para a constituição das funções psicológicas superiores. Wallon evidenciou a unidade entre cognição e afetividade, demonstrando que o desenvolvimento da inteligência não pode ser dissociado das emoções e das relações estabelecidas pelos sujeitos com o mundo. Paulo Freire possibilitou compreender a centralidade do diálogo, da escuta e do reconhecimento do outro nas práticas educativas. Smolka contribuiu para a compreensão das relações de ensino como espaços de produção de significações e de constituição dos sujeitos. Bakhtin e o Círculo ofereceram os fundamentos necessários para compreender a linguagem como acontecimento social, histórico e valorativo, permitindo aprofundar as reflexões acerca dos sentidos produzidos nas relações educativas.

Ao longo deste trabalho, a investigação integral foi concebida como uma postura ética diante do sujeito da aprendizagem. Diferentemente de uma prática voltada exclusivamente para a identificação de dificuldades, a investigação integral busca compreender o estudante em sua totalidade, considerando os diferentes contextos que participam da constituição de sua experiência humana. Trata-se de reconhecer que os processos de aprendizagem são atravessados por experiências familiares, sociais, culturais, emocionais e escolares que participam da produção dos sentidos atribuídos ao conhecimento e à escola.

A análise discursiva das respostas docentes revelou um campo enunciativo marcado pela heterogeneidade, pela polifonia e pelas tensões constitutivas do próprio fazer pedagógico. Ao responderem as perguntas propostas nesta pesquisa, os professores produziram discursos que deslocam o ensino de uma concepção centrada exclusivamente na transmissão dos conteúdos para uma compreensão relacional, ética e afetiva das práticas educativas. Os enunciados analisados indicam que a aprendizagem se torna mais significativa quando o ensino é atravessado pela dimensão afetiva das relações e pelo reconhecimento da integralidade humana como horizonte da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o afeto assumiu centralidade nas discussões desenvolvidas por esta pesquisa. Contudo, não se tratou de compreender a afetividade como mera

demonstração de carinho, acolhimento ou proximidade emocional. O afeto foi concebido como aquilo que afeta e mobiliza os sujeitos em suas relações com o mundo e com os outros. Assim compreendido, manifesta-se na linguagem, na escuta sensível e nos gestos pedagógicos, constituindo um elemento fundante das relações de ensino.

A partir dessa compreensão, tornou-se possível perceber que o afeto ocupa um lugar primário no processo educativo, pois constitui a condição que possibilita a construção de vínculos entre professor e estudante, inaugurando um movimento de aproximação capaz de sustentar processos investigativos mais profundos acerca do estudante. É por meio desse vínculo que o educador amplia suas possibilidades de conhecer o sujeito da aprendizagem para além daquilo que se apresenta de forma imediata. Seguindo esse horizonte, pode-se dizer que neste trabalho o afeto inaugura a investigação, considerando que ele instaura o vínculo que torna possível conhecer o sujeito em sua integralidade.

Assim emergem as condições para investigar os sentidos presentes nos enunciados e compreender as barreiras que permeiam o processo de aprendizagem, constituindo os fundamentos para uma intervenção pedagógica responsiva e humanizada. Essa compreensão permite esclarecer a própria arquitetura conceitual anunciada no título desta dissertação: *Da investigação integral à apropriação dos saberes em sala de aula: a importância do afeto à luz da teoria da enunciação* expressa um itinerário constituído no interior das relações de ensino, no qual o afeto, a investigação e a aprendizagem se articulam de forma indissociável.

Nessa perspectiva, o vínculo, mediado pelo afeto, adquire relevância epistemológica, na medida em que cria as condições para a compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos em suas relações. Estas se constituem a partir de interações pautadas na confiança, no acolhimento, na disponibilidade para a escuta, no respeito à singularidade do outro, na reciprocidade e na responsividade. Estes são elementos indispensáveis à investigação integral do estudante e à construção de práticas pedagógicas comprometidas com seu desenvolvimento.

A investigação, por sua vez, encontra na teoria da enunciação os fundamentos necessários para compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos da aprendizagem. Se todo enunciado é atravessado por valores, experiências, intenções e vozes outras, compreender o estudante exige compreender também os sentidos que habitam seus discursos, seus silêncios, seus gestos e suas formas de participação.

Assim, à luz da teoria da enunciação, a investigação integral deixa de ser compreendida como simples levantamento de informações sobre o estudante, e passa a constituir um exercício de compreensão das múltiplas vozes que atravessam sua existência. Cada palavra, cada gesto e cada posicionamento revelam marcas de experiências familiares, escolares, culturais e sociais que participam da constituição do sujeito. Dessa forma, investigar o estudante significa buscar compreender os sentidos que ele produz acerca de si mesmo, da escola, do conhecimento e das relações que estabelece com o mundo.

Foi possível perceber, ao longo desta pesquisa, que muitas das barreiras que atravessam os percursos de aprendizagem não se revelam imediatamente no desempenho acadêmico dos estudantes. Frequentemente, aquilo que se apresenta como dificuldade constitui apenas a expressão visível de processos mais amplos relacionados às experiências vividas pelos sujeitos. Quando o olhar docente se limita à observação dos resultados escolares, corre-se o risco de reduzir a complexidade da aprendizagem a indicadores isolados. Quando a investigação se orienta pela compreensão integral do estudante, tornam-se perceptíveis elementos que permanecem invisíveis em análises centradas exclusivamente no rendimento acadêmico.

Nesse movimento, a escuta sensível, os gestos pedagógicos e as dimensões ética e estética da linguagem assumem papel fundamental. A escuta sensível possibilita acolher as diferentes formas pelas quais o estudante se expressa, reconhecendo sua legitimidade como sujeito da relação educativa. Os gestos pedagógicos tornam visível a responsividade presente nas relações de ensino, expressando reconhecimento, presença e compromisso com o outro. As dimensões ética e estética da linguagem permitem compreender que os encontros educativos são atravessados por valores, afetos e sentidos que participam da constituição dos sujeitos e dos processos de aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, a investigação integral não busca apenas identificar dificuldades ou categorizar comportamentos. Seu propósito consiste em compreender o sujeito em sua singularidade. Assim, pode-se afirmar que, neste trabalho, investigar significa, primeiramente, reconhecer as múltiplas vozes que atravessam a existência, compreender os sentidos produzidos nas relações e identificar os elementos que favorecem ou dificultam a participação nos processos de aprendizagem. Trata-se de

um movimento que desloca o olhar da dificuldade para a compreensão dos processos que a constituem.

Foi nesse horizonte que esta pesquisa buscou defender a importância das relações de ensino como espaço privilegiado de investigação, compreensão e intervenção; constituindo-se como o próprio lugar onde os sujeitos produzem sentidos, constroem vínculos, significam experiências e se apropriam dos saberes. Por esse motivo, a qualidade dessas relações assume relevância central para os processos educativos. Ao retomar o percurso desenvolvido nesta investigação, foi possível perceber que a apropriação dos saberes não se inicia na intervenção pedagógica. Antes dela existe um movimento anterior, constituído nas relações de ensino e marcado pelo encontro entre os sujeitos. Este encontro, quando atravessado pelo afeto, possibilita a construção de vínculos capazes de instaurar processos de investigação integral do estudante.

Compreendemos que o *corpus* da pesquisa e sua relevante contribuição, nos permite futuras ressignificações e possíveis contrapalavras. É um retrato importante e produtivo dos discursos docentes, cuja análise revelou um campo enunciativo marcado pela heterogeneidade, pela polifonia e pelas tensões constitutivas do próprio fazer pedagógico.

Por fim, como já afirmado aqui, o afeto, compreendido neste trabalho a partir da linguagem em suas dimensões ética e estética, da escuta sensível e dos gestos pedagógicos, constitui o elemento que possibilita ao professor aproximar-se do sujeito da aprendizagem, reconhecer sua singularidade e compreender sua historicidade, seus modos de participação, suas formas de significar o mundo e os sentidos produzidos acerca da própria aprendizagem.

O itinerário proposto por esta pesquisa pode ser compreendido como um movimento que se inicia no afeto, avança para a investigação integral do estudante, busca compreender as vozes e sentidos presentes nos enunciados docentes, identifica as barreiras que atravessam seus percursos de ensino-aprendizagem e orienta intervenções pedagógicas comprometidas com sua singularidade. É neste percurso que se ampliam as possibilidades de apropriação dos saberes.

A aplicação do produto educacional, a oficina de formação, revelou possibilidades de transformação de discursos pedagógicos, de construção de estratégias interventivas e compreensão do itinerário formativo proposto, baseado na investigação integral. A estrutura da oficina, baseada na dialogicidade, permite sua

replicabilidade e pode contribuir para a formação docente de forma geral, em vários níveis de ensino e realidades, pois parte das vozes que atravessam os discursos, problematizadas no diálogo que constitui a proposta de formação.

Conclui-se, portanto, que a aprendizagem integral não pode ser compreendida fora das relações humanas que a constituem. Os sujeitos aprendem na interação com o outro, na produção de sentidos e nos encontros que estabelecem ao longo de suas trajetórias. Ao defender a investigação integral mediada pelo afeto e orientada pela teoria da enunciação, esta pesquisa reafirma a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da singularidade dos estudantes, com a compreensão de suas histórias e com a construção de relações de ensino capazes de transformar a aprendizagem em uma experiência de significação, participação e apropriação dos saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. M. Análise dialógica do conteúdo temático em gêneros do discurso. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão-PR, v. 9, n. 16, jan./jun. 2020.

ALMEIDA, Rosângela Pereira de. **O uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA**. 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ALVES, Rubem. **A pedagogia do afeto e da paixão pelo educar**. In: Alves, Rubem. *A escola com alma: educação e reforma íntima*. São Paulo: Editora Planeta, 2002.

BAKHTIN, M. **Particularidades do gênero e temático composicionais das obras de Dostoiévski**. In: Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BAKHTIN, M. **A ciência da literatura hoje** [Resposta a uma pergunta da Revista Novi Mir]. In: Bakhtin, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin e o Círculo*. 1ª. ed . São Paulo: Contexto, 2009

BRAIT, B. **Perspectiva dialógica**. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs.). *Texto ou discurso?. Apresentação Beth Brait e Maria Cecília Souza-e-Silva*. São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói, n. 20, p. 47-62, 1º sem. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/3323> . Acesso em abril de 2026.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/ Secretária de Articulação com os sistemas de Ensino. Brasília 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 15 de julho 2024.

BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **Psic [online]**, vol.7, n.1, 2006, pp.29-38. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142006000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em jun de 2026.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 1996.

DIAS, T. M. da S. **Abordagem STEAM na interface com a BNCC e com o DRC-MT**: contribuições para o ensino de Ciências da Natureza. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Cuiabá, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em maio de 2026.

FANINI, A. M. R. Contribuições da Análise Dialógica do Discurso para a pesquisa acadêmica. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 26, n. 43, p. 111–129, 2019.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**, São Paulo: Cortez Editora, 1981.

FREIRE, P. ; FAUNDEZ, A.. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'Água, 1993.

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

GERALDI, J. W. **Heterocientificidade nos estudos linguísticos**. In: MIOTELLO, V. (org.). Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João editores, 2012.

GRILLO, S. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 14(2), p. 235-246, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/16271476/Bakhtinian_foundations_for_the_analysis_of_v

erbo_visual_enunciations_Fundamentos_bakhtinianos_para_a_análise_de_enunciados_verbo_visuais. Acesso em: 15 out. 2022.

HOOKS, Bell. **Abraçar a Mudança**: o ensino num mundo multicultural. In: _____. Ensinando a transgredir - a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIMA, A. **Procedimentos teórico-metodológicos de estudo de gêneros do discurso: atividade e oralidade em foco**. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (orgs.). Dialogismo: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota Editora, 2014. p. 37-53.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, A. M.; HUFF, L. de A.; ACOSTA PEREIRA, R. Considerações Teórico-Metodológicas para estudo da palavra-discurso. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté-SP, v. 20, n. 1, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotskiy e o processo de construção de conceitos**. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa . Piaget, Vigotskiy, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PEREIRA, Antonio. Pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: fundamentos e possibilidade praxica. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, SP , v. 6, n. 12, 2021, p.01-15. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol6n12.8069>. Acesso em 02 mai 2026.

RAASCH, Leida. **Concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: a afetividade na inclusão do aluno cego. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufes.br/items/a46beee1-77ba-4409-a42f-2846e9b0688b>. Acesso em novembro de 2024.

RIO DE JANEIRO (Cidade). **Decreto nº 36.753, de 30 de janeiro de 2013**. Divulga a atualização do PPA 2010/2013, para o período 2011 a 2013. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano 26, n. 219, 31 jan. 2013

RODRIGUES, N. C. **Trajetória de pesquisa em Ciências Humanas com aporte teórico-metodológico bakhtiniano**. Calidoscópio, São Leopoldo-RS, v. 13, n. 1, jan./abr. 2015.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SMOLKA, A. L. B. **A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13ª ed. São Paulo, Cortez e Editora, 2012.

SOBRAL, A. **Uma proposta bakhtiniana de estudos dos gêneros discursivos**. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (orgs.). Dialogismo: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

VIGOTSKI, LS **Aprendizagem e desenvolvimento** - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2000.

VIGOTSKI, LS. **A construção do pensamento e da linguagem** (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1934). 2001.

VIGOTSKI, LS **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Lisboa: Livros Horizonte, 1968.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores. 1978.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WALLON, H. **A criança turbulenta**: estudos sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Trad. Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 2007.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Questionário da pesquisaDa investigação integral à apropriação dos saberes em sala de aula: a importância do afeto à luz da teoria da Enunciação

Pesquisador responsável: Daniel Gomes Ribeiro

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Cristina dos Santos Andrade

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar e analisar, a partir da afetividade que tece as relações de ensino, **de que modo o professor percebe a necessidade de conhecer o aluno, de forma integral, para que ele possa apropriar-se efetivamente dos saberes construídos em sala de aula.** Pretende-se com esta metodologia ouvir os professores compreendendo que, as relações de ensino, nesta pesquisa, não se circunscrevem somente aos docentes, mas aos alunos e toda comunidade escolar presentes nas vozes desses docentes. Sua participação é voluntária e sua identidade não será divulgada. Se você aceitar participar, contribuirá para com toda comunidade científica e com a promoção de uma oficina de formação continuada de professores, a partir de uma abordagem investigativa com vistas ao planejamento e à realização de intervenções educativas que favoreçam a aprendizagem integral dos alunos. Desde já agradeço sua colaboração e peço que responda com sinceridade e atenção ao questionário, abaixo, e retorne no prazo combinado.

Ao responder à pesquisa você aceita os termos acima descritos.

Dados iniciais para a pesquisa:

1.1 Nome Completo: _____

1.2 Idade (anos): _____

1.3 Sexo: () Feminino () Masculino () Outros _____

1.4 Graduação: _____

1.5 Pós-Graduação:

() Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado

1.6 Professor da rede:

() Pública

Qual o nome da Instituição?

() Privada

Qual o nome da Instituição?

() Fundação ou Organização Não Governamental

Qual o nome da Instituição?

1.7 Residência

Estado: _____ Município: _____

1.8 Há quantos anos atua no magistério?

() A menos de 5 anos

() Igual ou a mais de 5 anos

A partir de agora, peço que leia com atenção e responda as questões a partir dos seus próprios conhecimentos, vivências e experiências em sala de aula.

1) Tomando por princípio a ideia de que ensinar não é, apenas, transferir conhecimento, responda:

a) Para você, o que é ensinar?

b) O que você precisa para ensinar?

c) Diante dos avanços tecnológicos: mídias sociais, inteligência artificial, entre outros, para você, hoje, qual é o maior desafio do professor, em sala de aula?

d) De forma breve, defina quais são as etapas da aprendizagem?

e) O que você compreende por Aprendizagem Integral?

APÊNDICE B

Título do Estudo: **DA INVESTIGAÇÃO INTEGRAL À APROPRIAÇÃO DOS SABERES EM SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DO AFETO À LUZ DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO.**

Pesquisador Responsável: **DANIEL GOMES RIBEIRO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o(a) senhor(a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar e analisar, a partir da afetividade que tece as relações de ensino, **de que modo o professor percebe a necessidade de conhecer o aluno, de forma integral, para que ele possa apropriar-se efetivamente dos saberes construídos em sala de aula;** e tem como justificativa a ideia de que, o docente, ao investigar e compreender o modo como os alunos sentem e expressam os seus saberes no contexto escolar, possa pensar e elaborar melhor o conjunto de estratégias interventivas capazes de promover o desenvolvimento dos seus alunos.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: responder ao questionário em formulário eletrônico; responder às questões com sinceridade.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa podem estar relacionados à sua subjetividade ao compartilhar experiências e reflexões sobre suas práticas, pois eventualmente pode se sentir exposto, emocionalmente, por se tratar, também, de resgatar vivências, dado momento alguns relatos podem gerar desconforto ao revisitar experiências marcadas por conflitos,

inseguranças e frustrações. Há, também, o risco de que, mesmo resguardadas pela ética comum a toda pesquisa acadêmica, a quebra do sigilo e confidencialidade dos dados pode ocorrer em qualquer pesquisa, inclusive naquelas com acesso a dados de prontuários.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa estão na promoção da escuta ativa e do diálogo nas práticas docentes. Por fim, o grande benefício está na contribuição à formação continuada, por meio da consolidação do produto educacional proposto e pode colaborar com políticas formativas voltadas à valorização dos saberes docentes.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ensino e educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Daniel Gomes Ribeiro, pelo telefone (21) 99706-7797, endereço rua Ana Teles, 610, casa 11, atendimento às sextas-feiras, das 8h às 18h e/ou pelo e-mail euseiprofessor@gmail.com, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (SR2.uerj.br/COEP). Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: *Da investigação integral à apropriação dos saberes em sala de aula: a importância do afeto à luz da teoria da Enunciação*.

Nome do participante ou responsável

Assinatura do participante ou responsável

Data: ____/____/____

Eu, Daniel Gomes Ribeiro, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

Assinatura e carimbo do Pesquisador

Data: ____/____/____

APÊNDICE C

Título do Estudo: **DA INVESTIGAÇÃO INTEGRAL À APROPRIAÇÃO DOS SABERES EM SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DO AFETO À LUZ DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO.**

Pesquisador Responsável: **DANIEL GOMES RIBEIRO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o(a) senhor(a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar e analisar, a partir da afetividade que tece as relações de ensino, **de que modo o professor percebe a necessidade de conhecer o aluno, de forma integral, para que ele possa apropriar-se efetivamente dos saberes construídos em sala de aula**; e tem como justificativa a ideia de que, o docente, ao investigar e compreender o modo como os alunos sentem e expressam os seus saberes no contexto escolar, possa pensar e elaborar melhor o conjunto de estratégias interventivas capazes de promover o desenvolvimento dos seus alunos.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: participar da oficina on-line “Investigação integral e mediação pedagógica: Roda de Conversa para Estudos de caso”. A proposta é levar para o grupo discussões sobre a necessidade urgente de se pensar nas práticas docentes investigativas: o que é, por que e como fazer? E a partir da observação, da escuta das experiências e registros, pensarmos a elaboração de um conjunto de ferramentas investigativas e interventivas profícuas ao desenvolvimento da aprendizagem integral dos nossos alunos e alunas.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa podem estar relacionados à sua subjetividade ao compartilhar experiências e reflexões sobre suas práticas, pois eventualmente pode se sentir exposto, emocionalmente, por se tratar, também, de resgatar vivências, dado momento alguns relatos podem gerar desconforto ao revisitar experiências marcadas por conflitos, inseguranças e frustrações. Há, também, o risco de que, mesmo resguardadas pela ética comum a toda pesquisa acadêmica, a quebra do sigilo e confidencialidade dos dados pode ocorrer em qualquer pesquisa, inclusive naquelas com acesso a dados de prontuários.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa estão na promoção da escuta ativa e do diálogo nas práticas docentes. Por fim, o grande benefício está na contribuição à formação continuada, por meio da consolidação do produto educacional proposto e pode colaborar com políticas formativas voltadas à valorização dos saberes docentes.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ensino e educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Daniel Gomes Ribeiro, pelo telefone (21) 99706-7797, endereço rua Ana Teles, 610, casa 11, atendimento às sextas-feiras, das 8h às 18h e/ou pelo e-mail euseiprofessor@gmail.com, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa

(SR2.uerj.br/COEP). Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: *Da investigação integral à apropriação dos saberes em sala de aula: a importância do afeto à luz da teoria da Enunciação*.

Nome do participante ou responsável

Assinatura do participante ou responsável

Data: ____/____/____

Eu, Daniel Gomes Ribeiro, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

Assinatura e carimbo do Pesquisador

Data: ____/____/____

APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PARA A OFICINA

08/07/2026, 23:11

Oficina Pedagógica

Oficina Pedagógica

O ITINERÁRIO INVESTIGATIVO DA APRENDIZAGEM

* Indica uma pergunta obrigatória

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

★

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma oficina. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de participar.

Caso haja alguma palavra ou frase que o(a) senhor(a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para o devido esclarecimento.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo. **Esta oficina tem como objetivo principal investigar e analisar, a partir da afetividade que tece as relações de ensino, em que medida o professor percebe a necessidade de conhecer o aluno, de forma integral, para que ele possa apropriar-se efetivamente dos saberes construídos em sala de aula; e tem como justificativa a ideia de que, o docente, ao investigar e compreender o modo como as crianças sentem e expressam os seus saberes no contexto escolar, possa pensar e elaborar melhor o conjunto de estratégias interventivas capazes de promover o desenvolvimento dos seus alunos.**

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da oficina, o procedimento envolvido em sua participação será colaborar com o tema proposto envolvendo-se responsivamente na construção dos saberes. Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. Em nossa oficina, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação, podem estar relacionados à sua subjetividade ao compartilhar experiências e reflexões sobre suas práticas, pois eventualmente pode se sentir exposto, emocionalmente, por se tratar, também, de resgatar vivências, dado momento alguns relatos podem gerar desconforto ao revisitar experiências marcadas por conflitos, inseguranças e frustrações. Outra questão a ser pontuada é o fato de se tratar de uma oficina on-line. Esta modalidade, ainda que realizada em uma sala reservada a um público-alvo determinado e limitado, expõe a imagem dos participantes à pessoas desconhecidas, ainda sendo possível ser visualizada por terceiros após seu término. Há, também, o risco de que, mesmo resguardadas pela ética comum a toda pesquisa acadêmica, a quebra do sigilo e confidencialidade dos dados pode ocorrer em qualquer pesquisa, inclusive naquelas com acesso a dados de prontuários.

Contudo, esta oficina também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa estão na promoção da escuta ativa e do diálogo nas práticas docentes. Por fim, o grande benefício está na contribuição à formação continuada, por meio da consolidação do produto educacional proposto e pode colaborar com políticas formativas voltadas à valorização dos

08/07/2026, 23:11

Oficina Pedagógica

saberes docentes. Sua participação na oficina é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na oficina, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo, assim como a sua gravação, em eventos da área de ensino e educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Daniel Gomes Ribeiro, pelo telefone (21) 99706-7797, atendimento às sextas-feiras, das 8h às 18h e/ou pelo e-mail eusei professor@gmail.com, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (SR2.uerj.br/COEP).

Ao marcar a opção "Li e concordo com os termos apresentados acima" o(a) participante manifesta seu consentimento livre e esclarecido para participar desta pesquisa, em conformidade com a Resolução CNS nº 466/2012. O registro eletrônico deste aceite será armazenado pelo pesquisador.

Declaração de Consentimento

Estou de acordo em participar do estudo intitulado: Da investigação integral à apropriação dos saberes em sala de aula: a importância do afeto à luz da teoria da Enunciação.

Eu, Daniel Gomes Ribeiro, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução no 466/2012 MS.

Marcar apenas uma oval.

☐ "Li e concordo com os termos apresentados acima."

2. 1.1 Nome completo: *

08/07/2026, 23:11

Oficina Pedagógica

3. 1.2 Idade: *

4. 1.3 Sexo/gênero: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Homem Cis
- ☐ Homem Trans
- ☐ Mulher Cis
- ☐ Mulher Trans
- ☐ Travestis
- ☐ Não binário
- ☐ Outro:
- _____

08/07/2026, 23:11

Oficina Pedagógica

5. **1.4 Graduação: ****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Pedagogia
- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Línguas Estrangeiras
- ☐ Matemática
- ☐ Química
- ☐ Física
- ☐ Biologia
- ☐ Geografia
- ☐ História
- ☐ Artes
- ☐ Música
- ☐ Ensino Religioso
- ☐ Sociologia
- ☐ Filosofia
- ☐ Educação Física
- ☐ Outro:

08/07/2026, 23:11

Oficina Pedagógica

6. **1.5 Pós-Graduação ****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-Doutorado
- ☐ Não possui

7. **1.6 Professor da rede: ****Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Fundação ou Organização Não Governamental
- ☐ Outro: _____

8. **1.7 Residência (Município e Estado): ***

9. **1.8 Há quantos anos atua no magistério? ****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ Igual ou mais de 5 anos

10. **1.9 Melhor e-mail para contato: ***

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

08/07/2026, 23:11

Oficina Pedagógica

ANEXO 1 - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

	1.1 Nome completo:	1.2 Idade:	1.3 Sexo/gênero:	1.4 Graduação:	1.5 Pós-Graduação:	1.6 Profissão da rede:	1.7 Residência (Município e Estado):	1.8 Há quantos anos atua no magistério?	a) Para você, o que é ensinar?	b) O que você precisa para ensinar?	c) Diante dos avanços tecnológicos: mídias sociais, inteligência artificial, entre outros, para você, hoje, qual é o maior desafio do professor, em sala de aula?	d) Em sua trajetória no magistério, que fatores mais contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem, em sala?	e) O que você compreende por Aprendizagem Integral?
1			59 Feminino	Língua Portuguesa	Doutorado	Pública	Rio de Janeiro - RJ	Igual ou mais de 5 anos	É contribuir para o desenvolvimento pleno das pessoas, estabelecendo uma relação de escuta e compromisso.	Conhecer os/estudantes com os quais interajo, ter conhecimento de teorias e técnicas de ensino pensando na diversidade e refletir constantemente sobre a prática.	Creio que o maior desafio seja a construção do grupo de aprendizagem, em que haja o exercício da alteridade por todos.	A proximidade com os estudantes e suas famílias, o envolvimento e preocupação constante com o estudo sobre/com os estudantes e a atualização.	É a aprendizagem que envolve todos os aspectos que constituem os estudantes.
2		60 anos	Feminino	Pedagogia	Doutorado	Pública	Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	É trocar experiências, dialogar sobre saberes e vivenciar oportunidades reais e concretas de circulação de conhecimentos	O interesse dos estudantes	Despertar o interesse dos estudantes, conhecer as dificuldades dos estudantes e criar estratégias diversificadas para que todos possam aprender	O estudo sobre como as crianças aprendem e as estratégias para alcançá-las. A troca entre os colegas professores. A observação dos sujeitos como únicos e singulares. A dialogia como ferramenta de trabalho.	Aquela que abrange aspectos gerais do estudante (cognitivo, psicológico e social)
3			62 Mulher Cis	Língua Portuguesa	Doutorado	Pública	Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	Despertar interesse e incentivar mecanismos de busca autônoma de conhecimento.	Ambiente adequado (confortável, seguro e infraestrutura), a depender do tipo de "aula" planejada para os objetivos	Despertar e manter o interesse do conjunto dos alunos, no que se "precisa" apresentar para atingir os objetivos pedagógicos	Nos últimos 10/15 anos, os cenários mudaram. Hji, por exemplo, não entendo mais que haja isonomia entre ensino e aprendizagem, posto q são processos autônomos cujas expectativas e resultados nem sempre coincidem na mesma medida. No passado, dependia mais de o professor se qualifica para ir acompanhando as demandas, que tbm se modificaram mais devagar. Hji, por mais que o professor se dedique à atualização, temos a impressão de que não adianta muito, pq de forma alguma o aluno se interessa	É aquela em que o saber fazer vai ao encontro do saber ser. A aprendizagem só será integral qdo os agentes perceberem transformação dos aprendizes como pessoas e cidadãos

4	33	Homem Cis	Línguas Estrangeiras	Mestrado	Pública	Salvador/BA	Igual ou mais de 5 anos	Garantir aos alunos a possibilidade de construir conhecimento, com o objetivo de promover a melhoria do entendimento humano - formulação propositalmente ambígua que aponta, simultaneamente, para a Ciência desenvolvida pela Humanidade e para um objetivo humanístico e social.	Interesse por parte dos alunos, condições materiais dignas, trabalho coletivo (dos alunos entre si, dos demais professores, da gestão, das mães, pais ou outros responsáveis)	Gerir um grupo numeroso, dentro de suas individualidades e limitações.	Desenvolvimento de uma relação humana com os alunos (Ensino Fundamental I), reflexão constante acerca dos objetivos da disciplina (Língua Francesa) no contexto da escola pública, apoio incondicional da gestão escolar.	A concepção de que, em ambiente escolar, uma disciplina deve buscar, dentro dos limites do possível e das condições apresentadas, promover o desenvolvimento do aluno em suas dimensões, não apenas intelectuais, mas sociais, afetivas, emocionais e subjetivas, considerando o humano como uma entidade complexa (corpo, mente e tudo o que há entre um e outro).
5	44	Mulher Cis	Pedagogia	Mestrado	Pública	Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	Um alto responsável e responsável	Conhecimento, boa remuneração e ambiente que ofereça suporte material, emocional	Falta de apoio e reconhecimento social	Conhecimento e afeto	Um olhar amplo e global do estudante.
6	43	Homem Cis	Língua Portuguesa	Mestrado	Pública	Maricá	Igual ou mais de 5 anos	Permitir que o aluno absorva o conhecimento de mundo construído até o momento em nossa sociedade.	Conhecimento, boa remuneração e ambiente que ofereça suporte material, emocional	A tecnologia em si é uma aliada do professor na construção do saber, contudo tem causado problemas comportamentais nas crianças.	Um aluno tocado e cliente de que as aulas fazem parte de um processo de construção de cidadania.	A absorção de conhecimentos diversos que tenham relação com a sociedade em que se encontra o indivíduo.
7	48	Mulher Cis	Língua Portuguesa e pedagogia	Especialização	Pública	Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	Ter carinho, paciência e afeto	Respeito	Ter atenção.	Acredito na organização	Ensino colaborativo família, escola e docência
8	50	Mulher Cis	Pedagogia	Especialização	Pública Privada	Rio de Janeiro - RJ	Igual ou mais de 5 anos	Ajudar um indivíduo a desenvolver habilidades.	Competência, sensibilidade, empatia e conhecimentos.	Manter o aluno interessado, mostrar o valor do estudo.	A percepção das necessidades da turma, o olhar para cada aluno e suas diferenças, o diálogo, o preparo de aulas interessantes, a pesquisa, organização e regras combinadas no dia-a-dia.	Desenvolver valores humanos e sociais para a cidadania.
9	56	Homem Cis	Geografia	Especialização	Pública	Rio de Janeiro - RJ	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar é o privilégio de poder compartilhar aquilo que acumulamos ao longo da vida, dentro e fora da escola, numa perspectiva de troca de experiência.	Antes de tudo, preciso querer ensinar, ou seja, estar disponível e disposto a socializar o que acumulo com minha experiência. Em seguida preciso me preparar para saber como transmitir o que sei.	Hoje, nosso maior desafio em sala de aula é prender a atenção do aluno. Somos "equipamentos" analógicos num mundo cada vez mais tecnológicos. Quando entro numa nova turma, costumo perguntar aos meus alunos quem possui o maior número de informações naquela sala. Invariavelmente eles respondem que sou eu. E aí lhes digo que não. Não sou eu quem possui tantas informações, e sim o aparelho eletrônico que eles guardam em suas mochilas ou em seus bolsos. Em seguida completo com uma nova pergunta: então se eu não estou nesta	Sempre estudei em escola pública. Minha formação foi moldada nesta perspectiva de que todos tem direito a uma educação de qualidade. Assim que me formei, busquei devolver ao público aquilo que dele recebi. Sendo assim, minhas aulas sempre foram pensadas para a promoção de diálogo com meu aluno. Fui formado na perspectiva Freireana, onde a educação não é bancária e o processo é de ensino e aprendizagem, logo o aluno também me ensina. De modo resumido, aluno tem voz e vez, professor não é a sede suprema do	Aprendizagem integral é uma construção do conhecimento que vai muito além da escola e do currículo. Formação não só acadêmica como também sociopolítica e ética do conhecimento

10	31	Mulher Cis.	Pedago- gia	Mestrado	Pública	Niterói/RJ	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar se define, na minha concepção, como compartilhamento de saberes entre crianças e professores. Uma ação que é dialógica.	Formação adequada, escuta, presença, humildade, responsabilidade e esperança (porque ter se tomado um campo minado, no qual os professores são levados ao limite da exaustão). É difícil ser um sujeito que acolhe quando no dia a dia não sou acolhida e, em contrapartida, sou desvalorizada pelo governo e pelas famílias.	Falta de participação familiar na vida escolar dos filhos.	Construir uma relação de troca com os estudantes, tornando-os corresponsáveis pelo processo educativo; Desapegar da ideia que sou detentora dos saberes.	Aprendizagem que contempla os estudantes em diversos aspectos: social, emocional, cognitivo, físico... Uma aprendizagem que parte do princípio que o estudante aprende com o corpo inteiro.
11	45	Mulher Cis.	Língua Portugu- esa	Especiali- zação	Fundaç- ão ou Organi- zação Não Governam- ental	Rio de Janeiro RJ	Igual ou mais de 5 anos	Uma construção do conhecimento com inúmeras possibilidades	Várias coisas... habilidade de comunicação, conhecimento sobre o conteúdo, uma metodologia, conhecer o aluno	Fazer uma integração desses avanços tecnológicos ao planejamento pedagógico de modo que haja um engajamento dos alunos sem perder com isso o desenvolvimento de habilidades críticas.	A pareceria com as famílias dos alunos e a liberdade de planejar o ensino de forma adaptável a realidade do educando, físicas, cognitivas e estruturais.	Desenvolver no educando todas as suas capacidades, para além dos conteúdos curriculares. Seus aspectos socioemocionais, intelectuais, éticos, dentre outros.
12	71	Mulher Cis.	Língua Portugu- esa	Mestrado	Pública	Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar é observar os alunos e partir de onde eles estão, é aprender a cada dia, suprir defasagens e estar sempre em sintonia com eles.	Empatia, entusiasmo e parceria	Ter a atenção de 100% da turma ao mesmo tempo.	Afeto, empatia, entusiasmo, parceria e muita paciência.	Aprendizagem integral é uma abordagem cujo objetivo é o desenvolvimento do aluno não apenas no aspecto cognitivo, mas também no emocional, social, físico, ético e cultural, tornando-o sujeito capaz de atuar no mundo com autonomia, criticidade, empatia e responsabilidade.
13	58 anos	Mulher Cis.	História	Especiali- zação	Pública	Município do Rio de Janeiro - RJ	Igual ou mais de 5 anos	É oferecer as ferramentas para que os estudantes possam se apropriar do senso crítico para melhor entender as realidades (plural mesmo) que os cercam.	Capacitação, matérias didáticas apropriadas, atividade extra classe, turmas com um número menor de alunos e parceria com os responsáveis.	É minimizar os danos do uso sem controle das redes sociais e outros ambientes cibernéticos perigosos para o aluno.	Estabelecer relação afetiva com o aluno, utilizar os meios tecnológicos disponíveis na escola e ter didática para fazer o conhecimento chegar de forma mais lúdica possível ao aluno.	É trabalhar com o aluno exemplos práticos de valores que irão guiá-lo por toda a vida adulta. Exemplo: ética e cidadania.
14	61	Mulher Cis.	Pedago- gia	Especiali- zação	Pública	Rio de Janeiro- RJ	Igual ou mais de 5 anos	Capacitar, instruir, libertar	Criatividade	O imediatismo gerado pelo uso da tecnologia	Metodologias que colocam o estudante como protagonista — debates, trabalhos em grupo, resolução de problemas, projetos — aumentou o engajamento e favoreceu aprendizagens mais profundas e duradouras.	Ela busca desenvolver todas as dimensões do indivíduo, preparando-o para a vida, para o mundo do trabalho e para a convivência em sociedade.

15	46	Homem Cis	História	Mestrado	Pública	Portugal	Igual ou mais de 5 anos	É uma prática profissional que requer muito preparo, dedicação e estudo em relação a educação formal. Técnicas de didática, abordagens e tudo que ajude a ensinar conceitos teóricos e competências sociais e emocionais.	Estudante, uma estrutura física mínima e coordenação e direção que apoiem o processo pedagógico e suportem se	Se manter atualizado no sentido de conhecer e também de utilizar de forma realmente útil pedagogicamente. São ferramentas que devem ser utilizadas.	Abordagens pedagógicas e socio afetivas, permitindo uma atenção e aproximação com os estudantes, o que facilitava o processo de comunicação e ensino.	Uma aprendizagem que ultrapasse apenas a formal, conteudista e aprofunde saber e desenvolvimento em outras competências.
16	51	Mulher Cis	Pedagogia	Especialização	Pública	Rio de Janeiro RJ	Igual ou mais de 5 anos	É criar em meus alunos curiosidade suficiente para incentivar o aprendizado constante.	Técnica, domínio	Ensinar de forma concomitante	Não vejo fatores a contribuir, pois nem as gestões, nem os responsáveis pelos alunos contribuem, desta forma está cada dia mais difícil.	Aquela que aborda os conhecimentos de forma interdisciplinar e busca desenvolver o estudante em todas as dimensões: intelectual, emocional, social e física.
17	40	Mulher Cis	Pedagogia	Especialização	Pública	RJ	Igual ou mais de 5 anos	É compartilhar o que se sabe, com a intenção de que o outro aprenda. O tornar autônomo e capaz.	Conhecimento, paciência, reflexão sobre a prática, amor pela profissão, conhecimento	Ultrapassar inúmeras barreiras externas que muito influenciam no processo.	Amor e empatia.	É o desenvolvimento do indivíduo em todas as dimensões: intelectual, socioemocional, física e ética.
18	38	Homem Cis	Engenharia	Especialização	Pública Privada	Rio de Janeiro/rj	Igual ou mais de 5 anos	Troca de conhecimento, motivar o aluno a expandir seu repertório, conhecimento	Motivação, espaço aberto com interesse de receber o novo, saindo da zona de conforto.	Ter alunos que estejam dispostos a aprender algo fora do interesse principal deles e tirá-los da zona de conforto.	A ligação entre professor e aluno.	Perceber o conhecimento em diversas áreas da sua vida.
19	33	Homem Cis	Pedagogia	Mestrado	Pública	Saquarema RJ	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar é mediar o caminho entre o aprendiz e a aprendizagem.	Apenas conhecimento.	Ter a atenção dos estudantes (competir com os estímulos das mídias).	Observar o público e escolher estratégias que proporcionem o engajamento dos estudantes.	Aprendizagem de diversos fatores ao mesmo tempo.
20	31	Mulher Cis	Química	Mestrado	Privada	São Gonçalo, Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar alguém é dar a possibilidade do indivíduo enxergar o mundo com o olhar do todo e não de fragmentos, além de proporcionar o pensamento crítico sobre suas decisões e seus impactos sociais, ambientais, econômicos, etc.	Formação humanizada e disposição para ensinar	Conectar-se com os estudantes imersos na cultura digital e desinteressados no que há ao seu redor presencialmente.	O exercício diário de empatia e a disposição de tentar ver o mundo com o olhar do outro.	Aprendizagem em carga horária maior
21	28	Mulher Cis	Pedagogia	Mestrado	Pública	Rio de Janeiro/RJ	Igual ou mais de 5 anos	É oportunizar, garantir, contribuir e favorecer a construção dos conhecimentos pelos educandos.	Preciso de recursos, formação e dignidade (sendo considerado dignidade, condições materiais, financeiras, tempo de planejamento, valorização profissional)	O maior desafio para o professor é a inclusão, falta de respeito por parte dos estudantes e uso excessivo de celulares.	Construção de atividade, escuta e acolhimento, além de formas de ensinar diversas, criativas e atrativas.	Aquela que garante ao estudantes seus usos no cotidiano, que ele consiga relacionar com o cotidiano, com a vida pessoal. A aprendizagem que ele consiga ensinar a outros e utilizar para construir outras.

22	25 anos	Mulher Cis	Geografia	Mestrado	Privada	Belford Roxo - Rio de Janeiro	Menos de 5 anos	Aprender que ensinar é criar mecanismos para que o estudante aprenda e concordo com essa ideia, apesar de muitas vezes não conseguir trabalhar desta forma.	Sobretudo da atenção dos alunos. Com relação aos materiais, gosto de trabalhar com músicas, documentários, mapas e o globo.	Desconstruir as informações erradas que os estudantes trazem. Muitas vezes eles trazem e apresentam trabalhos com erros gritantes e não colocam em prática as dicas para encontrar informações seguras.	Talvez o fato de os estudantes gostarem de mim. Parece que não foi o caso esse ano. Não consegui estabelecer a parceria que gosto com nenhuma turma e acredito que o baixo desempenho, para além de outros fatores envolvidos, também tenha um pouco a ver com isso. O tempo também é muito importante. Este ano os eventos da escola que trabalho chegaram a "roubar" facilmente uns 2 meses de aulas minhas em todas as turmas (se for contar em dias corridos).	Acredito que seria aquela que não ensina apenas os conteúdos escolares, mas a convivência, o respeito às diferenças, o cuidado consigo, com o outro e com o meio ambiente...
23	35	Mulher Cis	Pedagogia	Especialização	Privada	São João de Meriti RJ	Igual ou mais de 5 anos	Transbordar e fazer diferença na vida dos alunos	Organização, amor, paciência e empatia	As famílias e a maneira como cada uma delas energe a função da escola	Troca, olhos atentos e vontade de aprender	Aprendizagem que engloba todas as necessidades do aluno
24	25	Homem Cis	Geografia	Especialização	Privada	Duque de Caxias/ Rio de Janeiro	Menos de 5 anos	Ensinar é provocar o desenvolvimento de habilidades, competências e assimilação de conceitos com a principal finalidade de expandir do senso crítico dos sujeitos	Domínio do conteúdo e ferramentas de aprendizagem (brinquedos, livros, insumos)...	A viglância e o cerceamento da liberdade do educador de atuar em sala de aula.	Quando havia espaço para minha autonomia enquanto docente.	Quando os processos de ensino englobam dinâmicas multifatoriais de aprendizagem, considerando os sujeitos como um todo incluindo sua realidade e vivências.
25	42	Homem Cis	Geografia	Especialização	Pública	Rio de Janeiro - RJ	Igual ou mais de 5 anos	Compartilhar conhecimentos	Humildade, para reconhecer que não é detentor de todo conhecimento. Paciência e conhecimento empírico e teórico	Utilizar de maneira racional e não totalitária. Como de fato uma ferramenta e não como todo o ciclo de aprendizagem.	Associar o conteúdo ao dia a dia, com o objetivo de tornar o aprendizado prático e prazeroso.	Associação de teoria e prática
26	46	Mulher Cis	Matemática	Não possui	Pública	São Gonçalo, RJ	Igual ou mais de 5 anos	É colocar em ação o que aprendeu e colocar na prática gera uma troca, pois cada aluno é um ser complexo e único que traz uma vivência diferente que nos proporciona novos aprendizados e juntos construímos uma vivência pedagógica que se transforma a cada ano.	Preciso de pessoas que realmente queiram aprender, de um quadro para escrever, alunos com material para acompanhar e tranquilidade para desenvolver o trabalho. Isso é o básico.	O desafio para o professor é competir com esses recursos, pois, existe uma busca em transformar as aulas um pouco mais interessante quanto às mídias sociais. E conseguir esses recursos para nossas aulas.	O domínio da sala de aula do professor e a motivação do aluno.	É uma abordagem educacional que vai além do cognitivo, inclui uma dinâmica da convivência social e uma conexão de conhecimentos intelectual, social, cultural e ético.
27	39	Homem Cis	Matemática	Mestrado	Pública	Belford Roxo, RJ	Igual ou mais de 5 anos	Troca de saberes	Saúde	Concentração dos alunos diante de tanta dipamina barata em sala de aula	Vocação	O ensino não está restrito somente a aprendizagem intelectual.
28	30	Homem gay	Língua Portuguesa	Doutorado	Pública	Nova Iguaçu	Igual ou mais de 5 anos	Transformar rotas, ajudar na construção da sociedade.	Preciso de valorização, bons estudos e desejo dos alunos.	A atenção dos alunos	O ambiente físico adequado. Já era 80% de facilidade.	Aquela aprendizagem que compreenda o ser humano como um todo, levando em conta fatores como psicologia, estética, ética, cuidado e afeto

29	61	Mulher Cis	Línguas Estrangeiras	Doutorado	Pública	Rio de Janeiro - RJ	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar é criar um ambiente favorável ao aprendizado, através de estímulos que levem o aluno a desenvolver a sua autonomia e ser capaz de fazer descobertas de forma independente.	Conhecimento do meu aluno, de suas aspirações, valores e necessidades. Os materiais necessários serão ditados por isso.	O maior desafio é fazer da sala de aula um espaço interessante, que conquiste o aluno e que o faça ver que aprender na escola é bom e pode ser divertido, além de importante.	O meu bom relacionamento com os meus alunos e a minha crença de que o professor nunca deve parar de aprender - o que me fez tentar melhorar a cada dia e que também me levou a compreender que a sala de aula é um espaço de aprendizado também para o professor.	Aprendizagem que vai além do conteúdo ensinado, ou seja, que visa também o desenvolvimento humano e ético do aluno, preparando-o para o bom convívio com seus semelhantes em sociedade e também para o seu autoconhecimento e autovalorização.
30	65	Mulher Cis	Línguas Estrangeiras	Doutorado	Pública	Rio de Janeiro - RJ	Igual ou mais de 5 anos	Compartilhar conhecimentos e experiências para contribuir com a formação dos seres humanos	Conhecimento da disciplina, conhecimentos sobre didática e sobre relações humanas	Ser relevante para o estudante. Ser mediador do seu processo de aprendizagem e curador das informações a que o estudante tem acesso	Bom ambiente escolar, apoio institucional para o meu trabalho e a sua valorização.	Aprender para enriquecimento do ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e espiritual.
31	50	Mulher Cis	Pedagogia	Mestrado	Pública	Tres Rios	Igual ou mais de 5 anos	Ajudar o aluno ampliar seu olhar e devolver a curiosidade sobre o mundo.	Amor, empatia e vontade de lidar com pessoas	Atrair a atenção do aluno diante de todos esses estímulos tecnológicos	Ouvir o aluno, conhecer sua história e meio social	Que envolva o aluno em todos os seus aspectos
32	61	Mulher Cis	Arquitetura e Urbanismo	Mestrado	Pública	Rio de Janeiro, RJ	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar é criar pontes entre o que alguém já sabe e o que ainda pode descobrir. É escutar, antes de falar. Acolher, antes de corrigir. É provocar perguntas, despertar curiosidade, abrir caminhos.	Precisa-se de conhecimento, sim — mas também de humildade para reconhecer que ele nunca é completo. Precisa-se de escuta, para perceber quem é o outro, de onde vem e como aprende. Precisa-se de sensibilidade, para adaptar caminhos quando o método não alcança a pessoa. Ensinar exige tempo, paciência e presença real. Exige coragem para errar, para recomeçar e para aprender junto.	A tecnologia amplia possibilidades, acelera acessos e cria novos meios de aprender, mas não substitui o vínculo, a escuta, o pensamento crítico e o cuidado. Por isso, o centro do ensino precisa continuar sendo a formação de pessoas, e não o domínio de ferramentas.	Na minha trajetória no magistério, o que mais se revelou importante não foi o conteúdo em si, mas a relação construída com os estudantes.	Aprendizagem integral é aquela que reconhece o ser humano em sua totalidade, e não apenas como alguém que acumula conteúdos. Ela envolve o intelecto, mas também as emoções, o corpo, as relações sociais, a ética, a cultura e a capacidade de atuar no mundo. Aprender, nesse sentido, não é só saber mais — é tornar-se mais.
33	53	Mulher Cis	Artes	Doutorado	Pública	Niterói, RJ	Igual ou mais de 5 anos	Troca de conhecimentos	Empatia	Corresponder às expectativas discentes	Troca com discentes; pesquisa pedagógica	Abordagem pedagógica crítica e identitária
34	61	Mulher Cis	Biologia	Não possui	Pública Privada	Rua Pedro Telles 497 RJ/RJ	Igual ou mais de 5 anos	Passar o que foi planejado para o aluno de forma que ele possa ser transformado e usar os novos conhecimentos no dia a dia	Não sei se posso responder ao questionário por já estar aposentada. Mas a minha intuição só precisei de boa vontade e gostaria do que eu fazia. Estar com meus alunos sempre foi um prazer. Na verdade, uma troca	É usar esses recursos para aprimorar as aulas, enriquecer conteúdos	Meu jeito de ensinar, já chegava cantando a música da época, às vezes dançando. Incentivando-os a realizarem as tarefas, fiscalizar quem fazia, mandar bilhete para o pai caso não fizessem, colar estrelinhas nas avaliações, convocar responsáveis. Sempre trabalhei com segundo segmento.	Nunca ouvi falar. Mas posso chutar: devo ser o exemplo de cidadão em todos os sentidos para que meus alunos possam entender qual seu papel na sociedade. Não só na Biologia mas na vida deles.
35	51	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Não possui	Pública	Rua Capitão Machado 181 casa 7 Praça Seca Rio de Janeiro RJ	Igual ou mais de 5 anos	Possibilitar o aprendizado	Conectar o conteúdo com os alunos, tomando o aprendizado significativo.	É a conjugação de múltiplos problemas estruturais, inclusive problema complexo como saúde mental e desmotivação generalizada	Aspectos emocionais, sociais e ambientais.	O desenvolvimento completo do aluno: cognitivo, social, cultural e emocional.

36	43	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Especialização	Pública	Petrópolis-RJ	Igual ou mais de 5 anos	É fazer escolhas organizadas de conteúdos, informações, habilidades e competências que possam atender e instrumentalizar da melhor forma possível o público com o qual nos deparamos a cada período letivo.	Boa formação, empatia e infraestrutura/ ferramentas adequadas às necessidades de quem está na outra ponta do processo de ensino-aprendizagem.	Conseguir realizar aulas atrativas e promover autonomia e autoria com a metodologia e atividades propostas.	O desenvolvimento de uma relação de proximidade, afetividade e confiança com os discentes, além da demonstração de disponibilidade para a abordagem de assuntos que extrapolam a sala de aula, o que ampara, inclusive, o nível de exigência praticada das próprias aulas, haja vista tratarmos o sucesso do processo acadêmico uma das formas de pavimentar o sucesso na vida fora da escola, principalmente, tratando-se da classe social a qual a escola pública atende.	Uma aprendizagem que extrapola os conteúdos, informações, habilidades e competências em si mesmas, alcançando também dimensões emocionais, sociais e éticas.	
37	41	Homem Cis	Língua Portuguesa	Mestrado	Pública	Rio de Janeiro	Menos de 5 anos	Ato de compartilhar saberes e guiar o aluno ao desenvolvimento.	Primeiramente conhecer bem o tema/disciplina.	Integrar de forma eficaz as TICs e auxiliar os alunos, não apenas trazer para sala de aula sem uso produtivo.	A troca, permitir que o aluno se expresse.	Não começo o termo. Mas acredito que se refira a uma aprendizagem que não se limite ao conteúdo.	
38	53	Homem Cis	Letras (Português-Literatura)	Mestrado	Pública	Terresópolis-RJ	Igual ou mais de 5 anos	Não sei se existe o ato de ensinar, mas sei que há o de aprender. Possibilitar a aprendizagem é um ato de amor. Investir no outros as condições para que ele possa atingir todo o seu potencial como indivíduo, como ser humano emancipado, na construção da sua própria felicidade.	De confiança mútua entre professor e alunos. Necessário do espaço da aula. Liberdade e autonomia. E apoio da direção e coordenação pedagógica. E de pessoas interessadas em aprender.	Manter a atenção dos alunos. Já que sua capacidade de concentração tem estado muito limitada.	A relação de afeto e confiança que consegui estabelecer com os alunos.	Entendo que diz respeito não apenas ao conteúdo programático, mas o conhecimento em geral, a socialização e o entendimento de nossa participação na coletividade.	
39	46	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Especialização	Pública	Fundação ou Organização Não	Igual ou mais de 5 anos	Compartilhar conhecimento com um movimento natural de atenção, diálogo e criação.	Materiais básicos	Lidar com os conflitos emocionais, disciplina em uma sala superlotada	A escuta ativa empática dos alunos	Aquela que contempla todas as dimensões do ser humano, físico, material, emocional e espiritual.	
40	53	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Doutorado	Pública	Rio de Janeiro- RJ	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar é construir vivências a partir das quais seja possível construir um conhecimento emancipatório e crítico.	Preciso de boas condições objetivas de trabalho tais como salário justo, participação na gestão escolar, materiais escolares adequados, tempo suficiente para elaborar aulas, planejamentos e corrigir avaliações, e incentivo à permanente formação continuada, boa estrutura, bom salário e boa coordenação.	Utilizar todas essas ferramentas de forma útil para o aprendizado.	Bom salário e incentivo à formação continuada.	Aprendizagem integral é aquela que compreende diversos aspectos da formação humana, tais como aspectos do conhecido formal, técnico e humano.	
41	43	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Doutorado	Profesor de Pré-vestibular	Rio de Janeiro RJ	Menos de 5 anos	Trocar conhecimentos.	Continuar acreditando que é possível a transformação através da educação	Conseguir fazer o estudante perceber a importância da educação em sua vida e na sociedade em que vive.	Estabelecer proximidade com o estudante. E a questão da concentração.	Fatores emocionais com o uso de metodologias de ensino com recursos de mídias digitais além do apoio familiar e do ambiente escolar.	Compreendo que é uma abordagem de aprendizagem em tempo integral no qual o estudante é o centro do processo
42	45	Mulher Cis	Línguas Estrangeiras	Mestrado	Privada	São Gonçalo/Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar é abrir oportunidades de reflexões sobre temas plurais.					

43	42	Mulher Cis	Línguas Estrangeiras	Mestrado	Pública Fundação ou Organização Não Governamental	Rio de Janeiro RJ	Igual ou mais de 5 anos	Compartilhar conhecimentos, indicar caminhos e ajudar a desenvolver raciocínio crítico	Temas relevantes, turmas disponíveis a participar, livros, internet	Uso de IA e alunos que já não conseguem escrever por conta própria sem ajuda de IA	Boa convivência entre mim e os alunos	Uma aprendizagem que vê o estudante de modo holístico, como ser humano multifacetado, e não apenas um indivíduo que está ali para aprender certos conteúdos. Um projeto integrado onde o aluno e o professor fazem uma gestão integrada e os alunos são orientados a se profissionalizar e buscar a integração entre escola e mercado de trabalho.
44	46	Homem Cis	Geografia	Mestrado	Pública Privada	Rio de Janeiro- RJ	Igual ou mais de 5 anos	Estimular as próximas gerações a estudar e ampliar seu conhecimento	Boa vontade, foco em um espaço físico adequado, cadernos e livros	Fazer os alunos usarem as redes de forma positiva e não apenas de entretenimento e sonhos de lucro rápido.	Estrutura física, acesso a tecnologias e valorização do profissional.	que foi ensinado e que conseguiu utilizar esse conhecimento de forma eficaz no dia a dia.
45	41	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Mestrado	Pública	São Gonçalo RJ	Igual ou mais de 5 anos	Transmissão de conhecimento e aprendizagem.	Preparo, conhecimento, estudo, dedicação e muita força de vontade.	Identificar quando é o aluno que escreveu algo de verdade ou quando é a inteligência artificial.	Paciência, dedicação e muito preparo tanto de conteúdos quanto de técnicas pedagógicas.	Compreender o que aprender envolve diversos valores, não envolvendo apenas cognição e mente mas também o corpo, o desenvolvimento de consciência política, por exemplo.
46	36	Mulher Cis	Línguas Estrangeiras	Mestrado	Pública	RJ	Igual ou mais de 5 anos	Construir múltiplas relações para promover o desenvolvimento para todos os envolvidos	As condições ideais de segurança, conforto e também dinheiro para poder materializar na prática as ideias de plano de aula	O maior desafio é a sala lotada de alunos e não conseguir manter a concentração por nem 10 min seguidos. Além da constante violência dos estudantes.	afeto e rotina de aula	A formação do ser como um todo, em todas as suas potencialidades para isso instituições de ensino preparadas para impulsionar o desenvolvimento pleno de cada aluno
47	58	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Mestrado	Pública	Município	Igual ou mais de 5 anos	Ser mediador entre uma determinada ciência (objeto de estudo) e o aprendiz.	Conhecimento da ciência a ser mediada, recursos didáticos e ambiente motivador	Conciliar avanços tecnológicos com o incentivo para transformar o aluno em produtor de conhecimento	Conhecimentos epistemológicos e competências socioemocionais	
48	50	Homem Cis	História	Especialização	Pública Privada	Teresópolis RJ	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar é transferir? dividir experiências, conhecimento, carinho para o outro a fim de transformar a sua trajetória.	Sobretudo acreditar no que estou fazendo. Mas faz-se necessário um mínimo de estrutura que o poder público não oferece.	Competir com a ignorância daqueles que confundem informação com conhecimento.	Empatia para entender a realidade cultural e local dos meus alunos.	Quando formamos não só alunos mas sim cidadãos de pensamentos autônomos
49	52	Mulher Cis	Pedagogia	Especialização	Pública	Rio de Janeiro - RJ	Igual ou mais de 5 anos	Respeitar cada indivíduo e ajudá-lo a ampliar seus saberes. Problematicar e estimular o desenvolvimento do pensamento crítico.	Saúde	Conseguir manter a atenção dos alunos, despertar o interesse pelo aprendizado, principalmente quando não há recursos tecnológicos.	A afetividade, a escuta, o interesse sincero na realidade de cada criança. Quando existe um vínculo real, a aprendizagem acontece de forma muito mais sólida.	Compreender o aluno com um ser integral, considerando os aspectos sociais, emocionais, cognitivos, culturais, étnicos e econômicos.
50	52	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Doutorado	Pública	Casimiro de Abreu/RJ	Igual ou mais de 5 anos	Fazer a transposição didática de conteúdos, levando em consideração a realidade do aluno, atuando como mediador.	Ter conhecimento do objeto de estudo e da metodologia adequada, despertar o interesse e a atenção dos alunos.	Atualmente um dos maiores desafios é despertar o interesse e a atenção dos alunos.	Em primeiro lugar, a afetividade. Depois, entender a realidade do aluno e de que maneira ele apresenta para buscar a metodologia adequada	Aquela que leva em consideração a realidade do aluno e seu desenvolvimento em todas as dimensões, não apenas a acadêmica.
51	67	Mulher Cis	Pedagogia	Especialização	Privada	Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	É transmitir conhecimentos, habilidades e valores. Não apenas a entrega de informações, mas orientar, instruir e guiar o aprendizado estimulando a reflexão.	Conhecimento profundo, habilidades pedagógicas, criticidade, ética, didática, amor pela profissão e atualização constante.	Ser o elemento de reflexão e desejo de procura constante pelo conhecimento usando esses avanços tecnológicos como veículos para essa busca.	Principalmente o fato de pertencer a história de seres em formação e ser condutor da busca do conhecimento	A que além de conteúdo inclui a formação de valores, empatia, troca.

52	57	Mulher Cis	Geografia	Mestrado	Pública	Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	Criar a possibilidade de se entender que fazemos parte das relações sociedade e natureza a partir das dimensões tempo e espaço. Que tudo está interligado e que cada um faz parte desse contexto. Daí a necessidade de conhecer e respeitar os valores humanistas.	A redução no tempo de atenção dos alunos está muito ligado ao imediatismo das redes.	Criação da lei da história afro-brasileira e os espaços de trocas de experiências em sala de aula.	Compreende a formação da pessoa enquanto sujeito consciente e crítico do mundo que o cerca.
53	66	Mulher Cis	Música	Especialização	Pública Privada	Rio de Janeiro/RJ	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar é transmitir conhecimento para que o aluno possa analisar, sentir e se colocar em relação ao aprendizado, gerando transformação ao seu conhecimento, aos seus valores, à sua vida, tornando-o um ser mais consciente, respeitoso, ético e amoroso. Do conhecimento da minha própria área para que possa proporcionar experiências e tomadas de decisão.	Competir com o celular e as mídias sociais.	Experiências e vivências práticas.	É aquela que proporciona ao educando o desenvolvimento cultural, ético, moral, cognitivo e socioemocional.
54	34	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Mestrado	Pública	Rio de Janeiro/RJ	Igual ou mais de 5 anos	É se envolver no processo de construção de conhecimento do outro de forma dialógica. Formação inicial e continuada, recursos materiais, estrutura, espaço e tempo adequados, parceria com a comunidade escolar e valorização do trabalho docente.	Nem sempre poder contar com o uso de determinadas ferramentas na prática pedagógica. Outro ponto é a possível falta de domínio de algumas dessas ferramentas.	Além da importância do que é necessário para se ensinar, um fator que contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem na minha trajetória profissional é a construção de uma prática socialmente situada e contextualizada. Tem sido indispensável pensar na formação do sujeito que considere a crítica, a democracia, a inclusão e o antirracismo, a atividade.	A aprendizagem integral diz respeito não só ao tempo dedicado à permanência na escola e sua extensão fora dela, como também a formação que recusa a fragmentação do sujeito. Dessa forma, é importante considerar o desenvolvimento nas/das dimensões criativa, crítica, autônoma, científica, social, emocional, cultural e interdisciplinar.
55	35	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Mestrado	Pública	Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	Contribuir para a formação integral do estudante, o que envolve o intelectual, o social, o emocional e o profissional, de maneira que se torne capaz de participar da sociedade e nela intervir criticamente. Primeiramente, identificação com a profissão docente, além do desejo de transformar a realidade social. Mas também são necessários recursos, incentivo e valorização.	Levar o aluno a compreender que os aparatos tecnológico-digitais são recursos bastante úteis dos quais dispomos, porém devem ser utilizados com criticidade. O mais importante de tudo entender que a capacidade humana de se colocar criticamente diante de uma realidade não pode ser substituída por quaisquer aparatos.	Acredito que, especialmente, o conhecimento e a adequação à realidade vivenciada pelos estudantes.	Aprendizagem integral é aquela que à autonomia, à criticidade, ao desenvolvimento pleno do ser humano.

56	43	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Doutorado	Pública	RIO DE JANEIRO	Igual ou mais de 5 anos	COMPARTILHAR SABERES E EXPERIÊNCIAS MÚTUAS ENTRE EDUCANDOS E/OU DOCENTES	ATUALMENTE EU PRECISO ENSINAR EXPERIÊNCIAS POSSÍVEIS DE VIDA. ENSINO POSSIBILIDADES DE FUTURO E ANÁLISE DE REALIDADES E VERDADES.	A RELAÇÃO DESGASTADA ENTRE O QUE O PROFESSOR TEM QUE ENSINAR E O QUE O ESTUDANTE NÃO TEM INTERESSE EM APRENDER.	A ESPECIALIZAÇÃO E APROFUNDAMENTO TEÓRICO EM DIVERSAS ÁREAS DO ENSINO, COMO POR EXEMPLO AQUELAS QUE APARENTEMENTE NÃO FAZEM PARTE DAS MINHAS FUNÇÕES, TAIS COMO CURSO DE ADAPTAÇÃO DE MATERIAL PARA PÚBLICO INCLUSIVO; O SOCIAL E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, CURSO DE MÍDIAS DIGITAIS ENTRE OUTROS SUBSÍDIOS PARA APRIMORAR O MEU OLHAR DIANTE DAS HETEROGENEIDADES	O EDUCANDO PRECISA APRENDER A LER, MAS LER EM SENTIDO LATO. LER O MUNDO, OS SUBENTENDIDOS, OS MÚLTIPLOS TEXTOS; LER PRÁTICAS DISCURSIVAS, ASSIM, NUM PROCESSO DIALÓGICO, O ESTUDANTE VAI COMPREENDER QUAIS SÃO OS DISPOSITIVOS QUE O ATRAVESSAM E O QUE PODE SER MUDADO EM SUA TRAJETÓRIA OU NÃO. A LEITURA EM SENTIDO AMPLO, COMO PARTE DE UM LETRAMENTO INTEGRAL PODE POSSIBILITAR HABILIDADES OUTRAS COMO
57	57	Mulher Cis	História	Especialização	Privada	Teresópolis RJ	Igual ou mais de 5 anos	É transmitir valores, conceitos, habilidades de forma que haja uma troca constante entre quem ensina e quem é ensinado.	Formação acadêmica, técnicas pedagógicas desenvolvidas, habilidades e competências, ética, criatividade.	É saber como utilizar essa tecnologia de maneira eficaz para criar novas possibilidades de ensinar e aprender.	Utilização de metodologia ativa e inovadora, desenvolvimento de projetos interdisciplinares, boa relação com os alunos, ambiente de trabalho acolhedor, utilização de recursos tecnológicos.	É desenvolver o indivíduo como um todo, ou seja, é ir além da aprendizagem no campo cognitivo. É desenvolver a criatividade, autonomia, a interação sócio emocional.
58	49	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Mestrado	Pública	Resende/RJ	Igual ou mais de 5 anos	Propiciar aprendizagens...	Desejo que o outro aprenda e domine ensinar.	A vontade do aluno em aprender e estar na escola.	Quando passei a trabalhar como professora de informática educativa.	Se está relacionada a educação integral em escolas, espaço para os educando retribuído acesso a diversas aprendizagens, não apenas só conteúdo escolar regular. Pouco funciona na prática, pois no estado do RJ ela só significa horário estendido. Formação integral do ser representa um conceito que vai de encontro a gamação cidadã, sobre quem será esse sujeito no mundo.
59	42	Homem Cis	Geografia	Especialização	Pública Privada	Teresópolis RJ	Igual ou mais de 5 anos	Proporcionar reflexão e interesse nos alunos.	Ambiente propício.	Fazer os alunos pensarem por si próprios.	Relação empática com os alunos e suas realidades	
60	36	Mulher Cis	Línguas Estrangeiras	Mestrado	Pública Privada	Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	É orientar, apontar, escolher, possibilitar aprendizagens e olhar questionadores. Fomentar a crítica.	Muitos fatores. Domínio do que ensina, bons recursos para maior eficiência e amor pela praxis.	Ter que ensinar humanidade, valores, respeito e empatia.	Planejamento prévio e estudo com diferentes abordagens	
61	41	Mulher Cis	História	Doutorado	Pública	Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	É construir conjuntamente conhecimentos, é trocar experiências de vida e desenvolver relações considerando singularidades individuais e aspirações coletivas.	Recursos materiais e humanos. Além de inspirações teóricas e metodológicas.	A falta de recursos. Além da desvalorização social da escola e da figura do professor.	As boas relações construídas.	Construção-reconstrução holística dos sujeitos.
62	56	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Especialização	Pública	Duque de Caxias	Igual ou mais de 5 anos	Construir conhecimentos	Infraestrutura	Utilizar essas tecnologias para otimizar o tempo.	Formação continuada, infraestrutura das escolas, material didático	Uma apresentação em que o aluno é protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem.

63	47	Mulher Cis	Geografia	Especialização	Privada	Niterói/RJ	Igual ou mais de 5 anos	É um ato de construção. Construção do conhecimento, da troca com os alunos, do futuro dos alunos. E é um ato político e de amor.	Planejar, pesquisar, reformular e vontade dos alunos em aprender. De material: o básico que toda escola precisa ter, mas se tiver além básico, ajuda demais.	Conseguir a atenção dos alunos. A atenção ficou menor, a paciência deles também ficou menor conforme a tecnologia veio avançando	Uma sala bem climatizada, material digital acessível para mim e horas de planejamento	Que alcance todas as áreas do conhecimento, das ciências tradicionais até a cultura e o esporte
64	57	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Doutorado	Pública	Nova Iguaçu, RJ	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar é, para além de transmitir conhecimento, compartilhar experiências.	Primordialmente interesse do aluno.	Fazer com que o aluno perceba que o momento da aula pode ser produtivo e interessante para a formação dele.	Contar com uma boa infraestrutura e com o apoio da equipe pedagógica é importante. No entanto, o que mais contribui é perceber ao longo do processo o que não está funcionando com cada turma.	A aprendizagem que abrange o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural.
65	66	Mulher Cis	Educação Física	Especialização	Pública	RJ	Igual ou mais de 5 anos	Capacitar um cidadão	Estar capacitado e atualizado	Prender a atenção do aluno	Participação das famílias no cotidiano escolar	Usar o aprendizado em todas as situações da vida
66	52	Mulher Cis	Pedagogia	Mestrado	Pública	Rio de Janeiro, RJ	Igual ou mais de 5 anos	É transformação. Acredito que ensinamos para que os alunos tenham novas ideias, para que transformem realidades.	Recursos didáticos, tecnologia e criatividade.	Ter recursos tecnológicos.	Afeto, escuta e recursos didáticos apropriados.	Conhecimentos acadêmicos, afeto, escuta e transformação
67	47 anos	Mulher Cis	Pedagogia	Mestrado	Pública	Itaboraí, Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar na minha concepção é mediar e construir conhecimentos.	Preciso ensinar a aprender, a construção histórica das desigualdades sociais e raciais e as possibilidades de superação.	Construir uma relação de autonomia do pensamento.	A humanidade e a humildade.	Uma aprendizagem que contemple corpo, alma, mente e etc. O holístico do ser humano em suas várias linguagens.
68	39	Mulher Cis	Educação Física	Especialização	Pública	Rio de Janeiro- RJ	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar é ajudar a emancipar um indivíduo.	Criatividade e salário digno.	Resignificar os estragos da violência no estado do Rio de Janeiro.	Infraestrutura materiais e boas práticas.	Aprendizagem de muitas áreas e desenvolvimento dessas áreas.
69	64 anos ficou sua	Mulher Cis	Pedagogia	Especialização	Aposentada	Rio de Janeiro/RJ	Igual ou mais de 5 anos	ensinar seria no sentido da palavra, apenas transmitir um conhecimento, entretanto, não é simples assim, para mim é algo encantador ; ensinar uma criança ou um adolescente, ou um adulto, é mais do que somente isso, transmitir algo. É um diálogo, uma troca de saberes, é dar oportunidade para que o aprendente possa ter sua curiosidade mais aguçada e aos poucos adquirir sua autonomia , e aos poucos conduzir aquilo que aprendeu ou aquilo que quer aprender. É dar oportunidade deste "ser humano" , ter as ferramentas , o material necessário para desenvolver a sua	Eu preciso ter vontade, curiosidade, incentivo, humildade, coragem , ter habilidade, conhecimento , planejamento. Cativar o obter	Conseguiu o interesse do aluno o deliramento dessas coisas enormes tecnológicas que estão tão naturais atualmente.	Primeira coisa que precisa é a curiosidade natural do aluno, é o seu interesse, sua atenção, tudo isso gera também uma motivação, também precisa muito que os pais os familiares em geral estejam atentos e também interessados no aprender deste aluno ; ter um bom ambiente familiar escolar também é muito importante para ele,. Tenha uma boa auto estima também ajuda bastante.	Pelo que eu imagino que seja algo ligado a aprendizagem de uma forma geral ligada ao lado emocional, o lado físico, social ,cultural tudo tudo junto
70	66	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Especialização	Pública	Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	A acrescentar bagagem, atender expectativa do educando.	Motivação /remuneração	Despertar interesse pelo conteúdo que será apresentado. Tolerar a indisciplina e falta de educação	Compromisso com a educação! Afetividade com o que vc está ensinando.	Aquele que se planeja e se realiza

71	61	Mulher Cis	Física	Mestrado	Pública	Rio de Janeiro - Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar é promover a educação integral (humana e técnica) do meu estudante	Além de conhecimento técnico, ter escuta, sensibilidade, presença pedagógica, ter intencionalidade no processo de aprendizagem integral.	Pode parecer cliché, mas fazer o estudante entender a importância do conhecimento. Que tudo o que ele aprende na escola, gostando ou não, contribui para a sua formação. Ele precisa ter foco para aprender. Não sou contra a tecnologia. Ao contrário. Eu utilizo muito a tecnologia, mas com intencionalidade e com propósito. O uso do celular é um desafio para o professor em sala de aula, sem dúvida. Já entra a presença pedagógica e os combinados com os estudantes. Eu retiro o celular quando não preciso e eles entendem.	Formação continuada em alguns temas como competências socioemocionais, o uso pedagógico da IA.	É quando a proposta de sua aula vai além de ensinar conteúdo, mas que seu planejamento vise o desenvolvimento de competências socioemocionais.
72	61	Homem Cis	Matemá tica	Não possui	Pública	Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	Interação entre professor e aluno	O aluno deve utilizar as habilidades desenvolvidas pelo professor.	O aluno se interessar pelas aulas.	O interesse do aluno.	Os alunos alcançaram os objetivos propostos pelo planejamento.
73	50	Mulher Cis	Química	Mestrado	Pública	São Pedro da Aldeia	Igual ou mais de 5 anos	Ser ferramenta, um facilitador de aprendizagem.	Ter domínio do conteúdo	Falsas informações, falta de estrutura tecnológica	Troca de experiência com corpo docente	Aprendizagem em que o conteúdo é trabalhado em atividades inter disciplinares. Que as diversas áreas do conhecimento possam ser vistas como uma unidade e não conhecimento isolado.
74	55	Homem Cis	Língua Portugu esa	Mestrado	Pública	São João de Meriti, RJ	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar é fazer com que o outro compreenda o uso da língua falada	Que o outro queira aprender	O uso inadequado das IAs, como atalho para chegar às respostas.	As mudanças do foco no texto.	
75	57	Mulher Cis	Língua Portugu esa	não dou aulas.	não dou aulas.	Rio de Janeiro	Menos de 5 anos	Ensinar é estimular o aluno a ponto deste querer e buscar mais conhecimento	Hoje em dia, acho que usar todas as ferramentas que estão à mão e que sejam atrativas aos alunos fazendo dessas ferramentas o melhor uso possível	Condiar toda essa tecnologia de ponta com o ensino tradicional	não posso responder essa visto que não tenho experiência em sala de aula	não posso responder essa visto que não tenho experiência em sala de aula
76	62 anos	Homem Cis	História	Não possui	Pública	Rio de Janeiro, Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	É uma troca de experiências e saberes.	Tempo e paciência	Despertar o interesse de alunos cada vez menos concentrados.	Bom relacionamento.	Algo que prepare o educando para refletir e tomar suas decisões baseado em fatos.
77	63	Mulher Cis	Língua Portugu esa	Não possui	Pública	Rio de Janeiro.	Igual ou mais de 5 anos	É compartilhar experiências.	Saber para quem se destina o ensino.	Provocar no aluno o desejo de aprender, estando ele, ainda, preso entre quatro paredes a maior parte do tempo, na escola.	Aulas dinâmicas, divertidas e envolventes, com a participação dos alunos.	Aprendizagem plena, em que o aluno é considerado em toda a sua plenitude humana.

78	65	Mulher Cis	Pedago- gia	Doutorado	Pública	Niterói, RJ	Igual ou mais de 5 anos	Para que eu possa trocar, medir e acrescentar saberes à vida do estudante, preciso conhecer as abordagens presontas e aquelas que podem surgir em deconência dos assuntos trabalhados. É preciso ainda criar um ambiente que motive e desperte o interesse dos alunos e alunas. Apresentar à turma a importância daquela abordagem para a vida de cada um/uma. Acho que este é o espaço do afeto. O estudante aprende porque o aprender envolve importância para a vida do/a mesmo/a.	Condições pedagógicas, saberes, trocas com os demais professores, vontade de	Procuro usar o que adescenda recursos ao trabalho que realizo e não enfatizar demais a utilização de tecnologia, uma vez que trabalho com crianças.	Estar sempre estudando.	É a aprendizagem globalizada, tal como é a vida. A aprendizagem não se dá em "caixinhas" isoladas.
79	61	Homem Cis	Língua Portugu- esa	Mestrado	Pública	Iguaba Grande	Igual ou mais de 5 anos	Contribuir para a liberdade de pensamento do outro.	Da permissão para a troca.	O de sempre: as propostas de retrocesso dos sistemas de governo. Principalmente do Rio de Janeiro. S Provar para os alunos que o conhecimento liberta, que a educação irá trazer a eles liberdade de escolha, que a educação irá tirar os alunos da condição de meros sujeitos passivos na sociedade.	A busca inquieta por levar meus alunos a questionar sem preocupação com respostas imediatas ou verdades únicas.	Integral é oportunidade de busca contante, entendendo o céu com limite.
80	41	Homem Cis	Matemá- tica	Especiali- zação	Privada Fundação ou Organização Não Governamental	Nova Iguaçu RJ	Igual ou mais de 5 anos	Provocar curiosidade a ponto de fazer o aluno buscar conhecimento	De pessoas que queiram aprender		Trabalhar com pessoas que possuem consciência de classe ou que saibam sobre pertencimento social.	E formar o estudante além do conteúdo, formar para a vida.
81	28	Homem Cis	História	Especiali- zação	Privada	Nova Iguaçu, Rio de Janeiro	Menos de 5 anos	Ter a possibilidade de transformar vidas.	Todo o suporte educacional possível.	Lidar com o uso de IA pelos alunos.	A relação de parceria entre professor e aluno.	Uma possibilidade de algo mais completo.
82	32	Mulher Cis	Pedago- gia	Especiali- zação	Pública	Rio de Janeiro - RJ	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar é aprender com a troca que existe ao longo do processo de aprendizagem.	Ser paciente e compreender que cada um tem sua maneira e seu tempo de aprendizagem.	Ser presente, principalmente com alunos menores. Se fazer presente, ouvir e estar disponível é algo que nenhuma outra tecnologia pode fazer. Conseguir ter por completo atenção da turma em sala de aula. Principalmente no ensino público que envolve vários fatores que vão além de sala de aula.	Estar sempre repensando minha prática.	Entender o outro como um ser único e com demandas específicas.
83	54	Homem Cis	Geografia	Não possui	Pública Privada	Rio de Janeiro e Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	Para mim ensinar é uma troca de conhecimentos entre o professor o aluno, ao qual o professor conduz as aulas.	O principal é você ter o retorno dos alunos pelo interesse nas aulas isto leva o professor cada vez ser mais criativo nas suas aulas.		Atividades e grupos e trabalhos práticos tem envolvimento maior dos alunos.	Entendo de forma contínua ao qual o aluno não é avaliado somente por provas e testes e sim avaliação diária do professor
84	52	Mulher Cis	História	Especiali- zação	Pública	Maricá- RJ	Igual ou mais de 5 anos	É um ato político que visa levar aos indivíduos a conscientização para a transformação	Ser capaz de dialogar, ter relações horizontais e problematicar as demandas impostas	Integralizar de fato as tecnologias nas práticas pedagógicas	Trabalhar de forma lúdica e democrática	De desenvolvimento global do aluno

85	59	Homem Cis	História	Não possui	Pública	Rio de Janeiro RJ	Igual ou mais de 5 anos	É acolher sabedorias e vivências e usá-las na mediação para assimilação de novos saberes.	Sala de aula com recursos audiovisuais.	Reter a atenção e o interesse do aluno, pois para o aluno a escola perdeu o sentido.	Nos últimos anos, os recursos audiovisuais.	Na minha disciplina, História, a Aprendizagem Integral compreende dotar o aluno de diferentes visões de mundo, o que possibilita entender o mundo a sua volta e exercer a sua cidadania.	
86	42	Mulher Cis	Pedagogia	Especialização	Pública	Nova Iguaçu RJ	Igual ou mais de 5 anos	É mediar a aprendizagem, fazendo com que seja significativa para o aluno e que proporcione autonomia, criticidade e favoreçam o desenvolvimento global do indivíduo.	Planejamento, conhecer a realidade do aluno, dominar os conteúdos e didática direcionada ao aprendiz.	Lidar com as salas de aula lotadas, crianças atípicas e falta de suporte.	O vínculo com a criança	Aquela que percebe o aluno em sua totalidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades além das acadêmicas, mas também habilidades comportamentais, emocionais entre outras garantindo ao aluno maior autonomia e qualidade de vida.	
87	Verônica Nunes Spinnelli	50 anos	Mulher Cis	Pedagogia	Especialização	Pública	São Gonçalo e Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	Ensinar é passar conhecimento e aprender pra si e com o todo.	Ter capacitação, se instruir para aprender e depois ter condições para ensinar.	Apresentar aulas dinâmicas que faça com que o aluno sinta-se envolvido em querer aprender.	O escutar os alunos para melhorar a elaboração das aulas, a prática de ensino de outros professores e pesquisas, utilizando os recursos informativos da internet, incluindo capacitação em cursos para sempre estar estudando e se manter atualizada.	Uma aprendizagem que vai além do cognitivo, envolve o viver social, emocional e interativo do aluno dentro e fora de sala de aula.
88	50	Homem Cis	Matemática	Não possui	Pública	Sao Gonçalo	Menos de 5 anos	Apresentar e discutir conceitos com os educandos	Ter conhecimento do conteúdo e meios que facilitem o transito do conhecimento.	Manter os educandos focados nos assuntos que devem aprender.	Educadores comprometidos em ensinar e boa infraestrutura na sala de aula.	Modalidade de ensino que vai além da sala de aula e períodos estendidos.	
89	61 anos	Mulher Cis	Artes	Especialização	Pública	Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	Potencializar, passar conhecimentos, experiências e orientar nos estudos	Bons planejamentos, conhecimentos e ferramentas acessíveis	Reter atenção do estudante, despertar interesses, estimulando a sua participação no aprendizado	Teoria, prática	Desenvolvimento pleno do estudante, indo além do cognitivo, formando o como cidadão, crítico e colaborativo	
90	47	Mulher Cis	Educação Física	Especialização	Pública	Rio de Janeiro RJ	Igual ou mais de 5 anos	Criar possibilidades de experimentação para uma construção coletiva e dialógica dos saberes.	Alunos e um espaço convidativo e agradável ...	Não estou em sala de aula mas os colegas reclamam muito da falta de concentração, interesse, apatia e falta de criticismo.	Conexão Emocional com os alunos, combinados coletivos, utilização da Arte como meio e processo...	Uma aprendizagem que leve em consideração o ser por completo em todas as suas facetas que o auxilie a se desenvolver no máximo das suas potencialidades...	
91	58 anos	Mulher Cis	Química	Não possui	Pública Privada	Rio de Janeiro - RJ	Igual ou mais de 5 anos	Trocar vivências. Mostrar que o cotidiano está totalmente relacionado a ciência.	Leitura atualizada, internet, conhecimentos básicos de português, matemática e lógica.	Prender a atenção do aluno com conteúdos pelos quais ele não tem interesse.	Avanço da tecnologia, facilidades aos meios de pesquisa.	Além de conteúdos, amadurecer no aluno seu comportamento social, investigativo e afetivo.	
92	57	Mulher Cis	Língua Portuguesa	Especialização	Pública Privada	Rio de Janeiro	Igual ou mais de 5 anos	Trabalhar com seriedade e empatia.	Motivação	O uso do celular	Alunos interessados	Trabalhar o aluno em todas as suas potencialidades	
93	37	Homem Cis	Línguas Estrangeiras	Especialização	Pública	Itaperuna RJ	Igual ou mais de 5 anos	Compartilhar o conhecimento de forma mútua.	Alguém disposto a aprender.	Adequar o ensino tradicional às novas tecnologias!	O que mais contribui é a prática.	Tumo integral.	
94	43	Homem Cis	Matemática	Especialização	Pública	Belford roxo	Igual ou mais de 5 anos	É o ato de transmitir conhecimento	É preciso um ambiente favorável e também uma preparação de quem vai lesionar	Saber aproveitar as tecnologias a seu favor dentro de sala de aula no processo de ensino-aprendizagem	A disciplina	É similar a aprendizagem global	

102

56 Homem Cis, Língua Portuguesa, Mestrado, Pública, Rio de Janeiro, Igual ou mais de 5 anos, Interagir, orientar, conduzir, levar à reflexão, De nada. Mas o principal é gostar de gente., Enfrentar a violência entre pares, o bullying e o racismo, O se preocupar com o aluno, ter doses de empatia e compaixão, O estudante que que além de adquirir um conteúdo desenvolve princípios éticos, empático e amoroso consigo e com os demais.

103

66 Mulher Cis, Biologia, Especialização, Pública, Rio de Janeiro - RJ, Igual ou mais de 5 anos, Ensinar é mais que transferir conhecimento, pois cada um tem sua própria percepção a partir de sua trajetória, tomando o ato de ensinar e aprender uma experiência única, Diante das dificuldades, sejam elas pedagógicas ou sociais, apresentadas pelos alunos é necessário conhecer seu público, então avaliar os diferentes níveis de conhecimentos para então planejar as aulas e as estratégias diversificadas a serem utilizadas. Para que a aprendizagem possa fluir, o relacionamento de respeito pessoal e profissional são imperativos, para que mesmo aqueles com maiores lacunas de aprendizagem se sintam confiantes e avancem em seu processo., Estabelecer uma relação de confiança e amizade, para que os alunos sintam que são respeitados, ouvidos e compreendidos, já que a aprendizagem é afetada por questões diversas extra muro escolar, A aproximação do aluno, valorizando sua história de vida e a proposta de atividades diversificadas, contribuindo, assim, para o aprimoramento e/ou desenvolvimento de habilidades necessárias ao momento., Diante de tantas transformações no mundo, não basta a preocupação apenas com os conteúdos, mas ter um olhar para o desenvolvimento de forma integral, considerando as competências socioemocionais como: autoconfiança, autoestima, empatia, amizade, cooperação, protagonismo e compreensão de suas emoções, a fim de melhor preparar os alunos para enfrentar os desafios que possam encontrar.

ANEXO 2 – OS ENUNCIADOS DA OFICINA

TRANSCRIÇÃO DAS FALAS DA OFICINA

Ressonância: Após a apresentação das falas selecionadas oriundas da pesquisa, foi perguntado aos participantes da oficina: em que vozes da pesquisa eles se reconheciam?

Professor 1: *Antes do conhecimento existe a possibilidade de reconhecer. O conhecimento é uma produção, e o professor tem um papel muito importante, mas ele tem na verdade que, na minha visão, criar condições para que esse mundo do conhecimento seja realmente apropriado pelo aluno. Então, essa ideia de que existe um conhecimento feito, e que você apenas transmite, contraria a ideia de que o conhecimento será sempre uma produção nova para o aluno.*

Professor 2: *O Ensino precisa ser significativo para o estudante, vem o afeto, vem a questão da relação, vem a vontade, a aula se transforma... E nisso o professor também aprende com o aluno. Como Paulo Freire fala: que o professor aprende com os estudantes a docência.*

Professora 3: *Creio que o aprendizado efetivo está associado ao afeto.*

Professora 4: *Acredito que ensinar seja um movimento de se colocar num lugar de desconforto, num lugar desconhecido que é o outro, e é se expor...*

Professora 5: *Investigação da própria prática. Ensinar não é apenas transferir conteúdo, mas investigar a realidade da sala de aula para entender como os alunos aprendem, e assim melhorar a intervenção didática.*

Professora 6: *O ensino se torna uma mediação para a aprendizagem, onde o professor investiga os interesses e as necessidades dos alunos, para planejar atividades.*

Professora 7: *O professor aprende no ato de ensinar. Refletir sobre a sua experiência e interagir com as dúvidas dos estudantes.*

Estudo de caso: Relato sobre a dificuldade de aprendizagem do aluno J.

Meu nome é Lygia Maria e eu vou relatar uma experiência que eu tive, no início da década de 1980, na E. M. Antonio de Oliveira Salazar, na Freguesia, em Jacarepaguá, hoje Escola Municipal 25 de abril, com um menino de uns 11 ou 12 anos, numa turma

de 1ª série em que havia somente alunos de baixo rendimento vindos da Classe de Alfabetização (CA) e alunos repetentes da 1ª série.

Vou me referir somente a um aluno da turma, porque ele não era oriundo de CA e nem repetente da 1ª série. Vou chamar de J, letra do seu primeiro nome. J não conseguira se alfabetizar em seus 4 ou 5 anos de escola e, por isso, ele era sempre colocado na sala de AE (Atraso Escolar). Naquele ano, na formação das turmas, houve um engano da secretaria, e ele foi colocado numa turma comum, a pior turma da primeira série da escola (as turmas da 1ª série eram classificadas por desempenho), e como ele não havia tido nenhum progresso na sala de AE, a diretora me comunicou que o deixaria mesmo na turma.

Para quem não conhece a realidade da educação pública nos anos de 1970 e 1980, quando a criança iniciava a vida escolar na classe de alfabetização, CA, antes de iniciar o processo de alfabetização, durante uns dois ou três meses era preparada para fazer o teste ABC, um teste de prontidão, que avaliava se a criança estaria apta ou não para ser alfabetizada, especialmente, na atenção, na pronúncia das palavras, na coordenação visual motora, na memória visual e auditiva, e classificava a criança para turmas fortes, moderadas ou fracas. Nos casos de resultado bem ruim ou nulo no final da Classe de alfabetização, as crianças iam para as turmas de AE, como foi o caso do J.

Nesse momento os professores foram convidados a pensar nas hipóteses investigativas sobre o caso.

Falas responsivas ao relato:

Professor 1: *Nós precisamos investigar qual é a realidade de vida desse aluno, não só a dificuldade na escola, mas conhecer um pouco a realidade de vida dele. Qual é a história dele, qual é a biografia de vida dele. O que ele é e viveu até hoje. Outra pergunta seria quais as marcas que ele tem, como ele percebe o fracasso dele. Como ele se sente sendo visto como fracassado pelas pessoas.*

Professora 8: *Diante desse contexto que ele problematizou, qual o foco que o aluno tem, qual o gosto que ele tem hoje, a habilidade dele, música, arte...Porque diante de todo o contexto que pode ter acontecido com esse estudante, tem algo que ele gosta... E a partir disso, dá para se caminhar.*

Professora 9: *Como esse aluno se sente indo e estando na escola? O que essa escola traz para ele?*

Professora 10: *Qual é a participação dos pais, e a condição intelectual dos pais para auxiliar este aluno no lar?*

Após contribuição dos professores, a professora Lygia Maria, fez o seu relato interventivo.

Professora Lygia Maria: *No primeiro dia com a turma, eu resolvi fazer uma roda de conversa com a turma. Os alunos e eu sentamos formando um círculo para que nós nos apresentássemos. E depois de termos ouvido um pouco da história de vida dos alunos, eu para estimular neles o desejo de aprender, de tentar tocar nessa necessidade que eles deveriam ter de aprender, visto que era uma turma de alunos considerados fracassados, conversei um pouco sobre a importância dos órgãos dos sentidos. Pois eu havia pensado em adotar o método fônico que explorava muito os sentidos das crianças. Eu achei que com esse método fônico, eles poderiam usar a parte tátil, pois a criança passava a mão nas letrinhas com lixa, com o corpo no chão... Tinha um trabalho com o próprio corpo, a visão, a audição...*

Eu contei, então para eles, sobre um rapaz cego que estava fazendo o curso de pedagogia, na minha turma, na faculdade. Contei que o rapaz lia com os dedos, ouvia com atenção as aulas e ia registrando numa maquininha. Que eles imaginassem as dificuldades do rapaz, sem poder acompanhar o que era escrito no quadro, sem ler livros, revistas, jornais, em toda a vida escolar. E que ele tinha chegado à faculdade... Depois pedi a eles que fechassem os olhos e me contassem sobre as dificuldades que teriam nas aulas sem a visão. Não me lembro o que cada um falou, com exceção da fala do J, que me disse: “eu queria ser cego para conseguir ler”.

Eu até hoje me emociono quando me lembro disso, pois eu pensei que iria afetar aquele menino, com essa experiência, mas foi a resposta dele que me afetou para o resto da vida, no magistério. Eu estive 44 anos em turma, e eu nunca esqueci esse relato... Isso me tocou profundamente, e me desafiou a fazer com que o J e aquelas crianças fossem alfabetizadas.

O J foi alfabetizado, e ele era muito bom em matemática. Eu me surpreendia... Mais para o final do ano, ele fazia conta de multiplicar, com dois algarismos, de cabeça. Ele era bom em matemática, e se alfabetizou com um processo que foi bastante lúdico,

porque aquelas crianças precisavam. E ao mesmo tempo elas se identificavam com alguns dos personagens das letrinhas... Por exemplo, a abelhinha não tinha uma asa, e ela se cansava muito para voar, ela tinha muita dificuldade... E quando ela conseguia voar um pouco, ela fazia “aaaaaaaaaaa” de tão cansada. Os óculos, também, da letrinha “o”, eram quebrados e viviam tristes no canto.

Então, eu tenho a impressão que as crianças foram se alfabetizando, justamente, por causa de um processo bastante lúdico, com crianças que tinham famílias difíceis... Eu jamais poderia naquele momento ter aplicado “A casinha feliz”, e também a palavração que não iria dizer nada para eles. É isso...

Ressonância a partir do relato interventivo da professora Lygia Maria.

Professor 1: *Todo ser humano tem uma habilidade que precisa ser considerada e valorizada. E o temperamento de cada individualidade precisa ser conhecido.*

Os professores foram convidados a contribuir a respeito do conceito de Afeto a partir das suas dimensões ética e estética.

Professor 1: *O afeto, para mim, no fundo é gostar do ser humano. O afeto só tem sentido se você realmente olhar para aquele sujeito com ternura, empatia... Mas essa dimensão ética e estética da linguagem... A dimensão ética, digo, além da estética que tem a ver com a forma com que você vai dizer... É respeitar esse universo do aluno, reconhecendo aquilo que você já percebeu em outros momentos... Falar alguma coisa sem considerar isso, é antiético.*

Professor 11: *Creio que a linguagem ética e estética é aquela que cuida do outro enquanto ensinamos. Ela cria sinergia... Seria uma linguagem inclusiva.*

Os professores foram convidados a elaborar o esboço de um Itinerário investigativo.

Professor 8: *Na minha primeira participação eu falei sobre o foco do aluno. Então, eu penso que primeiro seria descobrir o foco do aluno, pegando o gancho do professor que falou sobre a vivência desse aluno, a empatia com o foco dele. O que ele gosta, e o que ele também não gosta. Porque alguns temas ao invés de fazê-lo caminhar, podem fazê-lo regredir. Conhecer mais o aluno, estar mais perto, conhecer a sua*

realidade... Isso traz mais critérios para fazê-lo caminhar. Uma forma, também, para investigar é qual habilidade ele já traz que possa partir para chegar na dificuldade, e conseguir reverter isso.

Professor 1: *Acho muito legal essa ideia do Itinerário Investigativo, e eu só gostaria de acrescentar duas coisas... Primeiro que com essa faixa etária (fundamental 1) você deveria começar essa investigação com a família e com a realidade de vida dela, das relações. O que essa criança está vivendo... Uma investigação do entorno dessa criança, antes de chega na investigação dela. E a escola precisa estar preparada isso, não é a tarefa de um professor. Precisa ser uma estrutura da escola, um conjunto de professores, porque essa investigação pode ser colaborativa. É isso, conhecer o contexto dessa criança até chegar a individualidade dela, até para a gente compreender melhor o próprio sentimento, pensamento e a forma de agir dessa criança. Eu faria também uma investigação de como ele vem se relacionando com os seus colegas... Isso é muito importante para a gente, nessa investigação, ajudar essa criança no processo de aprendizagem.*

Professor 12: *Qual é o valor social da educação nos contextos sociais daquele indivíduo?*

Professor 13: *Como esse aluno se sente indo para a escola? Qual o sentido da escola?*

Professor 8: *Quem são as pessoas que o estudante gosta?*

Professor 14: *Continuo achando que o problema é a escuta. A escuta da criança e a nossa escuta. Às vezes, no conselho de classe mesmo, o colega diz “que trabalho inútil” o que você está fazendo. E hoje eu digo com muito orgulho para você que essas crianças, crianças não, adultos estão no mercado de trabalho muito bem-sucedidas. Então nós precisamos de colo... Essas crianças precisam ser ouvidas, e nós de estrutura para dividir um pouco a angústia que a gente vive. Nós temos as nossas angústias também. Então, trabalhei com diversas crianças, com diversas idades, com diversos diagnósticos, que não eram tantos quantos os de hoje, porque hoje está um absurdo de laudos. Há uma fábrica de laudos... Então, crianças que você tinha só que ouvir... Daniel, a resposta é ouvir a criança. Mas para isso, tem uma hora que alguém precisa nos ouvir, nos valoriza... Ter um espaço para aquele professor que tem uma empatia maior, ouvir as crianças... E a gente fica muito desamparado na escola. Os professores que lidam com essas crianças especificamente, na sala especial, que*

precisa de mais silêncio porque tem problemas com o PAC (processamento auditivo central), é pouco apoiado, está sozinho, não é ouvido. As vezes os próprios colegas questionam: por que você está fazendo isso?

Professor 15: *Fazendo acreditar que eles vão dar certo. E o que é mais importante: fazer a família acreditar que eles vão dar certo. Porque a família também não acredita, por vezes.*

Professor 8: *Minha última fala, Daniel, parabéns para vocês, mas eu não posso deixar de falar porque foi uma coisa que eu estudei foram as muitas pedagogias, eu vejo que a **pedagogia Waldorf** precisa ser conhecida porque ela faz isso que você está propondo. E eu fiquei muito tempo na escola para ver isso, então eu aconselho a conhecer isso que você está propondo.*

Professor 16: *O movimento de um olhar empático e de uma pedagogia da inclusão. E a não romantização da nossa classe.*

Professor 17: *Precisamos pensar no coletivo dos nossos alunos e jamais esqueçamos do afeto no nosso processo em sala de aula.*

Professor 18: *Precisamos, antes de tudo, de investigarmos a nós mesmos. Qual o meu papel na educação? Como fazer diferente? Por que não tentar investigar as questões do aluno para melhorar meu dia a dia em sala aula?*

Professor 19: *Estava pensando aqui... Durante todo correr da oficina, o que ficou para mim, é uma frase que já me soa muito assim... Eu uso... Eu estou como professor regente numa escola privada, no ensino básico, só tem dois anos. Mas assim... Dois anos intensos, como é a educação... Eu pesquiso sobre educação de terreiro também, então tem uma frase do Hampaté Bâ que ele diz: “Esteja à escuta, tudo fala, tudo é palavra, tudo nos procura comunicar um conhecimento”. Acho que o que fica para mim é isso. Porque eu vejo o processo de aprendizagem, a educação em si, na verdade, como um processo contínuo de tentativas... Onde a gente vai tentando, tentando e tentando... Mas depois da minha experiência do ano passado, posso resumir em muito louca, assim de pegar a dita pior turma do colégio, e ser a minha primeira experiência... Quando eu cheguei no meio do ano, que fui na reunião com os pais, eu disse que não iria dizer se os filhos deles estavam lendo melhor, ou escrevendo melhor, ou se os filhos estavam passando pelo processo de aprendizagem que eles, pedagogicamente esperavam... Mas eu quis dizer para eles*

que os filhos deles estavam se sentindo seguros dentro da minha sala de aula... E acho que partiu dali... Para que o processo fosse de fato significativo no sentido pedagógico. E aí comecei, até o final do ano, entender que quando os meus alunos se sentiam seguros dentro da minha sala de aula, eles conseguiam também avançar no processo de leitura, no processo de escrita... Então eu fui a partir desse meio de ano me ousando de inúmeras formas para tenta escutar o que eles estavam me passando, mas que eles também escutassem o que eu estava transmitindo... E foi isso... Eu não vejo que tenha usado uma forma de aplicar, uma forma que eu possa dizer assim: gente, vai por aqui... Assim quando eu falo de afeto, é de afetar o outro. Eu quero que minha fala afete.

Professor 20: *É, eu acho que ao longo da oficina, assim, o que ficou pra mim foi a questão do afeto mesmo, como o Marcos tava falando, desse lugar não romantizado, que de fato, que eu acho que além de toda a investigação, que a gente faz e as perguntas que a gente faz, é a nossa, o nosso ato responsivo, com isso que tá vindo pra gente, com essas perguntas que a gente tá fazendo, como que elas afetam a gente e como a gente devolve isso, certo? Porque a gente pode fazer diversas perguntas, né, diversas investigações, mas como que aquilo afetou a gente e como que a gente vai levar aquilo de volta, certo? E aí eu acho que o que fica pra mim é muito dessa atitude responsiva mesmo, com esse indivíduo que você tá tendo essa troca, porque a educação é isso, certo? Ela é essa troca constante, o tempo todo. E como eu falei lá no início, é, eu acho que você se expõe, assim como o outro tá exposto também, certo? Então, é, não vejo, não vejo outra forma, assim, no educar, a não ser dessa de você se expor e trocar, porque por mais que você esteja ali como professor, né, você também tá como indivíduo que tá aprendendo, até porque você tá em contato com uma pessoa que você não conhece, certo? E por mais que você faça todas essas perguntas, o que que você vai fazer com essas perguntas, certo? Então, eu acho que o que ficou pra mim foi essa atitude responsiva com o que vem depois de toda essa investigação que a gente faz com esse indivíduo. Mais alguém?*

O ITINERÁRIO INVESTIGATIVO DA APRENDIZAGEM

OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mestrando: Daniel Gomes Ribeiro

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Cristina dos Santos Andrade

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lucia Gomes de Souza

Pesquisa: Da investigação integral à apropriação dos saberes em sala de aula: a importância do afeto à luz da teoria da enunciação.



Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro.

Mikhail Bakhtin



APRESENTAÇÃO

Esta oficina de formação continuada integra o produto educacional da pesquisa “Da investigação integral à apropriação dos saberes em sala de aula: a importância do afeto à luz da teoria da enunciação”, e se constitui como desdobramento direto da análise dialógica discursiva das falas de professores participantes da pesquisa.



Roda de Conversa

O ITINERÁRIO INVESTIGATIVO DA APRENDIZAGEM



PRIMEIRO MOMENTO

Ensinar também é se relacionar: escuta das vozes docentes.

Intencionalidade formativa: instaurar um tempo de escuta sensível das concepções de ensinar, evidenciando a polifonia, os afetos e as tensões que atravessam a docência.



Objetivo/Sentido pedagógico: reconhecer o professor como sujeito do discurso pedagógico e o ensinar como ato situado, relacional e atravessado por dimensões afetivas, éticas e históricas.



1º ato do desenvolvimento: apresentação das perguntas norteadoras e dos enunciados extraídos da pesquisa em campo, organizados a partir das zonas de ressonância discursiva.



PESQUISA

- 1) Tomando por princípio a ideia de que ensinar não é, apenas, transferir conhecimento, responda:
 - a) Para você, o que é ensinar?
 - b) O que você precisa para ensinar?
 - c) Diante dos avanços tecnológicos: mídias sociais, inteligência artificial, entre outros, para você, hoje, qual é o maior desafio do professor, em sala de aula?
 - d) Em sua trajetória no magistério, que fatores mais contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem em sala?
 - e) O que você compreende por Aprendizagem Integral?



APRESENTAÇÃO

A **análise discursiva das respostas** produzidas por professores participantes da pesquisa, **ancorada na Análise Dialógica do Discurso** parte do princípio de **que a linguagem não é instrumento neutro de comunicação, mas prática social, histórica e ideologicamente situada**, na qual o sujeito se constitui ao enunciar.



BLOCOS DE RESSONÂNCIA

- Bloco 1:** Ensinar como troca, diálogo e construção conjunta.
- Bloco 2:** Ensinar como mediação e facilitação da aprendizagem.
- Bloco 3:** Ensinar como afeto, cuidado e ética da relação.
- Bloco 4:** Ensinar como emancipação, crítica e ato político.
- Bloco 5:** Ensinar como técnica, organização e estrutura.
- Bloco 6:** Ensinar como experiência de transformação mútua.
- Bloco 7:** Ensinar como dúvida, deslocamento e crítica ao próprio conceito.



As respostas docentes foram compreendidas como **enunciados atravessados por vozes sociais, valores e memórias profissionais**, produzidos em condições concretas de trabalho e de existência.



VOZES...

- “Ensinar é criar pontes entre o que alguém já sabe e o que ainda pode descobrir.”
- “Ensinar se define, na minha concepção, como o compartilhamento de saberes entre crianças e professores. Uma ação que é dialógica.”
- “É um ato político que visa levar aos indivíduos a conscientização para a transformação.”
- “Ensinar é o ato de transmitir conhecimento.”
- “O professor ensina e o aluno aprende, cada um no seu papel.”
- “Aprender não acontece no mesmo ritmo para todos, e ensinar precisa respeitar isso.”



- “Formação adequada, escuta, presença, humildade, responsabilidade e esperança (porque a docência parece ter se tornado um campo minado, no qual os professores são levados ao limite da exaustão). É difícil ser um sujeito que acolhe quando no dia a dia não sou acolhida e, em contrapartida, sou desvalorizada pelo governo e pelas famílias”.



- “O professor é quem conduz a aprendizagem.”
- “Hoje, o maior desafio em sala de aula é vencer a disputa pela atenção do aluno e transformar o excesso de informação em conhecimento real.”
- “A tecnologia pode ser uma grande aliada no processo de aprendizagem.”
- “As tecnologias ajudam a tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas.”
- “O excesso de tecnologia prejudica a concentração e a atenção dos alunos.”
- “Formação continuada, infraestrutura das escolas, material didático.”



- “Na minha trajetória no magistério, o que mais se revelou importante não foi o conteúdo em si, mas a relação construída com os estudantes”.
- “A relação empática com os alunos e suas realidades.”
- “Escolher estratégias que proporcionem o engajamento dos estudantes.”
- “Minhas aulas sempre foram pensadas para a promoção de diálogo com meu aluno.”
- “Não conheço o termo. Mas acredito que se refira a uma aprendizagem que não se limite ao conteúdo.”
- “Aquela aprendizagem que compreenda o ser humano como um todo.”



3º ato do desenvolvimento: ressonância...

Perguntas orientadoras:

- Em quais dessas vozes eu me reconheço?
- Que concepção de ensinar sustenta minha prática hoje?
- Que tensões atravessam meu cotidiano pedagógico?

Que outras perguntas podemos fazer?



4º ato do desenvolvimento: registro das palavras, frases ou imagens que expressem o que emerge dessa ressonância.



SEGUNDO MOMENTO

Ensinar também é investigar: a criança como sujeito integral.

Intencionalidade formativa: problematizar a prática pedagógica e introduzir a investigação integral como princípio das relações de ensino.



Objetivo/Sentido pedagógico: ressignificar a investigação como gesto ético de interesse pelo outro e condição fundante da mediação pedagógica.



1º ato do desenvolvimento: relato docente de um caso de dificuldade de aprendizagem, para o estudo de caso.



2º ato do desenvolvimento: análise, a partir do estudo de caso, da narrativa pedagógica apresentada.



Perguntas investigativas orientadoras:

- O que está sendo investigado sobre essa criança?
- Existe algum histórico de dificuldade dessa criança?
- Que dificuldades essa criança apresenta?
- Ela responde melhor a quais estímulos?
- Há algo que ela se interesse, e consolide a aprendizagem?
- Onde se manifesta a escuta?

Que outras perguntas podemos fazer?



3º ato do desenvolvimento: ressonância – deslocar o olhar da dificuldade ou do desempenho para a compreensão da criança como sujeito integral, cujas manifestações se expressam por palavras, gestos, silêncios e vínculos.

Como intervir?



4º ato do desenvolvimento: relato da intervenção do estudo de caso.



TERCEIRO MOMENTO

Ensinar também é intervir: gestos pedagógicos e itinerários investigativos.

Intencionalidade formativa: elaborar uma proposta pedagógica ancorada no afeto, a partir da linguagem, em suas dimensões ética e estética, da escuta sensível e dos gestos pedagógicos necessários à instauração dos processos de investigação integral sobre a criança, como aporte promotor da apropriação dos seus saberes, em sala de aula.



Objetivo/Sentido pedagógico: consolidar a compreensão da prática pedagógica como processo contínuo de investigação, mediação e criação.



1º ato do desenvolvimento: elaboração da proposta pedagógica.



Dinâmica: os professores são convidados a construir esboços de um itinerários investigativos, considerando:

- Quem é essa criança?
- O que precisa ser investigado?
- Que instrumentos de observação, a partir da compreensão do afeto defendido neste trabalho, podem ser utilizados?
- Que possibilidades de intervenção se anunciam?



2º ato do desenvolvimento: partilha das produções, compreendendo-as como narrativas pedagógicas em construção.



3º ato do desenvolvimento: Apresentação do registro das palavras, frases ou imagens que emergiram no **4º ato do desenvolvimento do 1º momento.**



**“Escutando é que aprendemos a falar com eles!”
Paulo Freire**

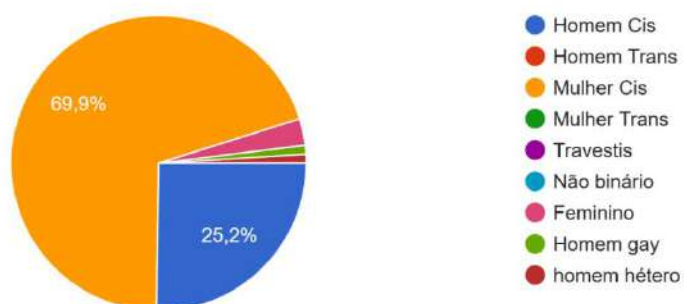
**Obrigado a todos,
por esse momento de partilha e esperança!**



ANEXO 4 – DADOS DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

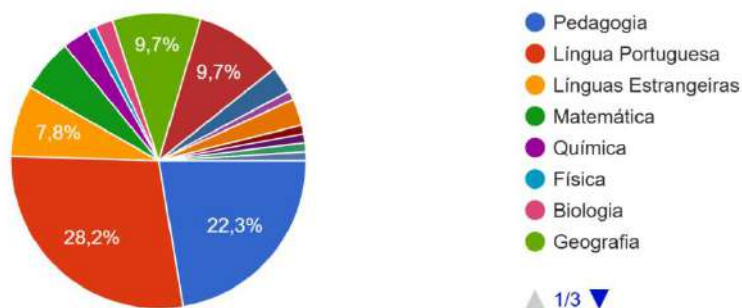
1.3 Sexo/gênero:

103 respostas



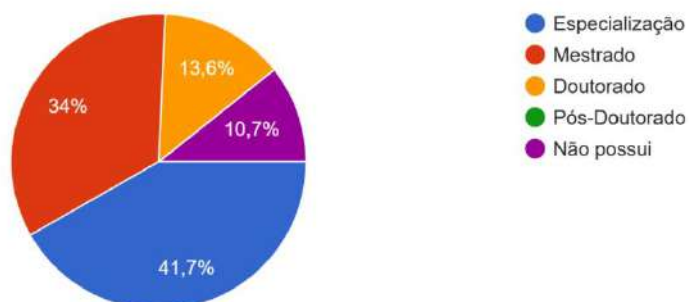
1.4 Graduação:

103 respostas



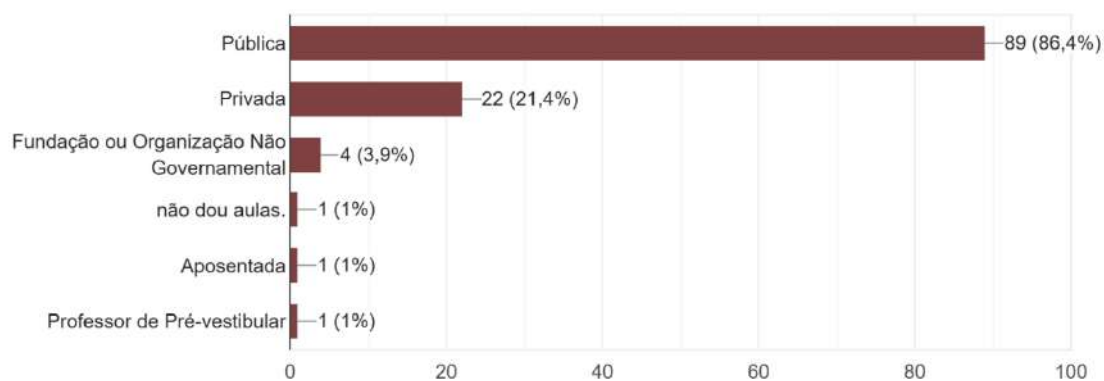
1.5 Pós-Graduação

103 respostas



1.6 Professor da rede:

103 respostas



Distribuição Geográfica

Localidade (Região/Cidade)	Total de Menções
Rio de Janeiro (RJ, Rio de janeiro, Rio De janeiro, etc.)	51
Niterói (Niterói/RJ, Niteroi/ RJ, etc.)	8
Nova Iguaçu	6
São Gonçalo	5
Belford Roxo	3
Duque de Caxias	3
Maricá	2
Teresópolis	2
São João de Meriti	2

Petrópolis	1
Iguaba Grande	1
Três Rios	1
São Pedro da Aldeia	1
Casimiro de Abreu	1
Itaboraí	1
Campos dos Goytacazes	1
Resende	1
Itaperuna	1
Saquarema	1
Salvador / BA	1
Portugal (País)	1

(Nota: Respostas que continham apenas "RJ" sem especificar o município ou bairro foram contabilizadas como "Rio de Janeiro" ou agrupadas pelo contexto da Grande Rio).

1.8 Há quantos anos atua no magistério?

103 respostas

