

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JADE OLIVEIRA MELO DA SILVA**

**AS PESQUISAS CIENTÍFICAS DO GRUPO DO  
AFETO: analisando os modos de afetar**

**CAMPINAS/SP  
2020**

**JADE OLIVEIRA MELO DA SILVA**

**AS PESQUISAS CIENTÍFICAS DO GRUPO DO  
AFETO: analisando os modos de afetar**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

**CAMPINAS/SP  
2020**

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizzio Pires CRB 8/0920  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.152 S588p	<p>Silva, Jade Oliveira Melo da</p> <p>As pesquisas científicas do Grupo do Afeto: analisando os modos de afetar / Jade Oliveira Melo da Silva. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.</p> <p>146 f.: il.</p> <p>Orientador: Elvira Cristina Martins Tassoni.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Aprendizagem. 2. Afetividade. 3. Professores - Formação. I. Tassoni, Elvira Cristina Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD - 22. ed. 370.152</p>
------------------	---

**JADE OLIVEIRA MELO DA SILVA**

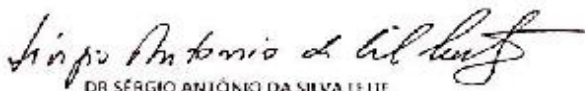
**AS PESQUISAS CIENTÍFICAS DO GRUPO DO AFETO:  
ANALISANDO OS MODOS DE AFETAR**

Este exemplar corresponde à redação final  
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 30 de junho de 2020.

  
DR<sup>a</sup> ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI  
Presidente (PUC CAMPINAS)

  
DR ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO  
PUC-CAMPINAS

  
DR SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA LEITE  
UNICAMP

Dedico este trabalho:

À Sophia e Sérgio  
Bases da minha vida.

À Professora Cristina Tassoni  
Por ser constante fonte de inspiração.

## AGRADECIMENTOS

**À minha filha Sophia Mendes**, que mudou todo o rumo da minha vida e me fortaleceu com seu sorriso quando meu corpo/alma gritava de cansaço. Eu te amo.

**Ao meu marido Sérgio Mendes**, pela paciência, motivação, desafios, amor, conversas sobre os modos de afetar e suas nuances. O agradecimento não cabe nestas simples palavras. Obrigada por tanto.

**À minha Avó Maria**, por ter dado tanta importância para a minha educação e pelos incentivos em dar continuidade aos estudos quando entrei para a estatística do fracasso escolar.

**À Professora Cristina Tassoni**, força inspiradora, professora e companheira da minha trajetória acadêmica. Agradeço pela confiança, paciência, carinho e atenção. Sem você meu sonho não seria concretizado.

**Ao Professor Artur Vitorino**, por todo carinho e atenção. Você se tornou um dos meus professores inesquecíveis. Obrigada por todas as contribuições, conversas e apoio. Avante!

**Ao Professor Sérgio Leite**, pela leitura e contribuição. Sou grata por tê-lo como uma referência no campo da Afetividade. Aprendi e aprendo muito com você.

**Ao Grupo do Afeto (FE/UNICAMP)**, pelo acolhimento, voz e atenção. Sou grata pela contribuição teórica, metodológica e prática.

**Ao Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente (PUC-Campinas)**, pelas discussões teórico-conceituais, pelas partilhas de textos e de saberes. Grupo composto por mulheres de garra e referências acadêmicas.

**Aos (as) Professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação/PUC-Campinas**. Eu sou muito grata pelas contribuições em todos os sentidos.

**Às minhas companheiras de curso Débora Furlaneti, Ester Mendonça, Gisele Beloto e Patrícia Sparvoli**, pelos compartilhamentos de saberes, carinho, apoio nos momentos de angústia e solidão. Levo comigo seus sorrisos cheios de afetos.

**À minha amiga Laís Leal**, pelas trocas, acolhimento e conversas nessa longa caminhada formativa e de vida.

**Aos meus professores inesquecíveis Adriana e Osmair**, que tanto contribuíram com o meu processo formativo. Sou imensamente grata por vocês me darem uma chance de (re) significar a minha história de vida.

**Aos funcionários da PUC-Campinas**, em especial Gustavo e Ju.

O presente trabalho foi realizado com apoio da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

**“Nada de grandioso é feito na vida sem um grande sentimento”.**

Lev Semionovich Vigotski, 2009.

SILVA, Jade Oliveira Melo da. **As Pesquisas Científicas do Grupo do Afeto: analisando os modos de afetar**. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

## RESUMO

Embasada na visão monista, em que o ser humano é considerado uma unidade, a presente pesquisa teve como proposta explorar os estudos realizados no âmbito do Grupo do Afeto (FE/UNICAMP) evidenciando como os modos de afetar são discutidos nessas investigações. O referencial teórico baseou-se em Espinosa, no que se refere à perspectiva monista e à conceituação de afeto. Além disso, esta pesquisa pautou-se em Vigotski e Wallon que discutem sobre a afetividade em uma dimensão integradora. Desse modo, o objetivo geral desta investigação foi analisar as pesquisas científicas produzidas no âmbito do Grupo do Afeto em relação aos modos de afetar e a constituição do sujeito. Trata-se de estudo de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico. O percurso metodológico envolveu alguns procedimentos baseando-se na captação, organização, interpretação e produção de dados, inspirados em Bardin. A produção de dados contou com uma entrevista com o coordenador do Grupo, visando explorar e complementar as informações obtidas. Como resultado deste estudo, foi possível mapear um total de 38 pesquisas, sendo: 20 Trabalhos de Conclusão de Curso; 11 Dissertações e sete Teses. Após a análise dos dados, algumas informações foram extraídas das pesquisas realizadas no âmbito do Grupo do Afeto e possibilitaram a construção de quatro indicadores que evidenciaram como os modos de afetar aparecem nas investigações. Tais informações referem-se: aos objetivos gerais; aos procedimentos para a construção do material empírico, ao local de realização da pesquisa e aos sujeitos participantes; às referências teóricas e à organização do material empírico apresentado nas investigações analisadas. Visando adensar o processo analítico, os indicadores subsidiaram a construção de quatro temáticas gerais do Grupo, sendo elas: (i) Relação professor e aluno; (ii) Formação do leitor; (iii) Constituição do sujeito e (iv) Práticas pedagógicas e suas influências. Essas temáticas balizaram a discussão dos resultados em torno de duas categorias: relação de distanciamento ou de aproximação com o objeto de conhecimento. Constatou-se que as pesquisas realizadas no âmbito do Grupo estudam, prioritariamente, professores e alunos da educação básica, e acontecem dentro da sala de aula, por meio de entrevistas para a captação dos modos de afetar. O referencial teórico é baseado nas obras de Wallon e de Vigotski, com a inclusão de Espinosa, a partir de 2008. Observou-se uma recorrência na organização dos dados das pesquisas em Núcleos Temáticos. Constatou-se, ainda que, nas experiências da sala de aula, os modos de afetar estão imbricados nas posturas, nos conteúdos verbais e nos recursos pedagógicos envolvidos no ensinar e aprender. Além disso, agentes do núcleo familiar, os professores e os colegas de classe são mediadores que contribuem para o tipo de relação que o sujeito estabelece com o objeto de conhecimento. A título de conclusão, a presente pesquisa reitera uma forma de compreender a dimensão afetiva em uma perspectiva monista, dialética e dinâmica, bem como busca despertar inquietações para estudos futuros. Traz ainda contribuições para novas investigações tanto no âmbito do Grupo do Afeto, como no Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

**Palavras-chave:** Afetividade; Ensino e Aprendizagem; Práticas Pedagógicas; Formação de Professores.



SILVA, Jade Oliveira Melo da. **The scientific Researches of the Affect Group**: analyzing the ways of affecting. 2020. 146 f. Thesis (Master's in Education) – Graduate Program in Education, Center for Applied Human and Social Sciences, Pontifical Catholic University of Campinas, Campinas, 2020.

### ABSTRACT

Based on the monist view, in which the human being is considered a unit, this research aimed to explore the studies carried out within the scope of the Affect Group (FE / UNICAMP), showing how the ways of affecting are discussed in these investigations. The theoretical framework was based on Espinosa, regarding the monist perspective and the conceptualization of affect. In addition, this research was based on Vigotski and Wallon, who discuss affectivity in an integrating dimension. Thus, the general objective of this investigation was to analyze the scientific research conducted within the scope of the Affect Group in relation to the ways of affecting and to the subject constitution. This is a study with a qualitative approach and bibliographic type. The methodological path involved some procedures based on the data collection, organization, interpretation and generation inspired by Bardin. The data generation included an interview with the Affect Group coordinator, in order to explore and complement the information obtained. As a result of this study, it was possible to map a total of 38 researches, being: 20 undergraduate Thesis; 11 master Dissertations and seven doctoral Thesis. After analyzing the data, some information was extracted from the researches carried out under Affect Group's and allowed the construction of four indicators that showed how the ways of affecting appear in the investigations. This information refers to the general objectives; data construction procedures, place where the research was conducted and participating subjects; theoretical references and the organization of the empirical material presented in the investigations. In order to desify the analytical process, the indicators supported the construction of four general themes in the Group, namely: (i) Teacher and student relationship; (ii) Reader education; (iii) Subject constitution and (iv) Pedagogical practices and their influences. These themes marked the discussion of the results around two categories: relationship of distancing or approach with the object of knowledge. . It was found that the researches carried out within the scope of the Group study, primarily, basic education teachers and students, and they are carried out inside the classroom, through interviews, in order to capture the ways of affecting. The theoretical framework is based on the works of Wallon and Vigotski, with the inclusion of Espinosa, starting in 2008. The organization of research data in Thematic Nuclei was recurring. It was also found that in classroom experiences the ways of affecting are intertwined in the postures, verbal content and pedagogical resources involved in the teaching and learning. Besides that, family members, teachers and classmates are mediators who contribute to the type of relationship that the subject establishes with the object of knowledge. In conclusion, this research reiterates a way of understanding the affective dimension from a monistic, dialectical and dynamic perspective, as well as seeking to bring new questions for future studies. It also brings contributions to new investigations both within the scope of the Affect Group, as well as in the Training and Teaching Work Research Group of the Graduate Program in Education at PUC-Campinas.

**Keywords:** Affectivity; Teaching and Learning; Pedagogical Practices; Teacher Training.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – <i>Site</i> institucional do Grupo de Pesquisa ALLE/Aula.....	58
<b>Figura 2</b> – <i>Site</i> institucional do Grupo de Pesquisa ALLE/Aula – Teses e Dissertações.....	58
<b>Figura 3</b> – <i>Site</i> institucional do Grupo de Pesquisa ALLE/Aula – TCC e Iniciação Científica.....	59
<b>Figura 4</b> – Segundo <i>site</i> do Grupo de Pesquisa ALLE/Aula.....	60
<b>Figura 5</b> – Segundo <i>site</i> do Grupo de Pesquisa ALLE/Aula – Produções.....	60
<b>Figura 6</b> – Nuvem de palavras criada a partir dos títulos das 38 pesquisas analisadas e realizadas no âmbito do Grupo do Afeto.....	67
<b>Figura 7</b> – Distribuição das pesquisas analisadas por ano de conclusão.....	68
<b>Figura 8</b> – Temáticas centrais das pesquisas analisadas.....	70
<b>Figura 9</b> – Nuvem de palavras – Verbos extraídos dos objetivos gerais das pesquisas analisadas.....	73
<b>Figura 10</b> – Nuvem de palavras – Procedimentos utilizados nas pesquisas analisadas, para a produção do material empírico.....	75
<b>Figura 11</b> – Nuvem de palavras – Sujeitos participantes das pesquisas analisadas.....	76
<b>Figura 12</b> – Nuvem de palavras – Etapas de ensino e modalidades investigadas pelas pesquisas analisadas.....	78
<b>Figura 13</b> – Nuvem de palavras – Local de realização das pesquisas analisadas.....	80
<b>Figura 14</b> – Nuvem de palavras – Teóricos e Referências conceituais citados nas pesquisas analisadas.....	82
<b>Figura 15</b> – Nuvem de palavras – Formas de organização do material empírico produzido pelas pesquisas analisadas.....	90
<b>Figura 16</b> – Diagrama organizacional de categorias de análise sobre os modos de afetar.....	95

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Total de pesquisas selecionadas conforme o nível.....	68
<b>Tabela 2</b> – Verbos citados nos objetivos gerais das pesquisas analisadas.....	74
<b>Tabela 3</b> – Principais procedimentos utilizados nas pesquisas analisadas, para a produção do material empírico.....	75
<b>Tabela 4</b> – Sujeitos participantes das pesquisas analisadas.....	76
<b>Tabela 5</b> – Sujeitos participantes e os níveis de ensino investigados nas pesquisas analisadas.....	77
<b>Tabela 6</b> – Etapas e modalidades de ensino mais exploradas nas pesquisas analisadas.....	78
<b>Tabela 7</b> – Formas de nomear a organização do material empírico nas pesquisas analisadas.....	90

## **LISTA DE QUADRO**

<b>Quadro 1</b> – Mapeamento das unidades de registro e de contexto.....	66
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>ALLE/AULA</b>	Alfabetização, Leitura e Escrita/Aula
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FUMEC</b>	Fundação Municipal para Educação Comunitária
<b>PROGEN</b>	Projeto Gente Nova
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>PUC-Campinas</b>	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1.REFERENCIAIS TEÓRICOS</b> .....	<b>30</b>
<b>1.1. VISÃO DUALISTA E VISÃO MONISTA</b> .....	<b>30</b>
<b>1.2. AFETOS E A INFLUÊNCIA DE BENTO DE ESPINOSA</b> .....	<b>33</b>
1.2.1. Afetos na natureza humana.....	34
<b>1.3. EMOÇÕES E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI</b> .....	<b>38</b>
1.3.1. Afeto no processo histórico-cultural .....	41
1.3.2. Aspectos afetivos na natureza psicobiológica das emoções .....	47
<b>1.4. A AFETIVIDADE NO PSIQUISMO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON</b> .....	<b>49</b>
1.4.1. O conceito de Afetividade .....	50
1.4.2. Afetividade e a visão evolucionista de Wallon.....	52
<b>1.5. ALGUNS APONTAMENTOS</b> .....	<b>53</b>
<b>2.MÉTODO DE PESQUISA</b> .....	<b>55</b>
<b>2.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	<b>55</b>
<b>2.2. DETALHAMENTO DO CAMINHO PERCORRIDO</b> .....	<b>57</b>
<b>2.3. PROCEDIMENTOS E FERRAMENTAS EMPREGADAS</b> .....	<b>62</b>
<b>2.4. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>64</b>
<b>3.ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS</b> .....	<b>67</b>
<b>3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>68</b>
<b>3.2. OS INDICADORES</b> .....	<b>72</b>
3.2.1. Indicador: Objetivo Geral .....	73
3.2.2. Indicador: Procedimentos para a construção do material empírico, Sujeitos participantes e Local de realização das pesquisas.....	74
3.2.3. Indicador: Referências bibliográficas.....	82
3.2.3.1. <i>Conceitos relativos aos afetos na perspectiva de Espinosa</i> .....	83
3.2.3.2. <i>Conceitos relativos aos afetos na perspectiva de Vigotski</i> .....	84
3.2.3.3. <i>Conceitos relativos aos afetos na perspectiva de Wallon</i> .....	86
3.2.4. Indicador: As formas de organização do material empírico produzido pelas pesquisas analisadas.....	89
<b>4.DISSCUSSÃO DOS DADOS – O QUE AS PESQUISAS NOS DIZEM?</b> .....	<b>94</b>
<b>4.1. OS MODOS DE AFETAR E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO</b> .....	<b>95</b>
4.1.1. Relações de distanciamento do objeto de conhecimento .....	98
4.1.2. Relações de aproximação com objeto de conhecimento .....	103
<b>4.2. FECHANDO A DISCUSSÃO</b> .....	<b>110</b>
<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>120</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>126</b>
<b>APÊNDICE A</b> - Pesquisas analisadas apresentadas em ordem cronológica .....	126
<b>APÊNDICE B</b> - Pesquisas analisadas apresentadas por modalidade .....	129

<b>APÊNDICE C</b> - Esboço Ficha de Análise .....	133
<b>APÊNDICE D</b> - Primeira Informação – Os objetivos gerais das pesquisas analisadas .....	134
<b>APÊNDICE E</b> - Segunda Informação - O Mapeamento dos procedimentos para a construção do material empírico, os sujeitos participantes e o local de realização das pesquisas analisadas	140
<b>APÊNDICE F</b> - Terceira Informação – As obras mais citadas nas pesquisas analisadas ....	143
<b>APÊNDICE G</b> - Quarta Informação - As formas de organização do material empírico nas pesquisas analisadas.....	145

## INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa surgiu por meio do interesse em dar continuidade aos estudos sobre a dimensão afetiva e seu impacto nos processos de ensino e de aprendizagem, iniciados no ano de 2015, por meio da Iniciação Científica.

Pesquisar e dissertar sobre o mundo dos afetos parte do processo de relações interpessoais que, junto com a cognição, contribuem com a formação humana. Assim sendo, resgatando alguns episódios primordiais da minha vida, foi possível observar a importância de significar a afetividade.

Retomando a minha história de vida, percebi que muitos afetos estimularam e outros refrearam minhas ações. Um processo dinâmico de (re) significação como defendia Espinosa. Muitos foram os desafios trilhados ao longo de minha infância e adolescência como sentimentos de medo; angústia; abandono; culpa, sendo que estes sentimentos, frutos de experiências difíceis, mobilizaram tristeza. Contudo, esses episódios também despertaram desejos e resultaram em encontros com pessoas que transformaram esses sentimentos em encontros alegres.

Estando em um mesmo corpo, alegria e tristeza não são posições opostas, mesmo os afetos de alegria sendo ativos (aumentando a capacidade para a ação) e os de tristeza passivos (diminuindo a capacidade para a ação). De todo modo, ambos potencializam a ação, pois um corpo (alma e corpo físico) como nos sugere Espinosa não permanece com o mesmo afeto, já que à medida que vivemos as diversas experiências, somos afetados e (re) significamos as marcas afetivas.

Arrisco-me a pontuar que as recordações vinculadas ao meu processo de adoção, quando eu ainda tinha meses de vida foi um fator que me impactou e marcou toda a minha vida. Mesmo sem recordações do processo, usando a imaginação e relatos de outras pessoas, eu sofri muito. Sofri, pois a minha história, por muitos anos, sempre foi regada de experiências que me fizeram desacreditar na minha capacidade. Outro processo que me marcou foi o momento da reprovação que aconteceu na Quarta Série (atualmente 5º ano do Ensino Fundamental), já que vivenciar a partida de colegas para outra escola me fez recordar o sentimento de abandono que eu já havia sentido por tanto tempo. Diante desse cenário, meu caminho foi trilhado por preconceitos advindos da escola por conta da reprovação. Porém, apesar de ficar marcada como “repetente” da 4ª série até o 3º ano do



Ensino Médio e a adotada, vivenciei situações outras que fizeram sentir-me capaz – a capacidade de ser mais.

Essas novas vivências (re) significaram os afetos que imperavam dentro do meu ser. Hoje, carrego comigo a passagem de Sartre (1946) “não importa o que fizeram de mim, o que importa é o que eu faço com o que fizeram de mim”. Na verdade, importa, porque marca e as marcas, embora sejam (re) significadas não desaparecem. A gênese desses afetos permanece, mas o que eu faço com o que fizeram de mim? Conquistar espaço e reconhecimento na vida foi minha luta de sobrevivência. Alguns fatores e pessoas fizeram com que eu continuasse a sede do querer viver, pois por muitos anos eu havia perdido essa vontade.

A minha infância teve a presença crucial da minha Avó e do Projeto Gente Nova (PROGEN)<sup>1</sup>, instituição de assistência e inclusão social, da qual participei desde os seis anos e permaneci até os 17, totalizando 13 anos de experiência. A frequência no PROGEN dava-se no contraturno da escola. Minha participação nesta instituição se deu por uma escolha da família junto à assistência social<sup>2</sup>, com o objetivo de resguardar os meus direitos para que eles não fossem violados, devido à adoção que aconteceu por duas vezes na minha infância e também por morar em uma região com um alto índice de violência. Nesse sentido, o acompanhamento assistencial foi de suma importância.

Minha Avó marcou toda minha vida. Mas foi a importância que ela dava à escola, que me afetou profundamente. Lembro-me que uma vez por semana ela exigia a tabuada decorada ou leituras, claro que tabuada tinha mais peso. As folhas dos cadernos enviados à escola eram contadas e numeradas. O objetivo era tentar mapear se todas as atividades eram feitas e se não havia bilhetes das professoras ou da gestão escolar. Esse gesto evidenciava que ela buscava concretizar o processo formativo de seus oito netos, valorizando a escola e desejando um futuro diferente para eles. Acredito que ela dava tanta importância para os estudos por ter sido empregada doméstica desde muito cedo e depois dona de casa cujo principal trabalho era cuidar das filhas.

---

<sup>1</sup>É uma ONG (Organização Não Governamental – sem fins lucrativos) que atua na região Noroeste de Campinas/SP, com três unidades até a presente data. Tem como foco trabalhar com ações vinculadas às crianças, adolescentes, grupo familiar e comunidade, de maneira constante. Seu objetivo é assegurar a preservação de situações de vulnerabilidade social e violação de direitos. Assim, esta ONG procura o desenvolvimento integral do educando, a fim de criar e potencializar o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

<sup>2</sup> Izabel Almeida é Assistente Social e Coordenadora do PROGEN até a presente data e foi a figura que me abraçou e protegeu, resguardando os meus direitos como cidadã e criança.

Minha Avó nasceu em 1944, na cidade de Campos Gerais, localizada dentro do Estado de Minas Gerais. Por volta de 1950, quando sua mãe arrumou um emprego, optaram por coloca-la em um internato chamado Nossa Senhora do Calvário/Campinas, pois sua mãe não tinha condições de criá-la. Quando completou 13 anos, ela fugiu porque apanhava muito e voltou para o núcleo familiar. Diante desse novo cenário da sua vida, vista como uma “moça”, ela começou a trabalhar como empregada e, logo após, casou-se com 22 anos. A vida lhe deu suas três filhas, seus 10 netos e seus oito bisnetos. O sonho dela era ser pianista, porém, os caminhos trilhados foram difíceis, secos, áridos e, foram marcados por relações que a distanciaram do seu sonho.

O valor que a minha Avó dava para os estudos foi fortalecendo a minha relação com a escola e com minhas lutas. Contudo, isso não me impossibilitou de repetir a quarta série do Ensino Fundamental e acompanhar por oito anos uma sala de alunos taxados como repetentes. Esse processo estimulou que eu criasse estratégias de resistência diante dos desafios, nesse contexto, minha avó não mediu esforços para que eu não abandonasse a escola na adolescência.

O PROGEN foi outro fator que marcou a minha vida. Dentro dessa instituição vivenciei várias situações que aprimoraram meu processo formativo, pois tínhamos o espaço de fala sobre várias questões vinculadas à sociedade, aos problemas e aos desafios cotidianos. Um exemplo eram as rodas de conversas sobre várias temáticas como questões raciais; proteção ao meio ambiente e aprendizados por meio da vida/fala do outro. Às vezes, a escolha partia dos educandos e outras dos próprios educadores. Esse ambiente era um espaço de fuga, de busca do que eu não encontrava no ambiente familiar e nem no escolar, pois era um local estimulante e eu me reconhecia como membro daquele grupo. Eu podia falar, sentia-me acolhida e respeitada. Sentia-me bem e capaz, com isso o resultado era fazer bem as coisas que me cabiam dentro daquele espaço.

No PROGEN, eu pude participar da oficina de circo que eu tanto amava. Era uma oficina que todos os educandos gostavam de participar. A Adriana era professora de circo, educadora do PROGEN e foi uma figura extremamente relevante na minha vida. Ela afetou minha infância e adolescência. Lembro-me que no meu último ano na instituição saí com a certeza de que iria me formar em Serviço Social ou me tornaria artista circense para dar aulas em ONGs, tendo a Adriana como referência.

A Adriana era apaixonada por circo e quando criança sonhava em fazer circo. Iniciou seus estudos em Artes Cênicas em 1993 pelo Conservatório Carlos Gomes. Desde

então, o universo circense passou a fazer parte de sua vida. Ela passou a ministrar aulas no Conservatório Carlos Gomes em troca de uma bolsa de estudo. Além da Arte e Educação, o Esporte e Educação Física ganharam espaço significativo na vida dela. Assim sendo, Adriana se especializou em ginástica artística e também terminou sua graduação em Educação Física (bacharel e licenciatura) pelo Centro Universitário UniMetrocamp/Campinas. Atuou por 23 anos na área da educação não-formal, grande parte na ONG PROGEN e há 27 anos atua como artista em circo e teatro. É educadora e Mulher palhaça.

A aproximação da Adriana com o PROGEN começou em 1977 quando ela trabalhava como artista (atriz e clown), especialmente em São Paulo. Em período de apresentação fazia turnê e como morava em Campinas queria focar na profissão dentro da cidade. Ficou sabendo que havia um processo seletivo no PROGEN e resolveu participar, sendo aprovada, dias após a sua entrevista. O circo foi uma das primeiras oficinas que a Adriana propôs – descobrindo e despertando potencialidades nos educandos – assim, formou-se um time. Dali por diante, Adriana descobriu que a Educação pode ser fascinante – quando se permite transcender embaraços, quando se quebra paradigmas limitantes, quando se caminha lado a lado – educador e educando, quando se valoriza a cultura, quando se permite descobertas sem “cortar” asas.

Dessa forma, o ambiente proporcionou-me reconhecimento, consideração, confiança, afeto e aumentou minha potência para a ação. O PROGEN também marcou minha trajetória e me fez acreditar que os modos de afetar podem transformar as relações estabelecidas dentro de ambientes como a escola, na relação professor e aluno, educador e educando, sujeito e conteúdos escolares.

Já a minha adolescência foi marcada por dois fatores: a escola e a continuidade no PROGEN. Nesses espaços, tive nos dois professores inesquecíveis: Osmair (escola) e Adriana (PROGEN).

O ambiente da escola se consolidou como sendo hostil, sem perspectiva e sem sentido para minha vida. Era uma escola que dividia as salas levando em conta fatores como: repetentes (meu caso) e alunos com problemas de disciplina (comportamento), o que ocasionava mais fatores não significativos, já que esses dois grupos eram colocados no mesmo ambiente (sala). Os alunos eram desmerecidos e desmotivados pelos funcionários da escola, pela Gestão, pelos Professores, pelas Inspetoras e pelos alunos de outras salas. Contudo, esse cenário trouxe uma experiência que aumentou minha potência de agir, a de

união e fortalecimento do grupo-classe<sup>3</sup>. Mesmo assim, o caminho para se concluir todo processo de escolarização não foi fácil, ao contrário, foi de luta diária, persistência e resistência.

No Ensino Médio, eu tive uma experiência muito satisfatória que me fez sentir, pela primeira vez, a importância dos estudos. Foi por meio da disciplina de História com o Professor Osmair. A constituição deste professor como sujeito deu-se por meio de muitas lutas. Osmair nasceu em Campinas, vindo de família de classe baixa e estudou em escolas públicas, na Vila Boa Vista/Campinas, onde morou grande parte da sua vida. Ele terminou o 2º grau, hoje considerado o Ensino Médio em 1994. No ano de 1995 ingressou na Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral, em Amparo, hoje UNIFIA, para cursar História. Estudava no período noturno, pois trabalhava das 08h às 18h, como Office boy em uma empresa de telefonia. No segundo ano do curso ele quis se aventurar na profissão para saber se de fato estaria no caminho certo – descobriu-se Professor. A paixão pela docência o fez lecionar na escola em que se formou na Vila Boa Vista. O desafio era trabalhar com os ex- professores – medo de ser julgado e de ser corrigido. A dedicação foi tamanha que Osmair ministrava aula o dia todo com classes fixas, mas também como professor eventual.

Em 1997, Osmair formou-se em Licenciatura Plena em História. O seu objetivo era ser professor concursado e no ano de 1998 o Governo do Estado de São Paulo, em meio à greve de Professores anunciou o concurso público. Junto com mais duas amigas, Osmair montou um grupo de estudos em sua casa. O concurso foi em nível estadual e era muito concorrido. Após sua efetivação, Osmair lecionou nas cidades de Itaquaquecetuba e Mogi das Cruzes, pois devido a grande procura não conseguiu lecionar em Campinas. Quando saiu a lista de remoção conseguiu retornar para Campinas. A escola que ele escolheu era a estadual em que eu estudava. Ele ficou na escola onde me formei de 2000 a 2012, quando novamente pediu remoção para a escola que havia estudado e lecionado na Vila Boa Vista. Foi Coordenador Pedagógico por 10 anos, professor da ONG Aprender e Crescer de 2002 a 2012, professor no Colégio Pedro e Rafael de 2013 a 2016 e atualmente, é professor em duas escolas em Campinas com acúmulo de cargo. Cursou entre 2003 e 2004 a graduação em Pedagogia, também pela UNIFIA em Amparo. Osmair desde criança

---

<sup>3</sup> Ressalto que a maioria dos alunos da classe frequentava o PROGEN, o que fez com que fortalecessem as relações dentro do espaço escolar.

sonhava em ser professor e hoje colhe os frutos de ser o professor inesquecível na vida de tantos alunos já nascidos como condenados e marginalizados pela sociedade.

Osmair acompanhou os meus três anos do Ensino Médio – 2007 a 2009. Contudo, não foi o tempo de permanência dele com a turma que o fez criar laços com o grupo, mas sim sua forma de afetar por meio das aulas expositivas, ricas e cheias de detalhes. Em uma das aulas, o tema foi sobre o corpo como construção histórica e cultural. A discussão caiu na questão do aborto e ele resolveu fazer um debate sobre a temática após passar um vídeo. Dividiu a sala em dois grandes grupos e tínhamos que debater sobre o polêmico assunto. Foi o primeiro professor que nos deixou falar, que nos fez encontrar o caminho do sentido para com a escola. Ele procurava fazer debates, era crítico e nos provocava. Contagiava a sala com suas aulas expositivas e a forma como nos tratava: como pessoas. Foi o meu único professor inesquecível da escola.

A Adriana (Professora de Circo e Educadora do PROGEN) ainda fazia parte do meu contexto, pois continuei frequentando o PROGEN até o 2º ano do Ensino Médio. Minha professora inesquecível de circo, educadora, amorosa, justa e alegre. Seus modos de afetar manifestavam-se por meio das conversas, escutas, oportunidades, demonstração de confiança, pelos gestos (como carinho e atenção) e pelo modo de falar. Não conseguirei descrever todos aqui.

Quando sai do PROGEN em 2008, fui fazer um curso técnico<sup>4</sup> na área de auxiliar de escritório. Em 2009, finalizei o Ensino Médio e comecei a procurar trabalhos mais estruturados. Mas foi com 19 anos que tive a possibilidade via PROGEN de entrar em uma livraria e naquele espaço, tive meu primeiro contato com os livros de maneira significativa. Por lá, permaneci dois anos (2010 a 2012) e pude começar a perceber a força do potencial que eu tinha. Foi neste ambiente que encontrei o meu futuro companheiro, Sérgio, que foi uma figura importante que me ajudaria a trilhar o caminho para a universidade.

Dois novos agentes entraram na minha vida entre 2010 e 2015, sendo eles, Sérgio (meu companheiro) e a minha orientadora Cristina Tassoni. O Sérgio me proporcionou uma aproximação com os livros. Ele gostava muito de ler e me ajudou com os estudos para que eu ingressasse no Ensino Superior.

---

<sup>4</sup> O PROGEN tinha vínculos com várias empresas como Robert BOSCH GmbH, Centro Educacional Patrulheiros, Associação de Educação do Homem de Amanhã (Guardinha), Ceprocamp (Fundação Municipal para Educação Comunitária- FUMEC), dentre outras instituições, que aceitavam educandos para fazer cursos profissionais com certificado e auxílio financeiro.

O Sérgio sempre teve uma relação com as artes, com as ciências, com os livros e com a música. Após terminar o Ensino Médio (2002) ingressou em 2003, na Universidade Estadual Paulista – UNESP no curso de Ciências Econômicas. Sucessivamente, fez Mestrado em Antropologia Social em 2008 pela UNICAMP e em 2012 ingressou no Doutorado em Ciências Sociais, pela mesma instituição. Após concluir o Doutorado, Sérgio foi aprovado como Professor Doutor na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e depois foi aprovado como professor de Antropologia na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atualmente, ele trabalha como Pesquisador em Ciências Sociais.

A Professora Dra Cristina Tassoni cursou o Magistério na Escola Carlos Gomes/Campinas de 1978 a 1981 (Campinas). Entre 1980 a 1983 realizou o curso de Pedagogia pela PUC-Campinas, Mestrado entre os anos de 1997 e 2000 e Doutorado de 2003 a 2008, ambos na UNICAMP. Foi contratada como professora na Comunitária, logo após terminar o Magistério, atuando na Educação Infantil e na 1ª Série do Fundamental (corresponde hoje ao 2º ano). Trabalhou na Educação Básica como professora e coordenadora de Educação Infantil nos anos iniciais do Fundamental por 29 anos – de 1981 a 2010 (Comunitária e Colégio Progresso). Em parte desse tempo – 2001 a 2010 – lecionou no Ensino Superior. No ano de 2010, ingressou no PPGE/PUC-Campinas, passando para o regime de dedicação exclusiva. Todo esse processo de contato com tais pessoas foi significativo, pois me fez sair da zona de conforto e enfrentar novas barreiras que de certa maneira potencializaram a minha ação no sentido de avanço, de persistência e luta.

Em 2014, eu entrei na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) como bolsista pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). Desde então, com muita dedicação e foco nos estudos, eu arquitetei novos sonhos. A política pública de inclusão da população na Universidade – PROUNI, a partir de 2004 possibilitou que muitos sujeitos tivessem acesso ao Ensino Superior. Assim, desde a efetivação do programa, vários jovens tiveram a oportunidade de transformar e (re) significar suas vidas através desta política de expansão de acesso.

Citar o PROUNI reforça o valor que tem o Estado na vida dos cidadãos. Estado este, que defende uma perspectiva de Universidade pública, gratuita e de qualidade. Somente uma política de estado, marcada por interesses de desenvolvimento e de distribuição de renda, pode ofertar e garantir que a população acesse e permaneça nos

espaços das universidades. Portanto, a efetivação tanto do PROUNI/2004, quanto do Sistema de Seleção Unificada (SISU/2010), desenvolvidos e impulsionados no Governo Lula (Partido dos Trabalhadores/PT) e Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores/PT) permitiram que muitos agentes da camada social média e média baixa ingressassem nas Universidades, mudando sua história de vida, trilhando caminhos outros e lapidando novos sonhos.

Foi ainda no ano de 2014, por meio da disciplina de Psicologia da Educação que eu entrei pela primeira vez em contato com o conceito de Afetividade. Neste contexto, tive a honra de conhecer o conceito por meio dos trabalhos de Tassoni e Leite (2013). Foi ali, naquele momento, que eu decidi que iria fazer Iniciação Científica e trabalhar com a temática da Afetividade.

Os contatos com os professores e conteúdos foram significativos para o meu aprimoramento intelectual. Era prazeroso debater, fazer seminários, ler os textos, ser convidada para participar como Monitora de disciplina e ampliar meus horizontes acadêmicos. Os desafios estavam presentes. Não posso deixar de mencionar o quanto professores como: Cristina Tassoni, Artur Vitorino, Ana Paula Bolfe, Maria das Graças, Jamil e Fernanda Furtado – trouxeram sentidos para o caminho que eu escolhi trilhar, sendo as referências no campo educacional que eu estava (re) significando.

Sabendo que havia uma professora na área de Educação que trabalhava com a Afetividade e que por sinal era a autora do artigo, fui conversar e ela me acolheu de braços abertos, confiando no meu trabalho. Foi maravilhoso fazer a primeira Iniciação que me impulsionou a querer fazer a segunda Iniciação Científica e continuar dentro do universo da pesquisa. Pois bem, finalizei em 2017 a segunda Iniciação Científica e o Trabalho de Conclusão de Curso, defendendo que os modos de afetar estão presentes na dinâmica da sala de aula e marcam os sujeitos e suas histórias de vida.

A professora Cristina deu-me significado para os estudos dos afetos, possibilitou-me o contato com a obra do Espinosa, com o Grupo do Afeto e me fez novamente sentir-me capaz – um modo de afetar que precisa estar presente em todo o contexto escolar.

As questões vinculadas aos dilemas humanos sempre me afetaram, talvez por me constituir em um dilema (a adoção), marcada por tensões e conflitos. Por este motivo, considero que as vivências (re) significam a potência para agir.

Hoje, como futura mestra em Educação, Professora da rede pública de ensino e Mãe, eu defendo que, os modos de afetar marcam significativamente a história de vida dos

sujeitos, impactando em seu processo formativo. Pela minha história de vida, pelas lutas e pelos desafios trilhados ao longo do meu caminho, considero-me uma Militante dos afetos.

Milito, pois encontrei os modos de afetar em todas as passagens da minha vida, na postura da minha Avó, no processo formativo do PROGEN, na exclusão da escola, no professor da disciplina de História, na educadora e professora de Circo, na relação com o meu companheiro, em contato com a minha orientadora, na Universidade e na escola. Toda essa trajetória me consolidou como professora e pessoa que é afetada e afeta, que busca potencializar ações e (re) significar o vivido.

\*\*\*\*\*

O marco teórico defendido neste trabalho parte da visão monista sobre os estudos do homem, visão esta que foi desencadeada em meados do século XVII, pelo filósofo holandês Bento de Espinosa<sup>5</sup> (1632- 1667). Esse filósofo defendia que corpo e alma eram atributos de uma mesma substância. A escolha dessa perspectiva concretizou-se por considerar que este posicionamento teórico oferece elementos para que se possa estudar e refletir sobre os aspectos afetivos, desconsiderando o dualismo, a dualidade ou a hierarquização da cognição sobre a afetividade, como foram propostos, sobretudo pelo racionalista francês Descartes<sup>6</sup>.

Outras duas abordagens teóricas são base para os argumentos discutidos aqui e as contribuições de seus autores de referência são consideradas relevantes no cenário acadêmico, como a contribuição de Henri Wallon (1879-1962) e a de Lev Vigotski<sup>7</sup> (1896-1934). Esses dois teóricos partem da visão monista de ser humano e exploram a dimensão dos afetos com base no mesmo princípio filosófico: o materialismo histórico e dialético<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Considerando as diferentes formas de grafia do nome do filósofo (Spinoza, Espinoza ou Espinosa), nesta pesquisa usou-se o modo de escrita Espinosa. Mantiveram-se as formas originais de escrita em citações e referências.

<sup>6</sup> Filósofo, Físico e Matemático francês do século XVI (1596 a 1650), considerado o “pai” da visão racionalista cartesiana. Para ele, o conhecimento do mundo se dava a partir da racionalidade que homem deveria ter sobre o mundo real, deixando de lado as paixões ou os sentidos, pois estas eram ilusões que ocultavam a razão. Nesse sentido, acentua-se o dualismo entre corpo e alma; razão e emoção; espírito e matéria ou cognição e afetividade. Ver mais em: Tassoni (2008).

<sup>7</sup> Considerando as diferentes formas de grafia com que o nome do pensador russo aparece (Vigotski; Vygotski; Vygotsky e Vygotskij), usou-se nesta pesquisa a grafia Vigotski, por ser a mais utilizada nas literaturas da Língua portuguesa. Foram mantidas as formas originais de escrita em citações, referências e em outros documentos.

<sup>8</sup> Concepção filosófica desenvolvida a partir de Friedrich Engels (1820 - 1895) e Karl Marx (1818 - 1883) que propuseram uma metodologia de estudo da produção material da vida, por meio das contradições sociais no processo histórico. Essa abordagem permite o estudo das relações entre estrutura (conjunto de relações



Além disso, são autores de referência nas produções científicas do Grupo do Afeto<sup>9</sup> da Faculdade de Educação (FE/UNICAMP).

O importante historiador dos conceitos Koselleck (1992, p. 137), considera que o conceito carrega uma história, portanto, sempre estará “[...] imbricado em um emaranhado de perguntas e respostas, textos/contextos”. Assim sendo, além de carregar uma história o conceito torna-se complexo devido aos usos de sua definição.

Nesse sentido, o conceito de afetividade, defendido nesta pesquisa, parte da perspectiva de Almeida e Mahoney (2007, p. 17) de que essa dimensão afetiva é uma capacidade ou “[...] disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. A partir da definição aqui apresentada, os três autores clássicos de referência desta pesquisa - Espinosa, Vigotski e Wallon – trazem em suas formulações teóricas, ideias que se relacionam com esta conceituação. Espinosa defende que os afetos podem aumentar ou diminuir a potência para ação e, conseqüentemente, gerar alegria ou tristeza. Vigotski, por sua vez, descreve que os afetos são construídos culturalmente por meio de mediadores como os signos, os significados, as pessoas e as interações sociais, que vão possibilitar que o indivíduo construa sentidos pessoais para as suas experiências. Esses sentidos são de natureza afetiva. Já Wallon salienta que a afetividade é um conceito amplo que envolve as emoções (de cunho biológico), os sentimentos (as representações das emoções) e as paixões (autocontrole sobre os sentimentos e as emoções).

No início dos anos de 1960, o cenário da educação no Brasil apontava para o fracasso escolar. Esta terminologia foi muito discutida na formação de professores. A partir da década de 1980, com os estudos de Ferreiro e Teberosky é que se começa a discutir sobre o fenômeno da alfabetização e as práticas pedagógicas em uma perspectiva construtivista. O sujeito em questão passa a ser visto como um ser ativo no processo de aprendizagem. Assim sendo, as perspectivas interacionistas possibilitaram que muitos grupos de pesquisas e estudos pudessem articular suas bases teóricas, juntamente com a prática pedagógica.

---

sociais - base) e superestrutura (manifestações culturais, espirituais e psicológicas - metáfora) que se dava na sociedade. Ver mais em: (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002).

<sup>9</sup> O Grupo do Afeto é um grupo de estudo que discute e investiga sobre o conceito de afetividade e seu impacto no processo social e formativo, dedica-se especialmente aos estudos da relação do aluno com o objeto de conhecimento. Vincula-se ao Grupo Institucional Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE/AULA), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O Grupo do Afeto constituiu-se de maneira gradual, no final da década de 1990, na faculdade de Educação/UNICAMP. Composto por um coletivo de pesquisadores (graduandos, mestrandos, doutorandos e professores) que buscavam descrever e analisar práticas de alfabetização e de mediações em sala de aula. Ao longo do tempo, através de discussões, a afetividade começa a ser vista como possibilidade de estudo na escola. Assim, no início da década de 2000, têm-se duas pesquisas defendidas que abordaram a afetividade e a constituição do leitor, sendo elas: Tassoni (2000) e Grotta (2000).

Desde então, o Grupo do Afeto começa a lapidar a proposta de estudar e refletir sobre a afetividade no contexto educacional, discutindo de que maneira os sujeitos pesquisados eram afetados em suas experiências de aprendizagem. Muitos trabalhos no âmbito do Grupo do Afeto, partindo dos pressupostos de Wallon e Vigotski trazem grandes contribuições para o estudo sobre a temática da afetividade vinculada aos processos de mediação e o impacto dessa mediação para aproximação ou afastamento do aluno com o objeto de conhecimento (conteúdos escolares), superando a visão de que os afetos vinculam-se somente às características de carinho e atenção.

Como anteriormente abordado por Tassoni (2008), há muitas pesquisas que têm problematizado as relações entre afetividade e cognição no contexto escolar, defendendo que as emoções e os sentimentos desempenham um papel fundamental no tipo de relação que os sujeitos estabelecem com os conhecimentos. Assim sendo, o Grupo do Afeto, desde então, vem produzindo pesquisas na área da Educação. Somam-se 20 anos (2000 a 2020) de trabalho do Grupo, constituindo-se como, um Grupo de estudo<sup>10</sup> que busca compreender os fenômenos relacionados à afetividade e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem, visando identificar os agentes que aproximam ou afastam o aluno do objeto de conhecimento. Em suma, o foco do Grupo do Afeto está nos estudos relativos aos processos psicológicos (sobretudo os afetivos) implicados em fenômenos educacionais, sociais e culturais com vistas ao desenvolvimento e à aprendizagem.

O fundador e Coordenador do Grupo do Afeto, Professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite<sup>11</sup>, relata por meio de entrevista concedida à pesquisadora, que o Grupo produz

---

<sup>10</sup> O Grupo realiza encontros quinzenais com o foco em duas linhas: estudar autores de referência na área da Afetividade e discutir o andamento das pesquisas científicas elaboradas pelos pesquisadores do Grupo.

<sup>11</sup> Formado em Psicologia pela PUC-Campinas com título de Mestre e Doutor em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP). Sérgio Leite atuou como docente em cursinhos e universidades como UNESP, USP e UNICAMP. Foi Diretor da FE/Unicamp e participou como membro de vários colegiados ao longo de sua carreira. Ingressou como docente na UNICAMP em 1984 e, atualmente, é Professor Titular aposentado da referida universidade, na área da Educação com concentração na Psicologia da Educação e suas interfaces. Sérgio Leite atua explorando temáticas da alfabetização e da afetividade, passando da

pesquisas acadêmicas, como trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, artigos científicos, relatórios de iniciação científica e livros, sendo composto por pesquisadores como graduandos; mestrandos e doutorandos, muitos deles ocupando cargos de diretores de escola, coordenadores, professores da rede pública e de ensino superior. O coordenador do grupo salienta que o processo de divulgação está mais voltado para os professores vinculados ao contexto escolar ou leitores de outras áreas que buscam compreender o processo de aproximação ou afastamento dos sujeitos com os objetos de conhecimento.

A produção científica do Grupo do Afeto conta com 42 trabalhos acadêmicos sendo eles: sete teses, 12 dissertações e 23 trabalhos de conclusão de curso. O grupo de estudo também produziu livros no decorrer do seu processo de constituição e artigos científicos, que são sínteses das pesquisas desenvolvidas. No decorrer desse processo, alguns livros foram elaborados e divulgados, destacam-se quatro livros com diversas temáticas vinculadas aos impactos afetivos. O primeiro livro foi lançado em 2001, tendo como título Afetividade e Letramento. Já o segundo foi publicado em 2006, intitulado – Afetividade e Práticas pedagógicas. Em 2013, tem-se a divulgação dos trabalhos relacionados à Educação de Jovens e Adultos por meio do livro denominado Afetividade e letramento na Educação de Jovens e Adultos – EJA: leitores na contramão. E por fim, em 2018, o Grupo do Afeto publicou o livro Afetividade as marcas do professor inesquecível, que teve seu lançamento em vários eventos e seminários da área da Educação. A divulgação das pesquisas por meio do livro é considerada pelo coordenador como muito importante, pois é a via de acesso mais usada por professores. Assim sendo, o Grupo escreve principalmente para esse público, buscando demarcar a defesa da dimensão afetiva consolidada na perspectiva monista e nos referenciais teóricos de Wallon e Vigotski.

Além dos livros, um ponto que se faz necessário destacar é que o grupo, além de elaborar trabalhos acadêmicos, divulga suas ações por meio de palestras e mesas redondas em eventos científicos, como por exemplo, em escolas, Institutos Federais e Organizações Não Governamentais. O coordenador discorre que:

[...] eu acho que a marca que a gente conseguiu destacar e tem se destacado é quando você pega o impacto do trabalho pedagógico na sala de aula. Esse impacto da prática pedagógica, da mediação pedagógica, ele ajuda a explicar em grande parte o desenvolvimento de aproximação ou afastamento entre o sujeito (aluno) e as diversas áreas dos conhecimentos especificamente falando (Entrevista, 2020).

Hoje, o Grupo do Afeto vem sendo considerado como um grupo de estudo de referência para se pensar as práticas pedagógicas e a importância do professor como uma figura de grande relevância nos processos sociais e educacionais.

O interesse por investigar as pesquisas realizadas pelo Grupo do Afeto surgiu pelo vínculo da orientadora deste estudo, também das relações da própria pesquisadora com o Grupo e, conseqüentemente, pelo interesse em comum em torno da temática da afetividade.

Diante do exposto, constitui-se como problema central de pesquisa a seguinte questão: *o que as pesquisas produzidas no âmbito do Grupo do Afeto (FE/UNICAMP) vêm discutindo sobre os modos de afetar e a constituição do sujeito?*

Conseqüentemente, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as pesquisas científicas produzidas no âmbito do Grupo do Afeto em relação aos modos de afetar e a constituição do sujeito. Dessa forma, esta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa de investigação sem desconsiderar os dados quantificáveis e a pesquisa do tipo bibliográfica.

Como pressuposto, pensando nas condições de ensino e nas práticas pedagógicas, sabe-se que existem modos de afetar que podem potencializar ou não o processo de aproximação e, conseqüentemente, de produção de conhecimento e constituição do sujeito. Nesse sentido, acredita-se ser possível olhar os modos de afetar como um recurso de captação e compreensão das relações sociais, marcadas afetivamente, já que de acordo com Espinosa, conhecimento implica afeto.

A estrutura do trabalho está organizada em quatro capítulos. O primeiro buscou, por meio da perspectiva de Espinosa, Vigotski e Wallon, fundamentar teoricamente a afetividade e enfatizar as principais ideias dos autores sobre este fenômeno. Para tanto, foi necessário resgatar alguns conceitos através do estudo das obras primárias, evidenciando sua contribuição. Utilizou-se a obra central de Espinosa denominada *Ética* (2010). No que se refere às obras de Vigotski, considerou-se a leitura e interpretação das obras *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico* (2004a) e *Psicología Pedagógica* (2004b). Para fundamentar o conceito de afetividade na perspectiva de Wallon destacaram-se as

principais ideias das seguintes obras: *As origens do caráter na criança* (1995a) e *A evolução psicológica da criança* (1995b).

O segundo capítulo teve o objetivo de fundamentar o método da pesquisa, que se configurou como sendo de abordagem qualitativa, sem desconsiderar os dados quantitativos. Precisamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. A estrutura está organizada em quatro partes, a saber: a fundamentação teórico-metodológica das pesquisas qualitativas em educação; o detalhamento do caminho percorrido para seleção dos trabalhos que compuseram esta investigação; a descrição dos procedimentos e das ferramentas empregadas e, por fim, a proposta de análise dos dados, inspirada em Bardin (2011).

Já o terceiro capítulo foi subdividido em duas etapas, a primeira referente à apresentação dos resultados e algumas inferências, levando em conta os dados quantitativos para melhor apreciação. A segunda etapa foi composta pelo processo de organização de informações obtidas, por meio das fichas de análise das pesquisas selecionadas que contribuíram para a elaboração de indicadores que foram apresentados e discutidos neste subcapítulo. Essas informações foram extraídas dos seguintes tópicos: (i) os objetivos das pesquisas (analisando verbo e complemento); (ii) o mapeamento dos procedimentos para a construção do material empírico, sujeitos participantes e locais de realização das pesquisas; (iii) as referências teóricas e (iv) a organização do material empírico das pesquisas analisadas.

Adiante, o quarto capítulo objetivou discutir os dados produzidos por meio de duas categorias construídas *a posteriori*, sendo elas: Relações de aproximação e Relações de distanciamento com o objeto do conhecimento, cuja finalidade foi apresentar e analisar o papel dos modos de afetar e a constituição do sujeito tendo como base as temáticas centrais do Grupo: (i) Relação professor e aluno; (ii) Formação do leitor; (iii) Constituição do sujeito e (iv) Práticas pedagógicas e suas influências.

Por fim, nas conclusões desta pesquisa, foram apresentadas algumas reflexões acerca do conceito de afetividade no âmbito das práticas sociais e do processo de escolarização; os desafios trilhados ao longo da produção desta pesquisa e, ainda, destacou-se a importância do debate sobre a afetividade e seus impactos no processo de aproximação ou afastamento do aluno com o objeto de conhecimento, por meio da formação de professores, contribuindo para os estudos do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente da PUC-Campinas e, para o próprio Grupo do Afeto (FE-UNICAMP).

## **1. REFERENCIAIS TEÓRICOS**

Este capítulo buscou fundamentar e sistematizar as ideias inerentes ao afeto na perspectiva de Espinosa, Vigotski e Wallon, autores que defendiam a corrente monista como uma abordagem para os estudos do homem, cujo pressuposto reside em assumir que afetividade e cognição não podem ser estudadas separadamente.

Como já mencionado, a escolha desses teóricos estabeleceu-se por pontos de diálogo em comum, a saber: a defesa da visão monista; o foco nos estudos da afetividade; o caráter de desenvolvimento ou transformação das emoções e a posição contrária à visão dualista do ser humano. Além disso, tais autores constituem a base teórica do Grupo do Afeto (FE/UNICAMP).

Ao longo do texto, além de serem estabelecidos os pontos comuns envolvendo os três teóricos, também é apresentado como cada autor aborda e teoriza sobre os afetos, levando em conta a história humana.

A organização do capítulo ocorre a partir da concepção filosófica de Bento de Espinosa, em razão de seu pioneirismo na busca por explicações monistas, defendendo a interdependência entre corpo e alma. Na sequência, é abordada a contribuição de Vigotski que defende os afetos na perspectiva de Espinosa, expondo pontos cruciais sobre as emoções em uma perspectiva analítica e crítica. À medida que transcorre o texto, chega-se a Wallon que é, dentre os três pensadores, o que mais explicita a conceituação da afetividade.

### **1.1. Visão Dualista e Visão Monista**

Ao longo da história do pensamento ocidental, os processos intelectuais de estudo do homem construíram visões teóricas, influenciando a cultura e os pressupostos das épocas. Dentre todas as perspectivas dispostas a descrever e compreender os afetos e a cognição, duas correntes ganharam destaque na ciência moderna, sendo elas: a abordagem dualista e a abordagem monista. Essas concepções foram postuladas por filósofos e, posteriormente, utilizadas por cientistas de diversas áreas, a fim de compreender o indivíduo e suas dimensões.

Por muito tempo, foram enfatizadas as discussões acerca da visão dualista do ser humano, na qual o homem era estudado como um ser cindido, ou seja, razão e emoção eram estudadas separadamente.

[...] pela oposição entre conhecimento inteligível (passível de uma abordagem objetiva) e conhecimento sensível (não científico), sendo os sentimentos considerados não passíveis de um conhecimento objetivo pelo seu grau de subjetividade. Na Idade Média, pelo conflito entre razão e fé, com o predomínio desta sobre aquela. Na Modernidade, pelo dualismo cartesiano, embora tenha ocorrido uma crescente valorização do indivíduo como ser pensante, portador de uma consciência individual e de liberdade (LEITE, 2012 p. 357).

Nesse sentido, essas visões marcaram, também, a própria ciência e os conhecimentos de tais épocas. De acordo com Lima e Pereira Junior (2008, p. 1), a visão dualizada do ser humano começa na história da filosofia ocidental, com “[...] o idealismo de Sócrates e Platão, passando pelo dualismo de ‘res cogitans’<sup>12</sup> e ‘res extensa’ de René Descartes”. René Descartes<sup>13</sup> trazia a hierarquização da razão sobre a emoção em sua concepção filosófica.

Para Leite (2012, p. 356):

Os afetos, como parte da dimensão anímica, não poderiam ser objetos de estudos científicos. Entender o homem como um ser cindido entre razão e emoção é assumir que o homem é um ser que ora pensa, ora sente, não havendo vínculos ou relações determinantes entre essas duas dimensões.

Mesmo com algumas críticas, essa dualidade perdurou por séculos no pensamento científico. Muitas vezes, as emoções eram consideradas “o lado sombrio e nebuloso da natureza humana, responsável por grande parte de suas mazelas, assim, seria função da razão o controle/domínio sobre a emoção, ou seja, só assim o homem não correria o risco de perder a razão” (LEITE, 2012 p. 356- 357).

Diante desse cenário, Espinosa foi um dos filósofos, cujo pensamento desempenhou um importante marco na história da afetividade, trazendo uma nova maneira de enxergar o ser humano superando a visão dualista até então preponderante. Na visão de

<sup>12</sup> Para Descartes, *Res cogitans* significa (coisa pensante), ou seja, o próprio sujeito que pensa, ou o espírito, sendo considerado como imaterial. Já *Res extensa*, denomina-se como sendo coisa extensa, isto é, o próprio corpo, a própria matéria. Ver mais em: Chaves; Maia Filho; Oliveira; Pereira Neto (2012).

<sup>13</sup> Nesta pesquisa optou-se por usar a grafia recorrente na Língua Portuguesa: Descartes. Mantiveram-se as referências em citações e outros documentos.

Lima e Pereira Junior (2008, p. 1, *grifo nosso*), a concepção de Espinosa sobre o corpo e alma constituiu um avanço significativo para o século XVII, pois “Spinoza enriquece o pensamento filosófico ao conceber a mente não mais como substância etérea, mas como *idéia do corpo*”.

Gleizer (2005), afirma que Espinosa, em sua obra principal a *Ética demonstrada à maneira dos geômetras*, formulou uma reflexão sobre os afetos, sendo considerado por muitos, como representante da modernidade racionalista, pois ele defende a ideia do panteísmo, que seria a profunda relação entre Deus e Natureza, como uma realidade inseparável. Esse filósofo, considerado por muitos como apóstolo da razão, preferiu basear-se na geometria euclidiana, sendo, Deus a causa de si mesmo, ou seja, Deus estaria em todas as coisas e, sendo assim, ele estaria no corpo. Nas palavras de Chaves, et al (2012, p. 137), à luz de Espinosa “[...] Alma e corpo são um mesmo indivíduo, concebido ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão”.

Gleizer (2005, p. 22) complementa essa ideia dissertando que:

O corpo humano é um indivíduo extremamente complexo, sendo composto de vários corpos, cada um dos quais, também muito composto. Graças a essa complexidade, ele é apto a afetar e a ser afetado de diversas maneiras pelos corpos exteriores, sendo capaz de reter essas afecções, isto é, as modificações nele causadas por essas interações.

Por outro lado, Descartes tem seu método baseado na dúvida, de forma que o pensamento é considerado como substância primordial, assim sendo, a relação mente e corpo não está no mesmo patamar, já que a mente é privilegiada sobre o corpo e, por este motivo, aponta que há relação hierárquica.

O paradigma cartesiano esteve em pauta por muito tempo na maneira de se estudar o humano e é discutido por muitos estudiosos contemporâneos. Para Descartes corpo e alma não eram vistos como unidade. Com a máxima cartesiana “Penso, logo existo” (DESCARTES, 1991, p. 47) ele demonstrou que o pensamento não depende das causas exteriores ou materiais, e nem mesmo do próprio corpo.

Embora exista uma discussão em torno da união substancial de Descartes, afirmando que mesmo distintos o corpo e a alma interagem e, conseqüentemente, estão ligados, há uma relação de hierarquização da alma sobre o corpo, já que a primeira é pura e imortal. O corpo nada mais é do que um composto de partes que sofre transformações.



Na visão de Sawaia e Magiolino (2016), complementando a ideia de Gleizer (2005), Espinosa formulou uma teoria dos afetos com objetivo ético-político, defendendo uma postura monista para com os estudos do humano.

Corroborando os autores citados acima, Chauí (1995, p. 61) destaca que,

Pela primeira vez, em toda a história da filosofia, corpo e alma são ativos e passivos juntos e por inteiro, em igualdade de condições e sem relação hierárquica entre eles. Nem o corpo comanda a alma nem a alma comanda o corpo. A alma vale e pode o que vale e pode seu corpo. O corpo vale e pode o que vale e pode a alma.

Portanto, a teoria espinosana é um modelo que nos ajuda a entender o ser humano como um todo, pois: “[...] a mente não pode imaginar nada, nem se recordar das coisas passadas, senão enquanto dura o corpo” (SPINOZA, *Ética V*, Prop. 21, 2010, p. 389). Assim sendo, a configuração que Espinosa formulou sobre a visão monista é tão rica que alimenta as discussões conceituais e teóricas no século XXI. Uma proposta que não se esgota e se faz presente nos debates sociais.

## **1.2. Afetos e a influência de Bento de Espinosa**

Espinosa revolucionou o papel dos afetos na natureza humana e devido a sua abordagem inovadora a perspectiva monista ganhou espaço no cenário acadêmico. Assim, para entender a forma como Espinosa explora os afetos, deve-se compreender a maneira como ele descreve e defende a concepção de homem, de natureza, e de Deus em uma perspectiva imanente.

Como é sabido, ele transformou a maneira de pensar no século XVII, salientando que Deus e Natureza eram substâncias únicas. O Deus defendido por Espinosa não é transcendente, isto é, para ele não existe uma entidade maior acima dos homens, um Deus que criou tudo e todos, pois Deus não se afasta daquilo que ele próprio produz, ao contrário, ele está na própria natureza. “Deus é a causa imanente, e não transitiva, de todas as coisas” (SPINOZA, *Ética I*, Prop. 18, 2010, p. 43).

Esse ato de junção entre Deus e Natureza nada mais é do que uma visão monista de enxergar a própria realidade, pois Deus é um ente eterno, infinito e está presente na própria natureza, ou seja, nas coisas do mundo. Sendo que eternidade é a própria existência em Deus, afinal, ele é a causa da essência das coisas.

Assim, a abordagem de Espinosa defende a perspectiva de que a mente não consegue determinar a força dos afetos, como propôs Descartes. Para Espinosa, Descartes:

[...] embora também acreditasse que a mente tem um poder absoluto sobre suas próprias ações, tentou aplicadamente, entretanto, explicar os afetos humanos por suas causas primeiras e mostrar, ao mesmo tempo, a via pela qual a mente pode ter um domínio absoluto sobre os afetos. Mas ele nada mais mostrou, em minha opinião, do que a perspicácia da sua grande inteligência, como provarei no momento oportuno (SPINOZA, *Ética III*, Pref. 2010, p. 161).

A partir da crítica que Espinosa construiu em relação ao modo como Descartes posiciona a mente, ou seja, com um poder absoluto sobre os afetos, ele aponta também para o fato de outros desprezarem ou mesmo ridicularizarem os afetos. Novamente, Espinosa destaca que a mente e o corpo são uma só unidade, seja pelo atributo do pensamento ou da extensão.

#### 1.2.1. Afetos na natureza humana

Na obra denominada *Ética*, o afeto, assim como a natureza, Deus e o *Conatus*, ganham centralidade na filosofia de Espinosa. Para ele, a essência está ligada ao esforço “[...] pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser nada mais é do que a sua essência atual” (SPINOZA, *Ética III*, Prop. 7, 2010, p. 170). Nesse sentido, o *Conatus* é o esforço, a essência de conservação do corpo, no sentido monista, isto é, a conservação da mente e, conseqüentemente, do corpo. O *Conatus*, sendo um conceito de destaque na obra de Espinosa, está ligado à preservação do corpo, à perseverança e à virtude, sendo que, nesta pesquisa usou-se a palavra esforço por opção de tradução.

Na terceira parte de seu livro, Espinosa discorre sobre os afetos e sua importância na natureza humana. Define afeto como sendo “[...] as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, *Ética III*, Def. 3, 2010, p. 163). Os afetos resultam em modificações no corpo e, conseqüentemente, nas ideias desses afetos.

De antemão, ressalta-se que na perspectiva de Espinosa, existem três afetos primários, não reconhecendo mais nenhum, são eles: alegria, tristeza e desejo. A alegria nada mais é do que a passagem de um estado menos potente para um mais potente, o

mesmo acontece com a tristeza, contudo, de maneira inversa, isto é, uma passagem de um estado mais potente para um menos potente. Já o desejo se resume como sendo: “[...] todos os esforços, todos os impulsos, apetites e volições do homem, que variam de acordo com o seu variável estado e que, não raramente, são a tal ponto opostos entre si que o homem é arrastado para todos os lados e não sabe para onde se dirigir” (SPINOZA, *Ética III, definição dos afetos 1*, 2010, p. 239).

Espinosa deixa claro que os afetos primários de alegria e tristeza não são opostos, embora os afetos de alegria sejam ativos e os de tristeza passivos. Tais afetos podem estar em um mesmo corpo, ou seja, um indivíduo pode conviver com esses dois tipos de afetos, a chamada flutuação de ânimo. A flutuação de ânimo acontece quando a mente provém de dois afetos contrários. Para o filósofo, os afetos contrários nada mais são do que uma ideia inadequada/confusa (paixões do ânimo) ou uma ideia adequada/clara, sendo que: “[...] Um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado” (SPINOZA, *Ética IV, Prop. 7*, 2010, p. 225). Ainda nessa linha, Espinosa define no primeiro postulado da terceira parte da *Ética* que: “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (SPINOZA, *Ética III, Post. 1*, 2010, p. 163). Nesse sentido, ou o corpo humano age, ou ele padece à medida que tem ideias adequadas ou inadequadas (SPINOZA, 2010). Dizendo de outra forma, na visão de Espinosa, a mente padece ou age, na medida em que tem ideias adequadas ou inadequadas.

As ideias adequadas são totais e claras. Já as inadequadas são parciais, confusas e mutiladas. A primeira refere-se à capacidade de atingir alegria, assim, quando se têm ideias adequadas o corpo age. Contudo, as ideias inadequadas vinculam-se à tristeza, pois o corpo padece. Espinosa (*Ética III, Def. 1*, 2010, p. 163) aponta que: “Chamo de causa adequada aquela cujo efeito pode ser percebido clara e distintamente por ela mesma. Chamo de causa inadequada ou parcial, por outro lado, aquela cujo efeito não pode ser compreendido por ela só”.

As ideias claras ou adequadas permitem que os homens tenham conhecimento verdadeiro sobre as causas de suas afecções, ao contrário, quando se tem ideias parciais ou inadequadas sobre as afecções, acontece que a mente transita no campo da imaginação, que para o filósofo, é a capacidade do não conhecimento das coisas em sua essência. Diante disso, as ideias claras estão ligadas a ação que é considerada uma causa adequada ou total;

por sua vez, as causas inadequadas vinculam-se a paixão, que grosso modo, é considerada como uma causa inadequada ou parcial. Para Espinosa (2010) não há limite para a ação, isto é, não existe um esgotamento de possibilidades, pois ela (a ação) é guiada pelo intelecto, já a paixão é guiada pela imaginação.

Define-se potência de agir como o conjunto de mudanças que o corpo humano (corpo e mente) pode sofrer pelos afetos que aumentam ou diminuem, estimulam ou refreiam sua ação. Com isso, é a ideia desses afetos que aumenta ou diminui a capacidade para pensar. A potência de agir tem a capacidade de regular e refrear os afetos.

O conceito de potência para a ação aparece na obra *Ética* (2010) como sendo o desejo da alegria, que visa conduzir o corpo ao conhecimento e ação, pois na perspectiva de Espinosa, os homens não visam se autodestruir, mas sim, pela potência, agir sobre algo que os motive, isto é, agir quando no corpo perpetuam-se manifestações de alegria e de tristeza.

A mente humana esforça-se por perseverar mesmo que tenha ideias claras (adequadas) ou confusas (inadequadas). Quando o esforço está relativamente ligado à mente chama-se vontade. Já quando está ligado à mente e ao corpo, simultaneamente, chama-se apetite. Espinosa (*Ética III, Prop. 9, 2010, p.177*) aponta que entre o desejo (afeto primário) e o apetite não existe uma diferença “[...] o desejo é o apetite juntamente com a consciência que dele se tem”. Assim, o desejo está voltado para a sua conservação, já que este é a própria essência do homem.

Além de definir os afetos primários (alegria, tristeza e desejo), Espinosa (2010) disserta sobre outros afetos oriundos dos primitivos. Os afetos que resultam em alegria são: o amor; a adoração que provém do amor; a atração; o escárnio; a esperança; a segurança; o gáudio; o reconhecimento; a consideração; a misericórdia e estão vinculados a uma ideia de coisa exterior. Os que se referem à tristeza: o ódio; a aversão; o medo; o desespero; a decepção; a comiseração; a indignação, a desconsideração; a inveja, que também estão ligados a coisas exteriores.

Todavia, para o autor, existem também os afetos de alegria ou tristeza que são ligados à ideia de uma coisa interior do próprio homem. No que se refere à alegria, tem-se os afetos como: a satisfação; a soberba e a glória. Já entre os afetos de tristeza destacam-se a humildade; o arrependimento; o rebaixamento e a vergonha.

Cabe considerar que para Espinosa os afetos vinculados à alegria ou à tristeza não são categorizados como bons e maus, pois de acordo com Chauí (1995, p. 62):

[...] bom e mau não são valores em si nem correspondem a qualidades que existiram nas próprias coisas. Bom é tudo quando aumente a força de nosso conatus, mau, tudo quanto a diminua. Eis por que Espinosa afirma que algo não é desejado por nós por ser bom, mas é bom porque o desejamos.

Em suma, os afetos de alegria e de tristeza podem simultaneamente conviver em um corpo. A passagem da potência menor para uma maior ou vice e versa, dependerá do contexto e das condições em que o sujeito está inserido já que essa passagem está imbricada em nossos desejos. A manifestação de alegria ou tristeza é significada por cada indivíduo de maneira diferente, uma experiência coletiva não afeta a todos da mesma maneira, pois isso dependerá da forma como significamos aquela situação. Dessa maneira, processos aversivos podem desencadear a força do aumento da potência para agir ou a diminuição desta força.

É importante destacar que as definições dos afetos que surgem por meio do desejo enfatizam a saudade; a emulação; o agradecimento ou a gratidão; a benevolência; a ira; a vingança; a crueldade; o temor; a audácia; a covardia; o pavor; a polidez; a ambição; a gula; a embriaguez; a avareza e a luxúria. Já a palidez, o tremor ou o riso são afecções que não têm relação com a mente. No entanto, no que se refere ao riso, a posição da ideia de Espinosa em considerar o riso como afecções do corpo, não sendo vinculado também à mente ou ao pensamento, merece um estudo detalhado e aprofundando, pois embora o riso se manifeste no corpo como a palidez e o tremor, ele pode ser controlado.

Ao contrário de Espinosa, Wallon considera que o riso é uma forma de contágio e sendo assim, uma manifestação que comunica. Vigotski, por sua vez, defende que o riso é uma manifestação pré-verbal e tem um poder emocional. Assim sendo, acredita-se que o riso tenha uma relação com a mente.

Em suma, Espinosa desconsiderou a passividade dos afetos na história da humanidade e deu destaque para a visão monista sendo estudado e citado por muitas pesquisas contemporâneas. Sua filosofia permite a reflexão sobre mundo dos afetos e sobre questões conceituais contemporâneas que envolvem importantes aspectos da relação educacional.

### 1.3. Emoções e a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski

Para Vigotski (1996) por meio da cultura, nas interações com as pessoas, é que nos tornamos propriamente humanos, assim, o ser humano é histórico, social e cultural. O autor elaborou princípios explicativos para o desenvolvimento humano em quatro planos genéticos: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese (WERTSCH, 1985<sup>14</sup>). Planos estes, que constituem, juntamente, a gênese bio-psicológica do ser humano.

No que diz respeito à filogênese, esta corresponde ao desenvolvimento das espécies no que se refere aos processos adaptativos – da água para a terra, de quadrúpedes para bípedes – trazendo possibilidades fundamentais para o desenvolvimento humano, desde a fabricação e manipulação de instrumentos à plasticidade cerebral. A ontogênese caracteriza-se como sendo, a história do desenvolvimento do ser da espécie, ou seja, a evolução desde a concepção, o desenvolvimento que ocorre durante toda a vida, até a morte. De acordo com Vigotski: “En la filogénesis, el sistema de actividad del hombre está determinado por el desarrollo de órganos bien naturales, bien artificiales. En la ontogénesis, el sistema de la actividad del niño está determinado simultáneamente tanto por el uno como por el outro” (VIGOTSKI, 1996 p. 23).

A sociogênese é descrita como sendo a história cultural do homem, sua evolução condiz com as influências culturais desenvolvidas nas mediações entre os sujeitos. Refere-se, portanto, ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, exclusivamente humanas, que têm sua gênese nas interações sociais. Segundo Vigotski (1995, p. 103), a história do desenvolvimento cultural: “[...] podría denominarse como la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento”. Dessa relação, surge a história individual do homem – a microgênese – envolvendo os aspectos biológicos, históricos, culturais e subjetivos, referindo a processos de desenvolvimento decorrentes de aprendizagens específicas, como por exemplo, falar, escrever, andar de bicicleta, etc. Não foi Vigotski que elaborou este termo, conforme já mencionado na nota de rodapé número 14. Contudo, muitos autores contemporâneos balizaram explicações sobre os processos relacionados à microgênese dentro da história da vida dos sujeitos. Nesse sentido, essa ampliação da discussão em torno deste último plano contribuiu para compreender os afetos, pois estes fazem parte da singularidade de cada ser.

---

<sup>14</sup> O termo microgênese foi cunhado por Wertsch, tomando como base as menções feitas por Vigostki, em relação aos processos singulares vividos pelo sujeito.

Assim, a herança biológica, que não é suficiente para o desenvolvimento de funções humanas mais complexas, como o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, acaba por deixar marcas na sociedade; bem como na história da humanidade e que corresponde à experiência humana. Sobre a herança social, Vigotski (1995) discorre que ela envolve a cultura material (os objetos) e, as questões que compõem a cultura não material, englobando a linguagem, as crenças, os valores, e as ciências – todas são, na visão de Vigotski (1995), importantes elementos na história da gênese humana.

Na perspectiva de Vigotski, as emoções transformam-se por meio de um processo dinâmico e dialético, envolvendo dois conceitos importantes para o autor, sendo eles, os significados e os sentidos. De acordo com Vigotski, os significados estão atrelados ao meio cultural e social, portanto são processos de significação externos aos indivíduos. Já os sentidos são as reelaborações desses significados internamente, isto é, são novas maneiras de significar o externo. De acordo com Vigotski, é a aprendizagem que antecede o desenvolvimento, ou seja, é através do processo de mediação, da linguagem, do contato externo com os objetos que os indivíduos desenvolvem suas outras capacidades, pois o contato com o outro é primordial para que a inserção no meio social aconteça.

Para Vigotski existem tipos de níveis ou zonas de desenvolvimento, o real que seria indicado para o que o sujeito já aprendeu, por meio da mediação com outros sujeitos; e o proximal, no qual, o sujeito não age sozinho, mas com a mediação de outra pessoa, quando então, a sua ação torna-se possível.

Leite e Tassoni (2002) explicitam que o referido teórico não formulou uma designação sobre os termos que se referem à afetividade, isto é, Vigotski não conceituou explicitamente a afetividade, mas é possível evidenciar em seus escritos alguns aspectos relacionados com o funcionamento da dimensão afetiva. Tal afirmação foi confirmada, pela pesquisadora, por meio da leitura de duas obras do bielo-russo, a saber: Teoria de las emociones (2004a) e Psicología pedagógica (2004b). Na mesma direção, Vigotski também não distinguiu conceitualmente, os afetos e as emoções, como aponta a constatação feita pela presente pesquisadora, por meio do mapeamento realizado na Iniciação Científica (2015 a 2017) e no Trabalho de Conclusão de Curso (2017), ao entrar em contato com produções que informaram que o autor não usou em suas obras o termo afetividade. Ainda no contexto das produções fundamentadas do teórico em questão, infere-se que a não conceituação das manifestações afetivas pode estar relacionada com a censura soviética que enfrentou na URSS ou por sua morte prematura em 1934.

Portanto, nesta pesquisa considerou-se o vocábulo afeto e emoção para se referir à afetividade, por considerar que tais termos são os mais usados por Vigotski, sendo estes termos associados às dimensões ligadas à afetividade.

Vigotski marcou a perspectiva psicológica sobre a constituição da natureza humana, buscando fundamentos teóricos nas ideias de Espinosa para pensar sobre a concepção de afeto. Assim, a presente pesquisa resgatou alguns manuscritos do teórico para discutir o papel dos afetos na vida social do sujeito, sendo eles: Teoria de las emociones (2004a) e Psicología Pedagógica (2004b).

Apresentam-se neste tópico as ideias descritas por Vigotski, no que se refere aos afetos, sendo que o autor, antes de apresentar sua defesa para com o estudo da dimensão afetiva, faz críticas contundentes sobre as teorias de sua época que buscaram discutir sobre o conceito de afeto por meio de diferentes perspectivas.

Observou-se que em algumas passagens, Vigotski não buscou diferenciar afeto de emoções, por isso, para que fosse possível apresentar elementos próximos das ideias do autor, seguiu-se a linha de descrição do mesmo, não diferenciando os dois termos.

As traduções feitas tardiamente ou de forma incompleta sobre os escritos de Vigotski, por vezes, restringem a interpretação dos conceitos, o que pode ocasionar uma limitada clareza de suas ideias. Por isso, a importância do estudo atento e minucioso sobre seus ensaios<sup>15</sup>.

Como já apresentado, ele parte de uma visão monista e foi influenciado por Espinosa. Por meio do estudo da obra *Ética* de Espinosa, Vigotski (2004a) encontrou base filosófica e teórica para apresentar e, posteriormente, refutar o entendimento sobre os afetos, que eram estudados e defendidos em sua época, pela psicologia tradicional, que trabalhava com uma visão organicista, anti-histórica, desconsiderando a materialidade e a complexidade das emoções. No entanto, quando começou a escrever com mais potência, acabou falecendo um ano após os escritos da teoria das emoções, deixando um desafio para os pesquisadores que estudam e admiram a sua obra.

---

<sup>15</sup> É importante mencionar que as obras de Vigotski foram traduzidas do Russo para o Inglês e, posteriormente, do Inglês para a Língua Portuguesa, ou da Língua Espanhola para a Língua Portuguesa. Assim, muitos conceitos na Língua Russa recebem outro significado ou uma nova interpretação. Além disso, sabe-se que as obras do Bielo-russo só entraram na discussão científica no Brasil a partir de 1987, por meio do livro intitulado: *Pensamento e Linguagem*. As obras intituladas *Psicologia da Arte* e *Psicologia Pedagógica* só foram publicadas pela primeira vez no Brasil em 2001 pela editora Martins Fontes. Ver mais em: PRESTES, Z; TUNES, E. (2012).



### 1.3.1. Afeto no processo histórico-cultural

O afeto é um conceito carregado de historicidade e que contém diferentes interpretações e debates. Até o início do século XX, em muitas abordagens, o afeto foi estudado separadamente da inteligência, ora ficando em segundo plano, ora sendo totalmente excluído dos estudos científicos. Vigotski resgatou a noção de afeto e buscou defini-la à sua maneira, considerando que os afetos manifestam-se e desenvolvem-se através das experiências socioculturais.

Dessa forma, o autor propôs apresentar uma linha de estudos em um viés histórico e cultural sobre os afetos. Por meio do manuscrito inacabado *Teoría de las Emociones* (2004a), ele busca criticar as teorias que a Psicologia considerada “tradicional” defendia, como por exemplo: a dualização de alguns elementos da natureza humana como afeto e cognição, bem como a hierarquização do primeiro em relação ao segundo. Assim sendo, denunciou que a Psicologia Tradicional da sua época foi marcada por dualismos e contradições no que se refere aos estudos sobre as emoções.

Vigotski (2004a) buscou apresentar algumas ideias centrais das teorias que se propuseram a conceituar e discutir os espaços dos afetos ou das emoções na psique humana, ideias como: a teoria organicista de James e Lange; a teoria experimental de W. B. Cannon; a teoria visceral de Ribot; a teoria de Bergson, dentre outras. Também apresentou posicionamentos frente à ideia de paixão de Descartes. É importante mencionar que Vigotski dedicou-se a estudar com mais intensidade a teoria organicista de James e Lange, pois, estes autores buscaram em Espinosa a base teórica de suas defesas sobre os afetos.

Vigotski (2004a) defendeu, de antemão, a visão monista. Por isso buscou em Espinosa a base filosófica dos afetos. Também defendeu a concepção do materialismo histórico e dialético, resgatando as bases teóricas para pensar os aspectos históricos e culturais. O autor discutiu sobre o percurso analítico e crítico do mundo dos afetos, posicionando que a teoria das emoções elaborada por C. G. Lange refere-se à Espinosa como um dos filósofos que criou uma doutrina que antecedeu a teoria organicista das emoções, que foi elaborada de forma independente por Lange e James<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Teoria considerada por Vigotski (2004a) como organicista. As emoções postuladas pelas ideias de Lange e James seguem a lógica da Psicologia comum: perceptiva; expressionista; e uma relação de processo de fluxo das emoções. Para Vigotski (2004a) os autores acabam não dando ênfase a contribuição do meio cultural no desenvolvimento das emoções. Ver mais em: Vigotski (2004a).

Espinosa constituiu-se em uma referência para o pensamento de Lange, na medida em que a perspectiva do filósofo não reduz a expressão física das emoções a um movimento da alma, mas pelo contrário, Espinosa situa estes dois fenômenos em um mesmo nível, entretanto coloca a dimensão fisiológica em primeiro plano. Na perspectiva de Espinosa, os afetos são os estados do corpo que aumentam ou diminuem a capacidade deste corpo para a ação, ou seja, que favorecem ou limitam esta capacidade, podendo favorecer ou não a consciência destes estados.

De acordo com Vigotski (2004a), James não reconheceu a proximidade histórica e ideológica entre a sua teoria e o estudo das paixões de Espinosa. Pelo contrário, James considerou a sua própria abordagem como uma teoria nova, que se posiciona de forma diferente dos estudos descritivos que se desenvolveram desde Descartes.

As divergências entre as teorias tradicionais aparecem no que diz respeito aos mecanismos filosóficos mais sutis que determinam a aparição das emoções. Assim, de acordo com Vigotski (2004a), a polêmica que nasce entre o pensamento de James e de Lange conduz diretamente ao núcleo do problema que o interessa. É nesse ponto que se encontra algo vital para a psicologia das emoções, mas que está também diretamente relacionado com a teoria das paixões de Espinosa.

O fundador da Teoria Histórico-Cultural propôs o estudo detalhado do conteúdo da teoria de James e de Lange a fim de observar os erros e acertos a partir de um exame rigoroso em termos de pensamento teórico e prático. Todavia, a teoria das paixões de James e Lange deve ser considerada mais como um erro do que como uma verdade. Para Vigotski (2004a), um exemplo desse erro pode ser observado nos trabalhos experimentais de W. B. Cannon, que realizou um estudo sistemático sobre o problema das modificações orgânicas que aparecem durante os estados emocionais. Essas investigações contêm uma crítica devastadora sobre a teoria organicista das emoções, de modo que tal crítica foi compreendida pelo pensamento científico russo como uma forma de exatidão incontestável.

Vigotski (2004a, p. 63) buscou Cannon, que juntamente com Dana propuseram uma teoria parecida. Para tais teóricos: “[...] las emociones se originan como consecuencia de la actividad del tálamo óptico”. Assim, Vigotski (2004a) considerou que Cannon fizera uma teoria talâmica das emoções, reduzindo-as ao cérebro, embora tenha levado em conta que as situações externas causam excitações e reflexões internas, que geram as emoções.

As investigações experimentais de Cannon revelaram que a dor e as emoções fortes como o medo e a raiva provocam modificações que se caracterizam por sua natureza de reflexo, enquanto reação orgânica típica que se manifesta devido ao automatismo herdado. Assim, essas modificações revelam um caráter racional do ponto de vista biológico. De acordo com Vigotski (2004<sup>a</sup>), para Cannon, as modificações corporais que se produzem durante uma excitação são provocadas por uma elevada secreção de adrenalina pelas glândulas suprarrenais. Generalizando os dados estudados, Cannon considera que todas as reações do organismo provocadas por uma irritação dolorosa e por uma excitação emocional são reações instintivas de defesa que aparecem de maneira natural. Essas reações podem ser interpretadas como uma preparação para uma grande tensão que pode ser requerida pelo organismo.

Vigotski (2004a) observou ainda que Ribot assinala que a teoria visceral das emoções foi a “encarnação científica da doutrina cartesiana”. Portanto, a teoria de James e Lange “ressuscitou” na consciência científica contemporânea a velha doutrina cartesiana e colocou-a no centro da psicologia científica das emoções, através do esforço de consolidação de provas experimentais. A teoria de James antecipou a teoria dos reflexos condicionados, considerados como a base do comportamento. Nesse contexto, a teoria de James e Lange desempenhou um papel relevante na psicologia espiritualista contemporânea, cujo exemplo mais brilhante é a psicologia do filósofo Henri Bergson.

Segundo Vigotski (2004a), no estudo da intensidade dos estados psicológicos, Bergson aceita a teoria de James. Bergson aplicou a teoria das sensações orgânicas como base da experiência e da intensidade dos estados psíquicos por um lado, e por outro, considerou a atenção associada ao esforço intelectual. Ele não vê nenhuma diferença essencial entre a tensão da atenção e o esforço de uma tensão mental.

Vigotski (2004a) não se propôs a analisar a teoria de Bergson sobre as relações do corpo e do espírito. O centro do problema sobre a teoria das emoções está no exame da influência da teoria cartesiana das paixões na psicologia contemporânea, a fim de mostrar que essa teoria estava polarizada por princípios contraditórios que foram incorporados pelas concepções extremas, mecanicistas e espiritualistas, no desenvolvimento da psicologia de sua época.

Antes de todas as teorias apresentadas, Espinosa desenvolveu sua teoria das paixões a qual se configurou como um princípio diretor para o percurso da psicologia moderna. Vigotski (2004a) pretendeu fazer uma investigação histórica consagrada à

análise do passado e do desenvolvimento da teoria das paixões através de um exame à luz dos conhecimentos científicos atuais.

Quando se trata de Descartes, Vigotski (2004a) observou que, existem grandes deficiências da ciência que foi transmitida pelos antigos na maneira de interpretar as paixões. A maioria das teorias antigas sobre as paixões eram de natureza duvidosa para Descartes. Isso o levou a abandonar os caminhos habituais.

Na perspectiva de Vigotski (2004a), é um fato histórico que a concepção de mundo de Espinosa desenvolveu-se em dependência direta da filosofia de Descartes. Entretanto, quando se trata da teoria das paixões, a maioria dos investigadores tende a ver que Espinosa não é mais que um discípulo, que desenvolve e transforma as ideias de Descartes.

É importante descobrir a natureza cartesiana da teoria de James e Lange, a fim de conhecer o plano dos princípios, o que levou a diferentes concepções filosóficas sobre a natureza da consciência humana, em particular a disputa entre a ideia cartesiana e a ideia espinosana no saber científico moderno.

Na visão de Vigotski (2004a), Descartes chamou de paixão os processos psicofísicos, portanto, a paixão seria uma expressão direta da dupla natureza humana, espiritual e corporal. O que caracteriza a paixão é essa dupla natureza que permite conhecer a vida comum da alma e do corpo.

Neste sentido, as paixões representam um terceiro fenômeno fundamental da natureza humana, paralelo ao pensamento e ao movimento. O espírito e a vontade só são capazes na natureza espiritual e o movimento na natureza corporal. Assim, as paixões só são possíveis na natureza humana, que reúne em si o espírito e o corpo. Portanto, a dupla natureza humana é o único fundamento real do conhecimento da própria natureza humana.

Na teoria de Descartes, o problema central é o da relação entre as paixões e a vontade. Descartes propõe uma nova maneira de abordar a questão do combate da razão ou da vontade com as paixões. Já Espinosa rebateu a ideia de um poder absoluto da vontade sobre as paixões ao referir-se à experiência. O valor da objeção de Espinosa é incontestável e admite-se que a vontade triunfa sobre os afetos.

De acordo com Vigotski (2004a), para poder elucidar todo o problema, é preciso examinar a relação entre as paixões e o pensamento, entre os elementos emocionais e cognitivos da vida psíquica. Durante muito tempo, os investigadores viram na teoria cartesiana das paixões o triunfo do intelectualismo, que reduzia os sentimentos a processos

puramente cognitivos. Assim, a teoria começa a enfrentar problemas com algumas explicações causais das emoções.

A análise do tratado das paixões de Descartes permite concluir que a sua doutrina admite paixões puramente espirituais. Ao desenvolver com a lógica, a ideia da natureza puramente espiritual da paixão intelectual, Descartes estabeleceu que unicamente quando essa natureza obscurece é que pode aparecer um amor afetivo e sensível, proveniente de uma ligação da alma com o corpo. São os estados de modificação da alma e do corpo. As formas fundamentais dos desejos sensíveis são: alegria e tristeza; amor e ódio. São as paixões elementares a partir das quais a mistura e modificação constroem as demais paixões.

Descartes estabelece uma diferença absoluta entre os animais e o homem. Ele abre uma grande separação entre o organismo humano, capaz de experimentar emoções e os organismos animais, carentes das paixões. Toda paixão é uma vantagem distintiva do homem. No geral, na natureza, não existe nada parecido com as paixões da alma, pois não existe alma fora do homem. Portanto, a teoria cartesiana das paixões pertence integralmente ao homem. Nesse sentido, ela consiste em uma teoria elaborada do ponto de vista de uma psicologia do homem.

Na perspectiva de Vigotski (2004a), antes de fazer a análise teórica e a avaliação dessas teses, é preciso não se afastar do problema fundamental que é a teoria dos afetos de Espinosa. É inevitável que o estudo da teoria Espinosana à luz da neuropsicologia contemporânea exija um reexame do estado do problema e da natureza das emoções na época de Vigotski. Quando se observa a definição dos afetos de Espinosa, que aparece no livro *Ética* é inevitável ver que, a prova experimental das influências dinâmicas das emoções constitui uma prova empírica das ideias de Espinosa. Ideias que entendem por afetos os estados corporais que aumentam ou diminuem a capacidade do corpo para a ação, favorecendo-a ou limitando-a.

Vigotski (2004a) defende que é necessário passar de um estudo absoluto do fenômeno das emoções para um estudo relativo. No fundo, a questão não reside na existência da tese sobre a articulação entre as emoções fortes e as modificações orgânicas. O centro de tal questão encontra-se, por um lado, na relação existente entre as modificações corporais e o conteúdo psíquico e a estrutura das emoções. Mas também, por outro lado, encontra-se no significado funcional das modificações corporais.

De acordo com Vigotski (2004a), o centro da teoria das emoções não está na existência de reações fisiológicas no momento de uma manifestação emocional, e sim na relação dessas reações com o processo emocional como tal. A questão consiste em saber se as modificações orgânicas que aparecem durante as emoções constituem o fenômeno principal e se os seus reflexos na consciência são fenômenos secundários. Ou será que, ao experimentar emoções de maneira consciente, também representa-se o fenômeno fundamental e que as modificações corporais que o acompanham seriam o fenômeno secundário? Esse é o questionamento proposto por Vigotski (2004a) como o núcleo do debate teórico e sobre a controvérsia entre as teorias das emoções.

Por mais profundas e importantes que sejam, no plano biológico, as modificações orgânicas manifestam-se por meio das emoções, mas são diferentes e contrárias do ponto de vista da vivência. Também não é a natureza psicológica das emoções, nem a intensidade das suas manifestações que determina as profundas manifestações corporais. Para Vigotski (2004a), a base orgânica geral não contém em si nada de específico do estado emocional. Como tal, essa base é idêntica a muitos estados de natureza não afetiva.

Vigotski (2004a, p. 58) discorre que uma de suas metas foi colocar a Teoria das emoções no mesmo patamar dos outros temas da psicologia contemporânea. Explicitando de outra forma:

[...] nuestra meta es crear las bases primeras de una teoría psicológica de los afectos que sea plenamente consciente de su naturaleza filosófica, que no tema hacer las generalizaciones más elevadas, adecuadas a la naturaleza psicológica de las pasiones, y que sea digna de convertirse en uno de los capítulos de la psicología humana, quizá incluso en su capítulo principal.

A solução desses problemas essenciais, na investigação sobre a teoria psicológica das paixões é de extrema relevância para o próprio problema do afeto na psicologia do homem. Por isso, Vigotski (2004a) reconhece que a Teoria dos afetos de Espinosa seria uma teoria preparada, até mesmo válida para pensar as necessidades do saber científico. Uma teoria que traz elucidções do passado histórico da ciência, possibilitando-nos um giro decisivo na história da psicologia e de seu desenvolvimento. “Ayudará a la psicología moderna en lo que es más fundamental y capital, la formación de una idea del hombre que nos sirva como modelo de la naturaleza humana” (VIGOTSKI, 2004a, p. 59). Na polêmica

que opõe os adeptos da antiga e da nova teoria, essa questão aparece como um problema relativo ao da correlação entre o comportamento emocional e a vivência emocional.

Por fim, Vigotski (2004a) discorreu de maneira pouco profunda sobre a teoria ou psicologia que queria desenvolver – a do novo homem. Uma teoria moderna que observasse a relação interna e externa das emoções, no movimento dialético e histórico. Entretanto, mapeou e refutou ideias sobre a dimensão afetiva da chamada velha psicologia.

Embora não tenha conceituado de maneira clara e concisa sobre a questão dos afetos, em outros textos encontram-se passagens que podem favorecer o entendimento da defesa do autor para com os estudos das emoções.

### 1.3.2. Aspectos afetivos na natureza psicobiológica das emoções

Vigotski (2004b, p. 131) disserta que “o sentimento não surge por si só”, pois seria necessário um acontecimento ou outro estímulo externo a subjetividade. No que diz respeito às emoções e sua natureza, Vigotski (2004b) manifesta duas visões: a primeira aponta que as emoções originam-se biologicamente, a segunda, discursa sobre a natureza psicológica destas. No entanto, Vigotski refuta a ideia que prevalecia em sua época, de que as emoções nascem e permanecem no plano dos instintos. Mais tarde ele nomeia esse plano instintivo de sentimento ou emoções inferiores<sup>17</sup>.

Com relação à natureza psicológica das emoções, Vigotski (2004b) exprime que a partir da relação biológica as emoções tornam-se complexas. Antes de definir essas manifestações bio-psicológicas, é necessário levar em conta o comportamento, que para o autor “[...] é um processo de interação entre o organismo e o meio” (VIGOTSKI, 2004b, p. 135). A partir disso, existem três formas de ligação que dão base para o comportamento emocional. A primeira é sobre a superioridade do organismo diante do meio, o que resulta em sentimentos positivos. A segunda, diz respeito às dificuldades que o organismo tem em se adaptar ao meio, o que gera os sentimentos negativos e, por fim, a terceira denominada por sentimentos de indiferença emocional, concebe um equilíbrio aos dois principais componentes do comportamento: o organismo e o meio. Em outras palavras, Vigotski (2004b, p. 139) discorre que:

---

<sup>17</sup> Plano instintivo das emoções nos sentimentos primitivos que são nomeados por Vigotski de sentimentos inferiores. Ver mais em Vigotski (2004b, p. 132).

As três dimensões de qualquer emoção significam, no fundo, o mesmo caráter ativo do sentimento. Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações.

Assim sendo, o autor defende o papel que a emoção tem diante das reações, papel este, de organizar internamente o comportamento.

Em outra passagem, o teórico coloca que existem três dimensões ativas de emoção e sentimento, assim, percebe-se uma aproximação entre os dois conceitos. Tal comprovação pode ser analisada do ponto de vista de um dos exemplos que Vigotski (2004b, p. 139) descreve a respeito dos sentimentos:

*Não é por acaso que desde tempos remotos o coração é considerado o órgão do sentimento. Nesse sentido as conclusões da ciência exata coincidem inteiramente com a antiga concepção do papel do coração. As reações emocionais são antes de tudo, reações do coração e da circulação sanguínea: e se lembrarmos que a respiração e o sangue determinam o desenrolar de absolutamente todos os processos, em todos os órgãos e tecidos, compreenderemos por que as reações do coração podem exercer o papel de organizadores internos do comportamento (Grifo nosso).*

Percebe-se que o psicólogo soviético dá ênfase para o papel biológico das emoções. No entanto, essas emoções tornam-se complexas por meio do contato que o sujeito tem com o meio (externo), que transformará essas manifestações em novas emoções internas, marcadas culturalmente. Nessa passagem, evidencia-se a proximidade que a emoção tem em relação ao sentimento, não restando dúvidas de que o autor não se preocupou em definir esses termos, e sim em compreendê-los em suas totalidades.

Por conseguinte, Vigotski assinala que se faz necessário dominar as emoções, sendo esta a tarefa da educação, pois “a capacidade de dominar seus sentimentos não significa psicologicamente outra senão a capacidade de dominar sua expressão externa, ou seja, as reações ligadas a tais sentimentos” (VIGOTSKI, 2004b, p. 146). Assim sendo, o teórico bielo-russo justifica seu posicionamento frente a essa constatação, enfatizando que o domínio dos sentimentos se conquista ao longo do processo de desenvolvimento, por meio da imitação e pela brincadeira, que constituem as primeiras manifestações de comportamento consciente. Dito de outra maneira, as emoções desenvolvem-se para funções psicológicas superiores.



Para arrematar esse ponto de discussão, conclui-se que sentimentos ou emoções são organizadores internos da conduta, isto é, transformam-se em funções psicológicas superiores devido às experiências emocionais. Essas emoções, mesmo preservando sua origem biológica, no âmbito das funções psicológicas superiores inserem-se em novos elementos evoluindo gradativamente pelo contato social resultando em novas formas de manifestações. Portanto, nessa interação entre sujeito e meio, a criança organiza o seu comportamento emocional. Por fim, Vigotski considera que essa ligação integral entre pensamento e sentimento desenvolve-se dialeticamente.

#### **1.4. A Afetividade no Psiquismo Humano: contribuições de Henri Wallon**

Wallon (1995a) considera que a criança no meio social desenvolve-se integralmente. Ao defender a visão monista, esse autor afirma que ao longo do desenvolvimento humano há uma intensa integração entre o que denominou de conjuntos funcionais como o afetivo, o ato motor, o cognitivo e o da pessoa, sendo que este último resulta dos três primeiros, constituindo assim o psiquismo humano.

O autor estabeleceu princípios explicativos para o desenvolvimento humano e os organizou em estágios. Em cada fase os aspectos afetivos e cognitivos que estão em constante entrelaçamento, alternam-se conforme a idade. Wallon (1995a) defende que os conjuntos da afetividade e da cognição desenvolvem-se de forma relacional e contribuem um com o outro, possibilitando, assim, avanços e conquistas nos diferentes estágios de desenvolvimento.

Na teoria de Wallon (1995a), esses estágios de desenvolvimento, denominam-se como sendo: impulsivo-emocional (0 a 1), sensório-motor e projetivo (1 a 3), personalismo (3 a 6), categorial (6 a 11), puberdade e adolescência (11 em diante) e fase adulta.

Embora seja considerado um organicista, Wallon (1995a) tece valiosas contribuições para o campo da psicologia e educação. Além de ser considerado um monista nos estudos do humano, pois explicita que a cognição e a afetividade caminham juntas no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Wallon (1995a) traz importantes contribuições sobre o papel da afetividade no processo de desenvolvimento humano, possibilitando a discussão a respeito das transformações pelas quais ela passa, já que defende que o conhecimento é feito de maneira sensível envolvendo assim manifestações como sentir, pensar e imaginar.

Como já salientado Wallon (1995b), é um estudioso que conceituou claramente o que seria a afetividade. Ele também se preocupou em escrever sobre a evolução psicológica na infância. A evolução para ele ocorre pelo contato que a criança estabelece com o adulto, que, por sua vez, oferecerá uma gama de possibilidades para o seu desenvolvimento. Por sua vez, as interações com o meio cultural e físico proporcionam atividades perceptivas, motoras, afetivas e intelectuais.

Wallon (1995b) aborda que os conflitos deixam marcas em cada indivíduo de maneira diferente. Esses conflitos estão ligados ao processo de desenvolvimento, sendo que, alguns conflitos resolvem-se pelo próprio desenvolvimento motor, resultado do crescimento, isto é, da evolução. Contudo, “[...] o conflito nunca está completamente resolvido: é o que se passa entre a emoção e a atividade intelectual, que correspondem manifestamente a dois estágios distintos de centros nervosos e as duas etapas sucessivas da evolução mental” (WALLON, 1995b, p. 30). Assim sendo, o autor aponta para uma perspectiva transformadora dos conflitos, que embora não seja uma abordagem acabada, evidencia o papel dos conflitos no desenvolvimento.

Na visão de Wallon (1995b), a criança é um ser constituído de fatores biológicos e sociais. Em cada etapa do desenvolvimento, observa-se a existência de equilíbrios e mudanças, sendo sua causa orgânica e social. De acordo com o autor:

Não há reação mental que seja independente das circunstâncias exteriores, de uma situação, do meio. Seria o oposto a uma exacta assimilação do desenvolvimento psíquico ao desenvolvimento embrionário que, pelo contrário, se processa secretamente sob a influência exclusiva de factores orgânicos (WALLON, 1995b p. 53).

Wallon aponta para a defesa da integração entre os fatores internos e externos e ressalta que as relações interindividuais constituem o homem. Essa integração promove as mudanças orgânicas e funcionais no decorrer da evolução.

#### 1.4.1. O conceito de Afetividade

Wallon, assim como fez Vigotski, teceu críticas em relação à natureza das emoções nos estudos da psicologia tradicional. Na visão de Wallon (1995a), algumas teorias estudavam as emoções em uma perspectiva artificial. É o caso das teorias de Kantor e Darwin que discutiram as emoções por uma finalidade puramente biológica. Por outro

lado, De James recaiu no dualismo das reações e do estado mental. Wallon também pontua que Descartes discorreu sobre as manifestações emocionais por meio de uma dualização estática. Cannon simplificou as emoções e por fim, o fisiologista Lapique enxergou a emoção por meio de estados somente físicos.

Assim, para refutar as ideias postas acima, Wallon (1995a) buscou explicitar sobre a emoção primitiva. Para ele, o riso e o choro são manifestações emocionais, a princípio orgânicas que estão vinculadas ao outro, pois o choro manifesta uma comunicação. Ele permite a sobrevivência do recém-nascido e é um tipo de linguagem que antecede a fala.

Portanto, a dimensão afetiva que é a relação entre o orgânico e a representação na constituição da vida humana envolve emoções, sentimentos e paixões. A emoção é a dimensão central mais primitiva do desenvolvimento do psiquismo humano, pois para Wallon (1995b), é a partir da emoção que se origina o primeiro e mais forte vínculo de ligação entre os indivíduos. A emoção é uma manifestação orgânica, de natureza motora, corporal, visível, ativa e que se expressa pela sua fisiologia, sendo acompanhada de reação do organismo. As emoções são formas de linguagem expressas por meio da comunicação corporal, que envolve complexas manifestações biológicas e psicológicas. Elas seriam então, consideradas como, uma maneira primitiva de comunicação, uma linguagem gestual entre o recém-nascido e o mundo externo (WALLON, 1995a).

A emoção tem dupla origem, ela é ao mesmo tempo de natureza biológica e social. A emoção tem um caráter biológico, originando-se das funções tônicas e seria a exteriorização da afetividade. Nesse sentido, a emoção seria uma expressão corporal, motora e teria um poder *plástico, expressivo e contagioso*, pois é um recurso de ligação entre o orgânico e o social.

Os sentimentos, por sua vez, são de natureza psicológica e se manifestam com o acesso da criança ao universo simbólico. Já que este aspecto é subjetivo, pode ser acessado pela linguagem, que seria para Wallon (1995b), a expressão representacional da afetividade e que não implica em reações diretas e instantâneas como a emoção. Os sentimentos são menos visíveis e de difícil acesso. Já a paixão, corresponde ao controle da emoção pelo intelecto e é a capacidade de tornar a emoção silenciosa pelo autocontrole. Assim, a paixão é intensa, profunda e constitui-se de maneira velada.

Pelo conceito de alternância e preponderância o autor buscou explicar a relação de interdependência e interpelação entre a afetividade e a cognição que acontece em cada

etapa do desenvolvimento. Ora a afetividade prepondera, ora a cognição. Quando a afetividade ganha ênfase, o indivíduo volta-se para o seu eu interior, este movimento é denominado de centrípeto. Ao contrário, quando é a cognição que se faz presente na etapa de desenvolvimento, o interesse é externo e, portanto, o indivíduo volta-se para o conhecimento do mundo, sendo que o movimento é centrífugo.

Assim, compreende-se que, para Wallon (1995b), a afetividade e a cognição vão desenvolvendo-se e alternando-se em contribuições mútuas, possibilitando, assim, avanços e conquistas nos diferentes estágios.

#### 1.4.2. Afetividade e a visão evolucionista de Wallon

Como já mencionado, a evolução psíquica da criança acontece por meio de fases de desenvolvimento ou de orientações, de acordo com as alternâncias funcionais. Nesse contexto, tem-se uma relação de influência e dependência entre os conjuntos funcionais (o afetivo, o ato motor e o conhecimento), que juntos propiciam a constituição da pessoa.

O progresso da afetividade começa logo quando o recém-nascido chega ao mundo social. Para Wallon (1995b), existem as dimensões dos movimentos e das sensibilidades que evoluem com o desenvolvimento do bebê, sendo que as primeiras reflexões dizem respeito aos reflexos tônicos e evoluem com as influências do meio em que o sujeito está inserido. Essas influências, segundo Wallon (1995b), são determinantes para a evolução mental, pois:

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida em que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico (WALLON, 1995b, p. 141).

Nesse sentido, nos primeiros momentos de vida, são os processos emotivos que dão o tom ao real. Assim, diante desta constatação, o autor deixa claro que a emoção é a exteriorização da afetividade. Nas emoções encontram-se as formas primitivas de manifestações da afetividade, sendo que a partir do processo de sociabilidade as emoções

tornam-se complexas e mais refinadas. Na visão do autor, “entre a emoção e a atividade intelectual existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo” (WALLON, 1995b, p. 143).

Já o ato motor é, para o autor, técnico e simbólico. Ele considera que o movimento já se manifesta na vida fetal, sendo os primeiros gestos bilaterais. Entre reações inatas, impulsos, sensações internas e externas é que surgem os gestos, sendo estes, efeitos exteroceptivos (externos) e muitas vezes simbólicos. Wallon (1995b) salienta que a atração entre a criança e as outras pessoas constitui-se como sendo precoce e poderosa. O papel do outro nesse estágio é de suma importância para o aprimoramento da imitação. Mas o autor deixa claro “Com efeito, não existe imitação enquanto não houver percepção, quer dizer, subordinação dos elementos sensoriais a um conjunto” (WALLON, 1995b, p. 163).

O terceiro conjunto funcional que Wallon (1995b) nomeou como sendo conhecimento, só inicia quando a linguagem desenvolve-se. Ele pontua que: “[...] é a linguagem que fez mudar-se em conhecimento a mistura estreitamente combinada de coisas e de ação em que se converte a experiência bruta. Não é, na verdade, a causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensáveis aos seus progressos” (WALLON, 1995b, p. 174). Assim, pela manifestação da linguagem, o pensamento começa a representar as coisas.

Sucessivamente, a cognição ganha um avanço significativo, juntamente com a afetividade e o ato motor, o que torna possível a constituição da pessoa, como já mencionado. Esse processo evolutivo começa a manifestar-se via oposição. A adaptação ao meio é dotada de contradições, nas quais, o indivíduo encontra-se voltado para ele mesmo, buscando a diferenciação com relação ao outro. Existe um confronto de valores, a procura de novas significações e justificativas. Em suma, os conjuntos funcionais são as chaves propulsoras para o desenvolvimento e, por este motivo é necessário enxergar o sujeito em sua totalidade, considerando seu processo evolutivo.

## **1.5. Alguns apontamentos**

A proposta deste capítulo visou apresentar algumas ideias em relação ao conceito de afetividade na perspectiva de Espinosa, Vigotski e Wallon. Como já salientado, os três teóricos foram escolhidos por constituírem a base teórica do Grupo do Afeto; por versarem sobre a importância da manifestação afetiva na constituição do humano e, ainda, por serem

autores considerados monistas defendendo a unidade entre corpo e alma; pensamento e sentimento; afetividade e cognição.

Espinosa defende a compreensão não dicotômica do corpo e da alma, revolucionando a maneira de pensar de sua época. Para ele, a liberdade só é de fato alcançada por intermédio da consciência, isto é, da razão. A razão somente é alcançada com a composição monista da alma e do corpo e pelo *Conatus* (energia vital) de conservar-se.

Vigotski, por sua vez, defende os afetos na perspectiva do autor supracitado, e realiza um balanço histórico e analítico sobre os afetos na psicologia tradicional. Ainda expõem sua defesa para uma educação sentimental.

O teórico francês Wallon, como já salientado, explicita de maneira clara e concisa a afetividade e suas dimensões sendo elas: as emoções, os sentimentos e as paixões. Ele defende que a afetividade compõe os estágios de desenvolvimento.

Em suma, os três teóricos destacam-se nas questões sobre os afetos, por defenderem a visão monista; por considerarem a afetividade como componente do desenvolvimento integral do humano; por questionarem e refutarem as defesas dualistas da psicologia tradicional sobre a dimensão afetiva e, ainda, por darem destaque à afetividade que por muito tempo foi marginalizada nas discussões científicas. Além disso, é fundamental enfatizar que Vigotski e Wallon apontam o papel da educação na vida emocional dos indivíduos.

Diante deste quadro, é possível inferir que pensar e sentir são atributos de uma mesma substância e, assim, com base em Espinosa, Vigotski (2004b, p. 143) indaga que,

A velha educação sempre logicizava e intelectualizava o comportamento, resultando daí um terrível “secamento do coração”, a completa ausência de sentimentos que se tornou traço obrigatório de todos aqueles que passaram por essa educação.

Nesse sentido, Vigotski defende a relação intrínseca entre sentir e pensar, sonhar e imaginar, vivenciar e aprender, de forma que nenhum processo de constituição do comportamento humano é tão forte quanto à afetividade e suas peculiaridades. Em continuidade, as linhas seguintes apresentam o método adotado nesta pesquisa.

## 2. MÉTODO DE PESQUISA

Este capítulo está organizado em quatro seções: os pressupostos teórico-metodológicos que dão base à pesquisa; o detalhamento do caminho percorrido para captação das pesquisas que compuseram o corpus desta investigação; os procedimentos e ferramentas empregadas na exploração das pesquisas selecionadas e os aspectos teórico-metodológicos do processo de construção e análise dos dados.

A seguir, apresenta-se, detalhadamente, cada um dos tópicos utilizados nesta investigação, com o intuito de atingir o objetivo da pesquisa.

### 2.1. Pressupostos Teórico-Metodológicos

Conforme Gatti (2007), ao pesquisar sobre um fenômeno busca-se descrevê-lo, compreendê-lo e/ou explicá-lo. Portanto, o fazer pesquisa requer processo, movimento e reflexão. Na área da educação, fazer pesquisa requer algumas especificidades já que, nesse campo de conhecimento, existem múltiplos sentidos que podem ser representados pelas pessoas, situações e outros fatores (Gatti, 2007). Neste sentido, a pesquisa em educação é importante e necessária para o aprofundamento de questões do âmbito social e histórico, buscando conceber as razões das manifestações educacionais, compreendendo, descrevendo e explicando o fenômeno investigado, nas pautas contemporâneas.

A pesquisa qualitativa na educação segue uma lógica de procedimentos, técnicas e interpretações variadas, dependendo do objeto de investigação. Relaciona uma gama de possibilidades que permite o avanço metodológico. No campo das pesquisas denominadas qualitativas, o pesquisador deve ter clareza das bases investigativas desse tipo de metodologia, o que consiste em um planejamento cauteloso de detalhamento referente às etapas e procedimentos.

Assim sendo, a pesquisa que se detém diante dessas especificidades, deve seguir com rigor o detalhamento do caminho percorrido e descrever minuciosamente todo o procedimento empregado. No entanto, não significa que esse tipo de estudo está reduzido a um agrupamento de procedimentos e técnicas, faz-se necessário, como é sabido, descrever as ferramentas e técnicas utilizadas, pois “a validade da pesquisa repousa, em grande parte, sobre a maneira rigorosa como vamos tratar o material levantado” (ZANTEN, 2004, p. 35). É importante ressaltar que um dos objetivos da discussão metodológica é avançar no que se

refere ao processo de investigação. Logo, sistematizar as informações obtidas e dar coerência ao procedimento escolhido faz-se relevante quando se quer buscar um resultado significativo.

A pesquisa do tipo bibliográfica permite ao pesquisador captar um leque de investigações sobre o assunto ou o campo de conhecimento que se quer estudar, sendo de grande valia: “[...] conhecer, sistematizar, analisar e avaliar tal produção, verificando seus avanços, suas limitações e eventuais deficiências, seus entraves teórico-metodológicos, suas lacunas”. (MEGID NETO; CARVALHO, 2018, p. 99).

Em concordância com os autores supracitados, Therrien e Nóbrega-Therrien (2004) explicitam que o papel do pesquisador é buscar elementos inerentes ao tema, ou ao objetivo de estudo, por meio de um minucioso levantamento bibliográfico, a fim de compreender como se encontra o estado atual do assunto.

Essa modalidade de pesquisa tem as seguintes características: identificar, localizar e compilar as informações necessárias, para posteriormente, analisar o material coletado. De acordo com Carvalho (1989), esse tipo de pesquisa carrega muitas informações e por isso deve ser documentada. A autora salienta ainda que:

Documentar não é sinônimo de acumular textos e recortes só porque são simpáticos. Não é o caso também de armazenar, sem critérios, tudo o que cai nas mãos. Documentar é organizar o material que tem importância significativa para a pesquisa que se realiza (CARVALHO, 1989, p. 111).

Esse tipo de pesquisa carrega duas especificidades: as fontes primárias e as fontes secundárias. A primeira diz respeito às obras, jornais antigos, ensaios de teóricos considerados relíquias e documentos. A segunda contempla as fontes secundárias, que carregam em si a especificidade de serem escritas a partir de fontes primárias, a saber: teses, dissertações, artigos científicos e outros textos contemporâneos.

Portanto, a organização do material coletado por meio das fontes necessita seguir alguns passos apontados por Gil (2002), a saber: a) identificar as fontes secundárias; b) fazer a leitura exploratória e minuciosa das pesquisas; c) captar as informações inerentes ao campo de investigação; d) fichar as pesquisas; e) analisar a consistência das informações e f) sistematizar as principais ideias e apontar os principais conceitos.

Nesse contexto, a pesquisa que aqui se apresenta parte da abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, cujo objetivo foi trabalhar com dados descritivos do material



bibliográfico selecionado, buscando sistematizar e, logo após, interpretar um conjunto de informações.

A escolha deste tipo de pesquisa forneceu elementos fundamentais para mapear, por meio de fontes secundárias (teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso), os modos de afetar que se manifestam no processo das práticas sociais, objetivando problematizar essas manifestações, pois, de acordo com Romanowski e Ens (2006):

[...] esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

Assim, o balanço analítico realizado por meio das pesquisas pode apresentar características, fundamentações, novas tendências e avanços no que se refere à temática central de investigação, ou seja, os modos de afetar.

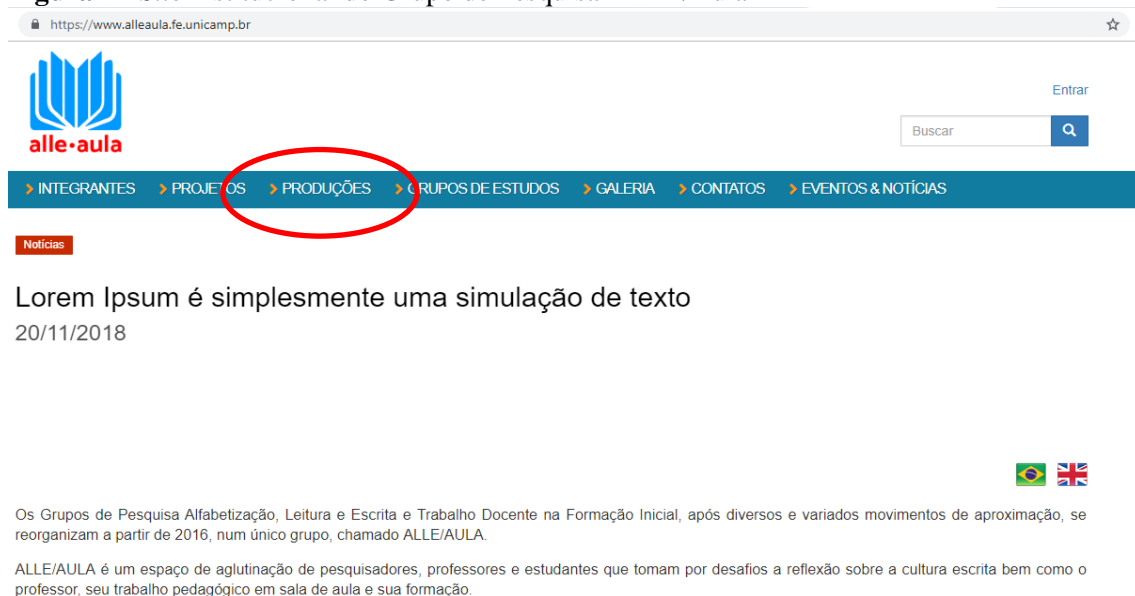
## **2.2. Detalhamento do caminho percorrido**

Descreve-se agora, detalhadamente, o processo de busca das pesquisas científicas a fim de selecionar os trabalhos que compuseram o corpus desta investigação, ou seja, identificar as pesquisas já concluídas sendo elas: Teses, Dissertações e Trabalhos de Conclusão de Curso, que tiveram orientação do Professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, fundador e coordenador do Grupo do Afeto.

Foram definidos, *a priori* alguns descritores para captação dos trabalhos pelos títulos. As expressões consideradas foram: afetividade e suas derivações (afeto, dimensão afetiva, emoção, sentimento, paixão, envolvimento, subjetividade e impacto). Também foram consideradas as expressões: dificuldade de aprendizagem, professor inesquecível, memória (no sentido de lembrança), mediação e constituição/formação.

Após a definição dos descritores, fez-se o primeiro procedimento de captação das pesquisas, em dois sítios do Grupo ALLE/Aula. O primeiro está inserido no *site* da UNICAMP, na Faculdade de Educação/Pesquisa/Grupos de Pesquisa. É o primeiro Grupo que aparece na listagem. Para tanto, clicou-se no nome do Grupo e a página foi direcionada para o *site* do ALLE/Aula, visualizado na Figura 1.

**Figura 1 - Site institucional do Grupo de Pesquisa ALLE/Aula**



**Fonte:** Página do Grupo institucional ALLE/Aula, 2018.

Na aba Teses e Dissertações, clicou-se em produções, tipo: qualquer; Orientador: Sérgio Leite; título: em branco e aplicar, como visto abaixo, na Figura 2.

**Figura 2 - Site institucional do Grupo de Pesquisa ALLE/Aula – Teses e Dissertações**



**Fonte:** Página do Grupo institucional ALLE/Aula, 2018.

A seleção das produções encontradas deu-se com a identificação dos descritores, já mencionados, presentes nos títulos das pesquisas. Posteriormente, fez-se novamente o

processo de busca, agora com a seguinte palavra: Sérgio Leite, na aba: TCC e Iniciação Científica, como demonstrada na Figura 3.

**Figura 3** - Site institucional do Grupo de Pesquisa ALLE/Aula – TCC e Iniciação Científica

The image shows the website interface for the ALLE/Aula research group. At the top left is the logo 'alle•aula'. A navigation menu includes 'INTEGRANTES', 'PROJETOS', 'PRODUÇÕES', 'GRUPOS DE ESTUDOS', 'GALERIA', 'CONTATOS', and 'EVENTOS & NOTÍCIAS'. A search bar with the text 'Buscar' and a magnifying glass icon is located in the top right. The main content area is titled 'TCC e Iniciação Científica'. On the left, a sidebar lists categories like 'Artigos Publicados', 'Teses e Dissertações', etc., with 'TCC e Iniciação Científica' selected. A search bar contains the text 'Sérgio Leite', and the 'Aplicar' button is circled in red. Below the search bar, a search result is displayed for the title 'O processo de constituição de uma professora considerada inesquecível' by Patricia Fracetto, with a conclusion date of 2017. A 'Catálogo de Pesquisas sobre Leitura no' box is visible in the bottom left of the screenshot.

**Fonte:** Página do Grupo institucional ALLE/Aula, 2018.

Todas as pesquisas desse primeiro *site* que atendiam aos critérios (conforme os descritores já mencionados) foram selecionadas por meio dos títulos, copiadas e coladas em um arquivo de processador de texto da *Microsoft Word*.

Fazendo uma nova busca no Google com o nome do Grupo de Pesquisa, encontrou-se uma lista em que o ALLE/AULA aparece no segundo item da página. A Figura 4 apresenta o layout de outro *site* do Grupo de Pesquisa em questão que não aparece no *site* da UNICAMP.

**Figura 4** - Segundo *site* do Grupo de Pesquisa ALLE/Aula



**Fonte:** Página do Grupo institucional ALLE/Aula, 2018.

Ao clicar na palavra produções, a página foi direcionada. A nova aba trouxe informações relativas a livros, capítulos de livros, teses e dissertações, textos esparsos, relatórios, memoriais, TCCs e projetos de iniciação científica, como apresentado na Figura 5, abaixo.

**Figura 5** - Segundo *site* do Grupo de Pesquisa ALLE/Aula – Produções



**Fonte:** Página do Grupo institucional ALLE/Aula, 2018.

Nesse segundo *site*, buscaram-se teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso que atendiam às expressões utilizadas para captar as pesquisas. Assim, os títulos também foram copiados e colados em um arquivo da *Microsoft Word*.

Por fim, em uma terceira etapa de coleta das pesquisas, acessou-se a Plataforma Lattes → Acesso direto → Buscar currículo → Modo de busca – Nome. No campo disponível, digitou-se o nome do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite. Dessa forma, acessou-se o Currículo Lattes do Professor Orientador das pesquisas que discutem a temática da afetividade e que são elaboradas por pesquisadores participantes ou ex-participantes do Grupo do Afeto. Ao abrir o Currículo, foram mapeadas todas as pesquisas na aba (Orientações e Supervisões concluídas) que interessavam a essa investigação, utilizando novamente os mesmos descritores: afetividade e suas derivações (afeto, dimensão afetiva, emoção, sentimento, paixão, envolvimento, subjetividade e impacto), bem como, dificuldade de aprendizagem, professor inesquecível, memória (no sentido de lembrança), mediação e constituição/formação. Como nas seleções dos trabalhos anteriores, os títulos das pesquisas encontradas foram copiados em um arquivo da *Microsoft Word* de processador de texto.

Assim, após o mapeamento geral nas três bases de dados, as informações foram cruzadas. Nessa nova etapa, o objetivo foi excluir os títulos duplicados. Para tanto, as pesquisas selecionadas no *site* da UNICAMP foram cruzadas com os trabalhos selecionados no Currículo Lattes do Prof. Sérgio Leite no tópico de orientações concluídas. O mesmo procedimento foi realizado com as pesquisas selecionadas no segundo *site* do Grupo de Pesquisa ALLE/AULA. Ao final de todo o processo, obteve-se um resultado final de 42 pesquisas.

Em seguida, os resumos de cada uma das 42 pesquisas foram lidos, tendo como critério de seleção, os mesmos descritores já apresentados ou considerações que se aproximavam da ideia de afeto. Ainda nesta etapa, utilizou-se o sumário como um recurso para evidenciar se algumas pesquisas faziam menção ao conceito de afeto ou suas derivações.

A leitura dos resumos confirmou a relevância dessas pesquisas para a presente investigação. Foi necessário excluir quatro pesquisas – uma de Mestrado e três de TCCs, pois não estavam disponíveis para acesso. Assim sendo, ao concluir esta etapa de levantamento e organização das produções, finalizou-se o total de pesquisas que compuseram o corpus desta investigação – 38 trabalhos.

### 2.3. Procedimentos e ferramentas empregadas

Para que fosse possível responder ao objetivo geral da pesquisa: analisar as pesquisas científicas do Grupo do Afeto em relação aos modos de afetar e a constituição do sujeito foi necessário definir os procedimentos que pudessem auxiliar na organização das informações obtidas e na análise. Portanto, após a seleção das pesquisas realizadas pelo Grupo do Afeto, o primeiro procedimento foi à construção de quadros organizacionais. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 169), o quadro organizacional configura-se como sendo:

[...] bom auxiliar na apresentação dos dados, uma vez que facilita, ao leitor, a compreensão e interpretação rápida da massa de dados, podendo, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes e relações. Todavia seu propósito mais importante é ajudar o investigador na distinção de diferenças, semelhanças e relações, por meio da clareza e destaque que a distribuição lógica e a apresentação gráfica oferecem às classificações.

Dessa maneira, as pesquisas selecionadas foram organizadas, em uma primeira etapa, conforme o título e o (a) autor (a) (APÊNDICE A). Esse quadro apresenta uma visão geral das pesquisas por ordem cronológica. Foram construídos, com as mesmas informações, outros três quadros separando as pesquisas por nível – teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso (APÊNDICE B).

Foi necessária a exploração de tipos diferentes de leitura, conforme destaca Gil (2002) – a exploratória, a seletiva e a analítica. A leitura exploratória consiste em determinar se o trabalho interessa à pesquisa. É o primeiro passo na captação dos trabalhos. A seletiva busca determinar se a pesquisa fará parte da produção de dados, “[...] para tanto, é necessário ter em mente os objetivos da pesquisa, de forma que se evite a leitura de textos que não contribuam para a solução do problema proposto” (GIL, 2002, p. 78).

Já a analítica passa por quatro passos: leitura integral; identificação das ideias-chave; hierarquização das ideias, seguindo uma ordem de importância, podendo utilizar categorias e, por fim, a sistematização das ideias. Para Gil (2002, p. 78), “a finalidade da leitura analítica é a de ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa”. Essa é a última etapa da leitura minuciosa que deve acompanhar todo processo investigativo das pesquisas.

Essa etapa resultou na elaboração de fichas de análise de todas as pesquisas selecionadas. As fichas de análise foram compostas por informações contidas no corpo do texto, a saber: o objetivo geral; método, envolvendo os procedimentos para a construção do material empírico, os sujeitos participantes e o local de realização das pesquisas; a organização do material empírico e, ainda, as referências utilizadas nas pesquisas. As fichas de análise, utilizadas para sistematizar as informações, contaram com os seguintes tópicos:

1. Dados gerais (identificação): título, ano de publicação, autor (a), instituição, nível e objetivo geral;
2. Dados específicos (método): tipo de pesquisa, participantes, local de realização e procedimentos para a construção do material empírico;
3. Análise criteriosa (categorização): organização do material empírico produzidos pelas pesquisas;
4. Referências teóricas de Espinosa, Vigotski e Wallon.

No APÊNDICE C encontra-se um modelo da ficha que foi construída. O preenchimento das fichas seguiu o caminho descrito nas informações supracitadas. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 48), o fichamento ou ficha bibliográfica, facilita o processo organizacional e antecede a interpretação dos dados, já que “a ficha, sendo de fácil manipulação, permite a ordenação do assunto, ocupa pouco espaço e pode ser transportada de um lugar para outro”. Até certo ponto, leva o pesquisador a pôr ordem em seu material.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada, que consiste em estabelecer questões pré-definidas como um elemento complementar visando inteirar a análise dos dados desta pesquisa. A entrevista semiestruturada possibilita ao entrevistador fazer perguntas diretas, contudo, propiciando a abertura para novas perguntas, dando espaço para que o sujeito entrevistado seja protagonista da interlocução. Dessa maneira, completou-se essa etapa realizando uma entrevista semiestruturada com o Fundador e Coordenador do Grupo do Afeto, Professor Sérgio Leite<sup>18</sup>, em seu ambiente de trabalho.

---

<sup>18</sup> A entrevista foi realizada mediante a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade PUC-Campinas, sob o CAEE: 26269119.5.0000.5481.

No tópico abaixo, descreve-se a forma de analisar os dados que foram produzidos a partir dos quadros organizacionais e das fichas de análise, tendo como inspiração a análise de conteúdo de Bardin (2011).

#### **2.4. Aspectos Teórico-Metodológicos da análise dos dados**

Visando teorizar as questões metodológicas do processo de análise dos dados buscou-se inspiração na abordagem proposta por Bardin (2011). Para tanto, foi resgatada a visão da referida autora sobre as definições das etapas que balizaram o trabalho analítico desta pesquisa.

Embora a análise de conteúdo esteja centrada no campo da linguística, fornece elementos para organizar o processo de tratamento dos dados. Diante disto, a autora define a análise de conteúdo como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Esta proposta oscila entre dois polos: o rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. O método de Bardin (2011) resume-se em três grandes fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos com a inferência e a interpretação dos dados.

A Pré-análise é a etapa inicial da organização do material coletado em termos operacionais, essa etapa envolve a escolha do material, organização inicial e a leitura flutuante das pesquisas. Neste trabalho, optou-se por escolher o material nos bancos de dados dos dois *sites* em que o Grupo do Afeto está inserido, cruzando os trabalhos captados com o Currículo Lattes do coordenador do grupo, para a exclusão de títulos duplicados, como já foi descrito. Ainda nesta etapa, algumas informações extraídas das pesquisas foram organizadas em quadros. Após a organização do material coletado, foi necessário realizar a leitura flutuante das investigações para a construção dos fichamentos.

A segunda etapa descrita por Bardin (2011) denomina-se exploração do material. Uma fase exaustiva e longa, envolvendo as operações de agregação, de enumeração, codificação e de classificação. A autora ressalta que tratar o material seria codificá-lo,



sendo que essa fase “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão [...]” (BARDIN, 2011 p. 133). Assim, após a captação das pesquisas, os cruzamentos, a organização dos dados, as leituras flutuantes e condensadas e, ainda, os fichamentos dos trabalhos, a proposta foi apresentar e analisar todo o material produzido por meio de tabelas, gráficos e quadros, construídos pela presente pesquisadora para organizar as informações contidas nas 38 pesquisas que compuseram este estudo.

Essa fase de exploração do material coletado também envolveu a seleção de unidades de registros e unidades de contextos. Segundo Bardin (2011, p. 134), a unidade de registro:

[...] é a unidade de significação, a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis [...].

Já no que se refere à unidade de contexto, para Bardin (2011, p. 137) ela é basicamente uma:

[...] unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registros) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

Portanto, neste processo buscou-se identificar e selecionar as unidades de registros e as unidades de contextos, por meio de quatro tipos de informações mapeadas após a análise das 38 pesquisas: (i) dos objetivos gerais das pesquisas; (ii) do mapeamento dos procedimentos para a construção do material empírico, do local e dos sujeitos; (iii) das referências teóricas, elencando os autores principais, as obras mais citadas pelas pesquisas e, ainda, os conceitos e termos relacionados à dimensão afetiva; e, por fim, (iv) da forma de organização do material empírico das pesquisas científicas do Grupo do Afeto. Essa forma de organização das informações obtidas serviu de base para construção de indicadores.

Nesta pesquisa, as unidades de contexto serviram como complementos que traziam significados para as unidades de registros. O quadro abaixo visa apresentar a forma de organização das unidades de registros e das unidades de contexto por meio das informações obtidas nos trabalhos do Grupo do Afeto.

**Quadro 1** - Mapeamento das unidades de registro e de contexto

INDICADOR	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Objetivo geral	Verbo	Complemento da formulação do objetivo
Procedimentos para a construção do material empírico, local e sujeitos	Palavra correspondente a cada um dos indicadores	Especificidades dos procedimentos para a construção do material empírico, do local e dos sujeitos
Referências teóricas	Autor	Obras e conceitos
Organização do material empírico apresentado nas pesquisas	Termo/palavra usada na apresentação dos resultados	Explicações sobre o processo metodológico de análise

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020.

Objetivando facilitar o processo visual dos resultados produzidos e visando apresentar a frequência das unidades de registros, optou-se por gerar nuvens de palavras<sup>19</sup> utilizando como ferramenta auxiliar o *Software WordItOut*<sup>20</sup>. Esse *Software* foi um recurso auxiliar para enumerar, organizar e tratar a frequência das palavras.

Após a construção e análise de todos os indicadores que foram extraídos das informações obtidas nas pesquisas, bem como, o mapeamento das unidades de registros e das unidades de contexto, discutiram-se os modos de afetar e a constituição do sujeito por meio de duas categorias construídas *a posteriori*. Essas categorias apresentam quatro temáticas centrais do Grupo do afeto que balizaram a discussão dos dados desta pesquisa. Para Bardin (2011), esta foi a terceira e a última fase da análise de conteúdo nomeada como tratamento dos resultados obtidos com a inferência e a interpretação, que consiste em apresentar e, logo após, inferir e interpretar.

A seguir apresentam-se os resultados obtidos, as informações extraídas dos dados produzidos pelas pesquisas e os indicadores construídos.

<sup>19</sup> As unidades de registros e unidades de contexto foram organizadas em nuvens de palavras tendo como referência a dissertação de Furlaneti (2020) intitulada: *Ler e Escrever na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças*. Ver mais em: FURLANETI (2020).

<sup>20</sup> É um recurso da *Microsoft Windows 10* que visa personalizar dados por meio de nuvem de palavras. É uma ferramenta, gratuita e de fácil acesso que, configura uma série de informações e busca personaliza-las. Documentos, tabelas e sentenças podem ser copiados e colados no corpo do programa e, logo após, transformá-los em nuvens.



### 3.1. Apresentação dos Resultados

As 38 pesquisas selecionadas estão distribuídas em uma listagem geral e de acordo com os diferentes níveis (vide APÊNDICE B). A Tabela 1 demonstra esta distribuição em dados numéricos.

**Tabela 1** - Total de pesquisas selecionadas conforme o nível

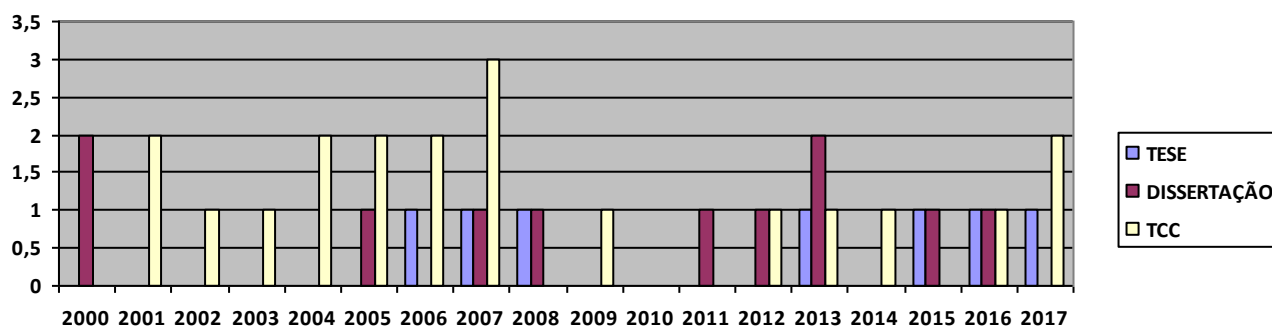
MODALIDADE	N	%
TESES	7	18%
DISSERTAÇÕES	11	29%
TCC	20	53%
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

Observa-se que mais da metade das pesquisas concluídas no âmbito do Grupo do Afeto (FE/UNICAMP) são Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Infere-se que a temática da afetividade desperta o interesse dos estudantes desde a graduação e, conforme explicações do Prof. Dr. Sérgio Leite, o fato de ele dar dois cursos na graduação impulsionava esse interesse. Além disso, vários alunos que estudavam a temática no TCC voltavam para fazer o mestrado e boa parte seguia para o doutorado.

A organização das pesquisas, quantitativamente, por modalidade a cada ano em que foi finalizada, permite uma visualização interessante. A Figura abaixo demonstra essa relação.

**Figura 7** - Distribuição das pesquisas analisadas por ano de conclusão



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

Percebe-se que, tanto a Tabela 1, quanto a Figura 7 evidenciam que há um predomínio de pesquisas na modalidade TCC. Na figura 7, há uma tendência contínua de pesquisas na modalidade TCC, entre os anos de 2001 e 2004. Essa tendência justifica-se, de acordo com o fundador do Grupo, porque havia um limite de orientações na época. Além disso, o caminho para a Pós-Graduação era (é) mais lento.

De 1990 a 2017, o professor Sérgio Leite orientou 122 projetos de pesquisas. Da década de 1990 até os anos 2000, muitos foram os debates sobre o fracasso escolar que começaram a estimular a busca por outros caminhos visando compreender este fenômeno, sendo que, as pesquisas com foco na alfabetização também lapidaram novas discussões e descobertas – como a de que a afetividade compõe as mediações sociais e, portanto, é um elemento crucial nos debates educacionais.

Dando continuidade para a interpretação dos dados obtidos, observou-se que no ano de fundação do Grupo existem duas dissertações pioneiras com os trabalhos de Tassoni (2000) e Grotta (2000) e que em 2006 tem-se a primeira tese com o trabalho de Souza (2006). Após esta tese, há um movimento contínuo de produções em todos os níveis. Somente no ano de 2010, o grupo não registrou produção de Tese, Dissertação ou TCC.

De acordo com o entrevistado, o professor Dr. Sérgio Leite, a lacuna justifica-se pelo seu afastamento temporário:

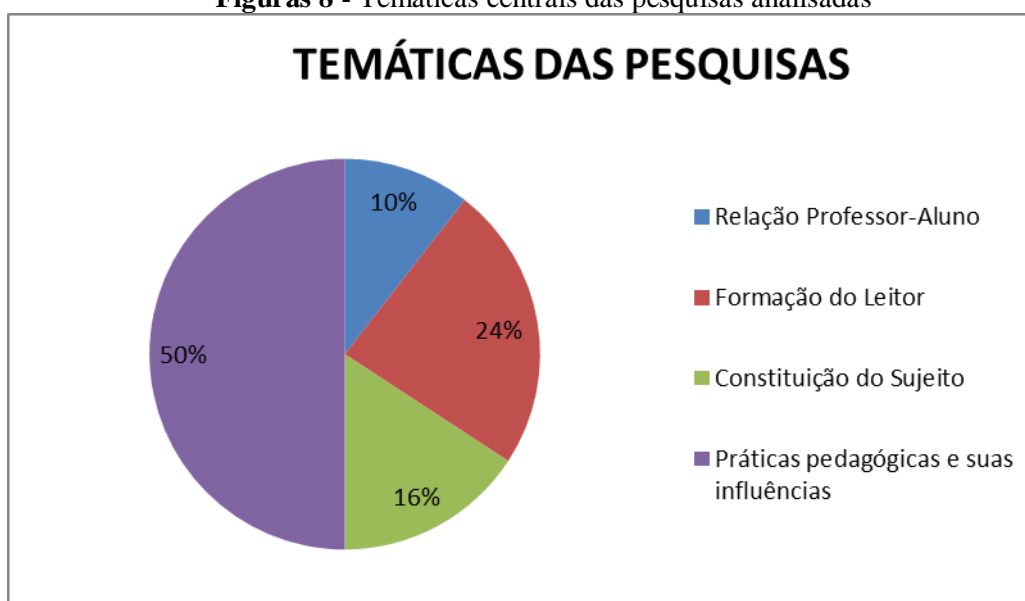
[...] no período de 2008 a 2012 eu estava na direção e foi o quando o grupo deu uma “arrefecida”, não que ele deixou (corte), mas não houve uma investida pesada. Por exemplo, de onde que vinha o sangue novo do Grupo? O sangue novo vinha dos cursos que eu lecionava na graduação. Então, a maioria do pessoal hoje que está no doutorado fez a graduação. Então você acaba se mantendo com pessoas que vem para fazer de fora. A Cris, por exemplo, veio de fora né? Mas enfim, ela veio antes. Então assim, só para entender, essa linha, ela não é uniforme. Eu acho que é mais esse período mesmo, entendeu? É de se esperar que o doutorado comece a aparecer só mais tarde. A gente tem a fase inicial que é o TCC, mestrado e, só mais tarde, doutorado e, logo após, o pós-doc (risos) que foi o ano passado, né? Dois pós-doutorados [...] (Entrevista, 2020).

Como já mencionado, a partir de 2008, percebe-se que há uma inversão em relação aos níveis das pesquisas, isto é, mais produções de teses e dissertações do que TCCs. Isso pode estar vinculado ao crescente interesse pela temática, levando à inserção de novos pesquisadores no grupo, como a intenção de aprofundamento nos estudos, característica que pode ser observada nas pesquisas realizadas por Tassoni (2000) e (2008);

Barros (2005) e (2017); Colombo (2007) e (2013); Higa (2007) e (2015) e Donadon (2009) e (2013).

Outro aspecto captado nas pesquisas científicas do Grupo do Afeto (FE/UNICAMP) refere-se à discussão de temas que se vinculam ao conceito de afetividade, conceito este, central em todas as investigações. O gráfico abaixo apresenta os temas discutidos pelas pesquisas e que foram identificados por meio da leitura dos objetivos gerais. Assim, foram mapeadas as seguintes temáticas.

**Figuras 8 - Temáticas centrais das pesquisas analisadas**



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020.

O gráfico acima resulta de um processo de mapeamento e interpretação de dados por meio de aproximação de temáticas. Nesse sentido, pode-se inferir que as pesquisas científicas do Grupo do Afeto transitam por discutir a afetividade relacionada aos seguintes temas: relação professor-aluno; formação do leitor; constituição do sujeito e práticas pedagógicas, assim como suas influências.

Como apresentado na Figura 8, dos 38 trabalhos, quatro pesquisas discutem sobre o papel da afetividade nas relações estabelecidas entre professor e aluno, o que equivale a 10% do total. Sobre a afetividade e a constituição do sujeito, tem-se um total de seis pesquisas que equivale a 16%. Já no que se refere à afetividade na formação dos sujeitos leitores, nove investigações abordam essa temática, portanto, representam 24%. Por fim, no que diz respeito ao termo afetividade e Práticas Pedagógicas e suas influências, 19 pesquisas inferem sobre esses processos educacionais, totalizando 50% das produções.

Essa distribuição percentual representa uma quantificação dos focos de interesse explorados nas pesquisas, além disso, observa-se que há uma articulação entre as temáticas. Por exemplo, as pesquisas com foco na relação professor-aluno também discutem sobre as práticas pedagógicas, mas a centralidade explicitada no objetivo geral foi à relação professor-aluno. Assim, evidencia-se que as pesquisas discutem tais temáticas como possibilidade de problematização da afetividade imbricada com os modos de agir dos sujeitos participantes.

Outro destaque, é que as pesquisas vinculadas ao tema da relação professor-aluno concentram-se no início do processo investigativo do Grupo sobre da afetividade e seus impactos. A pesquisa de Tassoni (2000) aborda a relação entre professor, aluno e escrita; já a pesquisa de Negro (2001) faz menção ao termo leitura, sendo que os trabalhos de Silva (2001) e Crestani (2002) descrevem os efeitos dos vínculos estabelecidos entre professor e aluno.

Uma temática com concentração significativa e que é explorada no decorrer dos anos é a da formação do leitor, com nove pesquisas. As investigações de Grotta (2000); Souza (2005); Silva (2005); Araújo (2006); Matos (2007); Higa (2015); Pacheco (2016); Texeira (2016) e Orlando (2016) discutem a formação do leitor descrevendo quais foram às vivências que compuseram a história de formação do sujeito como leitor. Diante disto, foi possível constatar que há muitos agentes mediadores nesse processo como: a escola; a família; os amigos; a biblioteca, dentre outros.

Foi possível ainda, observar a preocupação de estudar a criação de vínculo com a leitura como processo formativo ao longo da vida entre família e sujeito; e entre escola e sujeito, sobretudo, no que diz respeito ao professor e sua relação com a leitura. Além disso, trabalhou-se também com constituição do docente como sujeito leitor e que visa formar leitores. Nesse contexto, notou-se a atenção com as seguintes questões: a construção social dos modos de apropriação da leitura; a aproximação das crianças com experiências de leitura e, ainda, as marcas afetivas dos sujeitos que tiveram uma relação aversiva como leitores.

Os trabalhos de Rheder (2004); Magrin (2012); Ferreira (2012); Murilo (2013); Fracetto (2017) e Santos (2017) dissertaram sobre a constituição do sujeito, sendo esta uma temática que se intensificou mais recentemente e com concentração em descrever a constituição formativa de professores. De maneira geral, é possível inferir que as investigações buscaram descrever e analisar a trajetória de formação de sujeitos adultos,

levando em conta aspectos como as condições que possibilitaram a esses sujeitos terem sucesso em suas práticas.

Como demonstrado no gráfico de temáticas, 50% das pesquisas buscaram compreender a afetividade e seus impactos por meio de práticas pedagógicas e suas influências. As 19 investigações do Grupo do Afeto que percorrem a discussão das práticas pedagógicas ao longo do tempo são as de Tagliaferro (2003); Kager (2004); Barros (2005); Coelho (2005); Souza (2006); Colombo (2007); Higa (2007); Ribeiro (2007); Tassoni (2008); Almeida (2008); Guimarães (2008); Donadon (2009); Andrade (2011); Colombo (2013); Rolindo (2013); Gazoli (2013); Lima (2014); Moraes (2015) e Barros (2017). Tais estudos relacionam-se com a afetividade nos espaços escolares, especificamente, no contexto da sala de aula, apontando que as decisões assumidas pelo docente podem (ou não) aproximar o aluno do objeto de conhecimento.

Algumas pesquisas ainda exploraram a afetividade em relação aos objetos de conhecimentos específicos, como – Linguagem Escrita; Práticas de letramento na Educação Infantil; Linguagem Oral e o ato de ler; Língua Inglesa; Matemática; Processos de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos e Práticas pedagógicas no Ensino Superior. As pesquisas supracitadas discutem também a relação dos alunos com os conhecimentos a partir das decisões pedagógicas dos professores.

### **3.2. Os Indicadores**

Conforme já descrito, os indicadores foram construídos *a posteriori*, a partir da leitura das pesquisas e da sistematização das mesmas em fichas de análise. Esse procedimento foi feito após extrair alguns dados brutos, tais como o objetivo geral; os procedimentos para a construção do material empírico; os sujeitos participantes; o local de realização da investigação; as referências teóricas, a organização do material empírico.

Buscou-se analisar esses indicadores, visando explorar de maneira densa as opções feitas por cada pesquisa. Assim sendo, como já mencionado anteriormente, cada indicador contou com a construção de uma unidade de registro e unidades de contexto, sendo elas organizadas a partir de nuvens de palavras. Nas linhas que se seguem, destacam-se os indicadores, cada um com sua unidade de registro, contexto e algumas inferências feitas após a produção dos dados.



### 3.2.1. Indicador: Objetivo Geral

Em relação ao indicador objetivo geral, destacaram-se como unidade de registro os verbos extraídos dos objetivos gerais das pesquisas do Grupo do Afeto, sendo que as unidades de contexto foram extraídas dos complementos, isto é, verbo + complemento da formulação do objetivo (APÊNDICE D).

**Figura 9** - Nuvem de palavras – Verbos extraídos dos objetivos gerais das pesquisas analisadas



**Fonte:** Imagem gerada pelo *software* WordItOut a partir dos dados da pesquisa, 2020.

Diante da nuvem de palavras exposta, é possível observar que as pesquisas buscaram identificar, descrever e analisar os fenômenos afetivos. Das 38 pesquisas, identifica-se que 25 mencionam práticas escolares e 13 pesquisas trabalham com a interface escola/família ou outras práticas sociais.

Abaixo é possível visualizar os verbos mais citados nas 38 pesquisas em relação ao objetivo geral do Grupo do Afeto. Destaca-se que a quantificação extrapola a quantidade de pesquisas, pois uma única pesquisa apresenta em seu objetivo mais de um dos verbos identificados.

**Tabela 2** - Verbos citados nos objetivos gerais das pesquisas analisadas

<b>VERBO</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Analisar	25 vezes	66
Identificar	21 vezes	55
Descrever	14 vezes	37
Compreender	5 vezes	15
Discutir	2 vezes	5
Observar	2 vezes	5
Enfatizar	1 vez	3
Caracterizar	1 vez	3
Buscar	1 vez	3

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

Como demonstrado na figura 9, a tabela 2 confirma que a maioria das pesquisas identifica, descreve e analisa a afetividade e seus impactos nos processos de ensino e de aprendizagem. Por meio dos complementos, percebe-se que as práticas pedagógicas, as mediações e as interações entre professor, aluno e objeto de conhecimento são os focos de estudo.

Outro destaque é que as pesquisas trabalham com variadas práticas sociais e seus vínculos com o conceito de afeto, a saber: constituição do sujeito leitor através do envolvimento de professores, alunos e família; diversos mediadores; práticas pedagógicas e tipos de experiências. Todas elas marcam afetivamente o sujeito, podendo estabelecer movimentos de aproximação e de afastamento entre o aluno e o objeto em questão.

3.2.2. Indicador: Procedimentos para a construção do material empírico, Sujeitos participantes e Local de realização das pesquisas.

Neste segundo indicador, o intuito foi quantificar os procedimentos para a construção do material empírico utilizados nas pesquisas, bem como seus participantes e os locais em que as investigações foram realizadas. As informações extraídas encontram-se no APÊNDICE E. As unidades de registro aqui foram as palavras exatas que informavam sobre os indicadores em pauta: procedimentos para a construção do material empírico, local de realização da pesquisa e sujeitos participantes. Já as unidades de contexto referiram-se às especificidades dos procedimentos, aos detalhes sobre os locais de desenvolvimento das pesquisas e informações complementares sobre os sujeitos participantes.

É importante salientar novamente que a quantidade de pesquisas não corresponde à quantidade de locais e sujeitos, já que muitas utilizam mais de um recurso para coleta de

procedimento dos dados, com a participação de mais de um grupo diferente de sujeitos. A nuvem de palavras abaixo apresenta as técnicas mais recorrentes usadas pelas pesquisas.

**Figura 10** - Nuvem de palavras – Procedimentos utilizados nas pesquisas analisadas, para a produção do material empírico



**Fonte:** Imagem gerada pelo *software* WordItOut a partir dos dados da pesquisa, 2020.

Como se pode observar existe uma tendência do Grupo em utilizar a entrevista como um dos procedimentos para a produção do material empírico. A tabela abaixo apresenta os quantitativos em relação a cada procedimento mencionado nas pesquisas.

**Tabela 3** - Principais procedimentos utilizados nas pesquisas analisadas, para a construção do material empírico

PROCEDIMENTOS	N	%
Entrevistas	30 vezes	79
Observações	17 vezes	45
Diário de Campo	11 vezes	29
Técnica de Autoscopia	8 vezes	21
Descrição da própria prática	2 vezes	5
Atividades dos alunos	2 vezes	5
Questionário	1 vez	3

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

Diante do exposto, percebe-se uma tendência do grupo em entrevistar para conhecer as vivências dos sujeitos em relação aos impactos afetivos. Tal procedimento tem duas modalidades: as entrevistas simples e as recorrentes. As entrevistas simples, que



Foi possível constatar que o maior interesse dos pesquisadores do Grupo do Afeto está na escuta de alunos, já que estes foram os participantes em 74% das pesquisas. Da mesma forma, os professores fizeram parte em 50% das investigações. A participação de gestores escolares, da família e dos sujeitos de outros contextos tem pouca representatividade nas pesquisas realizadas pelo Grupo.

A partir dos principais sujeitos que participaram das pesquisas investigadas – alunos e professores – buscou-se identificar o nível de ensino em que os participantes estão inseridos. A tabela abaixo apresenta os resultados obtidos.

**Tabela 5** - Sujeitos participantes e os níveis de ensino investigados nas pesquisas analisadas

<b>NÍVEL</b>	<b>SUJEITOS</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	ALUNOS	21 vezes	55
	PROFESSORES	17 vezes	45
<b>ENSINO SUPERIOR</b>	ALUNOS	7 vezes	18
	PROFESSORES	2 vezes	5

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

Como pode-se observar, a maioria das pesquisas tem como foco os alunos e professores da Educação Básica. Portanto, o Grupo tem manifestado nas pesquisas realizadas, até o momento, o interesse maior em analisar, identificar e descrever as práticas pedagógicas que envolvem alunos e professores da Educação Básica.

Além disso, buscou-se identificar quais as etapas e modalidades da educação os alunos e professores investigados estavam inseridos. Apresenta-se a nuvem de palavras abaixo com essas informações, para manter o procedimento adotado até então. Mas a exatidão das informações mostra-se parcialmente com esse recurso.

**Figura 12** - Nuvem de palavras – Etapas de Ensino e modalidades investigadas pelas pesquisas analisadas



**Fonte:** Imagem gerada pelo *software* WordItOut a partir dos dados da pesquisa, 2020.

A tabela 6 traz o detalhamento necessário para a identificação das etapas e modalidades de ensino mais exploradas nas pesquisas investigadas.

**Tabela 6** - Etapas e modalidades de ensino mais exploradas nas pesquisas analisadas

NÍVEL	ETAPA/MODALIDADE	N	%
<b>EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	Educação Infantil	3 vezes	8
	Ensino Fundamental – anos iniciais	8 vezes	21
	Ensino Fundamental – anos finais	5 vezes	13
	Ensino Médio	10 vezes	26
	Educação de Jovens e Adultos	2 vezes	5
	<b>ENSINO SUPERIOR</b>	_____	8 vezes

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

Observa-se um foco maior no Ensino Médio, seguido de perto pelo Ensino Superior e o Ensino Fundamental – anos iniciais. Há um conjunto de pesquisas, que representa 6% do total, tal conjunto refere-se a estudos envolvendo sujeitos e suas atividades profissionais ou sobre suas histórias de vida e, ainda sujeitos entrevistados em outros locais, como em bibliotecas.

Embora, a modalidade EJA resulte em 5% do total, faz-se importante mencionar que, estudar a dimensão afetiva dentro do contexto da EJA teve forte impacto acadêmico e, conseqüentemente, para o Grupo do Afeto, pois em 2013, o Grupo lançou o livro

intitulado: Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos – EJA: leitores na contramão.

Por meio dos resultados obtidos, observou-se um movimento mais recente do Grupo do Afeto em discutir a afetividade no contexto do Ensino Superior. Para o Coordenador do Grupo:

[...] ultimamente a gente tem envolvido o Ensino Superior que têm pelo menos dois doutorados na área entendeu? E foi muito importante, eu acho que dá para caminhar mais ainda (Entrevista, 2020).

Ainda na visão de Sérgio Leite, embora existam diferenças entre o ambiente da Escola e da Universidade, é possível constatar que:

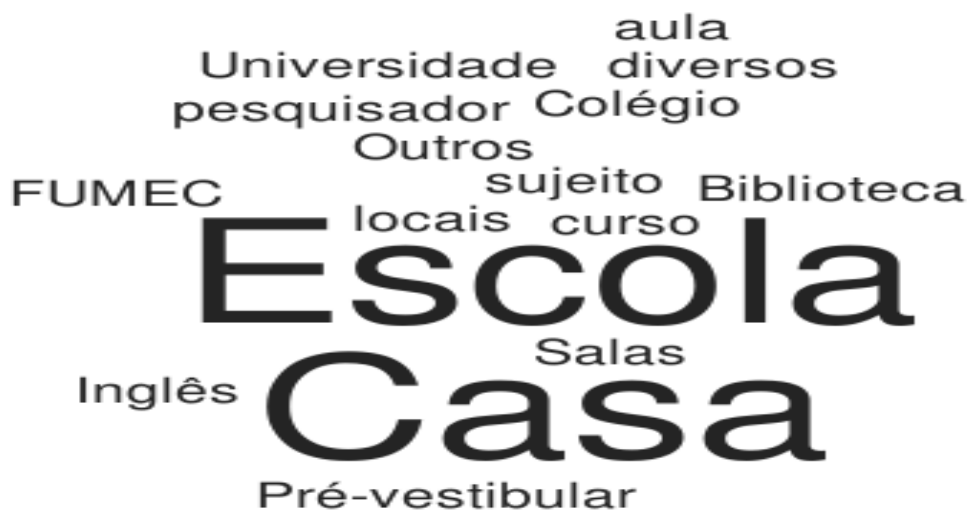
[...] no fundo os problemas são muito próximos entendeu? Por exemplo, a definição de objetivos que é uma das decisões que é tão discutível tanto no Ensino Fundamental quanto na Universidade. O professor que não sabe escolher os objetivos relevantes infelizmente ele não consegue envolver os alunos né? A pessoa que não respeita o repertório de chegada do aluno ele vai causar problema em qualquer nível. [...] os alunos vão alterando a sua trajetória em função de impactos aversivos ou positivos do ponto de vista afetivo na relação com professor. Quer dizer, o papel do mediador é tão importante lá na Educação Infantil, quanto na Universidade e aqui pensando no papel do professor, do ponto de vista afetivo, ele tem uma função extremamente importante só que aqui na universidade eles já estão direcionando para a escolha profissional (Entrevista, 2020).

Como já salientado, as pesquisas focam no contexto escolar, não desconsiderando sua interface com outros aspectos sociais. Percebe-se um movimento de amadurecimento do Grupo na direção de estudar os impactos das práticas pedagógicas dentro do contexto universitário.

No que tange as etapas de ensino, foi possível captar as sete disciplinas mais trabalhadas pelas investigações, sendo elas: Língua Portuguesa; Matemática; Língua Inglesa; Ciências; Geografia e História.

A nuvem de palavras abaixo apresenta o local de desenvolvimento das pesquisas no âmbito do Grupo do Afeto.

**Figura 13** - Nuvem de palavras – Local de realização das pesquisas analisadas



**Fonte:** Imagem gerada pelo *software* WordItOut a partir dos dados da pesquisa, 2020.

Observou-se que os locais mais explorados para a realização das pesquisas no âmbito do Grupo do Afeto (FE/UNICAMP) são, em primeiro lugar, os espaços educacionais formais, prioritariamente em escolas (17 pesquisas), salas de aula da FUMEC (duas pesquisas) e Universidades (quatro pesquisas). Há ainda sete pesquisas em que o trabalho de campo aconteceu na própria casa dos participantes.

Notou-se que algumas pesquisas do grupo não mencionaram um local específico de estudo. É o caso da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Rheder (2004) que buscou analisar a trajetória de sua própria formação, apontando as dificuldades e aprendizagens no cotidiano escolar. Outra pesquisa de TCC que descreve a própria prática e por isso não necessita citar o local, é a de Ribeiro (2007) que se propôs a olhar a afetividade por meio do seu trabalho pedagógico, iniciando por resgatar como se deu o seu processo de constituição como educadora e reconhecendo a importância da afetividade nesse cenário.

Outras três pesquisas não citaram explicitamente o ambiente de realização, foi o caso do TCC de Araújo (2006), que discorreu sobre o processo de construção de sujeitos leitores. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com alunos que cursavam o 8º ano do ensino fundamental II e o Ensino Médio. No entanto, a autora não explicita se a coleta de dados foi realizada na escola em que os estudantes frequentavam. Magrin (2012) ressalta em sua dissertação que houve abertura para que os sujeitos de sua pesquisa escolhessem o local. Contudo, não cita quais foram os locais escolhidos. Assim como o



trabalho de Fracetto (2017), que por meio do seu TCC buscou conhecer mais intensamente o processo de constituição de uma professora de Ciências, porém a pesquisadora descreve que foram realizadas entrevistas recorrentes, no entanto, sem citar o local de realização.

Observou-se também uma diversidade no local de realização das pesquisas e essa característica foi denominada como outros locais (diversos). Essa categoria refere-se às pesquisas que foram realizadas em locadoras de livros; por meio de videoconferência, em um café e local de trabalho.

No contexto apresentando acima, alguns pesquisadores optaram por realizar suas investigações considerando mais de um ambiente, por isso a quantidade de pesquisas relacionadas com a quantidade descrita na tabela não corresponde.

Matos (2007) realizou uma pesquisa com quatro sujeitos surdos adultos em diferentes locais (trabalho do sujeito e videoconferência). Usou a videoconferência para entrevistar dois surdos que residiam em Belo Horizonte e Rio de Janeiro. As videoconferências foram gravadas no ambiente universitário e nos diferentes polos. Na mesma pesquisa, foram entrevistados mais dois sujeitos no ambiente de trabalho, via vídeogravação.

Pacheco (2016) entrevistou quatro sujeitos também em diferentes espaços. Sendo que uma entrevista foi realizada na locadora de livros do sujeito, duas na própria residência dos participantes e uma em um café/pizzaria.

Nesse sentido, os impactos afetivos estão presentes nos dois níveis de ensino, em todas as etapas. Quanto às modalidades da educação, a EJA é a modalidade escolhida em algumas pesquisas. Identifica-se aqui que, até o momento, nenhuma investigação envolveu-se com a Educação Especial. Embora haja pesquisas com adultos surdos (MATOS, 2007), o propósito não foi problematizar a afetividade na Educação Especial. A autora se propôs a discutir os modos singulares dos surdos apropriarem-se e se inserirem em práticas de leitura, problematizando a constituição desses sujeitos como leitores.

Em síntese, o que se evidenciou neste indicador foi que as entrevistas são a forma mais recorrente na produção de material empírico. Ouvir alunos e professores na escola de Educação Básica tem sido o caminho mais explorado pelas pesquisas realizadas pelo Grupo do Afeto. Constata-se mais uma vez a forte tendência do Grupo de discutir a relação do professor com o aluno e o objeto de conhecimento.

### 3.2.3. Indicador: Referências bibliográficas

Este indicador buscou retratar as obras literárias traduzidas para a Língua Portuguesa de Espinosa, Vigotski e Wallon que foram citadas como referência pelas pesquisas do Grupo do Afeto. No APÊNDICE F encontram-se disponíveis para visualização, todas as obras citadas e organizadas por autores. A nuvem de palavra que se segue evidencia as formas com que a grafia dos autores aparece.

**Figura 14** - Nuvem de palavras – Teóricos e referências conceituais citados nas pesquisas analisadas



**Fonte:** Imagem gerada pelo *software* WordItOut a partir dos dados da pesquisa, 2020.

Como visualizado na nuvem de palavras acima, Espinosa é o autor cujo nome tem destaque. Contudo, esse clássico só aparece nas pesquisas, a partir de 2008, por meio da tese de Doutorado de Tassoni (2008) através de sua principal obra nomeada *Ética*<sup>21</sup>. É importante mencionar que, embora a obra do filósofo não seja citada com intensidade, algumas de suas ideias são discutidas em várias pesquisas do Grupo, como por exemplo, a perspectiva de abordar o homem como unidade por meio da visão monista. Além disso, o diálogo com o clássico também pode ser observado por meio de pesquisas que discutiram sobre a conceituação dos afetos à luz do filósofo. No entanto, muitas pesquisas acabam tendo como referência outros autores contemporâneos que apresentam e discutem a obra de Espinosa.

No que se refere à Wallon, o levantamento apontou cinco obras citadas, são elas: *A evolução psicológica da criança* (1968); *As origens do caráter na criança* (1971);

<sup>21</sup> A autora cita a seguinte versão da *Ética*: 1989.

Psicologia e Educação da Infância, (1975); Do acto ao pensamento (1978) e As origens do pensamento na criança (1989). Duas obras que também são consideradas de maior repercussão não foram citadas, sendo elas: Objetivos e métodos da psicologia (1975) e A criança turbulenta: estudos sobre o desenvolvimento motor e mental (2007), obra na qual Wallon discorre sobre a constituição da pessoa.

No que diz respeito, a Vigotski, observou-se uma quantidade maior de obras, sendo elas: Manuscrito de (1929); Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (1988); Pensamento e Linguagem, (1993); A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (1994); Teoria e Método em Psicologia (1996); Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança (1996); O desenvolvimento psicológico na infância (1998); Psicologia da Arte (1999); Psicologia pedagógica (2001); Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico (2004) e A construção do pensamento e da linguagem (2009). Além dessas referências, também é possível notar a presença das Obras Escogidas, tomos I, II, III, IV e V.

No que se refere à Vigotski observa-se uma dispersão teórica, pois como já foi apontado, muitos foram os manuscritos do autor com partes resumidas, extraídas ou que ganharam significados diferentes ao serem traduzidos.

### *3.2.3.1. Conceitos relativos aos afetos na perspectiva de Espinosa*

Ao defender os estudos relativos à dimensão afetiva nas questões vinculadas aos processos educacionais, as pesquisas do Grupo do Afeto destacam a visão monista sobre o estudo do homem no contexto social, como já mencionado. Das 38 pesquisas selecionadas do Grupo, 25<sup>22</sup> explicitam a defesa da visão monista.

Por meio do levantamento e análise realizada na produção do Grupo do Afeto, foi possível constatar que Espinosa como uma referência teórica do Grupo foi citado pela primeira vez no ano de 2008, por meio da tese de Doutorado de Tassoni (2008). Posteriormente, pelas pesquisas de Murilo (2013); Lima (2014); Barros (2017) e Fracetto (2017).

---

<sup>22</sup> Tassoni (2000); Tagliaferro (2003); Kager (2004); Barros (2005); Souza (2005); Coelho (2005); Araújo (2006); Ribeiro (2007); Higa (2007); Colombo (2007) Almeida (2008), Tassoni (2008); Guimarães (2008); Donadon (2009); Ferreira (2012); Rolindo (2013); Gazoli (2013); Murilo (2013); Moraes (2015); Higa (2015); Teixeira (2016); Orlando (2016); Barros (2017); Fracetto (2017) e Santos (2017).

Assim sendo, é recorrente ao longo do desenvolvimento do Grupo o uso da visão monista para a defesa da afetividade em uma perspectiva integradora. Contudo, observou-se que a discussão em torno da perspectiva monista referenciando Espinosa, como um dos pioneiros desta abordagem, só foi mapeada após oito anos<sup>23</sup> de existência do Grupo. Dito isto, considera-se um marco na história do Grupo trazer o filósofo holandês para o debate sobre o aspecto afetivo. Isso aponta um avanço teórico-conceitual na abordagem dos afetos e sinaliza para a importância de se intensificar a discussão da visão monista de homem, aprofundando as premissas de Espinosa.

Além da perspectiva monista e de Espinosa começar a ser discutido a partir de 2008, foi possível observar que o conceito de *Conatus* vinculado à discussão sobre a perspectiva dos afetos é o conceito mais citado e com mais recorrência nas pesquisas de Tassoni, 2008; Murilo, 2013; Lima 2014; Barros, 2017 e Fracetto 2017. Para Espinosa (2010), os afetos influenciam o *Conatus* aumentando ou diminuindo a sua força, conseqüentemente, aumentam ou diminuem a potência para a ação do sujeito.

### 3.2.3.2. *Conceitos relativos aos afetos na perspectiva de Vigotski*

Das 38 pesquisas científicas do Grupo do Afeto 37<sup>24</sup> citam Vigotski como referência teórica. É sabido que Vigotski defendeu a inter-relação entre afeto e cognição, sendo que essa relação pode ser confirmada por meio da discussão em torno destes dois conceitos. Após o mapeamento conceitual realizado nas pesquisas científicas do Grupo do Afeto, foi possível listar alguns termos mais recorrentes e que foram discutidos juntamente com a manifestação afetiva, sendo eles: Mediação; Pensamento; Aprendizagem; Linguagem; Imitação; Significados; Sentidos; Internalização; Motivação; Interesses e Zona de Desenvolvimento Proximal, que estão, de acordo com as pesquisas, vinculadas à defesa do afeto. Mesmo que Vigotski não explicita de maneira clara a conceituação de afetividade, ele buscou evidenciar o papel das emoções no desenvolvimento humano,

<sup>23</sup> Ao analisar as pesquisas observou-se que Espinosa é citado por autores contemporâneos, principalmente por Chauí. No entanto, apenas a partir de 2008.

<sup>24</sup> Tassoni (2000); Grotta (2000); Negro (2001); Silva (2001); Tagliaferro (2003); Rheder (2004); Kager (2004); Barros (2005); Silva (2005); Souza (2006); Araújo (2006); Coelho (2005); Matos (2007); Colombo (2007); Higa (2007); Ribeiro (2007); Tassoni (2008); Guimarães (2008); Almeida (2008); Donadon (2009); Andrade (2011); Magrin (2012); Ferreira (2012); Colombo (2013); Rolindo (2013); Gazoli (2013); Murilo (2013); Lima (2014); Moraes (2015); Higa (2015); Pacheco (2016); Texeira (2016); Orlando (2016); Barros (2017); Fracetto (2017) e Santos (2017).

defendendo que para estudá-las e compreendê-las era preciso considerá-las em uma perspectiva de desenvolvimento, compondo as funções psicológicas superiores.

É importante mencionar que todas as investigações descritas acima abordam a relevância das relações sociais e a qualidade dessas interações. Destacam que, dependendo do tipo de interação estabelecida pelo professor em sala de aula, a sua postura pode favorecer o distanciamento ou a aproximação do aluno com os conteúdos escolares. O autor defende que as emoções são da ordem do biológico, mas na medida em que o sujeito vai interagindo com o meio social e inserindo-se na cultura, as emoções vão tornando-se mais complexas e, nesse processo dialético - biológico-cultural - ganham novas configurações. Essa dinâmica de interação entre sujeito e mundo faz com que o sujeito internalize as suas vivências (re) significando suas experiências.

O papel do outro ganha uma relevância nas obras de Vigotski. Ao analisar as pesquisas observou-se uma recorrência em tratar o papel do outro seja dentro do contexto familiar, escolar ou universitário. Para o autor, é por intermédio do outro (sujeito mais capaz) que se tem a possibilidade de aprender. Um exemplo de pesquisa que dissertou sobre a aprendizagem e a importância dos elementos mediadores foi Magrin (2012, p. 6), que à luz de Vigotski (1987, p.118), discorreu que “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificadamente humanas”. Novamente, destaca-se a importância que Vigotski traçou sobre o papel do outro, pois por meio do processo de mediação social, semiótica e instrumental, internalizam-se experiências e potencializam-se aprendizagens.

De acordo com Souza (2006), os instrumentos e os signos são mediadores que promovem dialeticamente importantes processos de transformação, pois “[...] nas relações homem-mundo, os instrumentos exercem papel transformador da natureza e do próprio homem” (SOUZA, 2006 p. 12).

Portanto, o conceito de mediação é central na abordagem vigotskiana. Somente por meio da mediação é possível apropriar-se da cultura e das práticas sociais. Observou-se nas pesquisas que a mediação é um conceito, que quando abordado vincula-se a outro conceito, o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que novamente está relacionado à aprendizagem. A ZDP nada mais é do que a mediação que um sujeito mais capaz pode fazer em relação a outro menos capaz. Tal mediação incide em zonas que ainda não estão plenamente desenvolvidas, mas em processo. Assim, dito de outro modo, uma criança pode

acompanhar ou realizar parcialmente uma tarefa, com o auxílio de um adulto ou outro sujeito mais experiente que ela. Ainda em relação ao conceito de aprendizagem e de Zona de desenvolvimento proximal, Vigotski destaca a imitação, como um recurso potente.

Algumas pesquisas destacam os conceitos de motivação e interesse defendendo que o pensamento origina-se na motivação. Para Tassoni, no contexto escolar “[...] Os fenômenos afetivos estão relacionados aos motivos e necessidades tanto de alunos como de professores” (TASSONI, 2008 p. 209).

A linguagem é outro conceito que Vigotski apresenta como central em suas obras. Por meio das pesquisas do Grupo foi possível evidenciar que quando a linguagem é incorporada, ela (re) significa as funções psicológicas superiores, e assim, as emoções ganham novos sentidos.

O conceito de internalização é discutido com muita intensidade nas pesquisas e contribui para pensar sobre a dimensão afetiva. Pois, as experiências vividas com as pessoas (processo interpessoal) vão sendo significadas pelos sujeitos e passam a fazer parte do seu repertório cultural, constituindo-o como humano (processo intrapessoal).

Em tal processo, outros dois conceitos, são ainda explorados – o significado e o sentido. Basicamente, os significados são compartilhados socialmente pelos agentes culturais. Como o ser humano vivência relações dialéticas com o meio social, essas trocas passam por um processo de transformação. Assim, quando internalizadas, tais relações ganham sentidos singulares, ou seja, de natureza individual.

Diante do que foi exposto, pode-se inferir que todos os conceitos que foram elencados acima estão relacionados com a dimensão afetiva e com a discussão em torno da construção do conhecimento na perspectiva de Vigotski.

### 3.2.3.3. *Conceitos relativos aos afetos na perspectiva de Wallon*

Os conceitos mapeados que tratam da teoria walloniana destacaram-se em várias investigações do Grupo do Afeto. Das 38 pesquisas que compuseram o *corpus* deste trabalho, 28<sup>25</sup> discorreram sobre a dimensão afetiva explorando alguns conceitos como:

---

<sup>25</sup> Tassoni (2000); Grotta (2000); Silva (2001); Crestani (2002); Barros (2005); Silva (2005); Coelho (2005); Araújo (2006); Matos (2007); Colombo (2007); Higa (2007); Ribeiro (2007); Almeida (2008); Tassoni (2008); Guimarães (2008); Donadon (2009); Ferreira (2012); Colombo (2013); Rolindo (2013); Gazoli (2013); Murilo (2013); Lima (2014); Moraes (2015); Higa (2015); Orlando (2016); Barros (2017); Fracetto (2017) e Santos (2017).

Contagiosidade; Plasticidade; Regressividade; Sincretismo; Diferenciação; Movimento; Imitação; Linguagem; Alternância e Preponderância. Destacou-se que, embora alguns conceitos sejam apresentados pelas pesquisas isoladamente, percebeu-se uma interligação de todos os termos citados pelos estudos, visando aproximar e aprofundar a compreensão sobre a dimensão afetividade e suas nuances.

Após a análise foi possível elucidar que todas as pesquisas citadas conceituam a afetividade à luz de Wallon. De maneira geral, as 28 pesquisas destacaram a importância do aspecto social, sobretudo, no que se refere às interações e o papel do outro no processo de constituição do sujeito. Para Orlando (2016):

Wallon (1999) afirma que é a partir do contato com o “outro” que o indivíduo consegue se definir como “eu”. Dessa forma, são as trocas e construções estabelecidas na interação com o outro que permitem ao indivíduo caracterizar-se como um sujeito único, com base na construção de um universo simbólico pessoal (ORLANDO, 2016 p. 3).

Assim sendo, pelas relações com o outro é que se constitui o desenvolvimento do eu. Neste processo, a afetividade, a cognição e o ato motor estão em constante interdependência e interinfluência.

O contágio, conceito de muita relevância para Wallon, ganha destaque no cenário das investigações aqui apresentadas, pois de acordo com o teórico, as emoções têm um forte poder de contágio, influenciando e mobilizando as pessoas ao redor. Essa capacidade de contagiar o ambiente ou as pessoas começa no nascimento do bebê por meio do choro, que tem forte potencial de afetar os adultos ao redor, impulsionando a atenção e os cuidados necessários. Wallon defende que além do choro ser uma forma de comunicação, que garante a sobrevivência do bebê é, também, o primeiro vínculo que se estabelece com o outro.

Com base nos pressupostos wallonianos em relação ao contágio, Higa (2015) ressalta que no contexto da sala de aula, os alunos são contagiados por emoções diversas.

Além da contagiosidade, as emoções, na perspectiva de Wallon, têm mais duas importantes características: a plasticidade e a regressividade. Partindo da perspectiva de Wallon, Colombo (2013) destaca em sua pesquisa que:

[...] a contagiosidade: capaz de contaminar o outro; a plasticidade: capaz de refletir no corpo seus sinais; e a regressividade: capacidade de regredir as atividades do raciocínio. Por meio dessas propriedades, a emoção age na vida do indivíduo transformando movimentos expressivos em função das pessoas do meio social (COLOMBO, 2013 p. 11).

Essas características tornam-se mais complexas acompanhando o desenvolvimento da dimensão afetiva e são visíveis aos olhos, ou seja, é possível perceber no corpo/gestos tais manifestações de cunho emotivo.

Duas formulações foram encontradas nas pesquisas do Grupo do Afeto e que compõe o processo de desenvolvimento, sendo elas: Sincretismo e a Diferenciação. O sincretismo é a condição inicial do bebê, uma fusão entre ele e o que está à sua volta, um estado de indefinição e que vai progressivamente caminhando para processos de diferenciação que ocorrem em várias etapas da vida do sujeito. Assim, a criança, ao passar pelos diferentes estágios, vai experienciando processos de diferenciação de diferentes complexidades. Ela necessita diferenciar-se do outro, para construir a sua identidade e singularidade. De acordo com Tassoni (2008, p. 170):

No primeiro estágio, denominado impulsivo-emocional, o processo de diferenciação é corporal. No estágio seguinte – sensório-motor e projetivo – amplia-se a diferenciação do eu relacionada agora aos objetos. No personalismo, a diferenciação se dá entre o eu e os outros. No estágio categorial, é intensa a descoberta sobre as coisas do mundo e no último estágio – da puberdade e da adolescência – é o período em que a descoberta se dá na direção dos valores, ideias, sentimentos de si mesmo e do outro. O processo de diferenciação eu-outro realiza-se num patamar mais sofisticado do ponto de vista intelectual.

Como visto, o conceito de diferenciação envolve o movimento intenso de reconhecimento de si e que se faz presente em todas as etapas da vida do sujeito.

Outros dois termos que podem ser aproximados ao conceito de afetividade são as noções de movimento e de imitação. O movimento é na perspectiva de Wallon um recurso de sociabilidade, pois envolve interesse, vontade e necessidade. Já a imitação é um recurso importante para a aprendizagem, bem como para desenvolvimento global, pois é por meio de suas manifestações que a criança vai idealizando as interações, as coisas e as pessoas. A criança imita quem desperta seu interesse, atenção e admiração.

Por fim, a preponderância e a alternância desenvolvem-se através dos estágios ou fases de desenvolvimento. Em cada fase existe o predomínio ora da cognição, ora da



afetividade. Nesse sentido, quando a criança volta-se para conhecer o mundo, a cognição destaca-se e prepondera, já quando a criança busca conhecer a si mesma, a afetividade prepondera. Então, a dimensão afetiva e a cognição usufruem das conquistas uma da outra, de modo que são movimentos dialéticos das etapas de desenvolvimento e que reforçam o princípio da interdependência entre ambas.

Em síntese, Wallon disserta que: “[...] o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar” (COELHO, 2005 p. 118). Assim, por elaborar uma teoria desenvolvimentista Wallon traça caminhos teórico-conceituais buscando enfatizar a importância da afetividade nos debates sociais e psicológicos. Também enfatiza o papel de cada conceito supracitado e sua importância para a evolução do sujeito.

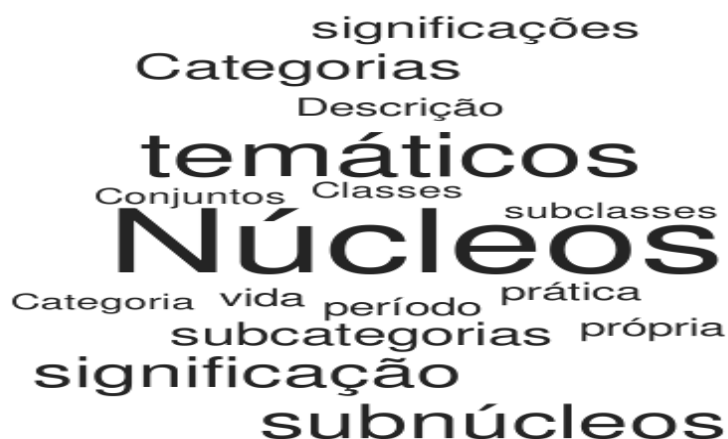
#### 3.2.4. Indicador: As formas de organização do material empírico produzido pelas pesquisas analisadas

Objetivando descrever minuciosamente a forma como as pesquisas mapeadas elaboraram sua organização do material empírico e levando em conta os dois polos propostos por Bardin (2011), o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, foi possível traçar um processo de exploração dos trabalhos, por meio da seleção de unidades de registro e de contexto. A unidade de registro correspondeu à extração do Termo/Palavra usada na apresentação dos resultados. Já a unidade de contexto foi explorada mediante as explicações sobre o processo metodológico de análise das pesquisas do Grupo do Afeto.

Nesse sentido, o indicador denominado as formas de organização do material empírico das pesquisas passou por uma exaustiva organização, com o propósito de descrever e, posteriormente, analisar os modos de afetar e a constituição do sujeito.

Extraindo as informações referentes às formas de organizar os dados e elencando-as em um quadro organizacional, foi possível mapear as denominações mais utilizadas para o tratamento do material empírico de cada investigação. A nuvem de palavras apresentada abaixo expõe, de maneira figurada, essas designações.

**Figura 15** - Nuvem de palavras – Formas de organização do material empírico produzido pelas pesquisas analisadas



**Fonte:** Imagem gerada pelo *software* WordItOut a partir dos dados da pesquisa, 2020.

Como visto, as pesquisas tendem a trabalhar em uma organização do material empírico, por meio de núcleos temáticos, de significação e de categorias (Vide APÊNDICE G). Observa-se que a partir de 2012, existe uma tendência do Grupo em manter como base metodológica os núcleos temáticos. Diante disto, pode-se supor que, a forma de organizar a análise enfatiza muito a significação que o sujeito atribui aos diversos contextos pesquisados, considerando as suas interações e explicitando como ele é afetado. A tabela abaixo apresenta as formas mais recorrentes de nomear a organização do material empírico.

**Tabela 7** – Formas de nomear a organização do material empírico nas pesquisas analisadas

FORMA DE ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	QUANTIDADE		
		Variações	Quantidade
Núcleos e subnúcleos	27 Pesquisas	Núcleos temáticos	13 pesquisas
		Núcleos de significações	10 pesquisas
		Núcleos e subnúcleos temáticos/significação	3 pesquisas
		Núcleos e subnúcleos	1 pesquisa
Categorias e subcategorias	7 pesquisas	Categorias e subcategorias	6 pesquisas
		<i>Conjuntos</i> e categorias	1 pesquisa
Classes e subclasses	2 pesquisas		
Descrição da própria prática	2 pesquisas		

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020.

A tabela aponta o total de 38 investigações e suas respectivas formas de organizar o material produzido. Desse modo, foi possível observar que existe uma tendência em trabalhar com as quatro denominações destacadas na tabela 7. No que se refere à denominação *núcleos e subnúcleos*, é possível observar que esta forma, para efeito de análise, varia entre os núcleos temáticos e os núcleos de significação. Há ainda outros trabalhos que destacam essas duas variações de núcleos, sendo elas as pesquisas de Ferreira (2012); Rolindo (2013) e Santos (2017).

Essa forma de organização do material (por meio de núcleos e subnúcleos) surge a partir do trabalho de Tagliaferro, em 2003, sendo que, essa maneira de apresentar e trabalhar o material empírico permanece até o ano de fechamento da presente pesquisa. No entanto, observou-se que a partir de 2005, algumas pesquisas começam a qualificar os núcleos, agregando os termos temáticos ou de significação. Observou-se ainda uma diferença conceitual na forma de apresentar esses resultados, mas sem perder de vista o caráter primordial do tipo de metodologia para captar os sentimentos atribuídos pelos sujeitos das pesquisas.

Especificamente, os *núcleos temáticos*, no âmbito das pesquisas que trataram da afetividade foram abordados pela primeira vez em 2007, na dissertação de Colombo (2007). Todas as pesquisas que trabalharam com os núcleos temáticos basearam-se em Zanelli (1992)<sup>26</sup>. Para este autor, os núcleos temáticos caracterizam-se como sendo um apanhado de dados produzidos relacionados a um tema, objetivando facilitar a organização e interpretação, sem desviar do objetivo da pesquisa. Por meio de uma visão detalhada diante dos dados, o (a) pesquisador (a) pode mapear descritores ou palavras-chave nas entrevistas e, assim, agrupá-los de acordo com as temáticas desenvolvidas.

Já os *núcleos de significação* aparecem, pela primeira vez, na investigação de Tagliaferro (2003) e são conceituados basicamente como sendo formas através das quais o sujeito significa suas vivências. Tanto Tagliaferro, como as pesquisas posteriores, basearam-se em Aguiar (2001) ou Aguiar e Ozella (2006), a depender do ano em que a pesquisa foi realizada. De acordo com Aguiar e Ozella (2006), essa maneira de organização e análise oferece elementos teórico-metodológicos para a apreensão dos

---

<sup>26</sup> Destaca-se que a Tese de Zanelli (1992) teve orientação do Professor Sérgio Leite. Mais informações em: **Formação Profissional e Atividades de Trabalho**: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais. Vol. 1. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 1992.

sentidos atribuídos pelos participantes das pesquisas. Para chegar à construção dos núcleos de significação essa abordagem sugere uma sequência de procedimentos: a seleção de pré-indicadores, a construção de indicadores e, posteriormente, a construção dos núcleos de significação.

Outra forma de organizar o material empírico das pesquisas é por intermédio de *categorias e subcategorias* de análise ou conjuntos e categorias. Ao rastrear a conceituação da maneira como categorizam o material empírico, observou-se que é recorrente a explicação referente a um agrupamento ou conjunto de elementos produzidos. A partir disso, tais dados empíricos são distribuídos e interpretados com base em alguma temática.

O processo analítico organizado por *classes e subclasses* tem como objetivo, destacar os indícios que mais afetam a história de vida dos sujeitos. As duas pesquisas que organizaram seus dados neste viés são as de Grotta (2000) e Araújo (2006).

Por fim, a descrição da *própria prática* é citada nas produções científicas de Rheder (2004) e Ribeiro (2007). As autoras analisam seu próprio processo formativo, narrando suas experiências de vida.

Portanto, foi possível destacar nos conjuntos das pesquisas as expressões mais utilizadas na construção do processo de categorização, sendo elas: Práticas pedagógicas; Avaliação; Mediação; Postura da professora; Características pessoais da professora; Conteúdos verbais; Relação professor-aluno; Relação professor – objeto de conhecimento; Relação sujeito- objeto; Sentimentos dos alunos; Lembranças marcantes; Influência do professor e Família.

Alguns termos vinculam-se às questões afetivas de emoção ou sentimento como proximidade; formas de falar; expressão facial; contato físico; elogios; instrução; parcialidade; apoio, atenção; tipos e formas de avaliação; cotidiano das aulas; práticas de leitura, práticas de escrita; feedback negativo/positivo; memorização sem sentido; conversação; relação professor-aluno; apoio; medo; ansiedade; postura afetuosa; postura ríspida; descrição de experiências de vida: da própria prática; lembranças marcantes; hábitos de leitura; acesso aos livros na escola, dentre outros.

Percebeu-se uma quantidade de pesquisas que se preocupa em descrever práticas pedagógicas vinculadas à leitura ou à escrita; avaliação da aprendizagem; mediação pedagógica; a importância da família na constituição do sujeito leitor; os sentimentos atribuídos pelos alunos em relação à figura do professor e, conseqüentemente, ao objeto de conhecimento.

Assim sendo, é possível inferir que existe uma diferença conceitual na forma em que cada pesquisa apresenta seus resultados, mas sem perder de vista, o caráter ativo que os sujeitos dessas investigações descrevem e através dos quais significam as suas vivências. Dito de outro modo, apesar da variação e do caminho metodológico, as pesquisas tendem a dar voz para o sujeito narrar suas experiências, apontando quais os sentimentos atribuídos e que, de alguma maneira afetam, provocando a aproximação ou o afastamento do sujeito em relação ao objeto de conhecimento (no caso da escola são os conteúdos escolares).

Em síntese, a construção desse indicador teve a finalidade de demonstrar como os modos de afetar são apresentados pelas pesquisas e quais são suas implicações para a construção da relação dos alunos com o objeto de conhecimento.

Após mapear os tipos de denominações, as formas como estas são apresentadas e o tipo de tratamento dos dados, a pesquisadora estruturou amplas categorias construídas *a posteriori*, a fim de adensar a discussão sobre os modos de afetar e a constituição do sujeito. Essa etapa é apresentada no próximo capítulo, que desenvolve uma síntese dos modos de afetar que se manifestam por meio das práticas educacionais.

#### **4. DISCUSSÃO DOS DADOS – O que as pesquisas nos dizem?**

Este capítulo objetivou apresentar uma síntese de como as 38 pesquisas do Grupo do Afeto descrevem e enfatizam os modos de afetar. Além disso, o capítulo também aborda como os modos de afetar impactam no processo de constituição do sujeito.

Retomando a discussão trilhada no primeiro capítulo desta pesquisa sobre a perspectiva monista, foi possível chegar às seguintes considerações: que por muitos anos, a cognição esteve à frente das discussões sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, devido à escolha da visão de homem em uma perspectiva cartesiana que, rompia com a visão de homem como unidade. Essa constatação pode ser resgatada na base teórica defendida nesta pesquisa, por meio das ideias de Espinosa (2010), Vigotski (2004a; 2004b) e Wallon (1995a; 1995b).

Nesse sentido, tais autores criticaram fortemente a cisão entre corpo e alma, cognição e afetividade, objetividade e subjetividade. Para Espinosa (2010), não é possível que a mente determine e controle a força dos afetos. Portanto, o filósofo quebra com perspectiva descartiana e, embasa uma nova teoria monista dos afetos. Essa nova defesa revoluciona a maneira de pensar sobre os fenômenos afetivos e seus impactos, pois para Espinosa (2010) não é possível conservar a mente, sem conservar o corpo.

Vigotski (2004a), por sua vez, ao fazer um balanço histórico, analítico e crítico sobre o universo dos afetos destaca como é importante considerar que, entre pensamento e emoção, existe uma relação dinâmica e dialética. Ele defende que “o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade” (VIGOTSKI, 2004b p. 146). O autor, assim como fez Espinosa, enfatiza a interligação entre a emoção e a inteligência, já que ambas fazem parte da construção do “homem”. Já Wallon (1995b) disserta que a emoção e a atividade intelectual são aspectos primordiais no que se refere ao desenvolvimento integral do indivíduo, que por sua vez é marcado por conflitos entre fatores biológicos e sociais/internos e externos.

Dito isso, nas relações sociais é possível confirmar o que Espinosa e, sucessivamente, Vigotski e Wallon defendiam: que o corpo e a alma; a afetividade e a cognição e o corpo e a mente são atributos de uma mesma substância. Nos tempos atuais, essa defesa feita por Espinosa há quase quatro séculos, ainda se faz muito recente, pois, por

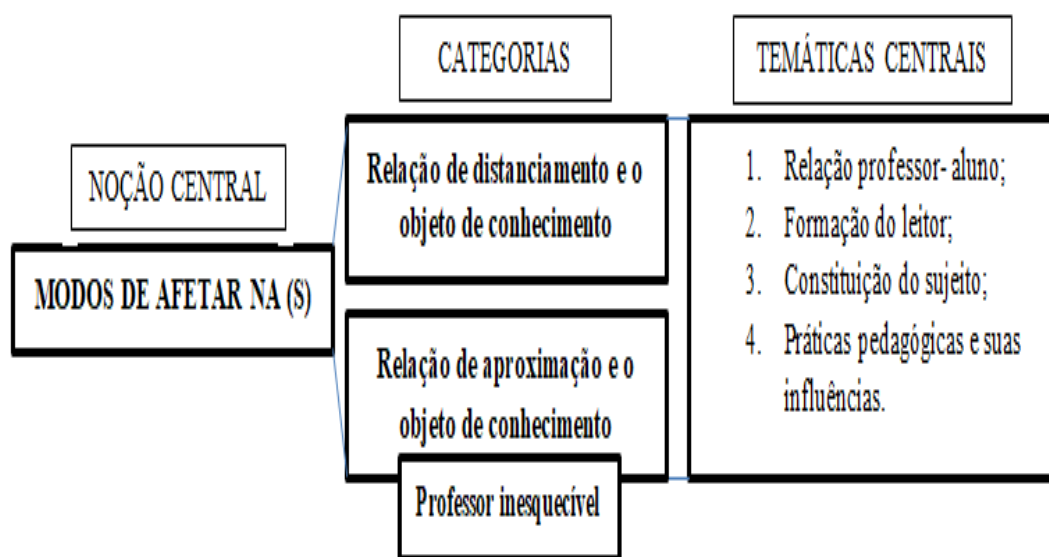
meio dos estudos da área educacional, pode-se comprovar que, na sala de aula, professores e alunos afetam e são afetados por diversos mediadores (pessoas e objetos).

#### 4.1. Os modos de afetar e a constituição do sujeito

Nesta seção buscou-se mapear como as investigações do Grupo do Afeto discutem os modos de afetar e a constituição do sujeito. Para tanto, estabeleceu-se um adensamento sobre os impactos afetivos na relação aluno-objeto de conhecimento, por meio das temáticas centrais do Grupo apresentadas na Figura 8 (Gráfico de temáticas centrais das pesquisas).

Desse modo, é importante resgatar as quatro temáticas, a saber: relação professor – aluno; formação do sujeito leitor; constituição do sujeito e práticas pedagógicas e suas influências. Nesse sentido, o diagrama organizacional, apresentado abaixo, visou exibir as categorias construídas após a organização e interpretação do material bibliográfico que balizou o processo analítico, bem como as temáticas centrais de discussão do Grupo do Afeto.

**Figura 16** - Diagrama organizacional de categorias de análise sobre os modos de afetar



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020.

A figura acima destaca que as temáticas centrais do Grupo foram abordadas dentro de duas bases de discussão nomeadas de categorias. A primeira refere-se aos impactos afetivos e os movimentos de distanciamento entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A segunda, diz respeito à discussão das práticas de sucesso (relação de aproximação) em sala de aula, destacando aspectos afetivos do professor inesquecível<sup>27</sup>.

Das 38 pesquisas mapeadas, três delas exploram a categoria da relação de distanciamento do objeto de conhecimento, apontando condutas que podem ocasionar um possível afastamento (KAGER, 2004; ARAÚJO, 2006; ALMEIDA, 2008). Foram identificadas 21 pesquisas discutindo a categoria de aproximação com o objeto de conhecimento (GROTTA, 2000; NEGRO, 2001; CRESTANI, 2002; TAGLIAFERRO, 2003; RHEDER, 2004; COELHO, 2005; COLOMBO, 2007; RIBEIRO, 2007; GUIMARÃES, 2008; DONADON, 2009; ANDRADE, 2011; FERREIRA, 2012; ROLINDO, 2013; MURILO, 2013; LIMA, 2014; HIGA, 2015; PACHECO, 2016; TEXEIRA, 2016; ORLANDO, 2016; FRACETTO, 2017 e SANTOS, 2017). No entanto, 14 pesquisas problematizam os dois movimentos, evidenciando formas diferentes de mediações provocando diferentes movimentos em relação à aproximação e ao afastamento entre sujeitos e os objetos de conhecimento (TASSONI, 2000; SILVA, 2001; BARROS, 2005; SOUZA, 2005; SILVA, 2005; SOUZA, 2006; MATOS, 2007; HIGA, 2007; TASSONI, 2008; MAGRIN, 2012; COLOMBO, 2013; GAZOLI, 2013; MORAES, 2015 e BARROS, 2017).

Destacou-se que a forma de discutir os dados enfatizando a importância de conhecer, descrever e analisar os impactos afetivos é uma marca que o Grupo construiu ao longo de sua trajetória acadêmica e que o coordenador do Grupo deixa claro:

[...] eu acho que a marca que a gente conseguiu destacar e tem se destacado é quando você pega o impacto do trabalho pedagógico na sala de aula. Esse impacto da prática pedagógica, da mediação pedagógica, ele ajuda a explicar em grande parte o desenvolvimento de aproximação ou afastamento entre o sujeito (aluno) e as diversas áreas dos conhecimentos (Entrevista, 2020).

---

<sup>27</sup> Muitas pesquisas trabalham com a noção de professor inesquecível. É uma nova forma de estudar a afetividade dando destaque para as práticas de sucesso de professores que foram considerados inesquecíveis para os alunos. Mesmo assim, as pesquisas não desconsideram a importância de estudar aspectos que podem desfavorecer o processo de aprendizagem.



Como mencionado por Sérgio Leite, olhar para o impacto da prática pedagógica é também notar que essas relações estabelecidas, sobretudo no contexto da sala de aula, são balizadoras de todo o processo de sucesso.

De modo geral, tanto na categoria de distanciamento, quanto na categoria de aproximação foi possível observar uma tendência de discutir os modos de afetar, por meio de três características, sendo elas: na postura corporal, nas verbalizações e nos recursos pedagógicos, sempre tendo como eixo as significações atribuídas pelos sujeitos envolvidos.

Como já mencionado, os modos de afetar são apresentados por meio de descrições de práticas e relatos dos sujeitos ao resgatarem suas vivências, através da recuperação das suas lembranças pela memória. Como apontado, existe uma tendência do Grupo do Afeto em utilizar a entrevista para captar narrativas sobre os impactos afetivos.

O Professor Dr. Sérgio Leite destaca que, em um determinado momento, o Grupo fez uma opção de priorizar as situações predominavam-nas quais predominava o movimento de aproximação<sup>28</sup>. Desta forma, a ênfase do Grupo foi descrever práticas de sucesso, o que pode ser observado em 17 pesquisas. Ao incluir as 18 pesquisas que discutem ambos os movimentos, tem-se um total de 35 estudos.

O conjunto de pesquisas que discutem a relação professor-aluno aborda as práticas de mediação entre professor, sujeito e objeto de conhecimento. Já a formação do leitor aborda experiências diversas que, contribuiriam para que o sujeito tivesse uma boa relação com a leitura, vindo a se constituir como leitor autônomo. Há também, professores leitores que são formadores de novos leitores. No entanto, notaram-se aspectos que configuram o distanciamento do sujeito com a leitura, o que é discutido na categoria – relação de distanciamento do objeto de conhecimento.

A constituição do sujeito, por sua vez, vincula-se a duas linhas de abordagens nas pesquisas do Grupo – professor inesquecível e práticas de sucesso. Essa temática busca descrever a história de vida e como as experiências marcadas afetivamente contribuiriam para que o sujeito tivesse sucesso em sua prática pedagógica, tornando-se um professor inesquecível. Essa temática atrelada à categoria denominada relações de distanciamento, foi a menos explorada pelas pesquisas. Justifica-se tal constatação, por meio da opção do Grupo do Afeto em discutir a constituição de sujeitos que construiriam fortes relações com

---

<sup>28</sup> Após um acúmulo de pesquisas sobre práticas de sucesso, o Grupo do Afeto produziu recentemente um livro intitulado: Afetividade – as marcas do professor inesquecível (2018).

os diversos objetos de conhecimento. Sendo que, majoritariamente têm-se professores considerados inesquecíveis como sujeitos das pesquisas.

Por fim, a temática – práticas pedagógicas e suas influências – analisa as mediações de sucesso ou não que percorrem os espaços da sala de aula, que de acordo com Leite e Tassoni (2002) são ancoradas nas decisões assumidas pelos docentes: Para onde ir? De onde partir? Como caminhar? Como ensinar? Como avaliar? Essa temática retrata o movimento de aproximação ou distanciamento do aluno com o objeto de conhecimento a partir de descrição das mediações que ocorrem dentro do contexto escolar.

Um ponto de destaque é que essa temática, dentre as quatro citadas foi a mais explorada pelas pesquisas – 29 investigações foram classificadas por tratar de diversas mediações englobando relação professor, aluno e conteúdo escolares, história de vida de sujeitos e formação de leitores autônomos. A seguir, apresenta-se o que a pesquisadora denominou como modos de afetar nas relações de distanciamento e de aproximação do sujeito com o objeto de conhecimento.

#### 4.1.1. Relações de distanciamento do objeto de conhecimento

Ao analisar as pesquisas do Grupo do Afeto observaram-se algumas recorrências de relatos dos sujeitos sobre experiências negativas que impactaram em suas relações futuras com o objeto de conhecimento. Os modos de afetar foram descritos pelas pesquisas, por meio da conduta do mediador, sobretudo, do professor e como este mediador interagia com o conteúdo e/ou sua disciplina.

No que diz respeito ao papel do professor, pontua-se que sua forma de agir frente às questões subjetivas e objetivas do contexto escolar, além da forma como este mediador comportava-se frente aos desafios do cotidiano na sala de aula, desencadeava emoções e sentimentos diversos. Além de o professor ser um importante mediador do processo de distanciamento, as pesquisas apontaram experiências com membros familiares que ocasionaram movimento de afastamento do sujeito em relação ao objeto de conhecimento.

Os episódios de mediação relatados pelo conjunto de pesquisas que exploram a temática da Relação professor-aluno<sup>29</sup> têm muitos pontos em comum. Algumas características dos modos como o docente afeta o aluno estão ligadas à forma como este professor lida com o ato de ensinar. Quando o professor não escuta os alunos; não tem

---

<sup>29</sup> Silva (2001) e Crestani (2002).

disponibilidade para auxiliar; nem para tirar dúvidas das tarefas propostas; tem parcialidade frente às questões do contexto da sala de aula; demonstra preferências entre os alunos, sendo celetista, dentre outras condutas que são formas de afetar e que podem resultar em movimentos de distanciamento. Desse modo, mesmo que a intenção do professor não seja fazer isto ou aquilo, faz-se necessário ter consciência de que seus atos estão impregnados de afetividade e isso pode causar a perda de interesse do aluno para com a disciplina lecionada.

Os sentimentos retratados pelos alunos foram: sentir-se rejeitado, quando o aluno buscava chamar a atenção do professor em sala de aula, fosse para tirar dúvida ou somente para sentir-se visto; sentir-se incapaz ao fracassar diante de uma atividade proposta pelo docente; ficar nervoso diante de uma prova ou atividade que o professor usava para “punir” os alunos.

Outro aspecto mencionado foi à forma de falar com os alunos. A tonalidade de voz tem uma forte carga afetiva. Portanto, por meio das pesquisas captaram-se os seguintes modos de afetar: quando o professor grita; fala com voz brava; ofende o aluno e expõe o sujeito frente aos seus colegas.

O modo como o professor explora a apostila – sem levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, sem fazer conexão com o que estudados alunos estão estudando e, ainda, as formas de uso da lousa e o uso de atividades como o ditado coletivo, que também despertam sentimentos nem sempre favoráveis à fluidez do processo de aprendizagem. O medo foi o tipo de sentimento muito citado nas pesquisas desta temática. Portanto, quando o professor solicita que o aluno vá até à frente da classe e faça a leitura de um texto de maneira imposta, sem considerar que estes tipos de atividades geram sentimentos de nervosismo, ansiedade, medo e vergonha, além de impactar no distanciamento da disciplina, pode também, afastar o sujeito do hábito de ler e escrever, pois o sujeito sente-se incapaz.

Na temática Formação do Leitor<sup>30</sup>, os modos de afetar estão diretamente ligados às relações mal sucedidas. Desse modo, os dados das pesquisas do Grupo do Afeto destacam que no contexto familiar, situações como: os membros da família não gostarem de ler ou não saberem ler e nem escrever; obrigar a ler; decorar textos ou livros; utilizar-se de meios severos para introduzir o hábito da leitura; controlar o tipo de livro e como o sujeito fará a leitura são considerados modos de afetar que geram sentimentos de

---

<sup>30</sup> Souza (2005); Araújo (2006) e Matos (2007).

desconforto; insegurança; medo; desgosto pela leitura. Esses sentimentos podem permanecer e afetar a relação sujeito-leitura dentro do contexto da sala de aula. Faz-se importante citar que nem sempre os membros familiares percebem que as mediações podem marcar a vida do sujeito e sua relação com o hábito de leitura.

A prática de leitura não é um processo mecânico e nem natural, ao contrário, ela vai depender da qualidade da mediação entre sujeito e leitura. Desse modo, quando o sujeito relata que em sua casa não existe o hábito de leitura e nem que a família dá importância a essa prática, isso não significa que o sujeito não terá uma boa relação com a leitura e, conseqüentemente, não se tornará um leitor autônomo. As mediações do professor podem desencadear esse interesse, já que os alunos enxergam os professores como sendo figuras de importância para a construção do seu eu.

Na escola, a leitura está atrelada a diversas condições, como diretrizes, currículo e planejamento. O espaço e o tempo, também são fatores que comprometem o estabelecimento da prática de leitura. Mas, foi possível observar uma tendência nas pesquisas em descrever as relações de distanciamento do aluno com a leitura pela forma como o professor enxerga esse processo. Assim, o professor pode afetar ao estabelecer horários rígidos para a exploração dos livros ou idas à biblioteca; controlar o momento da leitura; a escolha de livros; deixar de castigo e agredir verbalmente. Tais exemplos são modos de afetar que, de certa forma, geram sentimentos de incapacidade nos alunos.

A postura do professor frente aos usos da leitura como recurso pedagógico também foi citada como um forte componente de cisão aluno-leitura. As pesquisas apontaram que práticas que obrigam o aluno a ler; expor o aluno a leituras coletivas sem respeitar as suas condições subjetivas (timidez e performance); ler para a sala inteira por obrigação; corrigir erros na frente dos colegas, expondo suas fragilidades, são alguns dos modos de afetar que foram elencados pelas investigações do Grupo do Afeto. Esses modos de afetar despertam sentimentos de ordem negativa como: odiar ler, não gostar de ler, ter pânico, vergonha; sentir desconforto; medo; frustração e vergonha.

A pesquisa de Matos (2007 p. 98), ao descrever o processo formativo de quatro sujeitos surdos e as práticas de leitura aponta que o sujeito considera que na escola não aprendeu nada, pois: “Nunca ninguém me contou histórias. Nunca! Até agora, só mesmo (assuntos de) Português, Matemática, sempre a mesma coisa... Histórias não havia! As pessoas ouvintes desprezavam isso!” Percebe-se o quanto ler história era importante para o sujeito. Como prática cultural, o hábito de ler desenvolve diversas capacidades.

Buscar escutar os alunos, conhecer suas dificuldades e limitações podem ser as chaves para que o sujeito se aproxime do objeto de conhecimento. Por isso quando o professor entende que ele afeta e afetado – na perspectiva defendida nesta pesquisa, pode ser que ele (re) signifique sua postura.

De acordo com Leite e Tassoni (2002), as decisões pedagógicas assumidas pelo mediador podem contribuir com as condições necessárias para que o aluno obtenha sucesso ou não, no processo de aprendizagem. Assim sendo, é de se considerar que a afetividade também se manifesta no planejamento desse professor, nas escolhas dos pontos de partida, nas dinâmicas da sala de aula, na seleção de materiais, no desenvolvimento das atividades de ensino (instruções, explicações, esclarecimentos de dúvidas e feedbacks), no estabelecimento das relações entre os conteúdos e o cotidiano, no respeito ao ritmo dos alunos e nas formas de avaliação.

A temática referente à constituição do sujeito<sup>31</sup> é pouco explorada no âmbito das relações de distanciamento. Essa temática é uma das linhas de estudo, cujo foco central é descrever práticas de sucesso. Portanto, a ênfase está nos sujeitos que se constituíram como professores e que se tornaram professores inesquecíveis para os alunos. Dito isso, analisando os impactos afetivos na relação de distanciamento entre sujeito e objeto de conhecimento foi possível mapear que existem marcas afetivas negativas que são (re) significadas pelos sujeitos, dando ênfase para as experiências de superação que esses professores vivenciaram em suas constituições.

Os modos de afetar na constituição do sujeito também estão relacionados a mediações malsucedidas. No que diz respeito à escola, as características são em relação às aulas que foram relatadas como monótonas, com professores autoritários, postura rígida; formas de avaliar e memorização do conteúdo sugerido pelo professor.

No que tange às pesquisas que dissertaram sobre as práticas pedagógicas e suas influências<sup>32</sup> pontua-se que, embora, em algumas delas, a família apareça, o que se destaca é a descrição de vivências que ocorreram na escola, tendo o professor como referência.

Os modos de afetar os sujeitos estão relacionados com a postura corporal e verbal do professor. Por meio das pesquisas foi possível elencar que alguns modos de afetar manifestaram-se por meio da forma como o professor lidava com alguns fatores, sendo

---

<sup>31</sup> Pesquisas de: Magrin (2012); Ferreira (2012); Murilo (2013) e Santos (2017).

<sup>32</sup> Kager (2004); Barros (2005); Souza (2006); Higa (2007); Almeida (2008); Tassoni (2008); Guimarães (2008); Colombo (2013); Donadon (2013); Lima (2014); Moraes (2015) e Barros (2017).

eles: o erro frente ao processo de aprendizagem e a forma de corrigir as atividades e as provas. Além disso, a forma como o professor falava; expunha enaltecendo condutas de desprezo ou de agressividade verbal; formas de expor ou ridicularizar os alunos; foram alguns aspectos mapeados pela análise e discussão dos dados das pesquisas do Grupo do Afeto, que impactaram nos sujeitos e resultaram no afastamento, temporário ou com uma duração mais prolongada, do aluno com o objeto de conhecimento.

Na visão de Espinosa por meio da Proposição 37 da terceira parte, o afeto de tristeza acompanha um desejo, força ou vontade de afastar-se deste sentimento, pois: “[...] quanto maior for a tristeza, tanto maior será a potência de agir com a qual o homem se esforçará por afastar a tristeza, isto é [...] tanto maior será o desejo ou o apetite com que se esforçará por afastar a tristeza” (SPINOZA, *Ética III*, Prop. 37, 2010, p. 188). O homem em sua plenitude busca conservar-se, sempre com um desejo maior. Assim, ao expor ou ridicularizar os alunos, o professor acaba criando uma barreira temporária entre o sujeito e a disciplina. Contudo, as marcas afetivas que este mediador estabelece podem ser duradouras e as consequências disso vão compor a constituição do sujeito.

Outras maneiras de afetar foram mapeadas por meio da desconsideração dos conhecimentos prévios dos alunos na preparação das aulas; da ausência de conversação sobre diversos assuntos; a infantilização de conteúdos (especificamente no caso da EJA); a falta de clareza nas explicações pedagógicas; a indisposição do professor frente à dúvida e feedbacks; os comentários preconceituosos nas aulas; os tipos de avaliação e a forma como esta é aplicada gerando pânico, medo, ansiedade e outros sentimentos que podem desestimular o encantamento do aluno pelo objeto de conhecimento são elencados como modos de afetar que podem contribuir para o distanciamento do aluno com os conteúdos escolares, com as disciplinas, com o próprio professor e, por vezes, com a escola. Esses modos de afetar causam dificuldades na realização das atividades ou nos processos de interação social.

Os recursos pedagógicos utilizados pelos docentes em sala de aula também podem ser fatores afetivos que impactam nessas relações. A partir das investigações do Grupo constatou-se que as ferramentas empregadas que subsidiam as intervenções pedagógicas também disparam emoções e sentimentos. Tem-se como exemplos: a lousa – quando único recurso utilizado, sem estabelecer diálogos e trocas; a apostila sem significado para o aluno e instrumentos de avaliação usados como recurso punitivo. Também se evidenciou que aulas expositivas artificiais; descontinuidade das aulas, repetição de conteúdos;

inadequação do material pedagógico; recursos ultrapassados e desestimulantes causam uma diminuição da potência de agir.

As pesquisas que estudaram o impacto afetivo no Ensino Superior também apontaram modos de afetar identificados na Educação Básica. Assim, infere-se que em todos os níveis de ensino estão presentes sentimentos e emoções como: raiva, frustração; vergonha; desânimo; sentimento de falta de apoio e reconhecimento. Outro destaque são os modos de afetar nas mediações no âmbito familiar, que também podem promover relações de distanciamento. A ausência de conversação, de apoio, comentários preconceituosos, falta do incentivo à leitura, entre outros, foram mapeados por meio das narrativas destacadas nas investigações.

Espinosa (2010), na Proposição 37 da terceira parte da Ética, disserta que o afeto de tristeza está ligado à ideia de causa inadequada, passividade e, conseqüentemente, a diminuição da potência para a ação. A tristeza causa sentimentos parciais que não podem ser compreendidos pelo sujeito, pois não são ideias claras. No tocante a esta questão, esses modos de afetar os sujeitos causam sentimentos de medo, ansiedade, incapacidade; perda de motivação; frustração; sentimento de exclusão ou abandono. Podem ainda, diminuir a potência para a ação como sugere Espinosa. Essas conseqüências no processo de mediação potencializam o efeito aversivo de distanciamento.

#### 4.1.2. Relações de aproximação com objeto de conhecimento

A discussão sobre a relação da aproximação entre o sujeito e o objeto de conhecimento ganha destaque nos trabalhos do Grupo do Afeto. Para o professor Dr. Sérgio Leite, a forma de refletir sobre os caminhos favoráveis para promover essa aproximação é considerada como um componente importante para a história do Grupo.

De acordo com Leite, as discussões em torno da temática do fracasso escolar ganharam espaço no final da década de 1980 e nesse contexto, há um acúmulo de pesquisadores voltados para essa perspectiva. Na mesma época, o Grupo do Afeto começa a consolidar uma linha de estudo, descrevendo práticas de sucesso de professores que marcaram positivamente a vida do aluno – os chamados professores inesquecíveis<sup>33</sup>. Leite

---

<sup>33</sup> Ultimamente o professor Sérgio Leite tem proferido um curso para professores universitários da UNICAMP por meio do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem – EA2. Na entrevista concedida, o coordenador discorre que toda a fundamentação do curso está calcada no acúmulo de conhecimento produzido pelo Grupo do Afeto.

evidencia que: “[...] eu trabalho com as grandes decisões que o professor tem que tomar sem as quais, você diminui a probabilidade do aluno ter sucesso e esse conhecimento veio de toda a base do Grupo do Afeto” (Entrevista, 2020).

Desse modo, as pesquisas partem das pautas defendidas por Wallon e Vigotski no que se refere ao conceito de afetividade. Para Leite e Tassoni (2002 p. 135-136) a afetividade no contexto escolar:

[...] está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. A natureza da mediação, portanto, é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Portanto, deve-se considerar que as decisões assumidas pelo docente na construção de seu planejamento, envolvendo os objetivos, as estratégias de ensino, as escolhas dos procedimentos para a construção do material empírico, a organização dos conteúdos, bem como, as formas de avaliar, contribuem na qualidade da mediação pedagógica.

Da mesma forma que no tópico anterior, os modos de afetar foram descritos tendo como base as temáticas<sup>34</sup> do Grupo do Afeto mapeadas após a análise dos dados.

Foi possível, por meio da categoria que aqui apresentada, observar um movimento do Grupo na direção de discutir os modos de afetar através da postura corporal; verbalizações e recursos pedagógicos. É importante mencionar que na categoria anterior essa tendência também prepondera nas pesquisas.

No que se refere à temática Relação professor- aluno<sup>35</sup> foi possível observar uma tendência em descrever as mediações dos professores em sala de aula por meio dos relatos de experiências dos alunos. As pesquisas que tratam dessa temática focalizam na captação dos dados, na relevância das observações em sala de aula e nas entrevistas com professor e alunos demonstrando a importância do bom relacionamento do professor com sua disciplina, com os alunos e com a escolha de recursos utilizados em sala de aula.

As pesquisas apontaram que sentimentos como a autoestima; confiança; segurança e motivação foram desencadeadas pela qualidade da mediação do professor em

---

<sup>34</sup> (i) relação professor-aluno; (ii) formação do Leitor; (iii) constituição do sujeito e, ainda (iv) práticas pedagógicas e suas influências.

<sup>35</sup> Tassoni (2000); Negro (2001); Silva (2001) e Crestani (2002).



sala de aula, pois este mediador tem forte capacidade de contagiar os alunos por meio de suas aulas e conseqüentemente, aproximá-los do objeto de conhecimento.

De acordo com Wallon (1995b p. 99),

A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares ou mesmo antagônicos.

Nesse sentido, a capacidade de contagiar os alunos ocasiona também, uma contagiosidade no próprio professor, já que ele também é afetado, resultando em sentimentos de segurança, tranquilidade e confiança em sua prática docente.

As pesquisas de Tassoni (2000) e Negro (2001) captaram sentimentos parecidos e que resultaram no sucesso da mediação estabelecida na sala de aula. Tassoni (2000) ao pesquisar sobre a afetividade e produção da escrita por meio da mediação do professor em sala de aula da Educação Infantil classificou os dados em duas grandes categorias – posturas das professoras e conteúdos verbais. Também elencou que alguns modos de afetar constituem-se através da expressão facial; proximidade e receptividade. Os conteúdos verbais expressados pelas professoras são descritos por meio do apoio; da correção; do elogio e/ou incentivo e da instrução. Já a pesquisa de Negro (2001) investigou sobre as relações professor-aluno no processo de aprendizagem da leitura, em uma sala de aula do Ensino Fundamental – anos iniciais e utilizou as mesmas categorias de Tassoni (2000). Tal estudo também constatou diversos sentimentos atribuídos pelos alunos em relação aos modos de afetar, incluindo o que chamou de cooperação.

Os modos de afetar podem ser retratados quando o professor se aproxima do aluno; faz carinho; atende ao chamado do aluno com um sorriso; demonstra satisfação por meio de gestos; é atencioso, considerando as dificuldades momentâneas de cada um; elogia as atividades e busca sempre motivar os alunos.

Sabe-se que, muitas vezes, a forma como se corrige os conteúdos é, sem dúvida, crucial para despertar sentimentos que não favorecem o processo de aprendizagem. Por meio das pesquisas desta temática observou-se que a forma de afetar por meio da correção foi um enfoque descrito como sendo muitas vezes positivo para os alunos. A pesquisa de Silva (2001) comprova essa constatação, pois quando o aluno tem confiança de que será atendido pela professora mesmo em contexto de prova ele sente-se motivado e incentivado a corrigir a atividade e melhorar sua resposta.

Ao contrário do que foi retratado na categoria relação de distanciamento do objeto de conhecimento – de que ir à frente da lousa e realizar leitura desencadeava sentimentos de medo e vergonha em alguns sujeitos, a pesquisa de Silva (2011) descreveu a mesma prática, mas com conduta diferente, pois a professora ao solicitar tal atividade ficava ao lado dos alunos, incentivando-os. Nesse sentido, sentiam-se capazes e conseguiam atingir o objetivo proposto. Além disso, a professora atendia à solicitação dos alunos quando estes pediam para que lessem em suas carteiras.

Conseqüentemente, essas mediações contribuíam para o bom rendimento na disciplina, para o envolvimento dos alunos frente às atividades e, além disso, tais mediações também despertavam sentimentos de admiração pelo professor. Para Tassoni (2000, p. 149), “o que se diz, como se diz, em que momento e por quê, da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem”.

Diante do que foi exposto, de maneira geral, pode-se afirmar que, a dimensão afetiva tem um importante papel na aquisição do conhecimento e na constituição do sujeito.

Em relação à temática Formação do Leitor,<sup>36</sup> tomando como referência os dados das pesquisas, foi possível constatar que a família e o professor são os principais agentes mediadores do processo entre os sujeitos e as práticas de leitura. Os modos de afetar, na dinâmica dessas relações, contribuem para o desenvolvimento do gosto pelo ato de ler. É sabido, que existem diversas formas de criar essa aproximação e que o papel da família é muito importante no processo de constituição do sujeito leitor. Por meio do levantamento realizado nas produções do Grupo do Afeto foram pontuadas algumas ações da família, narradas pelos sujeitos das pesquisas como favoráveis ao seu contato e aproximação com o objeto de conhecimento. Assim, foram evidenciadas as condutas como: incentivar o gosto pela leitura, o contato inicial e contínuo com os livros; o contato com espaços que potencializaram o interesse e a aproximação com a biblioteca.

O conjunto de pesquisas da temática em questão percorreu sobre diversos tipos de mediadores do núcleo familiar, sendo que as estratégias de incentivo partiam desses mediadores. Um exemplo refere-se às situações nas quais os pais faziam a leitura conjunta,

---

<sup>36</sup> Grotta (2000); Souza (2005); Silva (2005); Araújo (2006); Matos (2007); Higa (2015); Pacheco (2016); Texeira (2016) e Orlando (2016).

partilhando essa experiência com o filho. Outra situação que resultou na aproximação sujeito-leitura foi o caso da escuta de histórias.

O hábito da leitura não é um processo natural, ao contrário, ele está totalmente vinculado ao papel do outro que é externo e influencia significativamente na constituição do sujeito enquanto leitor autônomo. Para Leite (2018, p. 283),

A constituição do sujeito leitor é um processo socialmente construído. Sem dúvida, complexo porque depende da ação simultânea de várias instâncias mediadoras, com características muito específicas. Mas, certamente, não é mais possível qualquer asserção que indique o processo de constituição do leitor como um fenômeno natural, predeterminado por fatores intrínsecos ao indivíduo.

Na visão de Vigotski (2000), “[...] no comportamento não há efetivamente acentuadas fronteiras metafísicas entre o exterior e o interior, um pode se transformar no outro, um pode desenvolver-se sob a influência do outro”. Nesse sentido, as experiências sociais, como por exemplo, o hábito da leitura, pode favorecer a transformação do/no outro. Por isso, deve-se considerar que inserir-se nas práticas de leitura em uma sociedade grafocêntrica, como a nossa, é uma condição muito relevante.

Na sala de aula, onde o mediador principal é o professor, as relações de aproximação entre o ato de ler e os alunos perpassam por diferentes situações e afetam individualmente cada um deles. Assim, o primeiro modo de afetar aparece na ação docente através da importância que o mediador dá para a leitura. Em geral, as pesquisas apontam que este é um dos aspectos cruciais para favorecer a aproximação do sujeito com a leitura. Para tanto, a postura do professor, a forma de falar e os recursos pedagógicos utilizados devem ser levados em conta. Diante disso, quando o professor demonstra interesse pelo ato de ler – fazendo uso de diversas formas de leitura; apresentando uma variedade de livros e textos para os alunos, bem como, propondo projetos literários na escola e indicando livros, conseqüentemente, ele incentiva o sujeito a se aproximar das práticas de leitura. Ainda nessa linha, a pesquisa de Grotta (2000, p. 175) discorre que “[...] ao longo da história de vida dos sujeitos, é possível identificar várias pessoas que, por serem valorizadas socialmente, terem um vasto conhecimento e serem ávidos leitores, foram admirados e imitados pelos sujeitos”. Assim, a postura do professor favorece a possibilidade de uma trajetória de sucesso entre aluno e objeto de conhecimento. Para tanto, o mediador

necessita gostar de ler, tendo uma história de vida marcada por vivências significativas com a leitura.

Grotta (2000) concluiu que mesmo os sujeitos tendo histórias de vida diferentes e singulares existem coisas em comum, quando observamos os aspectos afetivos na formação do sujeito como leitor, como é o caso da leitura de texto e como ela é realizada. Por ser uma prática social, o ato de ler tem o outro como “modelo”. Assim sendo, Wallon (1995b) discorre que pela imitação a criança interage com o mundo, sendo este um importante recurso de aprendizagem. Vigotski (2004b), por sua vez, destaca que os sentidos atribuídos pelos sujeitos são construídos socialmente, tendo os significados e as experiências vividas como base.

As lembranças das vivências dos sujeitos considerados leitores e formadores de novos leitores perpassam, em sua maioria, por experiências de admiração frente ao outro. Em suma, as atitudes dos agentes mediadores favorecem a aproximação e, conseqüentemente, o vínculo entre o sujeito e as práticas de leitura.

A temática da constituição do sujeito<sup>37</sup> busca descrever práticas de sucesso que propiciaram a aproximação do sujeito com o objeto de conhecimento. A partir dos dados coletados observou-se que a família e o professor são referências para a constituição do sujeito.

De maneira geral, os sujeitos das pesquisas apontaram o professor como mediador e fonte de inspiração para a construção do seu eu. Na visão de Wallon (1986), o “eu” somente constitui-se diante da oposição com o *socius* ou o outro. Nessa perspectiva, o autor defende que o outro é crucial para o desenvolvimento do “eu”. A forma como esse sujeito é afetado contribui com a sua subjetividade, sendo a família o primeiro núcleo significativo na sua constituição. O professor, também ganha destaque e seus modos de afetar estão atrelados à postura corporal e à sua forma de falar. As relações de incentivo, o diálogo; a proximidade e o reconhecimento são fatores que contribuem para a aproximação do sujeito com o objeto de conhecimento.

No conjunto de pesquisas que tratam da temática aqui abordada, foi possível inferir que no processo de constituição do sujeito retrataram-se sentimentos como satisfação; gostar de ajudar os colegas; sentimento de valorização e motivação. Todos os sentimentos aqui descritos foram frutos de diferentes mediações de sucesso que esses

---

<sup>37</sup> Rheder (2004); Magrin (2012); Ferreira (2012); Murilo (2013); Fracetto (2017) e Santos (2017).

sujeitos tiveram e contribuíram para que tornassem inesquecíveis os professores que praticavam tais mediações.

Por meio das pesquisas que destacam as práticas pedagógicas e suas influências<sup>38</sup> que foram descritas como um processo de aproximação entre sujeito e objeto de conhecimento foi possível destacar modos de afetar que se configuraram nas relações de mediação na escola. Estes aspectos são relevantes para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Na escola a aproximação do sujeito com o objeto de estudo está direcionada à conduta docente. Nesse ponto, as pesquisas analisadas enfatizam o modo como o docente ensina; sua forma de falar; a disponibilidade que tem em escutar os alunos; a forma como utiliza os recursos disponíveis em sala – como é o caso da lousa; dos livros e os usos dos espaços explorados na escola. Outros modos de afetar foram mapeados nas descrições das pesquisas estudadas, como a postura do professor frente aos incentivos; o conhecimento sobre a disciplina lecionada, bem como, gosto pela sua área de atuação.

A capacidade de contagiar o ambiente é estimulada por meio dos diálogos; da demonstração de alegria; de satisfação; da forma como corrige as atividades e as provas; ser solícito; ser receptivo; estimular a participação do grupo; atender aos pedidos de ajuda; corrigir provas ou trabalhos de maneira significativa e estimular a participação dos alunos.

Como já mencionado, os recursos utilizados nas práticas pedagógicas também podem desencadear sentimentos diversos, sendo assim, compete ao docente ter consciência de que a seleção de suas atividades; o acesso aos conteúdos de forma diversificada; a variação no tipo de aula e a aplicação de instrumentos como condição para a aprendizagem são alguns dos modos de afetar que estão presentes na dinâmica da sala de aula. Esses modos de afetar fazem emergir sentimentos de confiança, gosto pela disciplina, segurança, autoestima e admiração, contribuindo para relações mais produtivas dos alunos com os diversos objetos de conhecimento.

Tassoni (2008) construiu oito aspectos relevantes referentes às práticas pedagógicas e que influenciam diretamente na aprendizagem. Para a autora, (i) as formas pelas quais o professor ajuda os alunos referem-se ao apoio, à disponibilidade, às formas de explicar; (ii) às formas de falar com os alunos, envolvendo as modulações de voz, bem como ao conteúdo do que é dito; (iii) à relevância das atividades propostas pelo docente,

---

<sup>38</sup> Tagliaferro (2003); Barros (2005); Coelho (2005); Souza (2006); Colombo (2007); Higa (2007); Ribeiro (2007); Tassoni (2008); Guimarães (2008); Donadon (2009); Andrade (2011); Colombo (2013); Rolindo (2013); Gazoli (2013); Lima (2014); Moraes (2015) e Barros (2017).

que dizem respeito às situações de ensino planejadas pelo professor; (iv) às aprendizagens que vão além dos conteúdos; (v) às formas de corrigir e avaliar; (vi) à repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento, que envolve as práticas pedagógicas que influenciam diretamente a maneira como o aluno se relaciona com o objeto de conhecimento; (vii) à relação do professor com o objeto de conhecimento, que se refere ao conhecimento e ao prazer do professor em relação ao que ele ensina; (viii) e aos sentimentos e percepções do aluno em relação ao professor, que envolvem o que os alunos percebem e como significam as ações dos professores em relação a eles. Todos esses aspectos estão diretamente ligados à mediação do professor em sala de aula. São mediações que balizam toda a dinâmica da sala de aula, o planejamento e as formas de atuação docente.

Assim, na sala de aula os gestos, as trocas, as conversas, os modos de falar e de agir, não só favorecem a aproximação, como também possibilitam um encantamento pelo estudo, por meio da autonomia e do protagonismo. Mesmo que o aluno vivencie aspectos de incertezas e de inseguranças para com o novo, o desejo de perseverar, de (re) descobrir e (re) significar as formas de conhecer, podem reacender a chama do interesse pelo conhecimento e marcar a constituição da subjetividade.

#### **4.2. Fechando a discussão**

Por muito tempo, as abordagens sobre o homem em uma perspectiva dualista fizeram parte das pautas religiosas, filosóficas e científicas, conseqüentemente, a maneira de enxergar o sujeito dentro do contexto educacional foi marcada por este viés que perdurou por séculos. Nos debates contemporâneos, os estudos relacionados aos aspectos afetivos e cognitivos começam a ser discutidos e muitas pesquisas têm demonstrado a necessidade de analisar a afetividade nos processos de mediação e na relação sujeito-objeto de conhecimento.

Todas as temáticas (exceto a da relação professor-aluno) que balizaram a discussão dos dados contemplaram dois tipos de mediadores (a família e o professor) que foram citados nas pesquisas com bastante recorrência.

O primeiro vínculo afetivo estabelecido no processo de inserção na cultura é mediado por membros familiares. Nesse sentido, a família é a primeira “instituição” a afetar a relação que o sujeito estabelece com os elementos de natureza cultural (outras

pessoas, instrumentos, livros, escola e religião, dentre outros). Essa constatação pode ser comprovada por meio das pesquisas do Grupo do Afeto que discutiram sobre a influência da família e que aparece prioritariamente nas temáticas da constituição do leitor e da constituição do sujeito.

No que tange ao papel do professor pode-se observar um movimento no sentido de discutir os modos de afetar através da postura corporal – envolvendo as formas de agir e as verbalizações – no que se refere às formas de falar e, ainda, nos usos de recursos pedagógicos – as ferramentas mediadoras do processo de aproximação do sujeito com o objeto de conhecimento.

Em ambas as categorias foram observados os relatos de superação na história de vida dos sujeitos participantes das pesquisas. Há descrições de práticas que aumentaram e outras que diminuiram a potência das ações dos sujeitos e, conseqüentemente, sua aproximação ou não com os conteúdos escolares, pois existem práticas e mediadores sociais que podem contribuir com o aumento ou a diminuição do estado potente, despertando alegria (a passagem de um estado menos potente para um mais potente) ou a tristeza (a passagem para um estado menos potente). Para Espinosa (2010, p. 188) “[...] quanto maior for a tristeza, tanto maior será a potência de agir com a qual o homem se esforçará por afastar a tristeza, isto é, tanto maior será o desejo ou apetite com que se esforçará por afastar a tristeza”. Portanto, as mediações atribuídas pelos sujeitos como negativas podem aumentar o desejo de perseverar, aumentando sua potência.

Com base nas pesquisas, pode-se inferir que o papel do outro é central na vida dos sujeitos. Para Vigotski (2000), o outro é fundamental para o desenvolvimento cultural do sujeito. A partir das interações sociais e da mediação do outro é possível aprender e se desenvolver. Essas interações podem gerar marcas afetivas importantes na constituição da história de vida de cada um.

No que diz respeito à categoria de relações de distanciamento pode-se perceber que em todas as temáticas as mediações malsucedidas podem ocasionar sentimentos que diminuem a capacidade do agir. O medo, a vergonha, a insegurança foram alguns dos sentimentos descritos nas investigações. Para Espinosa (Ética III, Prop. 18, esc. 2, 2010, p. 177) o medo nada mais é do que “[...] uma tristeza instável, surgida igualmente da imagem de uma coisa duvidosa”. Para o autor, ao excluir-se a dúvida, conseqüentemente, se excluirá a tristeza. O filósofo pontua que os afetos instáveis só se perpetuam quando não há o esforço por imaginar as coisas que afetam. Na escola, pensando os modos de afetar

quanto maior for a tomada de consciência, maior será a capacidade de ser afetado pela alegria “[...] quem fez algo que imagina que afeta os demais de alegria, será afetado de alegria, que virá acompanhada da consciência de si próprio como causa, ou seja, considerará a si próprio com alegria” (SPINOZA, *Ética III*, Prop. 30, 2010, p. 183).

No que tange à categoria de relação de aproximação com o objeto de conhecimento, o termo proximidade foi o aspecto mais citado pelas investigações do Grupo do Afeto. É notável assumir que na sala de aula existem sentimentos e emoções diversos que devem ser considerados como objetos para reflexões constantes no âmbito educacional. Pois, comprova-se que:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 27).

As condutas e escolhas do professor estão presentes no contexto da sala de aula, marcando afetivamente a constituição dos sujeitos e suas relações com os objetos de conhecimento, como comprovado pelas pesquisas. O professor inesquecível deixa, na história de vida dos sujeitos, marcas que são resultado de uma qualidade especial na sua mediação. Isso decorre de experiências diversificadas e de uma história de sucesso e/ou de superação.

Assim, encerra-se este capítulo apontando que os modos de afetar fazem parte de todas as etapas de vida dos sujeitos, desde a infância à fase adulta, por meio do núcleo familiar e por meio da escola, pela postura da mãe; do pai; da avó; do tio e pela postura do professor. No tocante à questão central desta pesquisa, é fundamental destacar que pensar nos impactos afetivos estabelecidos por meio das mediações entre os sujeitos tem sido o desafio do Grupo do Afeto.



## CONCLUSÕES

Retomando o objetivo geral deste estudo, a saber – analisar as pesquisas científicas produzidas no âmbito do Grupo do Afeto em relação aos modos de afetar e a constituição do sujeito – evidenciou-se a importância de considerar a afetividade nas relações sociais e a escola como um dos locais de intensa interação. Nesta perspectiva, os modos de afetar precisam ser discutidos e problematizados no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo central desta pesquisa foi indubitavelmente atingido. Destaca-se que as reflexões em torno dos modos de afetar não se esgotaram, ao contrário, abriram um leque de novos questionamentos sobre o papel da afetividade na constituição do sujeito. Do mesmo modo, foi possível colocar em evidência, que as relações diversas envolvendo o ensino e a aprendizagem, estão impregnadas de afetos, envolvendo o sentir, o pensar e o agir. Na escola, para além dos conteúdos, assume-se que as experiências vividas pelos sujeitos irão determinar a natureza da sua relação com os objetos de conhecimento, gerando movimentos de afastamento ou aproximação, como foi apresentado pelo estudo realizado. Os afetos vêm das experiências e das mudanças que tais experiências podem promover na mente e no corpo. Assim, o ponto central consiste em como estas dimensões são percebidas pelos sujeitos. São os afetos, portanto, que indicarão a qualidade das experiências vividas, motivando ou não as ações de aproximação com os conhecimentos.

Tomando por base as teorias adotadas nesta pesquisa, partindo da concepção de Espinosa, Vigotski e Wallon, foi possível afirmar que a discussão teórico-conceitual acerca dos modos de afetar em uma visão interacionista é, sem dúvida, a chave propulsora para pensar as questões dos afetos no contexto educacional. Nesse sentido, defende-se que, o ser humano, só se constitui como tal, a partir das relações estabelecidas com o meio e, depende exclusivamente, do papel do outro para o seu desenvolvimento sociocultural.

Espinosa desenha a definição dos afetos primários – Alegria, Tristeza e Desejo – por meio do aumento ou diminuição da ação do sujeito. Defende ainda a busca incansável do corpo (corpo e alma) pela essência em se autoconservar, isto é, a busca por manter em alta a energia vital – o *Conatus*. Já Vigotski, quando esboça uma teoria das emoções tendo com referência a proposta espinosana, defende que os significados atribuídos pelos sujeitos no contexto social são também geradores de novos sentidos que, de certa maneira, impactam na relação que este sujeito tem com as pessoas e as coisas. Vigotski coloca em

destaque a positividade dos afetos, explicando que as emoções são organizadores internos do comportamento humano, provocando inibições ou estímulos às funções psicológicas superiores – que se referem a formas mais complexas e elaboradas de atuação. Wallon, por sua vez, apresenta uma rica e clara formulação sobre a afetividade e seu papel em cada estágio de desenvolvimento humano. Para ele, as emoções, os sentimentos e as paixões exercem uma forte influência na atividade cognitiva, travando ou fazendo-a fluir, de maneira semelhante ao que defendeu Vigotski. Todos os três teóricos oferecem reflexões e fundamentos conceituais, demarcando que o avanço da discussão da afetividade nas pautas educacionais é sem dúvida, importante e necessária.

O modelo de debate teórico-metodológico adotado pela pesquisadora permitiu o alcance dos resultados obtidos nesta pesquisa, oferecendo subsídios para novas elaborações teóricas. Os dados produzidos neste trabalho comprovam que para além de conhecer, sistematizar e analisar, a pesquisa do tipo bibliográfica é um importante verificador de avanços e/ou limitações.

Dito isto, os resultados apontaram que as 38 pesquisas analisadas demonstraram um processo de aprimoramento e de aperfeiçoamento das discussões sobre a afetividade e seu impacto na relação entre sujeito e objeto de conhecimento. Além disso, também foi possível constatar um enriquecimento teórico conceitual sobre a dimensão afetiva do Grupo do Afeto nas formas das mediações estabelecidas atualmente, envolvendo as decisões assumidas pelo professor.

Este trabalho também se inspirou em Bardin (2011), no que diz respeito à construção dos quatro indicadores por meio das unidades de registros e unidades de contextos. No tocante à esta questão, observaram-se algumas tendências nas pesquisas do Grupo do Afeto, como: identificar, descrever e analisar a afetividade; de modo que o foco de estudo das pesquisas tenderam a transitar por meio de quatro temáticas: (i) relação professor-aluno; (ii) constituição do sujeito; (iii) a formação do leitor e (iv) as práticas pedagógicas e suas influências; também foi possível notar que os procedimentos para a construção do material empírico das pesquisas eram efetuados por meio das entrevistas recorrentes; por fim, constatou-se que alunos e professores da Educação Básica participaram ativamente dos estudos.

Embora o foco de estudo do Grupo ainda seja a escola, nos tempos atuais, algumas pesquisas têm buscado discutir a dimensão afetiva no Ensino Superior, comprovando que as emoções e os sentimentos compõem o desenvolvimento cognitivo,

independentemente do nível de ensino. As pesquisas do Grupo do Afeto validam a defesa de que a afetividade é constitutiva das experiências vividas entre as pessoas em todas as etapas da vida educacional do sujeito e em todas as fases de desenvolvimento.

Em suma, o que se pode destacar é que o Grupo do Afeto, em seus 20 anos de atuação na área educacional, acumulou muitas pesquisas que discutem a afetividade em um viés monista e de integração entre sentir, pensar e agir. Além disso, a defesa de que a afetividade não se ausenta nas trocas entre os pares e na dinâmica da sala de aula, é um importante elemento para dar continuidade aos estudos sobre a temática aqui abordada.

De todo modo, as considerações que foram tecidas sobre os modos de afetar pautaram-se nas temáticas centrais do Grupo do Afeto. Os dados permitiram demonstrar como a afetividade vem sendo discutida, além disso, tais dados também propiciaram reflexões sobre toda uma gama de ações que envolvem o distanciamento ou a aproximação dos diferentes alunos, em diferentes momentos de sua formação acadêmica, com os diversos conhecimentos e com os mediadores desse processo de desenvolvimento. Esses modos de afetar e de ser afetado, segundo a análise das pesquisas do Grupo do Afeto, advêm das posturas dos mediadores, dos conteúdos impregnados nas falas e até nos recursos pedagógicos utilizados pelos professores. Essas fontes de afeto estão ligadas à produção de conhecimento que, em uma visão sócio-interacionista, reafirmam a ideia de que os saberes são construídos na interação entre sujeito e conteúdos escolares, por meio da mediação docente.

Sabe-se que, nos debates educacionais, as discussões sobre a dimensão afetiva em uma perspectiva monista e integradora ainda não ganharam a força necessária, pois a dimensão cognitiva perpetua-se como sendo o elemento primordial da aprendizagem. Essa constatação pode ser comprovada, tomando como base a forma como são realizadas as avaliações de ensino. No entanto, por meio das pesquisas aqui analisadas, foi possível inferir que os afetos são indicadores da qualidade da relação que o sujeito estabelece com o objeto de conhecimento, relação esta, que por sua vez, é o resultado de significados e sentidos construídos nas interações que este sujeito estabelece com outros sujeitos. Leite e Tassoni (2002) ao destacarem as cinco decisões assumidas pelo professor, ponderam o quanto é necessário trazer para a pauta educacional a discussão da afetividade em uma perspectiva monista, na qual, afeto e cognição são faces da mesma moeda.

Diante do exposto, foi possível elucidar que os modos de afetar, impactam na construção da identidade; na autoimagem, na personalidade, nas escolhas pessoais e

profissionais; nas preferências; nos valores, em resumo, na constituição de si. No que concerne aos agentes mediadores, observou-se que a família e o professor foram os mais citados pelas pesquisas. Confirmou-se que a figura do professor é central na construção da relação aluno-objeto de conhecimento. Esse professor, além de ser um sujeito ativo nas relações da sala de aula, também sente, emociona-se e aprende. Por isso a necessidade de que a discussão seja ampliada para o debate sobre a formação de professores.

Indo além do escopo desta pesquisa, parece interessante demarcar alguns pontos de defesa. O primeiro é que este trabalho não se fecha somente como contribuinte para o Grupo do Afeto, ao contrário, do ponto de vista educacional, esse tema é relevante e pode contribuir com as mudanças necessárias no âmbito da Educação visando que as crianças, os jovens, os adultos e os professores – sujeitos desse processo dinâmico e dialético tenham encontros alegres em seu processo formativo de constituir-se como sujeitos. Ainda nessa linha, que a educação possa ter o compromisso sócio-político de criar experiências em que os alunos vivam afetos na direção da liberdade e da felicidade espinosana.

O segundo ponto refere-se a indagações sobre as pesquisas na área da Formação de Professores (questões como: o que pensam, como pensam e porque pensam os professores sobre os modos de afetar), no sentido de marcar que os afetos compõem o processo de constituição do ser professor. As experiências vividas em sala de aula decorrentes das escolhas feitas pelos professores, desde os objetivos, as estratégias, a organização dos conteúdos, as relações estabelecidas com os conhecimentos que os alunos já trazem e os modos de corrigir e avaliar são fontes de afeto e marcam as relações de ensino e aprendizagem, levando ao aumento ou diminuição da atividade, na direção da aproximação ou afastamento dos alunos com os objetos de conhecimento.

Por fim, a Educação a Distância é um campo pouco explorado, até o momento. A realização de investigações que discutam os afetos nessa modalidade de ensino é importante e necessária, especialmente diante da crescente oferta, que só aumenta a cada ano.

A discussão da afetividade nas relações de ensino e aprendizagem traz muitos elementos para alimentar outra importante discussão que estava ocupando as pautas educacionais – o *homeschooling*. Com a experiência recente, e ainda em processo, do isolamento social em razão da pandemia da COVID-19 será preciso mais tempo para avaliar se tal proposta educacional ganha ou perde força, pois tem sido bastante difícil a experiência das famílias assumirem o gerenciamento das atividades escolares realizadas de

maneira remota, com a suspensão das aulas. O ensino remoto foi um caminho para o enfretamento do isolamento social imposto pelo alto poder de contágio do novo e ainda pouco conhecido coronavírus, do ponto de vista científico. Em um país imenso e desigual, como o Brasil, alternativas foram sendo criadas para manter os alunos em contato com as atividades escolares, com os professores e até com os colegas. Mas essa condição, não substitui, de maneira alguma, a experiência do encontro. É no encontro de corpos, na linguagem espinosana, que se experimenta os efeitos das relações sociais. Disso depende à força do *Conatus*. O aumento da potência para a ação tem a ver com transformação e tem a ver com os encontros felizes. Nesse contexto, mesmo sendo a escola o maior lugar de encontro, ela agoniza na tentativa de buscar a felicidade e a liberdade.

No que diz respeito à educação em âmbito nacional, pensando em uma formação humana e transformadora, para além do ensinar e aprender de maneira linear é fundamental a busca por superar a concepção tradicional – de que o professor é o protagonista e o aluno é meramente uma tábua rasa, uma folha em branco ou uma pedra a ser lapidada. Ademais, a posição passiva, na qual não há envolvimento e desejo do sujeito para com a apropriação do conhecimento, como já foi explicitado por Espinosa (2010), gera afetos de tristeza, conseqüentemente, ideias inadequadas. Nesse sentido, o conhecimento além de envolver a busca pela liberdade, é necessário para a essência de conservar-se. Para Espinosa (2010) as ideias inadequadas são imagens construídas pelo sujeito calcadas na opinião, em uma experiência vaga, em uma ilusão, em razão de experiências que promovem a alienação. Por outro lado, quando o conhecimento é claro, tem-se a compreensão, a consciência, a autonomia e a liberdade. Essa condição aumenta a potência para a ação, pois é decorrente de afetos de alegria.

Assim, o compromisso da educação deve ser o de criar experiências em que os alunos vivam afetos na direção da liberdade e da felicidade espinosana. A busca pela liberdade e pela felicidade defendida por Espinosa (2010), não é romantizada, ao contrário, ela é a busca pelas ideias claras e adequadas, isto é, pelo conhecimento verdadeiro e, conseqüentemente, pelo (re) conhecimento de si e das experiências em busca da sua virtude. Logo, a educação necessita suscitar experiências vivenciadas por meio de ações que, aproximem os sujeitos dos objetos de conhecimento. Só assim, é possível pensar em uma educação libertadora, que promove encontros alegres, que desperta a autonomia e que favorece o conhecimento do mundo – em suma, uma educação que emancipa.

Todavia, esses avanços só são possíveis se, além das políticas nacionais em prol da educação, a formação de professores seja continuada, no sentido, de formar-se ao longo da vida. O professor é referência, é base, é um modelo e, assim, suas ações repercutem na subjetividade de cada aluno. Assumir essa consciência é militar, militar sobre os afetos visando defender o movimento de que a afetividade e a cognição são indissociáveis. A atuação docente - materializada nos modos de agir, de falar, nos recursos pedagógicos escolhidos, nos procedimentos utilizados e nos objetivos de ensino – é uma atuação que vai produzir impactos nas relações entre o aluno e os objetos de conhecimento. Algumas condições de ensino podem afetar os alunos de maneira a provocar afastamento nesta relação, o que não significa que não haja aprendizagem. Mas o que se quer evidenciar aqui é que não se garante o aspecto fundamental – a aproximação, o desejo, a vontade de querer saber mais e de se envolver – sem a existência de uma condição que desperte os afetos alegres. À vista disso, faz-se necessário retomar a consciência humana, política e formativa no campo da formação de professores. As ações do trabalho pedagógico irão favorecer (ou não) a aproximação do aluno com os conteúdos escolares.

A educação, a escola, os docentes, todos eles devem reconhecer suas limitações, mas é preciso ter esperança, buscar o novo, (re) criar, criticar e conhecer. Por fim, sem esgotar o assunto, cabe retomar que todos os relatos de história de vida trazem consigo narrativas impregnadas de sentimentos. Essas marcas podem ser (re) significadas pela qualidade da experiência, que depende da mediação que possibilita a ação, a vontade de perseverar ou a renúncia destas. Assim, enfatizando novamente a continuidade dos estudos relativos ao conceito da afetividade é que se defende a militância dos afetos. Pelas histórias de vida, pelas lutas e pelos desafios é que se torna necessário os educadores considerem que são afetados e que afetam, para que, assim, possam refletir sobre suas ações. Por isso, militar sobre a afetividade tem sido, por sete anos, um trabalho árduo e de quebra de paradigmas na formação sócio-política, ativa, crítica e criativa da pesquisadora desta investigação. Dar luz, voz e vida para os modos de afetar tornou-se uma pauta necessária e concreta em tempos de desmonte da educação pública.

Concluindo, a presente pesquisa é relevante para os futuros estudos sobre a dimensão afetiva em uma perspectiva monista, dialética e dinâmica. Os resultados apontam como campos pouco explorados a formação de professores e a educação à distância. Portanto, a presente dissertação traz contribuições para pensar em novas investigações

tanto no âmbito do Grupo do Afeto, como no Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, B. G. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2011.

AGUIAR, W.M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, jun., vol.26, no. 2, p.222-245, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (Org). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALMEIDA, I. B. **Afetividade e condições de ensino: efeitos aversivos da mediação pedagógica no ensino da Língua Inglesa**. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2008.

ARAÚJO, M. P. **Processo de construção de leitores: histórias de mediação mal sucedidas**. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, F. R. **A relação sujeito-objeto: diferentes histórias de mediação**. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2005.

BARROS, F. R. **Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos**. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2017.

CARVALHO, M. C. M. de. A pesquisa bibliográfica. **Construindo o saber: metodologia científica- fundamentos e técnicas**. 2º ed.- Campinas, SP: Papyrus Editora, 1989.

CRESTANI, R. L. **O professor inesquecível: a mediação afetiva e sua influência na vida dos alunos**. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2002.

CHAVES, H. V; MAIA FILHO, O. N; OLIVEIRA; J.C. da C; PEREIRA NETO, F.E. Contribuições de Baruch Espinosa à teoria histórico-cultural. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 134-147, abr, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2012v18n1p134>.

CHAUÍ, M. Parte I – O pensamento de Espinosa. In: **Espinosa – uma filosofia da liberdade**. Editora Moderna, 2º ed, 1995.

CNPq. Diretório dos Grupos de Pesquisas do Brasil. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>> Acesso em: 05 mar. 2018.



COELHO, L do P. **As dimensões afetivas no ensino de Língua Inglesa**. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2006.

COLOMBO, F. A. **Aquisição da escrita**: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2007.

DESCARTES, R. **Discurso do Método; As Paixões da Alma; Meditações; Objeções e resposta** (Os pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1991.

DONADON, D. G. **Educação de Jovens e Adultos**: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2009.

ESPINOSA, B. **Ética** (Os pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1989.

FRACETTO, P. **O processo de constituição de uma professora considerada inesquecível**. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2017.

FERREIRA, S. I. **Afetividade e mediação pedagógica**: o processo de constituição de um professor bem sucedido. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. (Coleção Leitura), São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETI, D. da S. **Ler e Escrever na escola**: significados e sentidos atribuídos pelas crianças. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC-Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GARZELLA, F. A. C. **A disciplina de cálculo I**: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2013.

GAZOLI, D. G. D. **Afetividade e Condições de ensino na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed.- São Paulo: Atlas, 2002.

GLEIZER, M. A. **Espinosa & a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

GUIMARÃES, D. C. F. **A afetividade na sala de aula**: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito/objeto. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2008.

GROTTA, E. C. B. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida.** Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2000.

HIGA, S. L. **A constituição do leitor - duas histórias de mediação.** Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2007.

HIGA, S. L. **Famílias que participam da biblioteca. A mediação afetiva na constituição do sujeito.** Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2015.

KAGER, S. **As dimensões afetivas no processo de avaliação.** Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2004.

KOSELLECK, R. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992, p. 134- 146. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1945/1084>>.

LATTES, Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

LEITE, S. A. da S & TASSONI, E. C. M. Afetividade em sala de aula: as condições do ensino e a mediação do professor. Em R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla (Orgs.), **Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas** (p. 113-141). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEITE, S. A da S & COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. FRANCO, M.A.S. (orgs). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** 2006, p.117-136.

LEITE, S. A da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. ISSN 1413-389X. **Temas em Psicologia** – 2012, Vol. 20, nº 2, 355 – 368. DOI: 10.9788/TP2012. 2-06.

LEITE, S. A. da S. (org). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2018.

LIMA, O. F; PEREIRA JR, A. O resgate do monismo de Spinoza na neurofilosofia de Antônio Damásio. **Rev. Simbio-Logias**, V.1, n.2, Nov/2008. Disponível em:<[http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/SimbioLogias/ARTIGO\\_FILO\\_o\\_resgate\\_monismo\\_de\\_espinosa.pdf](http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/SimbioLogias/ARTIGO_FILO_o_resgate_monismo_de_espinosa.pdf)>.

LIMA, V de. A. **Afetividade e o ensino de Matemática.** Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2014.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MAGRIN, M. I. D. **Histórias de envolvimento com a escrita de sujeitos que tiveram uma infância vulnerável.** Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2012.

MATOS, H. A. V de. **Histórias de leitura:** a constituição de sujeitos surdos como leitores. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2007.

MEGID NETO, J; CARVALHO, L, M. Pesquisas de estado da arte: fundamentos, características e percursos metodológicos. In: ESCHENHAGEN, G. M. L.; VÉLEZ-CUARTAS, G. MALDONADO, C.; PINO, G. G (Edits). **Construcción de problemas de investigación: diálogos entre el interior y el exterior.** Universidad Pontificia Bolivariana/Universidad de Antioquia: Medellin, 2018. p. 97-113.

MORAES, F. A de. **Dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar:** análise das práticas de uma escola pública. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2015.

MURILO, G. R. **O processo de constituição de um professor de Geografia.** Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2013.

NEGRO, T. C. **Afetividade e leitura:** a mediação do professor em sala de aula. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/ SP, 2001.

ORLANDO, I. R. **Afetividade e constituição do leitor:** histórias de mediação vivenciadas por sujeitos universitários. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2016.

PACHECO, T. de J. D. **Análise do processo de constituição de professores leitores e formadores de novos leitores.** Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2016.

QUINTANEIRO, T; BARBOSA, M. L. de O; OLIVEIRA, M. G. M de. **Um toque de Clássicos:** Marx, Durkheim e Weber. 2º ed. Rev. AMP - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RHEDER, L. C. T. **A formação continuada do professor:** memórias e reflexões de uma professora em exercício. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2004.

RIBEIRO, E. C. M. **Afetividade no trabalho pedagógico.** Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2007.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>.

ROLINDO, A. C. **O processo de constituição do aluno como produtor de textos:** o papel da mediação pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2013.

SANTOS, R. S. C dos. **O processo de constituição de um professor de História.** Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2017.

SAWAIA, B; MAGIOLINO, L. L. S. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural:** interlocuções com a clínica da atividade. BANKS-LEITE, L; SMOLKA, A. L. B; ANJOS, D. D dos, (organizadoras). – Campinas, SP: Mercado de Letras - (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais), 2016, p. 61- 107.

SILVA, M. L. F dos S. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor- aluno.** Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2001.

SILVA, L. M. **Memórias de leitura:** a constituição do leitor escolar. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2005.

SPINOZA, B de. **Ética.** [tradução de Tomaz Tadeu]. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, J. S. Z. **A mediação da Família na constituição do leitor.** Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/ SP: 2005.

SOUZA, R. A. M de. **A mediação pedagógica da professora:** o erro na sala de aula. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2006.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita:** a mediação do professor em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2000.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula:** as manifestações afetivas no processo de escolarização. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2008.

TASSONI, E. C. M. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade Escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia.** Rio de Janeiro v. 13 n. 2 p. 524-544, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v13n2/v13n2a08.pdf>>.

TASSONI, E. C. M & LEITE, S. A. da S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação:** Porto Alegre, Vol. 36, nº 2, 2013, p. 262-271.  
< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9584/9457>>.

TAGLIAFERRO, A. R. **Um professor Inesquecível:** a construção de uma memória coletiva. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2003.

TEXEIRA, F. C. **Práticas pedagógicas no ensino de leitura nas séries iniciais: o processo de constituição de uma professora.** Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2016.

THERRIEN, J; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. N. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n.30, jul.-dez. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae153020042148>.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância – ensaio psicológico: livro para professores.** Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka, tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, [1930], 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico.** Madrid: Espanha, 2004a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. Psicologia e pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas: tomo cinco - fundamentos de defectología.** 2ª. Ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV.** Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: Problemas Del desarrollo de la psique.** Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Madri: Visor, 1993, v. 2.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: edições 70, 1968.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Edições 70, 1995a.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão europeia, 1971.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Nova Alexandria: São Paulo, 1995b.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes editores, 1978.

WALLON, H. O papel do outro na consciência do Eu. In: M. J. Werebe, & J. Nadel-Brulfert (Orgs.), **Henri Wallon**. São Paulo: Ática. 1986, p.158-167. (Originalmente publicado em 1946).

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Editora Manole, 1989.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

ZANELLI, J. C. **Formação Profissional e Atividades de Trabalho**: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais. Vol. 1. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 1992.

ZANTEN, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n.01, p. 25-45, jan/jun. 2004. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

ZÓIA, P; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estud. psicol.** (Campinas) vol. 29 no 3. Campinas July/Sept. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003>.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Pesquisas analisadas apresentadas em ordem cronológica

<b>Autor (a)</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Nível</b>	<b>Título</b>
TASSONI, Elvira Cristina Martins	2000	Mestrado	Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula.
GROTTA, Ellen Cristina Baptistella	2000	Mestrado	Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida.
NEGRO, Telma Cristina	2001	TCC	Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula.
SILVA, Mirian Lourdes Ferreira dos Santos	2001	TCC	Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno.
CRESTANI, Rafaella Lacerda	2002	TCC	O professor inesquecível: a mediação afetiva e sua influência na vida dos alunos.
TAGLIAFERRO, Ariane Roberta	2003	TCC	Um professor Inesquecível: a construção de uma memória coletiva.
RHEDER, Luzia Christina Torres	2004	TCC	A formação continuada do professor: memórias e reflexões de uma professora em exercício.
KAGER, Samantha	2004	TCC	As dimensões afetivas no processo de avaliação.
BARROS, Flávia Regina de	2005	TCC	A relação sujeito-objeto: diferentes histórias de mediação.
SOUZA, Juliana Simões Zink de	2005	TCC	A mediação da Família na constituição do leitor.
SILVA, Lilian Montibeller	2005	Mestrado	Memórias de leitura: a constituição do leitor na escola.
COELHO, Luciana do Prado	2005	TCC	As dimensões afetivas no ensino de Língua Inglesa.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de	2006	Doutorado	A mediação pedagógica do professor: o erro na sala de aula.
ARAÚJO, Mariana Pucca	2006	TCC	Processo de construção de leitores: histórias de mediação mal sucedidas.
MATOS, Heloisa Andrea Vicente de	2007	Doutorado	Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores.
COLOMBO, Fabiana Aurora	2007	Mestrado	Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor.
RIBEIRO, Elaine Cristina Machado	2007	TCC	Afetividade no trabalho pedagógico.
HIGA, Sue Ellen Lorenti	2007	TCC	A constituição do leitor - duas histórias de mediação.
ALMEIDA, Isabel Bueno de	2008	TCC	Afetividade e condições de ensino: efeitos aversivos da mediação pedagógica no ensino da Língua Inglesa.
TASSONI, Elvira Cristina Martins	2008	Doutorado	A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização.
GUIMARÃES, Daniela Cavani Falcin	2008	Mestrado	A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto.
DONADON, Daniela Gobbo	2009	TCC	Educação de Jovens e Adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica.
ANDRADE, Beariz Gracioli	2011	Mestrado	Impactos e práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares.
MAGRIN, Maria Isabel Donnabella	2012	Mestrado	Histórias de envolvimento com a escrita de sujeitos que tiveram uma infância vulnerável.
FERREIRA, Sara Innarelli	2012	TCC	Afetividade e mediação pedagógica: o processo de constituição de um professor bem sucedido.
GARZELLA, Fabiana Aurora Colombo	2013	Doutorado	A disciplina de Calculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos.
ROLINDO, Adriano Caetano	2013	Mestrado	O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica.
GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon	2013	Mestrado	Afetividade e condições de ensino na Educação de Jovens e Adultos.



MURILO, Giovana Rocha	2013	TCC	O processo de constituição de um professor de Geografia.
LIMA, Valéria de Araújo Lima	2014	TCC	Afetividade e o ensino de Matemática.
MORAES, Fabiana Aparecida de	2015	Doutorado	Dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar: análise das práticas de uma escola pública.
HIGA, Sue Ellen Lorenti	2015	Mestrado	Famílias que participam de biblioteca. A mediação afetiva na constituição do sujeito leitor.
PACHECO, Teresinha de Jesus Dias	2016	Doutorado	Análise do processo de constituição de professores leitores e formadores de novos leitores.
TEXEIRA, Fernanda Caroline	2016	Mestrado	Práticas pedagógicas no ensino de leitura nas séries iniciais: o processo de constituição de uma professora.
ORLANDO, Isabela Ramalho	2016	TCC	Afetividade e constituição do leitor: histórias de mediação vivenciadas por sujeitos universitários.
BARROS, Flávia Regina de	2016	Doutorado	Impacto afetivo das práticas pedagógicas no Ensino Superior: o olhar dos alunos.
FRACETTO, Patrícia	2017	TCC	O processo de constituição de uma professora considerada inesquecível.
SANTOS, Rosângela Souza Cruz dos	2017	TCC	O processo de constituição de um professor de História.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020.

**APÊNDICE B - Pesquisas analisadas apresentadas por modalidade**

<b>TESES</b>	
<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>
SOUZA, Regina Aparecida Marques de (2006)	A mediação pedagógica do professor: o erro na sala de aula.
MATOS, Heloisa Andrea Vicente de (2007)	Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores.
TASSONI, Elvira Cristina Martins (2008)	A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização.
GARZELLA, Fabiana Aurora Colombo (2013)	A disciplina de Calculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos.
MOARES, Fabiana Aparecida de (2015)	Dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar: análise das práticas de uma escola pública.
PACHECO, Teresinha de Jesus Dias (2016)	Análise do processo de constituição de professores leitores e formadores de novos leitores.
BARROS, Flávia Regina de Barros (2017)	Impacto afetivo das práticas pedagógicas no Ensino Superior: o olhar dos alunos.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020.

<b>DISSERTAÇÕES</b>	
<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>
TASSONI, Elvira Cristina Martins (2000)	Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula.
GROTTA, Ellen Cristina Baptistella (2000)	Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida.
SILVA, Lilian Montibeller (2005)	Memórias de leitura: a constituição do leitor na escola.
COLOMBO, Fabiana Aurora (2007)	Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor.
GUIMARÃES, Daniela Cavani Falcin (2008)	A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto.
ANDRADE, Beatriz Gracioli (2011)	Impactos e práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares.
MAGRIN, Maria Isabel Donnabella (2012)	Histórias de envolvimento com a escrita de sujeitos que tiveram uma infância vulnerável.
ROLINDO, Adriano Caetano (2013)	O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica.
GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon (2013)	Afetividade e condições de ensino na Educação de Jovens e Adultos.
HIGA, Sue Ellen Lorenti (2015)	Famílias que participam de biblioteca. A mediação afetiva na constituição do sujeito leitor.
TEXEIRA, Fernanda Caroline (2016)	Práticas pedagógicas no ensino de leitura nas séries iniciais: o processo de constituição de uma professora.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020.

<b>Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC</b>	
<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>
SILVA, Mirian Lourdes Ferreira dos Santos (2001)	Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno.
NEGRO, Telma Cristina (2001)	Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula.
CRESTANI, Rafaella Lacerda (2002)	O professor inesquecível: a mediação afetiva e sua influência na vida dos alunos.
TAGLIAFERRO, Ariane Roberta (2003)	Um professor Inesquecível: a construção de uma memória coletiva.
RHEDER, Luzia Christina Torres (2004)	A formação continuada do professor: memórias e reflexões de uma professora em exercício.
KAGER, Samantha (2004)	As dimensões afetivas no processo de avaliação.
SOUZA, Juliana Simões Zink de (2005)	A mediação da Família na constituição do leitor.
BARROS, Flávia Regina (2005)	A relação sujeito-objeto: diferentes histórias de mediação.
COLELHO, Luciana do Prado (2005)	As dimensões afetivas no ensino de Língua Inglesa.
ARAÚJO, Mariana Pucca (2006)	Processo de construção de leitores: histórias de mediação mal sucedidas.
HIGA, Sue Ellen Lorenti (2007)	A constituição do leitor - duas histórias de mediação.
RIBEIRO, Elaine Cristina Machado (2007)	Afetividade no trabalho pedagógico.
ALMEIDA, Isabel Bueno de (2007)	Afetividade e condições de ensino: efeitos aversivos da mediação pedagógica no ensino da Língua Inglesa.
DONADON, Daniela Gobbo (2009)	Educação de Jovens e Adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica.
FERREIRA, Sara Innarelli (2012)	Afetividade e mediação pedagógica: o processo de constituição de um professor bem sucedido.
MURILO, Giovana Rocha (2013)	O processo de constituição de um professor de Geografia.

LIMA, Valéria de Araújo (2014)	Afetividade e o ensino de Matemática.
ORLANDO, Isabela Ramalho (2016)	Afetividade e constituição do leitor: histórias de mediação vivenciadas por sujeitos universitários.
FRACETTO, Patrícia (2017)	O processo de constituição de uma professora considerada inesquecível.
SANTOS, Rosângela Souza Cruz dos (2017)	O processo de constituição de um professor de História.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020.

**APÊNDICE C - Esboço Ficha de Análise**

<b>DADOS GERAIS (IDENTIFICAÇÃO)</b>	
<b>Título da Pesquisa</b>	
<b>Ano de publicação</b>	
<b>Autor (a)</b>	
<b>Instituição/Faculdade</b>	
<b>Nível</b>	
<b>Objetivo geral</b>	
<b>ANTECEDENTES ESPECÍFICOS (MÉTODO)</b>	
<b>Tipo de pesquisa</b>	
<b>Participantes</b>	
<b>Local</b>	
<b>Procedimentos para a construção do material empírico</b>	
<b>ANÁLISE CRITERIOSA (CATEGORIZAÇÃO)</b>	
<b>Organização do material empírico</b>	
<b>REFERÊNCIAS TEÓRICAS</b>	
<b>Principais obras/autores</b>	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

**APÊNDICE D - Primeira Informação – Os objetivos gerais das pesquisas analisadas**

<b>OBJETIVOS</b>	
<b>AUTOR (A)</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>
TASSONI, Elvira Cristina Martins	Analisar as interações em sala de aula entre professores e alunos, buscando identificar os aspectos afetivos presentes que influenciam o processo de apropriação da linguagem escrita.
GROTTA, Ellen Cristina Baptistella	Analisar que experiências são significativas para o processo de formação de leitores, a partir do que lembram e relatam os próprios leitores, a respeito de suas histórias de vida e de relação com a leitura.
NEGRO, Telma Cristina	Analisar as interações entre professores e alunos ocorridas dentro da sala de aula, no que se refere à sua mediação entre o aluno e a leitura, e os aspectos afetivos destacados nesse processo.
SILVA, Mirian Lourdes Ferreira dos Santos	Descrever e analisar as dimensões afetivas identificadas nas relações em sala de aula, em especial nos vínculos estabelecidos entre professor-aluno, bem como a possível influência destes no processo de ensino –aprendizagem.
CRESTANI, Rafaella Lacerda	Discutir sobre possíveis efeitos que a mediação do professor pode ter na vida dos alunos, tanto nos aspectos acadêmicos quanto pessoais, além de enfatizar a importância da mediação na apropriação do conhecimento e na formação do aluno.
TAGLIAFERRO, Ariane Roberta	Identificar os efeitos das decisões pedagógicas assumidas pelo professor na futura relação que se estabelece entre aluno e objeto do conhecimento (conteúdos escolares).
RHEDER, Luzia Christina Torres	Analisar a trajetória de minha formação, estabelecendo relações entre as teorias conhecidas no curso de pedagogia e prática pedagógica na sala de aula.
KAGER, Samantha	Identificar e analisar as possíveis relações entre as decisões pedagógicas que o professor toma em relação às práticas de avaliação e o efeito dessas decisões na vida presente e futura dos alunos.
BARROS, Flávia Regina de	Identificar relações de mediação desenvolvidas por professores, através das práticas pedagógicas, que produziram efeitos aversivos em seus alunos na relação com determinado objeto, havendo, posteriormente, mudanças nessa relação em função de uma nova história de mediação, com efeitos positivos.
SOUZA, Juliana Simões Zink de	Observar e analisar situações de mediação, ocorridas no ambiente familiar, que envolvessem o sujeito e a leitura. Buscar compreender o papel da família durante tais experiências, e qual a contribuição que a mesma pode propiciar ao processo de constituição do sujeito leitor.
SILVA, Lilian Montibeller	Compreender e discutir as experiências de leitura escolar, que foram julgadas significativas pelo leitor, aquelas que tiveram uma marca diferenciada.
SOUZA, Regina Aparecida	Observar, analisar e descrever os elementos constitutivos das relações de mediação de uma

Marques de	professora, que se efetivaram no cotidiano de uma sala de aula da primeira série do ensino fundamental, visando à superação/compreensão do erro produzido por seus alunos.
ARAÚJO, Mariana Pucca	Identificar de que forma tais vivências marcaram aversivamente a constituição do sujeito enquanto leitor.
COELHO, Luciana do Prado	Identificar e analisar as possíveis relações entre a qualidade de mediação do professor e o seu efeito na relação que estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento, no caso a língua inglesa.
MATOS, Heloisa Andrea Vicente de	Buscar delinear a construção social sobre os modos de apropriação da leitura pelos surdos - próprios e particulares - e das práticas de produções relativas à mesma que constituem/constituíram tais sujeitos como leitores.
COLOMBO, Fabiana Aurora	Descrever e analisar as dimensões afetivas identificadas no cotidiano de salas de aula em que ocorre o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança, direcionando o olhar para as atividades de ensino desenvolvidas pelo professor.
HIGA, Sue Ellen Lorenti	Analisar a mediação e as práticas pedagógicas relacionadas ao ato de ler, assumidas por duas professoras, focalizando suas repercussões afetivas na relação do aluno com a leitura.
ALMEIDA, Isabel Bueno de	Analisar o possível papel da afetividade no processo de mediação pedagógica do professor, enfocando seus efeitos aversivos na relação aluno – objeto de conhecimento, neste caso, a língua inglesa.
RIBEIRO, Elaine Cristina Machado	Analisar as experiências vivenciadas, buscando identificar as concepções subjacentes.
TASSONI, Elvira Cristina Martins	Identificar as diferentes formas de manifestação da afetividade na dinâmica interativa da sala de aula, envolvendo alunos em quatro diferentes momentos do processo de escolarização (6, 10, 14 e 17 anos, aproximadamente).
GUIMARÃES, Daniela Cavani Falcin	Identificar a dimensão afetiva presente nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula e analisar suas contribuições para a natureza das relações que se estabelecem entre sujeito (aluno) e objeto de conhecimento (conteúdos escolares).
DONADON, Daniela Gobbo	Identificar, descrever e analisar, no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, as relações afetivas que se estabelecem na mediação da professora entre alunos e objetos de conhecimento.
ANDRADE, Beariz Gracioli	Descrever e analisar as práticas pedagógicas de letramento realizadas por uma professora de educação infantil e identificar os possíveis impactos dessas práticas na relação dos alunos com a escrita, fora do ambiente escolar.
MAGRIN, Maria Isabel Donnabella	Descrever e analisar as condições que possibilitaram a esses sujeitos obterem sucesso em seu processo de alfabetização e se envolverem com práticas sociais de leitura e escrita, fazendo uso dessas práticas, principalmente, em seu ambiente de trabalho.



FERREIRA, Sara Innarelli	Descrever e analisar o processo de mediação vivenciado pelo sujeito, de forma a identificar e compreender as condições que possibilitaram ao mesmo constituir-se como um professor que desenvolve sua prática com sucesso.
GARZELLA, Fabiana Aurora Colombo	Descrever e analisar as práticas pedagógicas no Ensino Superior, em turmas da disciplina de Cálculo I, e suas repercussões no processo de ensino e aprendizagem e seus impactos nos alunos.
ROLINDO, Adriano Caetano	Descrever e analisar práticas pedagógicas cujos impactos positivos promovam o movimento de aproximação dos alunos, de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, com as práticas de escrita.
GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon	Analisar os impactos afetivos, vivenciados por alunos adultos, produzidos pelas práticas pedagógicas do professor durante o processo de alfabetização, em uma sala de EJA – Educação de Jovens e Adultos.
MURILO, Giovana Rocha	Identificar os mediadores que possibilitaram ao sujeito constituir-se como um professor de geografia, que tem suas práticas pedagógicas reconhecidas como de sucesso, e descrever tais práticas.
LIMA, Valéria de Araújo Lima	Identificar aspectos de uma prática pedagógica que podem ser considerados facilitadores do processo de aproximação afetiva entre o aluno e os conteúdos de um campo específico do conhecimento: a matemática.
MORAES, Fabiana Aparecida de	Identificar os fatores do funcionamento escolar que facilitam e/ou dificultam o atendimento dos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem.
HIGA, Sue Ellen Lorenti	Identificar as práticas destes sujeitos, descrevendo e analisando a mediação dos adultos no processo de aproximação das crianças com as práticas de leitura. Buscou-se compreender como as referidas famílias se envolveram com a leitura e as ações que desenvolvem com a intenção de criar vínculos afetivos positivos entre a criança e os livros. Tentou-se analisar, também, a importância desta biblioteca para os sujeitos pesquisados, supondo que, para os entrevistados, a instituição representa muito mais do que um local para empréstimo de livros.
PACHECO, Teresinha de Jesus Dias	Analisar o processo de constituição de leitores dos professores do Ensino Médio da rede pública de Santarém e, concomitantemente, analisar os processos de mediação de leitura aplicados em suas práticas pedagógicas.
TEXEIRA, Fernanda Caroline	Caracterizar as práticas pedagógicas de uma professora que tem como objetivo formar alunos leitores e identificar os agentes mediadores que possibilitaram a esta professora constituir-se como uma docente de sucesso.
ORLANDO, Isabela Ramalho	Descrever e analisar o processo de constituição de leitores, com sujeitos universitários, focando os impactos afetivos das situações de mediação entre sujeitos e as práticas de leitura.

BARROS, Flávia Regina de	Descrever e analisar, a partir do olhar dos alunos, as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Ensino Superior, em diferentes disciplinas, e seus impactos afetivos, positivos ou negativos, nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos de ensino abordados.
FRACETTO, Patrícia	Analisar os mediadores do processo de constituição de uma professora considerada de sucesso por seus alunos e pares. Pretende-se identificar e descrever tais mediadores, bem como suas práticas pedagógicas.
SANTOS, Rosângela Souza Cruz dos	Identificar os agentes mediadores que contribuíram para que o sujeito em questão se constituísse como um professor de história, considerado de sucesso por seus pares e alunos.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020.

<b>VERBO + COMPLEMENTO: Objetivos gerais das pesquisas analisadas</b>		
<b>AUTOR (A)</b>	<b>VERBO</b>	<b>COMPLEMENTO</b>
TASSONI, Elvira Cristina Martins	Analisar e identificar	As interações entre professor e alunos.
GROTTA, Ellen Cristina Baptistella	Analisar	As experiências significativas no processo de formação de leitores.
NEGRO, Telma Cristina	Analisar	As interações entre professores e alunos.
SILVA, Mirian Lourdes Ferreira dos Santos	Descrever e analisar	As dimensões afetivas nas relações de sala de aula.
CRESTANI, Rafaella Lacerda	Discutir e enfatizar	Os efeitos da mediação do professor.
TAGLIAFERRO, Ariane Roberta	Identificar	Os efeitos das decisões pedagógicas do professor.
RHEDER, Luzia Christina Torres	Analisar	A trajetória de formação.
KAGER, Samantha	Identificar e analisar	As decisões pedagógicas do professor nas práticas de avaliação.
BARROS, Flávia Regina de	Identificar	As relações de mediação do professor.
SOUZA, Juliana Simões Zink de	Observar, analisar e compreender	O papel da família no processo de constituição do leitor.
SILVA, Lilian Montibeller	Compreender e discutir	As experiências de leitura escolar significativas.
SOUZA, Regina Aparecida Marques de	Observar, analisar e descrever	Os elementos das relações de mediação de uma professora.
ARAÚJO, Mariana Pucca	Identificar	As vivências que marcaram a constituição de sujeitos leitores.
COELHO, Luciana do Prado	Identificar e analisar	A qualidade de mediação do professor de língua inglesa.
MATOS, Heloisa Andrea Vicente de	Buscar	Os modos de apropriação de leitura por sujeitos surdos.
COLOMBO, Fabiana Aurora	Descrever e analisar	As dimensões afetivas no processo de aquisição da escrita.
HIGA, Sue Ellen Lorenti	Analisar	A mediação e prática relacionada ao ato de ler.
ALMEIDA, Isabel Bueno de	Analisar	O papel da afetividade na mediação pedagógica da língua inglesa.
RIBEIRO, Elaine Cristina Machado	Analisar e identificar	As experiências vivenciadas.
TASSONI, Elvira Cristina Martins	Identificar	As manifestações afetivas em sala de aula.
GUIMARÃES, Daniela Cavani	Identificar e analisar	A dimensão afetiva nas atividades pedagógicas.

Falcin		
DONADON, Daniela Gobbo	Identificar, descrever e analisar	As relações afetivas no trabalho pedagógico.
ANDRADE, Beariz Gracioli	Descrever, analisar e Identificar	As práticas pedagógicas de letramento e seu impacto.
MAGRIN, Maria Isabel Donnabella	Descrever e analisar	As condições de sucesso no processo de alfabetização.
FERREIRA, Sara Innarelli	Descrever, analisar, identificar e compreender	O processo de mediação de um professor de sucesso.
GARZELLA, Fabiana Aurora Colombo	Descrever e analisar	As práticas pedagógicas e suas repercussões.
ROLINDO, Adriano Caetano	Descrever e analisar	As práticas pedagógicas que aproximam os alunos da escrita.
GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon	Analisar	Os impactos afetivos produzidos por uma professora de EJA.
MURILO, Giovana Rocha	Identificar e descrever	Os mediadores e práticas pedagógicas de um professor de Geografia.
LIMA, Valéria de Araújo Lima	Identificar	A prática pedagógica no processo de aproximação com a Matemática.
MORAES, Fabiana Aparecida de	Identificar	Os fatores escolares que facilitam e/ou dificultam o atendimento de alunos com dificuldade de aprendizagem.
HIGA, Sue Ellen Lorenti	Identificar, descrever, analisar e compreender	As práticas e mediações de sujeitos nas práticas de leitura.
PACHECO, Teresinha de Jesus Dias	Analisar	O processo de constituição e de mediação de professores leitores.
TEXEIRA, Fernanda Caroline	Caracterizar e identificar	As práticas pedagógicas de uma professora de sucesso.
ORLANDO, Isabela Ramalho	Descrever e analisar	O processo de constituição de leitores em situações de mediação e práticas de leitura.
BARROS, Flávia Regina de	Descrever e analisar	As práticas pedagógicas de professores do Ensino Superior e seus impactos.
FRACETTO, Patrícia	Analisar, identificar e descrever.	Os mediadores no processo de constituição de uma professora.
SANTOS, Rosângela Souza Cruz dos	Identificar	Os mediadores que contribuíram com a constituição de um professor de História.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020.

**APÊNDICE E** - Segunda Informação - O Mapeamento dos procedimentos para a construção do material empírico, os sujeitos participantes e o local de realização das pesquisas analisadas

<b>PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO, PARTICIPANTES E LOCAL DE REALIZAÇÃO</b>			
<b>AUTOR (A)</b>	<b>PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>LOCAL</b>
TASSONI, Elvira Cristina Martins	Sessões de observação em sala (vídeo-gravadas); Entrevistas, Diário de Campo e Técnica de Autoscopia	Alunos de seis anos e professoras	Escola- educação infantil
GROTTA, Ellen Cristina Baptistella	Relato verbal e entrevistas	Professores universitários	Universidade
NEGRO, Telma Cristina	Observações (vídeo-gravadas); Diário de campo, Entrevista e Autoscopia	Professora e Alunos do último ano do segundo ciclo do EF (Antiga 4 série)	Escola
SILVA, Mirian Lourdes Ferreira dos Santos	Observações; Entrevistas individuais e coletivas; Diário de Campo e Gravações	1º ano do ciclo III - Antiga 5ª série – Professora e alunos	Escola
CRESTANI, Rafaella Lacerda	Entrevista única.	Alunos universitários	Casa da pesquisadora
TAGLIAFERRO, Ariane Roberta	Entrevistas individuais recorrentes - gravadas em fitas	Alunos universitários	Residências dos sujeitos
RHEDER, Luzia Christina Torres	Descrição de sua própria prática	Sujeito da pesquisa	Não mencionado
KAGER, Samantha	Entrevistas individuais – audiogravadas	Alunos do 3º do ensino médio e de curso pré-vestibular	Escola
BARROS, Flávia Regina de	Entrevistas individuais – audiogravadas	Alunos universitários do primeiro ano de curso	Residências dos sujeitos
SOUZA, Juliana Simões Zink de	Entrevista individual e semi-estruturada – gravada	Alunos do Ensino Médio	Escola
SILVA, Lilian Montibeller	Entrevistas individuais com uso de gravador	Alunos cursando o Ensino Médio	Escola
SOUZA, Regina	Video-gravação, entrevistas e coleta de	Alunos e professora do 1 série do	Escola

Aparecida Marques de	material (atividades) dos alunos	Ensino Fundamental I	
ARAÚJO, Mariana Pucca	Entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio	Alunos cursando o 8º ano do ensino fundamental II e o Ensino Médio	Não menciona
COELHO, Luciana do Prado	Entrevistas individuais gravadas em áudio	Alunos de Curso pré-vestibular	No Colegio pré-vestibular e nas residências dos sujeitos
MATOS, Heloisa Andrea Vicente de	Entrevistas individuais vídeo-gravadas	Sujeitos adultos surdos	Local de trabalho e/ou Vídeokonferência
COLOMBO, Fabiana Aurora	Observações, entrevistas vídeo-gravadas, autoscopia e diário de campo.	Professores e alunos de uma classe do 1 série do ensino fundamental I	Escola
HIGA, Sue Ellen Lorenti	Observações, diário de campo e entrevistas gravadas	Professoras, alunos (oito e nove anos) e mães	Escola, casa da pesquisadora e casa dos sujeitos
ALMEIDA, Isabel Bueno de	Entrevistas gravadas em áudio	Alunos de curso pré-vestibular e de ensino superior	Cursinho, escola de inglês e trabalho
RIBEIRO, Elaine Cristina Machado	Descrição de sua própria prática	Sujeito da pesquisa	Não mencionado
TASSONI, Elvira Cristina Martins	Observações e autoscopia –videogravação	Alunos das últimas séries: Infantil; ciclo II – 4 série; ciclo IV – 8 Série e 3 ano do ensino médio.	Escola
GUIMARÃES, Daniela Cavani Falcin	Observações e autoscopia	Alunos de Ensino médio – 2 ano e professora	Escola
DONADON, Daniela Gobbo	Observação e Autoscopia	Alunos de EJA	Sala de aula da FUMEC
ANDRADE, Beariz Gracioli	Observações, diário de campo e entrevistas	Professora, Alunos da educação infantil e pais dos alunos	Escola
MAGRIN, Maria Isabel Donnabella	Entrevistas gravadas em áudio	Sujeitos adultos	Escolhido pelos sujeitos – não mencionado

FERREIRA, Sara Innarelli	Entrevistas recorrentes	Professor de matemática - EM	Na escola
GARZELLA, Fabiana Aurora Colombo	Entrevistas gravadas em áudio com o uso do diário de campo e observações	Alunos e professores universitários – cálculo I	Na universidade
ROLINDO, Adriano Caetano	Textos produzidos pelos alunos; sessões de observações gravadas e entrevistas	Alunos do 1º ano do ensino fundamental I e professores	Escola
GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon	Observações em sala e Autoscoopia – vídeo-gravações e entrevistas	Professora e alunos de EJA	Sala de EJA – Igreja
MURILO, Giovana Rocha	Entrevistas recorrentes	Professora de Geografia no Ensino Médio	Casa do sujeito
LIMA, Valéria de Araújo Lima	Observações (videogravadas), diário de campo e entrevistas	Professor de Matemática e alunos do 1 ano do EM	Escola
MORAES, Fabiana Aparecida de	Observações, Entrevistas e questionário	Professores, gestores, alunos e pais.	Escola de EF I
HIGA, Sue Ellen Lorenti	Observações, diário de campo e entrevistas	Sujeitos que frequentavam a biblioteca	Biblioteca pública
PACHECO, Teresinha de Jesus Dias	Entrevistas recorrentes gravadas em áudio	Professores do ensino médio – português	Casa dos sujeitos; locadora de livros, café
TEXEIRA, Fernanda Caroline	Observações videogravadas e registradas em diário de campo, além de sessões de Autoscoopia	Professora do EF I de Língua Portuguesa	Escola
ORLANDO, Isabela Ramalho	Entrevistas recorrentes	Alunos do ensino superior- anos iniciais	Universidade
BARROS, Flávia Regina de	Entrevistas recorrentes gravadas em áudio	Alunos do ensino superior- último ano de graduação	Universidade
FRACETTO, Patrícia	Entrevistas gravadas em áudio	Professora de EF I	Não mencionado
SANTOS, Rosângela Souza Cruz dos	Entrevistas recorrentes	Professor da disciplina de História no EF II	Casa do sujeito

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

**APÊNDICE F - Terceira Informação – As obras mais citadas nas pesquisas analisadas**

VIGOTSKI	OBRA/ANO
	Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
	A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores São Paulo: Martins Fontes (1994).
	O desenvolvimento psicológico na infância: São Paulo: Martins Fontes, 1998.
	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.
	Manuscrito de 1929 In Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n. 71. Campinas: Cedes, 2000, pp. 21-44.
	Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
	Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
	Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico. Madrid: Espanha, 2004.
	A construção do pensamento e da linguagem. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
	Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p.103-17.
	Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia).
	Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
	Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. 2. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.; Visor Distribuciones S.A., 1997. (Obras Escogidas, I.).
	Obras Escogidas. Madri: Visor, 1993, v. 2.
	Obras escogidas III: Problemas Del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.
	Obras Escogidas IV. Madrid: Visor, 1996.
	Obras Completas: tomo cinco: fundamentos de defectología. 2ª. Ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.
	Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Revista de Psicologia da USP, São Paulo, 21(4)681-701, 2010. Disponível em: < <a href="http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022">http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022</a> >.



	Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
<b>WALLON</b>	<b>OBRA/ANO</b>
	A evolução psicológica da criança. Lisboa: edições 70, 1968.
	As origens do caráter na criança. São Paulo: Difusão europeia, 1971.
	Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes editores, 1978.
	As origens do pensamento na criança. São Paulo: Editora Manole, 1989.
	Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
<b>ESPINOSA</b>	<b>OBRA/ANO</b>
	SPINOZA. Ética. São Paulo: Autêntica, 2009.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

**APÊNDICE G - Quarta Informação - As formas de organização do material empírico nas pesquisas analisadas**

<b>AUTOR (A)</b>	<b>ANO</b>	<b>MODOS DE NOMEAR</b>
TASSONI, Elvira Cristina Martins	2000	Categorias e subcategorias de análise
GROTTA, Ellen Cristina Baptistella	2000	Classes e subclasses – correspondendo ao período de vida dos sujeitos
NEGRO, Telma Cristina	2001	Categorias e subcategorias de análise
SILVA, Mirian Lourdes Ferreira dos Santos	2001	Categorias e subcategorias de análise
CRESTANI, Rafaella Lacerda	2002	Conjuntos e categorias
TAGLIAFERRO, Ariane Roberta	2003	Núcleos e subnúcleos de significação do discurso
RHEDER, Luzia Christina Torres	2004	Descrição da própria prática
KAGER, Samantha	2004	Núcleos e subnúcleos de significação
BARROS, Flávia Regina de	2005	Núcleos de significação
SOUZA, Juliana Simões Zink de	2005	Núcleos e subnúcleos de significação do discurso
SILVA, Lilian Montibeller	2005	Núcleos de significação
COELHO, Luciana do Prado	2005	Núcleos de Significação
SOUZA, Regina Aparecida Marques de	2006	Categoria e subcategorias
ARAÚJO, Mariana Pucca	2006	Corresponde ao período de vida dos sujeitos
MATOS, Heloisa Andrea Vicente de	2007	Categorias e subcategorias
COLOMBO, Fabiana Aurora	2007	Núcleos temáticos
HIGA, Sue Ellen Lorenti	2007	Núcleos temáticos
RIBEIRO, Elaine Cristina Machado	2007	Descrição da própria prática
TASSONI, Elvira Cristina Martins	2008	Núcleos de significações
ALMEIDA, Isabel Bueno de	2008	Núcleos de significações
GUIMARÃES, Daniela Cavani Falcin	2008	Núcleos e subnúcleos temáticos

DONADON, Daniela Gobbo	2009	Núcleos temáticos
ANDRADE, Beariz Gracioli	2011	Categorias de análises
MAGRIN, Maria Isabel Donnabella	2012	Núcleos temáticos
FERREIRA, Sara Innarelli	2012	Núcleos e subnúcleos temáticos /significação
GARZELLA, Fabiana Aurora Colombo	2013	Núcleos temáticos
ROLINDO, Adriano Caetano	2013	Núcleos e subnúcleos temáticos /significação
GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon	2013	Núcleos temáticos
MURILO, Giovana Rocha	2013	Núcleos de significações
LIMA, Valéria de Araújo Lima	2014	Núcleos e subnúcleos temáticos
MORAES, Fabiana Aparecida de	2015	Núcleos e subnúcleos temáticos
HIGA, Sue Ellen Lorenti	2015	Núcleos e subnúcleos temáticos
PACHECO, Teresinha de Jesus Dias	2016	Núcleos de significações
TEXEIRA, Fernanda Caroline	2016	Núcleos Temáticos
ORLANDO, Isabela Ramalho	2016	Núcleos de Temáticos
BARROS, Flávia Regina de	2017	Núcleos temáticos
FRACETTO, Patrícia	2017	Núcleos e subnúcleos
SANTOS, Rosângela Souza Cruz dos	2017	Núcleos e subnúcleos temáticos /significação

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020.