

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
**ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**ROSA DOS SANTOS RIBEIRO**

**A AFETIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: O ESTADO DO  
CONHECIMENTO E AS CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET E WALLON.**

**GOIÂNIA**

**2017**

**ROSA DOS SANTOS RIBEIRO**

**A AFETIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: O ESTADO DO  
CONHECIMENTO E AS CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET E WALLON.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira.

**GOIÂNIA**

**2017**

R484a

Ribeiro, Rosa dos Santos

A Afetividade no ensino fundamental[ manuscrito]: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon/ Rosa dos Santos Ribeiro.-- 2017.

217 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês  
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017

Inclui referências f. 173-177

1. Ensino fundamental. 2. Educação afetiva. 3. Aprendizagem.  
I.Siqueira, Teresa Cristina Barbo. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 373.3(043)

A AFETIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: O ESTADO DO CONHECIMENTO E AS CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET E WALLON”.

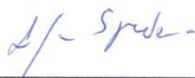
Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 24 de fevereiro de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**



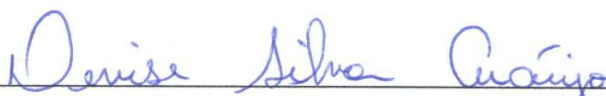
---

Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás (Presidente)



---

Profa. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes / PUC Goiás



---

Profa. Dra. Denise Silva Araújo / UFG

---

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)



---

Profa. Dra. Geisa Nunes de Souza Mozzer / UFG (Suplente)

Este espaço sempre esteve reservado a uma pessoa que tem sido um marco na minha vida, que tem demonstrado com ações o seu verdadeiro amor, companheirismo, cuidado, carinho e dedicação por mim, que se revelou outro ser nos últimos três anos, *que não me deixou sozinha no momento em que me encontrei só*, que abaixo de Deus nunca me desamparou, esteve sempre comigo, me apoiando e incentivando nessa jornada que não foi nada fácil para concluí-la. Dedico esta dissertação e todo o conhecimento adquirido nesses últimos tempos, nessas longas viagens e ausente de casa, a você, meu amado e querido esposo Charles Alves (Deus é justo e fiel)! *Esse título não é apenas meu, ele é nosso*. A vocês, filhas amadas: Ray, Carol e Déb., que só me enchem de orgulho. Os dias e as noites foram tensos na sua maioria durante essa trajetória, mas a perseverança nos fez vencer.

## **AGRADECIMENTOS**

Deus é o nosso refúgio e fortaleza, assim já dizia o Salmista. Meu primeiro agradecimento é direcionado ao Pai Celeste que, na sua infinita bondade, me guardou e me guiou para vencer os obstáculos do meio do caminho e chegar à tão sonhada vitória.

Não poderia ser injusta em não reconhecer a dedicação e paciência que a Dra. Professora Teresa Cristina Barbo Siqueira, minha orientadora, externou à minha pessoa. Sou grata imensamente a você, Professora Teresa, pelos ensinamentos.

Ao meu querido esposo Charles Alves, pelo seu apoio e incentivo. E às minhas filhas, Ray, Carol e Déb, pela paciência em suportarem meus momentos de silêncio e recuo.

À minha querida amiga Leonísia, que tanto sofreu e torceu por mim, durante as madrugadas de choro ao telefone.

Entre tantas pessoas queridas, jamais posso esquecer as minhas amigas, Hilza, Gleisane, Conci, Félix, Mônica, Fátima, Rosineide e Dias, que sempre estiveram comigo me apoiando e me defendendo. Aos meus amigos, Emival, Rodrigo Sales e Samuel Melo (O Diferenciado)!

Aos meus superiores, Cherlis Neto, Dona Cleusa e Vanderly Moreira, pela verdadeira demonstração de amizade, confiança e reconhecimento.

Aos meus familiares de sangue e os de coração, que sempre estiveram na torcida pela minha vitória. Pelas orações elevadas aos céus pedindo por mim (sei que foram muitas), pois sem essas de repente eu não teria chegado até aqui.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.  
Esses fazeres se encontram um no corpo do outro.  
Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando.  
Ensino porque busco, porque indaguei, porque  
indago e me indago. Pesquiso para constatar,  
constando, intervenho, intervindo educo e me educo.  
Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e  
comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

## RESUMO

A presente pesquisa é teórico-bibliográfica e teve como objetivo mapear as pesquisas publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que abordaram a afetividade no contexto educacional. A fundamentação teórica baseia-se em dois teóricos de grande importância para a educação e para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, Piaget (1993; 1986) e Wallon (2010; 2008). Ambos se pautaram nos aspectos afetivo e cognitivo do indivíduo, e buscaram demonstrar passo a passo como acontece o desenvolvimento do ser humano. Sendo assim, o presente trabalho objetiva encontrar, nas obras educacionais e pedagógicas desses teóricos, conceitos sobre a afetividade no processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, elencando contribuições positivas da relação afetiva entre professor e aluno para o processo de aprendizagem escolar. Buscou também encontrar resposta para a questão: qual a visão dos pesquisadores no cenário contemporâneo sobre a afetividade e a aprendizagem no contexto escolar, em relação ao professor e aluno do ensino fundamental? Assim, buscamos responder a esse questionamento com base nos resultados das pesquisas que foram publicadas na BDTD, no período de 2009 a 2014, e que abordaram essa temática. Portanto, para a realização desta pesquisa, usamos o ambiente virtual, ou seja, a biblioteca digital do banco de teses e dissertações, onde foram eleitas as seguintes palavras descritoras: *afetividade e educação*; *afetividade e ensino-aprendizagem*; *afetividade e contexto escolar*; e *afetividade e ensino fundamental*, para melhor nortear nossa busca e, conseqüentemente, nosso trabalho. É importante destacar que pudemos comprovar que os aspectos afetivos e cognitivos são vistos como uma prática pedagógica que promove o ensino-aprendizagem na escola. Chegamos a essa compreensão ao trabalharmos de acordo com as seguintes categorias de análises: *dimensão afetiva nas práticas pedagógicas*; *afetividade no processo ensino-aprendizagem*; *concepção docente sobre os aspectos afetivos e cognitivos*; e *relação professor-aluno no ensino fundamental*. Essas categorias, sobretudo por sua pertinência, foram valiosas para a análise de cinco pesquisas que contemplaram a temática em estudo, a saber: *O professor do 6º ano e suas concepções sobre afetividade: efeitos na prática docente e na aprendizagem* (SILVA, 2011); *A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental* (ANDRADE, 2014); *A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (PINHO, 2014); *A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professores e alunos das classes de alfabetização* (CERCE, 2013); e *Uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do Ensino Fundamental de 09 anos* (GARCIA, 2012).

**Palavras-chave:** Afetividade. Educação. Ensino-aprendizagem. Contexto Escolar. Ensino Fundamental.



## ABSTRACT

The present research is theoretical-bibliographical and aimed to map the published researches in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) that approached the affectivity in the educational context. The theoretical basis is based on two theorists of great importance for education and for the development of teaching-learning, Piaget (1993, 1986) and Wallon (2010, 2008). Both were based on the affective and cognitive aspects of the individual, and sought to demonstrate step by step how the development of the human being. Thus, the present work aims to find, in the educational and pedagogical works of these theorists, concepts about affectivity in the process of cognitive development of the individual, listing positive contributions of the affective relationship between teacher and student for the school learning process. It also sought to answer the question: what is the view of the researchers in the contemporary scenario about affectivity and learning in the school context, in relation to the teacher and elementary school student? Thus, we seek to respond to this questioning based on the results of the researches that were published in the BDTD, from 2009 to 2014, and that addressed this theme. Therefore, to carry out this research, we used the virtual environment, that is, the digital library of the thesis and dissertation bank, where the following descriptive words were chosen: *affectivity and education*; *affectivity and teaching-learning*; *affectivity and school context*; and *affectivity and fundamental education*, to better guide our search and, consequently, our work. It is important to highlight that we have been able to prove that the affective and cognitive aspects are seen as a pedagogical practice that promote teaching-learning in the school. We come to this understanding by working according to the following categories of analysis: *affective dimension in pedagogical practices*; *affectivity in the process teaching learning*; *teacher conception on affective and cognitive aspects*; and *teacher-student relationship in elementary school*. These categories, especially for their pertinence, were valuable for the analysis of five researches that contemplated the theme under study, namely: *The teacher of the 6th grade and his conceptions about affectivity: effects on teaching practice and learning* (SILVA, 2011); *The affective dimension in the pedagogical practices of literacy teachers in the initial years of Elementary Education* (ANDRADE, 2014); *Affectivity and literacy in the early years of elementary school* (PINHO, 2014); *The affective relationship in the teaching and learning processes between teachers and students in literacy classes* (CERCE, 2013); *And A small child in a large school: feelings and emotions at the entrance of the Elementary School of 09 years* (GARCIA, 2012).

**Keywords:** Affectivity. Education. Teaching-learning. School context. Elementary School.

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 01</b> – Processo do desenvolvimento psíquico e afetivo da criança.....  | 33  |
| <b>Quadro 02</b> – Fases do desenvolvimento cognitivo e afetivo.....   | 36  |
| <b>Quadro 03</b> – Categorias do desenvolvimento intelectual.....  | 37  |
| <b>Quadro 04</b> – Categorias em evidência nas relações sociais e na aquisição natural da<br>linguagem .....   | 42  |
| <b>Quadro 05</b> – Domínios de trocas sociais.....   | 57  |
| <b>Quadro 06</b> – Fatores que contribuem para as relações afetivas entre criança e adulto .....   | 58  |
| <b>Quadro 07</b> – Estágios do desenvolvimento na visão de Wallon .....  | 64  |
| <b>Quadro 08</b> – Teorias de Estado e seus enfoques .....   | 92  |
| <b>Quadro 09</b> – Concepções de autores clássicos sobre Estado moderno .....  | 93  |
| <b>Quadro 10</b> – Categorias e princípios norteadores a serem considerados .....  | 101 |
| <b>Quadro 11</b> – Princípios orientadores para a Educação Infantil.....   | 110 |
| <b>Quadro 12</b> – Princípios norteadores para o Ensino Fundamental .....  | 116 |
| <b>Quadro 13</b> – Quadro comparativo de legislação que trata do Ensino Fundamental.....   | 118 |
| <b>Quadro 14</b> – Os quatro planos genéticos apontados por Vygotsky.....  | 125 |
| <b>Quadro 15</b> – Descritores relacionados à afetividade e usados para mapear as pesquisas de<br>2009 a 2014.....   | 128 |
| <b>Quadro 16</b> – <i>Print</i> do relatório descritivo do levantamento documental da pesquisa.....  | 133 |
| <b>Quadro 17</b> – Relatório descritivo do levantamento documental de acordo com os descritores<br>utilizados.....   | 133 |
| <b>Quadro 18</b> – Relatório descritivo do levantamento documental conforme o site da<br>BDTD.....   | 134 |
| <b>Quadro 19</b> – Relatório descritivo do levantamento documental de acordo com o resultado da<br>BDTD, por áreas .....   | 135 |
| <b>Quadro 20</b> – Relatório descritivo do levantamento documental de acordo com o resultado do<br>BDTD, por áreas e tipos de trabalhos .....                          | 137 |
| <b>Quadro 21</b> – Relatório descritivo do levantamento documental de acordo com o resultado do<br>BDTD, por tipos de pesquisa e por ano de publicação .....           | 138 |
| <b>Quadro 22</b> – Relatório descritivo do levantamento documental de acordo com o resultado da<br>BDTD, por tipos de pesquisa e por ano de publicação .....           | 139 |
| <b>Quadro 23</b> – Relatório descritivo do levantamento documental na BDTD, por tipos de<br>pesquisa e ano de publicação, de trabalhos apenas na área da educação..... | 140 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 24</b> – Relatório descritivo do levantamento documental na BDTD, por tipos de pesquisa e por ano de publicação, com a temática em questão ..... | 141 |
| <b>Quadro 25</b> – Resultado do levantamento documental do período de 2009 a 2014.....   | 142 |
| <b>Quadro 26</b> – Produções por Instituições e Programas de Pós-Graduação de acordo com a Região Geográfica no período .....                              | 145 |
| <b>Quadro 27</b> – Descritores para mapear as pesquisas de 2009 a 2014.....  | 146 |
| <b>Quadro 28</b> – Levantamento documental do período de 2009 a 2014.....  | 147 |
| <b>Quadro 29</b> – Categorias de análise de conteúdo das pesquisas selecionadas.....   | 149 |
| <b>Quadro 30</b> – Autores mais citados nas Dissertações e Teses.....  | 168 |

## LISTA DE SIGLAS

|       |   |
|-------|---|
| BDTD  | Banco Digital de Teses e Dissertações                       |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior |
| CF    | Constituição Federal  |
| CEB   | Câmara de Educação Básica                                   |
| CNE   | Conselho Nacional de Educação                               |
| DCNEB | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica    |
| DCNEF | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  |
| ECA   | Estatuto da Criança e do Adolescente                        |
| GAE   | Grupo Ambiente-Educação                                     |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  |
| IFPA  | Instituto Federal do Pará                                   |
| LDB   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional              |
| MEC   | Ministério da Educação                                      |
| PCN   | Parâmetros Curriculares Nacionais                           |
| PUC   | Pontifícia Universidade Católica                            |
| RCNEI | Referencial Curricular para a Educação Infantil             |
| UCB   | Universidade Católica de Brasília                           |
| UEA   | Universidade Estadual de Amazonas                           |
| UEC   | Universidade Estadual do Ceará                              |
| UERJ  | Universidade Estadual do Rio de Janeiro                     |
| UESP  | Universidade Estadual de São Paulo                          |
| UFES  | Universidade Federal do Espírito Santo                      |
| UFPB  | Universidade Federal da Paraíba                             |
| UFPE  | Universidade Federal de Pernambuco                          |
| UFPR  | Universidade Federal do Paraná                              |
| UNB   | Universidade de Brasília                                    |
| UNESP | Universidade Estadual de São Paulo                          |
| USP   | Universidade de São Paulo                                   |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>14</b> |
| <b>1    <b>CAPÍTULO 1: OS ASPECTOS AFETIVOS E COGNITIVOS NO CONTEXTO<br/>TEÓRICO .....</b></b>  | <b>20</b> |
| 1.1    Para início de conversa – alguns pressupostos .....  | 20        |
| 1.1.2    Conhecendo os autores que fundamentam esta pesquisa .....  | 21        |
| <b>2    <b>CAPÍTULO 2: A IMPORTÂNCIA DO ASPECTO AFETIVO E COGNITIVO<br/>NO DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO DE ACORDO COM PIAGET ....</b></b> | <b>27</b> |
| 2.1    O desenvolvimento da criança face às interações do meio ambiente.....  | 27        |
| 2.2    A aprendizagem do indivíduo de acordo com os estágios do desenvolvimento<br>de Piaget.....   | 32        |
| 2.2.1    Estágios dos reflexos .....  | 38        |
| 2.2.2    Estágio da organização e percepções .....  | 38        |
| 2.2.3    Estágio do desenvolvimento mental .....  | 39        |
| 2.2.4    Estágio da inteligência .....  | 40        |
| 2.2.5    Estágio das operações concretas .....  | 40        |
| 2.2.6    Estágio da formação da personalidade .....   | 41        |
| 2.3    Afetividade na primeira e segunda infâncias .....  | 42        |
| 2.4    A relação do professor e aluno no tocante a afetividade e o ensino-aprendizagem.....   | 56        |
| <b>3    <b>CAPÍTULO 3: O DESENVOLVIMENTO AFETIVO E COGNITIVO DO<br/>INDIVÍDUO DE ACORDO COM A TEORIA DE HENRI WALLON.....</b></b>         | <b>62</b> |
| 3.1    As fases do desenvolvimento do ser humano.....   | 62        |
| 3.1.1    Estágio impulsivo emocional .....  | 65        |
| 3.1.2    Estágio sensório-motor e projetivo .....   | 66        |
| 3.1.3    Estágio do personalismo .....  | 67        |
| 3.1.4    O estágio categorial .....   | 68        |
| 3.1.5    O estágio da adolescência .....  | 70        |
| 3.2    O desenvolvimento psíquico da criança em meio aos conflitos .....  | 71        |
| 3.3    A afetividade em relação à aprendizagem e os domínios funcionais .....   | 80        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 3.4      | A importância da escola e a da afetividade no desenvolvimento da criança.....              | 85         |
| <b>4</b> | <b>CAPÍTULO 4: POLÍTICAS EDUCACIONAIS – AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA LEGISLAÇÃO .....</b> | <b>90</b>  |
| 4.1      | Políticas educacionais: do dever de educar ao direito à educação .....                     | 90         |
| 4.2      | A relevância das políticas educacionais no aspecto afetivo e cognitivo do indivíduo .....  | 102        |
| 4.3      | A educação e suas etapas no contexto escolar .....   | 104        |
| 4.3.1    | Educação infantil .....  | 105        |
| 4.3.2    | Ensino fundamental .....   | 113        |
| 4.4      | A escola como espaço de saberes – ensino fundamental em foco .....                         | 121        |
| <b>5</b> | <b>CAPÍTULO 5: O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b> | <b>127</b> |
| 5.1      | Características da pesquisa .....  | 127        |
| 5.2      | Contextualizando a pesquisa .....  | 128        |
| 5.3      | Características dos sujeitos da pesquisa .....   | 130        |
| 5.4      | Procedimentos metodológicos .....  | 131        |
| 5.5      | Sistemas de coleta de dados .....  | 132        |
| 5.6      | Analisando os dados coletados .....  | 135        |
| 5.7      | Pesquisas selecionadas .....   | 145        |
| 5.8      | Categorias de análise .....  | 148        |
| 5.8.1    | A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas.....   | 149        |
| 5.8.2    | Afetividade no processo ensino-aprendizagem....  | 154        |
| 5.8.3    | A concepção docente sobre os aspectos afetivos e cognitivos...                             | 159        |
| 5.8.4    | A relação do professor e aluno no Ensino Fundamental....                                   | 163        |
|          | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>166</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>172</b> |
|          | <b>ANEXO A: RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC .....</b>                                   | <b>177</b> |

## INTRODUÇÃO

Foram até o momento 27 anos de experiência na área educacional, entre a docência e o exercício de cargo administrativo e de gestão. Enquanto docente, iniciei a carreira como ajudante de sala de aula, depois como regente de sala de aula – na alfabetização e no curso de Graduação em Pedagogia do Instituto Federal do Pará (IFPA). Enquanto servidor administrativo e de gestão, também na área educacional, iniciei como auxiliar de secretaria de escola até exercer o cargo de Secretária Municipal de Educação, somando um total de 04 (quatro) anos. Em meio a esse contexto, vivenciei a educação por vários ângulos, podendo, assim, compreender como acontece o processo educacional nos mais diversos âmbitos.

Minha atuação como professora alfabetizadora durou um período de 10 (dez) anos. Durante esse período presenciei o despertar dos meus alunos no momento em que aprendiam a ler. Era gratificante quando aprendiam a pronunciar uma palavra; cada descoberta era prazerosa, mas para isso era preciso um diálogo constante, era preciso propor atividades que os envolviam no processo. Sem falar da maneira de como tratá-los, desde quando chegavam à escola até o momento de irem embora: as palavras de incentivo, a maneira carinhosa de recebê-los e ouvi-los. Enfim, era preciso uma interação do início ao fim da aula.

Desde o ingresso no meio educacional, meu foco sempre foi promover a aprendizagem dos discentes, não tinha metodologia e nem teoria, mas, sempre fiquei intrigada quando um aluno não conseguia aprender a ler, a interpretar e a escrever corretamente; ou não conseguia aprender as noções básicas de matemática, a sua localização geográfica, os conteúdos mínimos para o ingresso na próxima etapa do currículo escolar.

Não consigo compreender quando encontro alunos no 9º ano do Ensino Fundamental com déficit de aprendizagem (não conseguem ler, por exemplo; ou, quando leem, não interpretam, nem têm autonomia para redigir textos ainda que de pouca complexidade). Não consigo aceitar determinadas justificativas de alguns colegas, quando apontam um culpado, *o aluno*. Nesse sentido, ouvimos vários apontamentos dentro de uma unidade de ensino para justificar o fracasso do aluno. Os que predominam são o desinteresse e a indisciplina do aluno. Penso que toda organização educacional precisa visar a um objetivo fundamental por meio de suas ações: fazer com o aluno aprenda os conteúdos necessários para o seu desenvolvimento integral. Não devemos, pois, pensar em desenvolvimento educacional, sem pensar na aprendizagem do aluno. Afinal, só há desenvolvimento efetivo, se houver a aprendizagem pelo aluno.

Assim, a partir dessa vivência escolar foi que nasceu o tema desta pesquisa. Assim, ao longo dos vinte e sete anos de experiência, tanto na prática em sala de aula quanto em cargos administrativos e de gestão, refleti acerca da minha própria atuação profissional e observei a prática de colegas de profissão: a maneira de como atuavam, as dificuldades enfrentadas dentro das escolas, os problemas que os mesmos apontavam decisivos para os resultados da aprendizagem dos alunos, a forma como tratavam seus alunos, as atribuições dos porquês as crianças não conseguem aprender, entre outros tantos fatores. Foi analisando as práticas minhas e as dos colegas que aos poucos a ideia foi amadurecendo sobre a temática desta pesquisa e a inquietação aumentando.

No início, embora fossem tantas as opções, eu tinha convicção de que o tema a ser pesquisado seria afetividade na escola, pois este era o caminho que desejava percorrer, para poder compreender por qual razão há tantos diagnósticos que apontam déficit da aprendizagem dos alunos e por que apenas eles seriam os culpados ao não conseguirem aprender. Além disso, intentava compreender como está o pensamento dos pesquisadores no cenário educacional, no tocante à afetividade no processo educacional.

Então, buscando compreender esse universo que é a aprendizagem do aluno, a forma que ela acontece ou porque não acontece e visando à relação do professor com o aluno na sala de aula, busquei pesquisar sobre a afetividade na escola, pois é algo que acredito que seja uma ferramenta importante para o desenvolvimento da aprendizagem. Integrando todos esses objetivos, optamos por realizar esta pesquisa em Estado do Conhecimento ou Estado da Arte, com o objetivo de compreender qual o pensamento contemporâneo dos pesquisadores sobre o papel da afetividade na escola e a relação professor-aluno no ensino fundamental. Buscamos, em meio à produção científica, as pesquisas relacionadas a essa temática e publicadas no banco de dados da BDTD, que é devidamente credenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Apresentamos como objeto de pesquisa o Estado do Conhecimento da afetividade na escola: a relação entre professor e aluno do ensino fundamental - período compreendido entre 2009 e 2014. Essa delimitação do tempo para realização da pesquisa tem sido importante, pois, por mais que pareça um período longo, foi o suficiente para alcançarmos dados satisfatórios sobre afetividade na escola, concernente ao desenvolvimento da aprendizagem.

Começou, assim, meu percurso a fim de compreender conceitos relacionados ao afetivo e ao cognitivo no que diz respeito à aprendizagem do indivíduo. Para isso, nós nos reportamos aos teóricos Jean Piaget e Henri Wallon, que desenvolveram suas teorias acerca



dos estágios do desenvolvimento da criança, traçando uma linha tênue entre o afetivo e o cognitivo.

Para uma melhor compreensão, esta pesquisa foi organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a bibliografia dos autores (uma espécie de introdução teórica) que fundamentam essa pesquisa, discutimos, também, a importância da afetividade no processo educacional, como ela acontece na visão dos teóricos escolhidos para fundamentar este trabalho, no intuito de demonstrar a importância dos aspectos afetivo e cognitivo no processo de ensino-aprendizagem.

O segundo capítulo diz respeito a importância do aspecto afetivo e cognitivo no desenvolvimento integral do indivíduo na visão de Piaget. Importante destacar que Piaget se dedicou em explicar como acontece o desenvolvimento do ser humano, desde o nascimento até a fase adulta. Esse autor buscou detalhar cada fase do desenvolvimento da criança e como ocorre sua aprendizagem, demonstrando também que a afetividade possui um papel fundamental em cada estágio do desenvolvimento.

Já no terceiro capítulo, Wallon relaciona a afetividade ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Ele classifica cada fase do desenvolvimento infantil, por meios dos níveis funcionais, que apresentam as emoções como expressão da afetividade. O autor explica como a afetividade influencia o sujeito em todas as suas etapas do crescimento e reforça sua importância no desenvolvimento.

No quarto capítulo, abordamos as políticas públicas educacionais voltadas para a organização do ensino no âmbito escolar. Este capítulo tem por objetivo abordar os aspectos relevantes da educação na atualidade, buscando analisar, especialmente nas diretrizes curriculares dos sistemas de sistema de ensino, como a afetividade está presente no processo de ensinar e aprender. Faremos também uma breve explanação das Políticas Públicas Educacionais que estão voltadas para a educação escolar e das diretrizes que norteiam o processo educacional, assim como a legislação que normatiza as escolas da Educação Básica.

E no quinto capítulo, discutimos a realização desta pesquisa, os trabalhos da biblioteca digital que abordaram a temática ora pesquisada. Apresentamos também o sistema de coleta de dados e a análise destes, bem como o resultado da pesquisa.

Este trabalho, de cunho teórico-bibliográfico, apresenta a análise de conteúdo das pesquisas publicadas no período de 2009 a 2014, referentes à afetividade e à aprendizagem na relação professor e aluno. Optamos por realizar a pesquisa em estado do conhecimento com o

objetivo de compreendermos o pensamento contemporâneo dos pesquisadores na área educacional, referente à afetividade na relação professor-aluno no ensino fundamental.

Ferreira (2002) aponta que esse tipo de pesquisa se sustenta no desafio de conhecer o já construído e produzido, para assim, depois se dedicar ao que ainda não foi feito e desenvolver, com mais atenção e segurança, a temática proposta para pesquisa. Visa, pois, a um levantamento concreto de dados sobre o tema, com vistas a deixá-lo posteriormente disponível para sociedade. Nesse sentido, resguardadas as proporções, todos os pesquisadores trazem em comum essa opção metodológica, por constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

Desse modo, essa pesquisa visa a conhecer e compreender as produções científicas que contemplam a temática estudada. Buscamos enfatizar também no contexto atual os diversos tipos de visão sobre a afetividade na escola e a relação professor-aluno, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Nossa meta principal foi mapear as pesquisas em nível de Mestrado e de Doutorado no período estabelecido de 2009 a 2014.

Identificamos, também, as concepções teóricas que norteiam tais pesquisas, a importância da afetividade na formação do sujeito e quais são as discussões no meio acadêmico em relação ao afetivo e cognitivo. E, do ponto de vista afetivo, analisamos como os professores devem agir no cotidiano escolar, especialmente na sala de aula, e como a afetividade contribui para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Para uma melhor compreensão sobre os trabalhos que abordaram a temática em questão, foi necessário realizar uma seleção dessas pesquisas nos bancos de dados das bibliotecas digital, usando palavras descritoras que viessem a nos dar um suporte estratégico, para identificarmos as pesquisas que pudessem responder aos nossos questionamentos. Desse modo usamos como ferramenta de pesquisa as seguintes palavras descritoras: *afetividade e a educação; afetividade e o ensino-aprendizagem; afetividade e o contexto escolar e afetividade e o ensino fundamental.*

Nosso problema de pesquisa ficou melhor apresentado na seguinte pergunta: “Qual a visão dos pesquisadores, no cenário atual, sobre a afetividade e a aprendizagem na relação entre professor e aluno do ensino fundamental no contexto escolar”?

A partir daí, para análise dos trabalhos selecionados para sustentar esta pesquisa, elegemos quatro categorias que se relacionassem às nossas indagações, das quais são:

- Dimensão afetiva nas práticas pedagógicas;
- Afetividade no processo ensino-aprendizagem;

- A concepção docente sobre os aspectos afetivo e cognitivo;
- A relação do professor e aluno no ensino fundamental.

É importante destacar que, para chegar à definição das categorias acima listadas, foi necessário buscarmos compreender o pensamento de cada autor na sua profunda interpretação, bem como funcionaria a afetividade na escola, no tocante à relação entre o professor e o aluno do ensino fundamental. Buscamos, assim, uma compreensão na construção de cada autor, sobre os aspectos afetivo e cognitivo em relação ao ensino-aprendizagem.

Identificamos que os trabalhos de: Silva (2011), Cerce (2013), Andrade (2014), Pinho (2014) e Garcia (2012), atendiam as nossa pesquisa. Passamos então a analisá-los com mais profundidade e atenção, para termos o suporte que almejávamos, diante desse contexto podemos constatar no primeiro momento, ainda de modo inicial, o seguinte:

Observamos que Silva (2011) pesquisou sobre “O professor do 6º ano e suas concepções sobre Afetividade: efeitos na prática docente e na sua aprendizagem”, tendo como referencial teórico Wallon, o autor desenvolveu sua pesquisa embasada nas concepções de Wallon sobre o processo de aprendizagem e a relação professor e aluno, explicitando que estes desenvolvem trocas relacionais, profundamente influenciadas pelas questões da afetividade.

Por outro lado Cerce (2013) desenvolveu sua pesquisa com o tema “A relação afetivas nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização”, teve como referencial teórico três pensadores os quais são: Piaget, Vygotsky e Wallon, a autora afirma que para esses teóricos a afetividade interfere diferentemente no processo cognitivo, podendo agir como fonte de energia, para a vontade de aprender, sendo imprescindível para os processos de ensino-aprendizagem.

A pesquisa de Andrade (2014) foi desenvolvida com o tema “A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, o principal teórico que fundamentou sua pesquisa foi Wallon, tendo como objetivo analisar a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, assim como analisar a concepção de afetividade presente no referencial teórico pesquisado por elas.

Na sua dissertação Pinho (2014) pesquisou “A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, a autora usou para desenvolver sua pesquisa os seguintes

teóricos Piaget, Wallon e Vygotsky, teve como objetivo o desvelamento da categoria afetividade como dimensão necessária ao desenvolvimento cognitivo.

Por fim, a pesquisa de Garcia (2012) analisou o tema “Uma criança pequena em uma escola de grandes: Sentimentos e emoções no ingresso do Ensino Fundamental de 09 anos”. Tendo como referencial o teórico Wallon, a autora desenvolveu sua pesquisa abordando os sentimentos e emoções dos educadores que trabalham com criança de seis anos, por outro lado de acordo com seu referencial teórico, buscou compreender o papel da afetividade no processo da aprendizagem.

Para tanto, esta pesquisa buscou desvelar como se dá a afetividade na relação entre professor e aluno no ensino fundamental. Para isso, buscamos suporte nos teóricos (clássicos) que investiram seus estudos em compreender como se dá esse processo e nas pesquisas publicadas acerca do tema em questão.

Diante desse contexto, no passo seguinte apresentamos a fundamentação teórica que foi o marco principal para o desenvolvimento dessa dissertação, por outro lado o que tornou esse trabalho mais consistente foi o conteúdo das pesquisas selecionadas que foram de fundamental importância para que essa pesquisa tomasse corpo e se tornasse realidade.

## **CAPÍTULO 1:**

### **1 OS ASPECTOS AFETIVOS E COGNITIVOS NO CONTEXTO TEÓRICO:**

Nossa fundamentação teórica se ampara em dois teóricos de grande importância para a educação e para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem: Jean Piaget e Henri Wallon. Esses autores desenvolveram estudos referentes aos aspectos afetivo e cognitivo do indivíduo, e procuraram demonstrar passo a passo como acontece o desenvolvimento do ser humano.

Nossa escolha por Piaget se deve ao modo como ele se dedicou a explicar como acontece o desenvolvimento do ser humano, desde o nascimento até a fase adulta, buscando detalhar cada fase do desenvolvimento da criança e sua aprendizagem. Também porque esse autor demonstra que a afetividade possui um papel fundamental em cada estágio do desenvolvimento, traçando um paralelo entre o afetivo e o cognitivo.

Também partimos de Wallon pela maneira como ele relaciona a afetividade ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Esse autor classifica cada fase do desenvolvimento da criança por meios dos níveis funcionais, que apresentam as emoções, como uma das expressões da afetividade. Aborda, ainda, como a afetividade afeta o sujeito em todas as etapas de crescimento e destaca a sua importância para o desenvolvimento intelectual.

Portanto, neste capítulo, abordaremos elementos que dizem respeito à afetividade da infância à adolescência, no tocante ao desenvolvimento do indivíduo, tendo como referência os teóricos anteriormente mencionados.

#### **1.1 Para início de conversa – algumas considerações essenciais**

A infância é uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano, no que tange aos aspectos do desenvolvimento intelectual, emocional, social e motor. Acreditamos, assim, que o ato de educar não pode ser entendido apenas como transmissão de informações ou de conteúdo, uma vez que o desenvolvimento humano acontece relacionado aos aspectos cognitivos, social, motor, mas também, e principalmente, aos aspectos afetivos. Por isso, nesta pesquisa voltamos nossos olhares para as necessidades do universo da afetividade, no que diz respeito ao desenvolvimento integral da criança.

Sendo assim, o presente trabalho busca nas obras educacionais e pedagógicas de Piaget (1993 e 1986) e Wallon (2010 e 2008) referências teóricas sobre a afetividade no processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, elencando contribuições positivas da relação afetiva entre professor e aluno para o processo de aprendizagem escolar.

Ambas as referências confirmam que a afetividade é de grande importância para a vida social e emocional de um indivíduo, permitindo que o ser humano demonstre seus sentimentos e emoções a outro ser.

Na visão de Piaget (1993), a evolução do conhecimento é um processo contínuo, construído a partir da interação ativa do sujeito com o meio, onde o desenvolvimento humano passa por estágios sucessivos de organização dos campos cognitivo e afetivo, que vão sendo construídos em virtude da ação da criança e das oportunidades com o meio.

Por outro lado, segundo as ideias de Wallon (2010) a afetividade tem um papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, pois, por ser a forma de interação primeira com o meio ambiente e, igualmente, a motivação primeira de suas ações. É, ainda, por meio dela que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades.

De acordo com essas definições, é possível perceber a importância dos vínculos afetivos na vida da criança, pois se trata de um ser que está em pleno desenvolvimento, tanto na formação intelectual, quanto do caráter e da personalidade. Destacamos que ao desenvolvimento humano, estão diretamente relacionados os aspectos cognitivos, social, motor e emocionais.

No próximo passo, iremos conhecer um pouco mais sobre a trajetória de Piaget e Wallon, principalmente pelas pesquisas focadas no desenvolvimento do indivíduo e suas abordagens. Inicialmente falaremos de Piaget e em seguida de Wallon.

### **1.1.2 Conhecendo os autores que fundamentam esta pesquisa:**

#### **a) Jean Piaget:**

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, Suíça, em 1896. Aos 10 anos publicou seu primeiro artigo científico sobre um pardal albino. Desde cedo se interessou por ciência, filosofia, religião, psicologia. Formou-se em Biologia na Universidade de Neuchâtel e, aos 23 anos, mudou-se para Zurique, onde começou a trabalhar com o estudo do raciocínio da

criança sob a ótica da psicologia experimental<sup>1</sup>, desenvolvendo uma vasta investigação no campo da epistemologia. Percebeu no início de seu percurso como cientista, que seu interesse não se encerraria na Biologia Clássica ou na Filosofia Tradicional, mas em um campo de investigação em que pudesse compreender a genética do processo de construção do conhecimento humano (NUNES e SILVEIRA, 2009).

Nunes e Silveira (2009) notificam que, entre pesquisas em laboratórios de Psicologia de base experimental, trabalhou também com os Psicólogos Binet e Simon na cidade de Paris, onde ambos eram representantes de uma linha psicométrica de investigação da inteligência. Nesse cenário de pesquisa, utilizava-se uma lógica à época inovadora, baseada na medição da inteligência por meio de testes. Desse modo, Piaget descobriu um modelo diferente de análise dos processos cognitivos.

A partir desse processo, segundo Nunes e Silveira (2009), cresceu o interesse de Piaget pela epistemologia, estudo dos processos de construção do conhecimento. Nasceu nesse período a sua abordagem teórica, que foi a Epistemologia Genética, sendo o primeiro termo referente ao estudo do conhecimento científico e o segundo, à gênese, à origem. Fundou nessa mesma época (década de 50), em Genebra, um centro de referência sobre o tema.

Nunes e Silveira afirmam que:

Considerando que abordagem de Piaget, é uma abordagem construtivista do conhecimento, tendo como concepção de desenvolvimento o fruto de trocas recíprocas entre sujeito e ambiente, a epistemologia genética está situada numa concepção interacionista de conhecimento, onde a ideia remete à interdependência entre organismo e ambiente, que pode ser explicado na relação entre o conceito de ontogênese e de filogênese, ou seja, entre a história do sujeito e a história da espécie. (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 83).

De acordo com Nunes e Silveira (2009), segundo a perspectiva teórica piagetiana, existe uma tendência no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, a uma ampliação progressiva dos conhecimentos, ao contrário do desenvolvimento orgânico, que tende a uma regressão advinda do processo de envelhecimento. Desse modo, a visão de Piaget se dá acerca da evolução do intelecto à compreensão da consciência moral no sujeito. Embora suas investigações sobre estruturas mentais apareçam com certa centralidade em sua teoria, ele enfatiza a existência de um paralelismo entre o desenvolvimento da cognição e o desenvolvimento da afetividade.

---

<sup>1</sup> Na visão de Piaget, a Psicologia experimental seria um estudo formal e sistemático, com métodos informais de psicologia: entrevistas, conversas e análises de pacientes.

Em sua trajetória de pesquisador, Piaget atuou como docente na Universidade de Paris e de Genebra. Em 1924 publicou o primeiro de mais de 50 livros, *A Linguagem e o Pensamento na Criança*. Antes do fim da década de 1930, já havia ocupado cargos importantes nas principais Universidades suíças, além da diretoria do Instituto Jean-Jacques Rousseau, ao lado de seu mestre, Édouard Claparède (1873-1940).

Foi também nesse período, que acompanhou a infância das suas três filhas, uma das grandes fontes do trabalho de observação do que chamou de "ajustamento progressivo do saber". Até o fim de sua vida, recebeu títulos honorários de algumas das principais universidades europeias e norte-americanas. Morreu em 16 de setembro de 1980 em Genebra, Suíça.

É importante destacar que a dedicação de Piaget em observar as próprias filhas, para explicar ao mundo como acontece o crescimento da criança e como ela aprende, mesmo sem nunca ter atuado como pedagogo, uma vez que sua formação era em biologia. A biologia, porém, lhe serviu para explicar a aprendizagem e o crescimento do ser humano, isto é, o crescimento biológico. Essa foi outra razão que nos levou à escolha desse autor, para fundamentar esta pesquisa.

As pesquisas psicológicas de Jean Piaget são reconhecidas mundialmente, não visam apenas conhecer melhor a criança e aperfeiçoar os métodos pedagógicos ou educativos, mas também compreender o homem e seu desenvolvimento. A ideia mestra de Piaget consiste, com efeito, no fato de compreender a formação dos mecanismos mentais na criança para, a partir daí, entender sua natureza e seu funcionamento no adulto, quer se trate da sua inteligência ou da sua percepção relacionada ao seu desenvolvimento.

A metodologia empregada por Piaget para explicar cada período e fase do crescimento da criança – onde demonstra a função da afetividade na relação da construção de cada estágio do desenvolvimento cognitivo e como ocorre a aprendizagem do indivíduo – é sem dúvida um dos seus méritos.

Do mesmo modo a seguir apresentaremos a trajetória de Wallon e aspectos fundamentais de sua abordagem teórica.

## **b) – Henri Wallon:**

Henri Wallon nasceu em Paris, França, em 1879. Graduou-se em medicina e psicologia. Também fez filosofia. Atuou como médico na Primeira Guerra Mundial (1914-



1918), ajudando a cuidar de pessoas com distúrbios psiquiátricos. Tornou-se professor concursado de filosofia, em 1902, e Doutor em medicina, em 1908. Por exercer a psiquiatria infantil, atendeu a crianças consideradas na época difíceis e anormais. Foi, ainda, Diretor da *École Pratique des Hautes Etudes* em 1972 e professor no *College de France*, onde ocupou a cadeira de psicologia e de educação da infância (1932-1949).

O estudo de Wallon sobre a psicologia da criança ganhou reconhecimento desde o início do século XX. Nas últimas três décadas passou a influenciar significativamente o meio educacional. Henri Wallon fundamentou seus estudos sobre a evolução psicológica da criança em Freud e em Piaget, buscando direcionar sua pesquisa na necessidade da prática pedagógica e no atraso escolar pela faixa etária da criança.

Wallon elaborou a teoria dos “estágios do desenvolvimento psicomotor” da criança considerada normal. Essa teoria abordou cinco estágios, publicados em cinco livros. O autor destacou em cada uma das suas obras, um ou dois estágios.

Embora tenha publicado outras obras, destacamos aquelas nas quais foram desenvolvidos os estágios do desenvolvimento:

- a) Os dois primeiros estágios foram abordados na obra *A criança turbulenta* (1925);
- b) O desenvolvimento dos dois primeiros estágios foi escrito no livro *Origens do caráter da criança* (1934);
- c) O estágio do personalismo foi desenvolvido no livro *Do ato ao pensamento* (1942); ainda nessa obra foi iniciado o desenvolvimento do estágio categorial, porém não finalizado;
- d) No livro *As origens do pensamento da criança* (1945), o estágio categorial foi finalizado;
- e) No livro *A vida mental da criança* (1938), o autor aborda do primeiro ao quinto estágio.

Segundo Galvão (1995), foi tentando compreender o psiquismo humano, que Wallon passou a investigar a criança nos vários campos de sua atividade e nos vários momentos da sua evolução psíquica. Ele voltou todo o seu trabalho para o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, com o objetivo de mostrar quais são as diferentes etapas do desenvolvimento humano, os vínculos entre cada campo e suas implicações na formação da personalidade.

Nesse sentido, Wallon (2010), demonstra interesse especial pela escola, considerando a escola um dos meios de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e aspecto decisivo do projeto de uma sociedade democrática que prevê a justiça social.

Wallon se propôs a estudar sobre o desenvolvimento psíquico da criança e o campo afetivo, no que diz respeito aos prelúdios do sentimento de personalidade e enfocando os três primeiros anos de vida. Assim, apresentou minuciosamente análise das emoções, em suas condições orgânicas (motoras) e sociais (participação mútua, acesso à linguagem).

Para Zazzo (1978 apud ALMEIDA, 1999), o orgânico foi à base sobre a qual estabeleceu os princípios que deriva a teoria do desenvolvimento da personalidade de Wallon. Apesar disso, o modelo de raciocínio que ele utilizou para chegar até essa teoria foi o materialismo dialético.

Almeida (1999) esclarece que Wallon se orientou pelo materialismo dialético por entender que ele possibilita a compreensão das coisas em seu movimento de formação e transformação. Essa postura veio a expressar-se pela criação de uma teoria de desenvolvimento da personalidade, que concebe o homem em seu constante devir biológico e social. Para o autor, existe entre o ser e o meio uma relação recíproca, cuja influência sobre o indivíduo não é do domínio biológico inteiramente, mas também do social.

Na visão de Zazzo (1968 apud ALMEIDA, 1999) o método usado por Wallon buscava estudar as condições materiais do desenvolvimento da criança, considerando os fatores orgânicos e sociais, para compreender como se dava um novo plano de realidade, que é o psiquismo, a personalidade.

Nesse sentido, de acordo com Almeida (1999), a concepção materialista dialética, antes de ser de cunho político-pedagógico e de natureza essencialmente epistemológica, é primeiramente um modo de fazer, de conceber a ciência psicológica para analisar os processos psíquicos da natureza humana.

Para Dantas (1990, p. 22), “Wallon põe a epistemologia a serviço da psicologia e encontra no materialismo dialético a melhor resposta para a natureza específica do seu objeto”.

Almeida (1999) afirma que o pensamento dialético foi peculiarmente marcante em sua obra e que, na elaboração do conceito de emoção, a postura materialista dialética walloniana se evidencia. Wallon discute os fundamentos da psicologia sob uma base materialista, com a finalidade precípua de superar as divergentes matrizes epistemológicas

correntes na sua época e, principalmente, para revelar a psicologia como uma ciência da natureza e uma ciência do homem, simultaneamente.

Para Zazzo (1968 *apud* ALMEIDA, 1999, p. 24):

O materialismo dialético explicita-se na obra walloniana pelo modo de pensar a existência das coisas: a contradição, a diversidade e a história são elementos essenciais para a análise do real. Por conseguinte, na medida em que se consegue romper com os princípios de imobilidade da ciência, a dialética é o único método que consegue apreender as verdadeiras relações entre o ser e o conhecimento. Por meio da dialética, é possível aproximar-se das diversas faces do objeto, construindo conhecimento em suas condições reais e em suas relações recíprocas, portanto nos limites da verdade, que é histórica, perpetuamente modificável, ultrapassável.

Nesse sentido, Almeida (1999) lembra que a efetividade do materialismo dialético de Wallon aparece na relevância dada ao estudo do ser e às suas condições, tanto orgânicas quanto sociais, sem, contudo tê-lo reduzido a elas. Já a originalidade de sua dialética está na apreensão que faz dos fenômenos em sua evolução natural, em sua diversidade e em suas contradições, considerando as reações de um ser e um meio que estão em contínuo devir biológico e social.

Por outro lado, para Zazzo (1968 *apud* ALMEIDA, 1999), a postura materialista dialética adotada por Wallon representa antes de tudo um modo de pensar, de agir sobre a realidade a sua volta. Mas, a dialética está longe de ser uma doutrina formal. E por Wallon se preocupar tanto com o problema da passagem da transitoriedade, seus estudos deram início às pesquisas genéticas, buscando compreender a transformação da criança no adulto.

Dessa forma, o autor enfatiza que há uma interligação entre os elementos básicos dos quais ele fundamentou suas ideias, que são a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do “eu”. Assim, na visão do autor, as emoções da criança devem estar dentro da sala de aula, amparadas por esses quatro aspectos.

A partir desse contexto, compreendemos necessário contextualizar a afetividade e o desenvolvimento do indivíduo de acordo com os autores escolhidos, como fundamentação teórica para nosso estudo. Iniciamos, pois, por Piaget.

## **CAPÍTULO 2:**

### **2 A IMPORTÂNCIA DO ASPECTO AFETIVO E COGNITIVO NO DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO DE ACORDO COM PIAGET**

A fim de compreendermos a influência dos aspectos afetivo e cognitivo no contexto do desenvolvimento da aprendizagem da criança, recorreremos à teoria de Piaget para construir fundamentos que possam nos amparar em uma prática pedagógica efetiva.

Isso porque, em toda sua trajetória de pesquisa e estudo, enfatizou esses dois aspectos como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento do ser humano, tanto na vida familiar como na vida escolar, tanto na relação com os pais, quanto na relação com o professor.

Dessa forma, neste capítulo buscamos em Piaget suporte teórico sobre o desenvolvimento da aprendizagem, temos como foco a afetividade. Precisamente porque ele pauta todo seu estudo sobre o desenvolvimento da criança, no aspecto afetivo e cognitivo, procurando sempre deixar em evidência que o estado afetivo do indivíduo é fator importante para o seu desenvolvimento.

#### **2.1 O desenvolvimento da criança face às interações do meio ambiente**

Para Piaget (1986) os aspectos cognitivos e afetivos são irreduzíveis, indissociáveis e complementares. Desse modo, os aspectos cognitivos e afetivos são irreduzíveis no tocante a diminuição de um aspecto perante o outro; são indissociáveis no que diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo; e são complementares porque a criança não consegue se desenvolver integralmente com a ausência de um desses aspectos.

Os aspectos cognitivos consistem na estruturação, e os afetivos na energia, que é uma espécie de tônico que sustenta o desenvolvimento. Enquanto os aspectos cognitivos passam de um estado onde está centrado na própria ação de construção de um universo objetivo, a afetividade procede de um estado não diferenciado entre o “eu” e os elementos físicos e humanos que o cercam para construir. Ou seja, o estudo sobre a afetividade da criança é muito mais difícil que o de suas funções cognitivas, pois é um conjunto de trocas entre o “eu” diferenciado e as pessoas, onde os sentimentos interindividuais e os interesses pelas coisas são variados conforme os níveis de crescimento da criança.

Na visão de Pessoa (2000), do ponto de vista piagetiano, a afetividade é indispensável para um bom desenvolvimento emocional, como também, no seu processo para aquisição dos conhecimentos, que abarca o cognitivo. Desse modo, pela ótica piagetiana o afetivo e cognitivo são um paralelo essencial para o desenvolvimento intelectual do ser humano. Esses dois aspectos andam juntos numa mesma frequência, sempre em igualdade, para assim equilibrar o desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com Nunes e Silveira (2009), Piaget questionava as teses de conhecimento inato como aquelas que o julgavam fruto do mundo externo. Para ele, a criança só aprende por meio de interações no ambiente e trocas recíprocas do sujeito com o meio. Segundo as autoras, Piaget elegeu como pergunta central de suas investigações a questão: “como é possível alcançar o conhecimento, ou seja, como se passa de um menor conhecimento para um conhecimento mais avançado?”. E, para responder a pergunta, estudou, por meio do método clínico, como as crianças constroem noções fundamentais do conhecimento lógico, como percebem a realidade e como compreendem e explicam os objetos e fatos com que se deparam em seu meio. Foi então que, a partir desses questionamentos, Piaget estudou os diferentes níveis de desenvolvimento vivenciados pelo ser humano.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento mental da criança, Jean Piaget (1993) comparou o crescimento da criança ao crescimento orgânico, pois, segundo ele, o desenvolvimento psíquico da criança começa ao nascer e termina na fase adulta. Assim, o corpo evolui até que atinja um nível considerado estável, que é chamado de conclusão do crescimento e é onde os órgãos sofrem maturidade suficiente para assim atingir a evolução da vida mental, em direção ao equilíbrio final, representado pelo desenvolvimento do raciocínio da fase adulta.

Piaget afirma que:

[...] No ponto de partida da evolução mental, não existe certamente, nenhuma diferenciação entre o eu e o mundo exterior, isto é, as impressões vividas e percebidas não são relacionadas nem à consciência pessoal sentida como eu nem a objetos concebidos como exteriores. [...] o eu, no início, está no centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo e à medida que se constrói como uma realidade interna ou subjetiva o mundo exterior vai-se objetivando. Em outras palavras, a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que o progresso da inteligência senso-motora leve à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como elemento entre os outros, e ao que se opõe a vida interior, localizada neste corpo. (PIAGET, 1993, p. 19).

Assim, percebeu na evolução do conhecimento um processo contínuo que passa por estágios sucessivos de organização do campo cognitivo e afetivo, sendo construídos em uma

ação conjunta entre as ações da criança e as oportunidades que o ambiente lhe possibilita. Nunes e Silveira (2009) explicam que Piaget fez sua abordagem construtivista do conhecimento, que nos remete à ideia de que existe uma interdependência entre organismo e ambiente explicitada na relação entre o conceito de ontogênese<sup>2</sup> e da filogênese<sup>3</sup>, ou seja, entre a história do sujeito e a história da espécie.

Desse modo Piaget (2000), amplia sua visão acerca da evolução do intelecto, relacionando-a à compreensão da consciência moral no sujeito. Ele enfatiza a existência de um paralelismo entre o desenvolvimento da cognição e o desenvolvimento das formas da afetividade e das formas da existência social e moral.

Por outro lado, Figueiredo (2000), acredita que a criança apresenta momentos, em seu desenvolvimento, caracterizados por uma centração em si, em seus próprios referenciais, onde há uma ausência de reconhecimento das regras de convivência social. Depois a criança evoluiria para um sentimento moral de obediência, até construir formas de pensar e agir com base na autonomia. Assim, esse percurso na evolução da consciência moral se daria por meio de uma estreita relação com o meio social sem interferências genéticas previamente adquiridas.

De acordo com Pessoa (2000) a afetividade na teoria de Piaget é fator fundamental para a socialização do indivíduo, que compreende tanto os sentimentos de prazer, desprazer, simpatia, emoções e vontade, quanto os elementos energéticos de interesse, esforços, afetos das relações interindividuais, simpatias mútuas e sentimentos morais. Nesse sentido, existe um pareamento constante entre a vida afetiva e a intelectual, esse paralelismo continuará por todo o desenvolvimento, da infância à adolescência.

Assim, de acordo com Nunes e Silveira (2009), no funcionamento da inteligência humana é constante a busca do sujeito pela compreensão do que ocorre ao seu redor. A inteligência, embora esteja sempre presente em todas as etapas da vida, é construída pela criança, com seus próprios significados, no cotidiano. Assim, a diferença da inteligência de um adulto e a de uma criança está na forma como esta compreende e age sobre os objetos do conhecimento.

Pessoa (2000), afirma que para Piaget o afeto é um aspecto imprescindível para o devido funcionamento da inteligência. Nesses termos, embora bem distintas, a vida afetiva e a

---

<sup>2</sup> Ontogênese diz respeito à história da história animal, considerando-se que toda espécie tem sua história (OLIVEIRA, 1992).

<sup>3</sup> Filogênese diz respeito ao desenvolvimento do ser, de uma determinada espécie (OLIVEIRA, 1992).

cognitiva não se separam. Ou seja, qualquer ato de inteligência requer uma regulação interna seja de interesse, esforço ou facilidade. Pessoa (2000) afirma ainda que sem afeto não existe motivação ou qualquer interesse em aprender, pressupondo, assim, que há uma interligação entre a afetividade e cognição.

Nesse sentido a autora afirma que:

[...] a afetividade e a cognição se complementam e uma dá suporte ao desenvolvimento da outra. O desenvolvimento cognitivo passa de um período inicial centrado na própria ação para a construção de um universo objetual e descentrado. De forma semelhante, a afetividade evolui de uma indiferenciação entre si própria e os que rodeiam para aos poucos elaborar e construir um sentimento único e interindividual. Tanto o aspecto cognitivo como o afetivo evoluem: de início estão centrados no sujeito e nas suas próprias necessidades, para depois se dirigirem ao outro e às relações do sujeito com outros sujeitos. (PESSOA, 2000, p. 102).

Desse modo no campo da vida afetiva, segundo Piaget (1993), o equilíbrio dos sentimentos também aumenta de acordo com o avanço da idade, onde as relações sociais acontecem de forma gradativa, seguindo o mesmo processo do desenvolvimento infantil. Chama a atenção para uma diferença que se torna essencial para o desenvolvimento psíquico da criança, que é a diferença entre a vida do corpo e a do espírito, sendo preciso respeitar essa dinâmica da realidade espiritual para que aconteça o desenvolvimento psíquico da criança.

Para Piaget (1993), o desenvolvimento é uma equilibração progressiva que inicia em um estado de menor equilíbrio, passando para outro estado de equilibração superior. Desse modo, no início do seu desenvolvimento a criança apresenta certa incoerência relativa às suas ideias infantis até chegar à sistematização do raciocínio, que acontece na fase adulta; por outro lado, só podemos considerar tal feito, se analisarmos do ponto de vista da inteligência.

Nunes e Silveira (2009), ao explicarem o processo de equilibração de Piaget, esclarecem que para acontecer o processo de equilibração é necessária a aquisição de um novo conhecimento. Dessa maneira, o sujeito se desequilibra para se equilibrar à nova informação e/ou situação, desencadeando, assim, os dois mecanismos: o de assimilação e o de acomodação.

Desse modo, enquanto o conceito de assimilação consiste no significado dado pelo sujeito àquilo que é percebido. A acomodação exige a modificação dos esquemas mentais para que o novo conhecimento seja construído. Portanto, o desenvolvimento do sujeito se dá pela ação recíproca entre a criança e seu ambiente, por meio de sucessivas assimilações e acomodações do sujeito na interação com os objetos de conhecimento. Nesses termos, existe um ponto de equilíbrio entre ambos, que é o mecanismo autorregulador ou a equilibração.

Exemplo disto são crianças no período sensório-motor e pré-operatório manuseando o brinquedo em ação e interação com meio.

Ainda acerca desses dois processos de desenvolvimento, Nunes e Silveira (2009) indicam que:

Quando ocorre uma necessidade (intelectual, afetiva ou orgânica), que, por sua vez, é manifestação de um desequilíbrio, o sujeito reagirá à mesma por meio de uma de restabelecimento do equilíbrio. [...]. Assimilar envolve a noção de que conhecer consiste numa significação, dada pelo sujeito, àquilo que é percebido. Em contato com um determinado objeto ou fato, a criança o investiga e tenta dar um sentido ao que percebeu, imprimindo uma lógica própria para conhecer.[...] Já o mecanismo de acomodação exige uma modificação dos esquemas mentais (assimilados) a fim de que um novo conhecimento seja construído. [...]. Esse processo se dará por meio de sucessivas assimilações e acomodações do sujeito na interação com os objetos de conhecimentos. O ponto de equilíbrio entre a assimilação e acomodação é o mecanismo autorregulador, denominado equilíbrio. (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 87-88).

Nunes e Silveira (2009) afirmam ainda que, para acontecer o processo de desenvolvimento, é necessário interpretar a realidade e reconstruí-la. O movimento do agir humano é vital na busca e no alcance de um estado de equilíbrio, onde é preciso que o ser humano se adapte constantemente à realidade existente. Esse é o processo de equilíbrio do desenvolvimento cognitivo da criança.

Na visão de Piaget (1993), ao refletirmos sobre a forma final de equilíbrio da criança, temos que ficar atentos sobre a importância do crescimento orgânico, pois ele é mais estático, que é o crescimento do desenvolvimento mental. Uma vez que o desenvolvimento mental acontece de maneira mais lenta, ele se torna mais instável, pois é o período em que o desenvolvimento do indivíduo atinge a evolução ascendente. Desse modo, logo após essa evolução, acontece uma evolução automática do desenvolvimento mental do indivíduo, caminhando para o declínio e chegando à velhice.

Nesse sentido, em relação à capacidade visual, Piaget (1993) afirma que o desenvolvimento psíquico da criança, está interligado a funções de certos órgãos, seguindo uma volta sinuosa semelhante, onde a capacidade visual atinge o máximo no fim da infância e aos poucos vai diminuindo. Do mesmo modo a capacidade de percepções também é regida por esse compasso.

Piaget indica que

[...] as funções superiores da inteligência e da afetividade tendem a um “equilíbrio móvel”, isto é, quanto mais estáveis, mais haverá mobilidade, pois, nas almas sadias, o fim do crescimento não determina de modo algum o começo da decadência, mas, sim, autoriza um progresso espiritual que nada possui de contraditório com o equilíbrio interior. (PIAGET, 1993, p. 12).



Assim, as funções superiores da inteligência e da afetividade tendem a um equilíbrio móvel. Inclusive no envolvimento da criança no manuseio de objetos, acontece o desenvolvimento psíquico. Quanto mais estável esse contato, e quanto mais a criança conhece o meio e o objeto que lhe é apresentado, mais estruturado se torna o psíquico da criança. Ou seja, dependendo do meio e dos recursos que a criança possui, sua aprendizagem se torna mais consistente.

Como diz Piaget (1993), nas almas sadias o fim do crescimento não determina de modo algum o começo da decadência. Desse modo, a permanência do desenvolvimento da inteligência da criança e a estruturação do seu psíquico dependem de como foi sua preparação na infância e permitem o equilíbrio interior.

Partindo desses fundamentos, no tópico seguinte abordamos, na concepção de Piaget, o desenvolvimento do indivíduo de acordo com cada estágio.

## **2.2 A aprendizagem do indivíduo de acordo com os estágios do desenvolvimento de Piaget**

Para promover a compreensão do desenvolvimento mental da criança, Piaget (1993) descreveu a evolução da criança e do adolescente, explicitando que é preciso compreender como acontece o equilíbrio dessa evolução, onde o equilíbrio se dá, pela construção contínua do desenvolvimento, respeitando cada fase desse desenvolvimento. Comparou esse desenvolvimento com a construção de um edifício, para o qual sua base precisa ser bem sólida, ou seja, seu alicerce precisa ser bem preparado, não podendo faltar nenhum item que compõe sua fundação. É, pois, de fundamental importância não pular nenhuma etapa da sua construção e desse modo ir seguindo passo a passo até chegar à sua finalização. Só então estará apto a receber seus moradores sem risco. Depois de seguir todos os passos da construção, de elencar todos os elementos que compõem essa obra, o “prédio” poderá, então, ser considerada uma estrutura firme, que não corre risco de desabar com qualquer tempestade.

Do mesmo modo, Piaget (1993) compara a evolução da criança e do adolescente, no seu desenvolvimento mental. Defende que é preciso colocar todos os elementos necessários para essa estruturação, assegurando a passagem de um estágio para o nível seguinte, de forma a inserir estruturas variáveis, que permitam essa passagem para o próximo estágio de forma equilibrada.

Na comparação da criança com o adulto, Piaget (1993) afirma que a criança age como nós. Em função daquilo que querem, suas ações são bem definidas. Os pequenos descobrem um mundo novo assim que possível, onde há uma série de coisas diferentes - a exemplo das brincadeiras e do modo de raciocinar.

Apesar disso, o autor ressalta que, por mais que uma criança aja de maneira coerente, mesmo assim ela ainda não é um adulto em miniatura. Segundo o autor, é preciso observar que o modo de agir da criança em qualquer nível sempre vem acompanhado de uma pergunta, assim em todos os níveis da inteligência sempre é preciso compreender e explicar algo. Desse modo, desencadeia-se uma necessidade fisiológica, afetiva e/ou intelectual.

Nesse sentido, considerando todos os períodos do estágio do desenvolvimento, a inteligência procura sempre explicar e responder algo. Por esse motivo, é preciso compreender as funções do interesse, pois, na perspectiva piagetiana, essas funções são comuns a todos os estágios do desenvolvimento cognitivo da criança, tornando-se invariáveis.

Porém, os interesses, em oposição ao interesse do próprio sujeito, variam de um nível mental ao outro, assumindo outras formas diferentes de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual do ser humano.

Piaget menciona que é preciso distinguir as funções constantes das estruturas variáveis, sendo que:

Ao lado das funções constantes, é preciso distinguir as estruturas variáveis, e é precisamente a análise dessas estruturas progressivas ou formas sucessivas de equilíbrio que marca as diferenças ou oposições de um nível da conduta para outro, desde os comportamentos elementares do lactente até a adolescência. (PIAGET, 1993, p. 13).

Piaget (1993) define as estruturas variáveis como formas organizacionais da atividade mental e de acordo com o aspecto motor e intelectual, onde de um lado aparece o afetivo e do outro a dimensão individual e social. O autor apresenta os períodos de desenvolvimentos, definidos como estágios de desenvolvimento psíquico e afetivo da criança:

**Quadro 01** – Processo do desenvolvimento psíquico e afetivo da criança

| Fases do desenvolvimento psíquico e afetivo da criança |   |
|--|---|
| 1º Estágio   | O estágio dos reflexos ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas e das primeiras emoções;          |
| 2º Estágio   | O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados;        |
| 3º Estágio   | O estágio da inteligência sensório-motora ou prática, das relações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade; |

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>4º Estágio</b> | O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto;          |
| <b>5º Estágio</b> | O estágio das operações intelectuais concretas, onde acontece o começo da lógica e dos sentimentos morais e sociais de cooperação;        |
| <b>6º Estágio</b> | O estágio das operações intelectuais abstratas da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos. |

Fonte: Ribeiro (2017).

Desse modo, segundo Piaget (1993), cada estágio tem suas próprias características, que são as originalidades das estruturas que o distinguem dos estágios antecedentes. O autor indica que essa estrutura é formada por uma espécie de subestruturas; elas acontecem de forma sucessiva. A cada etapa, surge essa nova característica. Assim, considerando que a cada estágio se edifica uma nova fase no desenvolvimento cognitivo da criança, esse desenvolvimento segue até a vida adulta, onde cada um deles corresponde a um nível de desenvolvimento. Do mesmo modo, segundo o autor, cada estágio corresponde também a características momentâneas e secundárias, que aos poucos vão se modificando pelo desenvolvimento posterior.

Nos estudos de Nunes e Silveira (2009) referentes a Jean Piaget, as autoras afirmam que cada estágio do desenvolvimento é marcado pela aparição de estruturas mentais originais e distintas, porém inter-relacionadas com as anteriores. Desse modo, podemos dizer que todas as etapas estão em sintonia, cada estágio dependendo do outro para o desenvolvimento mental da criança. De acordo com o pensamento das autoras, em cada aquisição de um novo conhecimento, é preciso uma reorganização da estrutura mental existente. Assim, para compreender a nova informação, é necessária uma reflexão da prática.

Nessa lógica, Nunes e Silveira (2009) descrevem os estágios do desenvolvimento da criança, segundo Piaget, em quatro estágios, que são o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal. Por meio da lógica interacionista, o autor nos põe diante das características cognitivo-afetivas e de socialização, dependentes de uma construção que nos leva a entender os estágios do desenvolvimento como únicos para cada criança e não como partes estanques do processo. Estes estágios apresentam estruturas diferentes, mas interligadas. Ou seja, o novo conhecimento depende do anterior. Dessa maneira, para a ponderação dos conhecimentos é preciso uma adaptação cada vez maior à realidade, o que Piaget (2000) chama de equilíbrio.

Piaget (1993) diz que existe uma espécie de mecanismo funcional que é comum a todos os estágios do desenvolvimento. Chama a atenção que, para cada etapa do estágio,

existe uma conduta interior, onde cada sentimento corresponde a uma necessidade. Ele diz que, desse modo, podemos afirmar que a criança é como o adulto e só executa alguma ação, tanto exterior quanto interior, se houver um motivo e se for uma necessidade que corresponda a algo do seu interesse.

Pessoa (2000) afirma, em Piaget, que os estágios da afetividade correspondem exatamente aos estágios do desenvolvimento das estruturas cognitivas, havendo entre eles uma correspondência e não uma sucessão. A autora ainda afirma que a afetividade constitui a energética das condutas, cujas estruturas correspondem às funções cognitivas. Em outras palavras, as condutas humanas têm como mola propulsora o afeto. Portanto, conforme a maneira como a afetividade é e funciona, constitui-se o elemento intelectual.

Assim, Piaget (1993) descreve as etapas do desenvolvimento em duplo aspecto, o da inteligência e o da vida afetiva. Desse modo, esse processo de desenvolvimento se apresenta em três estágios, que são distribuídos do nascimento ao fim do terceiro. São eles: o estágio dos reflexos, o da organização das percepções e hábitos e o da inteligência senso-motora. Logo, o desenvolvimento da criança acontece gradativamente.

Esses três estágios são denominados estágios da afetividade. O estágio dos reflexos afetivos corresponde às técnicas reflexas, aos impulsos instintivos, ligados à alimentação. É chamado pelo autor de emoções primárias. O segundo estágio afetivo, está ligado aos sentimentos elementares, que são o sucesso e o fracasso, existindo aí uma espécie de egocentrismo geral. Por sua vez, o terceiro estágio afetivo ocorre na construção do esquema do objeto, caracterizado pela escolha do objeto, ligado à objetivação dos sentimentos, onde a própria atividade se diferencia e se multiplica correspondente à alegria e tristeza, ligadas ao sucesso e ao fracasso dos atos intencionais, assim como os esforços, interesse, fadigas e desinteresse.

Nesse sentido, segundo o autor, os três primeiros estágios constitui também o período da lactância, que vai até por volta de um ano e meio a dois anos de idade. Esse período acontece antes do desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Por isso, alguns estudiosos de Piaget, na maioria das vezes, mencionam apenas quatro estágios, porque os primeiros estágios estão acoplados em apenas um, ou considerando que de certa forma o mesmo é dividido em três subestágios.

Nos estudos de Nunes e Silveira (2009) sobre Piaget, na visão de ambas, os estágios do desenvolvimento cognitivo e afetivo são compostos apenas por quatro estágios, pois elas obedecem ao que Piaget diz que os três primeiros estágios se tornam apenas um, por se tratar

do período da lactância. Nesse sentido, podemos demonstrar no quadro abaixo como as autoras desenvolveram de forma sucinta os estágios de desenvolvimento de Piaget:

**Quadro 02** – Fases do desenvolvimento cognitivo e afetivo

| <b>Fases ou Estágios do Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo em Piaget</b> |  |
|---|--|
| <b>Sensório-Motor<br/>(de 0 a 2 anos)</b>                                 | Está dividida em três subestágios, sendo marcada, inicialmente, por coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário (reflexos, necessidades nutricionais). Posteriormente ocorre organização das percepções e hábitos. Por último, é caracterizada pela inteligência prática, que se refere à utilização de percepções e movimentos organizados em “esquemas de ação”, que gradativamente, vão se tornando intencionais, portanto, dirigidas a um resultado. A criança começa a perceber, gradativamente, que os objetos a sua volta continuam a existir, mesmo se não estivessem sob seu campo de visão. |
| <b>Pré-Operatório<br/>(de 2 a 6 anos)</b>                                 | Surgimento da função simbólica, aparecimento da linguagem oral. Característica egocêntrica em termos de pensamento (centrado nos próprios pontos de vista), linguagem e modos de interação. A lógica do pensamento depende da percepção imediata, não sendo possíveis operações mentais reversíveis.   |
| <b>Operatório<br/>Concreto<br/>(de 6 a 11 anos)</b>                       | Pensamento mais compatível com a lógica da realidade, embora ainda preso à realidade concreta. Reversibilidade de pensamento (uma operação matemática, por exemplo, pode ser reversível). Compreendem gradativamente noções lógico-matemáticas de conservação da massa, volume, classificação etc. O egocentrismo diminui, surgindo uma moral de cooperação e respeito mútuo (moral da obediência).  |
| <b>Operatório<br/>Formal<br/>(a partir dos 11<br/>e/ou 12 anos)</b>       | Pensamento hipotético-dedutivo. Capacidade de abstração. Egocentrismo tende a desaparecer. Construção da autonomia, com avanços significativos nos processos de socialização.  |

Fonte: Nunes; Silveira (2009).

De acordo com Nunes e Silveira (2009), Piaget fez uma minuciosa investigação sobre a forma como o ser humano constrói seus conhecimentos, descrevendo características do modo de pensar, falar e agir das crianças e adolescentes, o que resultou num dos tópicos mais divulgados de sua teoria, por mais que tenha outros temas de fundamental importância em sua vasta obra. São, pois, os estágios de desenvolvimento descritos por ele que têm ganhado espaço no cenário educacional e entre os pesquisadores que desenvolvem pesquisas relacionadas à aprendizagem.

Para Piaget, a aprendizagem é um processo complexo, que requer elaboração interna de um modo ativo e singular. Desde que não seja um ato de incorporação passiva e/ou mecânica, a relação do sujeito com os objetos externos é um exercício da cognição. Desse modo, o sujeito dá sentidos pessoais ao que busca conhecer. Assim, o sujeito/aluno piagetiano

é capaz de reconstruir as informações que recebe, a partir de seus conhecimentos, na interação com o meio (NUNES; SILVEIRA, 2009).

Porém, buscando uma melhor explicação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, focado nos aspectos afetivo e cognitivo, Piaget (1993) denomina o desenvolvimento intelectual de revolução intelectual e o define em quatro categorias como práticas para esse desenvolvimento:

**Quadro 03 – Categorias do desenvolvimento intelectual**

| <b>Desenvolvimento Intelectual e/ou Revolução Intelectual em Categorias</b> |                                   |   |
|---|-----------------------------------|---|
| <b>1ª categoria</b>   | Esquema prático do objeto;        | Tem como função fazer com a criança memorize ou reconheça objetos e pessoas que lhe são certos apresentadas diariamente, isso não quer dizer que exista uma lembrança quando essas imagens não estão no seu campo de visão;   |
| <b>2ª categoria</b>   | Evolução do espaço prático;       | Acontece no fim do segundo ano de vida, é a que caracteriza a construção dos objetos, é a etapa onde a criança reconhece seus movimentos, tudo que está ao seu redor, inclusive seu próprio corpo;  |
| <b>3ª categoria</b>   | Causalidade/<br>Egocentrismo;     | Essa prática fica por um bom tempo ao acaso, onde o sujeito descobre por acaso que para atingir o que lhe interessa ele precisa lançar mão de algo remoto que está ao seu alcance. Piaget chamou esse movimento de mágico ou “mágico-fenomenista”, definindo o egocentrismo causal primitivo. |
| <b>4ª categoria</b>   | Objetivação das séries temporais. | É paralela à causalidade, nessa prática a inteligência senso-motora, deixa o egocentrismo inconsciente para se situar em um novo universo.  |

Fonte: Ribeiro (2017).

De acordo com Piaget (1993), os desenvolvimentos afetivos e cognitivos caminham em linhas paralelas, numa espécie de sincronismo, que acontece durante os dois primeiros anos de vida da criança, seguindo até a adolescência. Há uma espécie de separação entre os sentimentos e o pensamento, sendo algo ainda superficial. Conforme o autor, o elemento que precisa de atenção na vida mental da criança é a “conduta”. Presume-se, então, que toda conduta é um instrumento ou técnica, que são os movimentos e a inteligência. Por outro lado, toda conduta implica em modificações e valores finais, sendo os sentimentos, a afetividade e a inteligência aspectos indissociáveis da conduta humana.

Nesse sentido as diversas correlações cognitivas e afetivas da criança, as suas interações interindividuais, são interligadas à mãe, não apenas como mãe, mas da maneira que as relações de troca foram estruturadas entre a pessoa e sua progenitora. Ou seja, a construção

e estruturação da relação entre ambas se tornou uma afetividade consistente, capaz de criar laços afetivos fortes que não são fáceis de quebrar. Agora, se por acaso esses laços não tivessem sido bem estruturados, com certeza seriam facilmente quebrados.

Portanto, para uma melhor compreensão sobre os estágios do desenvolvimento de Piaget, iremos demonstrar cada estágio de acordo com o quadro de nº 01, elaborado em consonância com o texto original de Piaget (1993), onde se distinguem os seis estágios, ou períodos do desenvolvimento da criança.

### **2.2.1 Estágios dos reflexos**

Piaget (1993) aponta que o primeiro estágio é o dos reflexos, e as coordenações sensório-motoras do recém-nascido são como o movimento de sucção do bebê para se alimentar. No início, os movimentos da sucção são lentos e vão melhorando de acordo com o exercício contínuo entre uma ou duas semanas de vida do bebê. Aos poucos, esses reflexos vão ficando mais nítidos e a criança começa a reconhecer o espaço e as pessoas do convívio diário.

O autor afirma ainda que o movimento do bebê não é apenas de sucção, é também motor, realizado com dedos e braços, iniciando aí os primeiros movimentos de coordenação motora, e algumas vezes chegando a levar o dedo à boca no segundo mês de vida.

Desse modo, segundo o autor,

os sentimentos elementares de alegria e tristeza, de sucessos e fracassos etc. serão então experimentados em função desta nova objetivação das coisas e das pessoas, originando-se daí os sentimentos interindividuais. A “escolha (afetiva) do objeto”, que a psicanálise opõe ao narcisismo, corresponde à construção intelectual do objeto, assim como o narcisismo correspondia à indiferenciação entre o mundo exterior e o eu. Esta “escolha do objeto” refere-se, primeiramente, à pessoa da mãe, depois (em negativa e positiva) à pessoa do pai e dos próximos. Tal começo das simpatias e antipatias que se vão desenvolver tão amplamente no curso do período seguinte. (PIAGET, 1993, p. 23).

Para La Taille (1992), é nesse estágio que Piaget começa a definir os diversos graus de socialização do indivíduo, chamando-o de “grau zero”. Inicia essa definição nos reflexos do recém-nascido e dá continuidade nos demais estágios do desenvolvimento.

### **2.2.2 Estágio da organização e percepções**

O segundo estágio se inicia com a organização dessas percepções e hábitos da criança, quando ela começa a notar tudo ao seu redor e reconhecer pessoas do seu convívio, assim como estranhar pessoas que nunca viu. Nesse estágio ela começa a sorrir. Esse desenvolvimento começa, segundo Piaget (1993), na quinta semana de vida. Ele chama essa forma de reconhecer pessoas e objetos de aparições sensíveis e animadas. Isso porque o reconhecer nessa fase não quer dizer nada de substancial e nem dissocia o ser humano do universo exterior.

Assim, por volta dos seis meses de vida, a criança começa a pegar os objetos a sua volta. Piaget (1993) destaca essa capacidade de apreensão e logo em seguida de manipulação, aumentando sua capacidade de desenvolvimento de acordo com a interação com o objeto, posta a sua disposição, e assim adquirindo novos hábitos. O conjunto de novos hábitos, segundo Piaget, são os esquemas senso-motores. Esse é um ciclo de reflexos, sendo o ponto de partida para um próximo ciclo, onde o hábito de exercício leva a criança a internalizar novos elementos de aprendizagem por diferenciação progressiva.

### **2.2.3 Estágio do desenvolvimento mental**

Piaget (1993) aponta que o terceiro estágio é o do período do desenvolvimento mental da criança. É o mais importante para esta fase, que é o da inteligência prática ou senso-motora. Ele afirma que a inteligência aparece bem antes que o aparecimento da linguagem. Afirma também, que essa inteligência é totalmente prática e se refere apenas à manipulação dos objetos postos à sua disposição. Nessa idade, a criança consegue manusear quaisquer objetos posto a sua visão. Por exemplo, tentar puxar um brinquedo com a ajuda de uma vara. Segundo o autor, esse é um ato de inteligência mesmo sendo precoce.

Segundo Piaget (1993), os atos de inteligências são construídos a partir de dois elementos, que são as reações circulares e os esquemas de ação. Antes dessa construção, as ações anteriores à construção do ato da inteligência se multiplicam e se diferenciam, até alcançarem a flexibilidade que seja suficiente para registrar os resultados das suas experiências.

Desse modo as reações circulares no bebê não são mais suficientes para deixá-lo satisfeito com o que faz, chegando a necessidade de ele criar uma variação de movimentos para atender suas próprias necessidades. Nesse sentido os esquemas de ação, que já vem sendo construídos ao longo do desenvolvimento mental da criança, são frequentes e de fácil



compreensão, de maneira recíproca, por meio das condutas experimentais, sendo uma ação apta, capaz de ser generalizada por novas situações, se forem expostas ao alcance da criança.

#### **2.2.4 Estágio da inteligência**

O quarto estágio apontado por Piaget (1993) é o estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto. Esse estágio marca a passagem do período sensório-motor para o pré-operatório e é o aparecimento da função simbólica ou semiótica, ou seja, é a emergência da linguagem. Nesse sentido, na visão de Piaget, a linguagem é considerada como uma condição necessária, mas não suficiente ao desenvolvimento, pois existe um trabalho de reorganização da ação cognitiva que não é dado pela linguagem, de acordo com La Taille (1992). Por outro lado, é preciso entender que o desenvolvimento da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência.

Assim, conforme La Taille (1992), é preciso compreender que a emergência da linguagem traz modificações importantes nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança, possibilitando as interações interindividuais e fornecendo capacidade de trabalhar com representações e significados da realidade. A aceleração do alcance do pensamento e do desenvolvimento, nesse estágio, é atribuída, em grande parte, às possibilidades de contatos interindividuais fornecidos pela linguagem.

#### **2.2.5 Estágio das operações concretas**

Já o quinto estágio, denominado por Piaget (1993), de operações intelectuais concretas; é o começo da lógica e dos sentimentos morais e sociais de cooperação. Nesse período desaparece o egocentrismo intelectual e social, que caracterizou a fase anterior, dando lugar à emergência da capacidade da criança, para estabelecer as relações e coordenar pontos de vistas distintos. Nesse estágio, é destacado também o aparecimento da capacidade da criança de interiorizar as ações. Já as operações físicas começam a desaparecer e a criança adquire habilidades para realizar operações mentais.

Se de um lado a criança consegue raciocinar de forma coerente, tanto os esquemas conceituais como as ações executadas mentalmente se referem, nesta fase, a objetos ou situações passíveis de serem manipuladas ou imaginadas de forma concreta.

La Taille (1992) aponta que, se no período pré-operatório, a criança ainda não havia

adquirido a capacidade de reversibilidade, "a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos, por exemplo, a ausência de conservação da quantidade quando se transvaza o conteúdo de um copo A para outro B, de diâmetro menor", tal reversibilidade será construída ao longo dos estágios operatório concreto e formal.

### **2.2.6 Estágio da formação da personalidade**

O sexto e último estágio, de acordo com Piaget (1993), diz respeito às operações intelectuais abstratas da formação da personalidade dos adolescentes e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos. A partir da ampliação das capacidades conquistadas pela criança na fase anterior, ela já consegue raciocinar mais claramente sobre as hipóteses, de acordo com o que ela é capaz de formar.

Na visão piagetiana, ao atingir essa fase, o indivíduo adquire a sua forma final de equilíbrio, ou seja, ele consegue alcançar o padrão intelectual que persistirá durante a idade adulta. Isso não quer dizer que ocorra uma estagnação das funções cognitivas.

É importante ressaltar, ainda, que, para Piaget, existe um desenvolvimento da moral que ocorre por etapas, de acordo com os estágios do desenvolvimento humano. A moral evolui em estágios que vão da anomia, isto é, da ausência de normas e leis, passando para a heteronomia, que se refere ao respeito à autoridade até chegar à autonomia, que consiste no respeito mútuo.

Para Piaget (1977 apud LA TAILLE, 1992), a moral está amparada por um sistema de regras. Dessa maneira, a moralidade está relacionada com o respeito que o indivíduo demonstra a tais regras. Isso porque Piaget entende que, nos jogos coletivos, as relações interindividuais são regidas por normas, que, apesar de herdadas culturalmente, podem ser modificadas consensualmente entre os jogadores, sendo que o dever de 'respeitá-las' implica a moral, por envolver questões de justiça e honestidade.

Na visão de La Taille (1992), a evolução do indivíduo de acordo com cada estágio do desenvolvimento de Piaget, passa por diferenças de qualidade das trocas intelectuais, podendo o indivíduo mais evoluído usufruir plenamente tanto de sua autonomia, quanto dos aportes dos outros. Desse modo, o desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior dos objetos ou situações.

Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está, portanto, a seu serviço.

No próximo tópico, abordaremos a afetividade no decorrer da primeira e segunda infância, de acordo com os estudos de Piaget.

### 2.3 Afetividades na primeira e segunda infância, de acordo com Piaget

Segundo Piaget (1993) com o aparecimento da linguagem, que acontece na primeira infância, dos dois aos sete anos, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Existem três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: o início da socialização da ação, a aparição do pensamento e a intuição.

Desse modo, segundo o autor, do ponto de vista afetivo, ainda ocorre uma série de transformações paralelas, que é o desenvolvimento de sentimentos interindividuais (simpatias, antipatias e o respeito, entre outros). A afetividade interior é organizada de maneira mais estável que nos primeiros estágios.

Segundo o autor, como o aparecimento da linguagem está ligado ao progresso do desenvolvimento senso-motor, esse acontece quando:

[...] o lactente aprende pouco a pouco ao imitar, mesmo sem que exista uma técnica hereditária da imitação... a imitação senso-motora torna-se uma cópia cada vez mais precisa de movimentos que lembram movimentos conhecidos; e, finalmente a criança reproduz movimentos novos mais complexos. A imitação de sons tem uma evolução semelhante. Quando os sons são associados às ações determinadas, a imitação prolonga-se como aquisição da linguagem... Enquanto a linguagem se estabelece sob forma definida, as relações interindividuais se limitam à imitação de gestos corporais e exteriores, e a uma relação afetiva global sem comunicação diferenciada. (PIAGET, 1993, p. 25).

Desse modo, Piaget (1993) aponta três grandes categorias que podem ser postas em evidência durante a aquisição da linguagem espontânea e das relações sociais, conforme podemos verificar no quadro 04:

**Quadro 04** – Categorias em evidência nas relações sociais e na aquisição natural da linguagem

| CATEGORIAS                | DEFINIÇÃO  |
|---------------------------|--|
| <b>Primeira categoria</b> | Diz respeito à subordinação, mesmo a criança sofrendo coação espiritual, por meio da subordinação exercida pelo adulto, com a linguagem mais definida a criança já começa notar a realidade e o mundo que a cerca, já compreende que seus pais e os adultos são seres grandes e fortes, que revelam seus pensamentos e vontades, porém |

|                           |   |
|---------------------------|---|
|                           | mesmo sem muita compreensão a criança desenvolve uma espécie de submissão inconsciente, intelectual e afetiva.  |
| <b>Segundo categoria</b>  | Esta categoria é composta por fatores denominados de troca, tanto com o adulto quanto com a criança, desempenhando um papel decisivo para os progressos de ações por meio das intercomunicações, transformando as condutas materiais em pensamentos. É importante destacar que as crianças de até os 7 anos de idade ainda não sabem discutir suas ideias com clareza, apenas apresentam suas opiniões em divergência com as que não são de seu agrado. |
| <b>Terceira categoria</b> | Nesta categoria, a criança tem o hábito de conversar consigo própria, a linguagem dela aparece de maneira espontânea. Só por volta dos 7 anos, essa espontaneidade vai diminuindo, permanecendo à mostra as primeiras condutas sociais. Por sua vez, o indivíduo continua inconscientemente centralizado ao seu ponto de vista, surgindo aí o chamado egocentrismo da criança.  |

Fonte: Ribeiro (2017).

Diante desse contexto de desenvolvimento da linguagem e início da socialização da criança a esse mundo contextualizado, a linguagem passa a ser uma estrutura do plano da comunicação que aos poucos vai multiplicando sua importância.

Segundo Piaget (1993), na faixa etária dos 2 aos 7 anos, a criança se encontra em fase de transição entre duas formas extremas, onde a segunda domina a primeira de maneira paulatina. A primeira dessas formas é a do pensamento por incorporação, onde o egocentrismo exclui toda a subjetividade; na segunda fase, o que predomina é o pensamento adaptado aos outros e ao real, que prepara o pensamento lógico.

Nota-se que nessa faixa etária a criança está com sua estrutura psíquica em movimento, visto que esse movimento está procurando uma base estrutural da qual possa ser a mais atraente e mais fácil de adaptação e assimilação, portanto é preciso ter cautela em saber o que deixar a disposição da criança nessa etapa. Do mesmo modo a escola necessita estar atenta ao tipo de atividade a desenvolver diariamente no início da vida coletiva da criança.

No que diz respeito ao espontaneísmo da criança de dois aos sete anos, é preciso observar as perguntas feitas por elas frequentemente, que são os famosos “porquês”, que segundo Piaget (1993) na maioria das vezes os adultos não as respondem e/ou têm dificuldades em respondê-las. Nessa etapa, segundo o autor, a criança está em meio aos porquês, seu caráter é puramente egocêntrico, o animismo infantil está presente em sua vida, pois é natural ela querer da vida seja qual for o objeto e/ou imagem.

Na visão de Piaget (1993), nesse terreno de inteligência prática é possível observar todos os tipos de comportamento primitivo. Desse modo é preciso analisá-lo de uma perspectiva não verbal, porém de forma experimental, onde possamos identificar o

comportamento das crianças com atividades práticas mais precisas pela manipulação de material concreto, que auxilie no desenvolvimento da criança de maneira significativa.

Na idade dos sete anos, a criança se encontra numa fase pré-lógica, precedida pela intuição, que interioriza as percepções e os movimentos por meio de imagens representativas com experiências mentais que prolongam, assim, os esquemas senso-motores sem coordenação racional.

Em se tratando da vida afetiva existe, segundo o autor, um paralelo entre o desenvolvimento da afetividade e os das funções intelectuais, considerando esses dois aspectos indissociáveis de cada ação. As motivações e o dinamismo vêm do estado afetivo em que se encontra a criança. Por outro lado as técnicas e o ajustamento dos meios vêm do aspecto cognitivo.

Piaget (1993) apresenta o nível de desenvolvimento mental em três novidades afetivas: primeiro, o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais, onde acontecem as afeições, simpatias e antipatias, que estão ligadas à socialização da ação; segundo, a aparição dos sentimentos morais, relacionados às relações dos adultos e crianças; e terceiro, o interesse e valores, que estão ligados ao pensamento intuitivo geral.

Segundo o autor, o aspecto mais importante desse nível é o interesse. Ele é a extensão da necessidade da criança em relação ao objeto, pois sabemos que um objeto se torna interessante para uma criança, de acordo com sua funcionalidade e forma atrativa. Dessa maneira, a criança o assimila mentalmente. Mesmo posto ou não no seu campo de visão, ele se torna necessário para a criança. Assim, de acordo com o desenvolvimento do pensamento intuitivo, as necessidades de interesse da criança se multiplicam. O interesse se apresenta, assim, com dois aspectos complementares: o de regulador de energia e o de um sistema de valores, que se diferenciam, no decorrer do desenvolvimento mental.

De acordo com Piaget (1993), os sentimentos espontâneos, o pensamento intuitivo, as trocas intelectuais nascem de uma troca entre os indivíduos, ou seja, da interação de pessoa para pessoa, tornando as relações afetivas interindividuais, fundamentais para a construção desses múltiplos valores. Por outro lado os sentimentos elementares denominados pelo autor, que são a comunicação entre a criança e o meio em que vive, a aquisição da simpatia e da antipatia, já desenvolvidas no estágio anterior, diferenciam indefinitivamente esses sentimentos. Desse modo, a simpatia corresponde aos interesses da criança em relação à pessoa, ao contrário da antipatia, que surge da ausência desse interesse.

Na vida afetiva surgem os valores interindividuais, que são de extrema importância para o desenvolvimento da criança, como, por exemplo, o respeito, que é composto de afeição, temor e dever. O respeito está na origem dos primeiros sentimentos morais do indivíduo.

Desse modo, segundo Piaget:

A primeira moral da criança é da obediência e o primeiro critério do bem é durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais. Então, os valores morais assim concebidos são valores normativos, no sentido que não são mais determinados por simples regulações espontâneas como as simpatias ou antipatias, mas graças ao respeito, por regras propriamente ditas. [...] A moral da primeira infância fica, com efeito, essencialmente heterônoma, isto é, dependente de uma vontade exterior, que é a dos seres respeitados ou dos pais. [...] Graças ao mecanismo do respeito unilateral, a criança aceita e reconhece a regra de conduta que impõe a veracidade antes de compreender, por si só, o valor da verdade, assim como a natureza da mentira. (PIAGET, 1993, p. 41).

Piaget (1993) diz que a criança, de acordo com seus hábitos, por intermédio do jogo e da imaginação, é capaz de deformar a realidade desde que esta não satisfaça aos seus desejos. Como, por exemplo, no ato de inventar uma estória, ou mesmo mentir para seus pais sobre ter tirado uma boa nota na escola. Segundo o autor, a criança nessa faixa etária (dos 2 aos 7 anos) sabe distinguir a diferença de gravidade entre as duas mentiras. O autor mostra, assim, que os valores interindividuais, o interesse, a autovalorização e os valores intuitivos são fundamentais para o desenvolvimento da vida afetiva do indivíduo nessa faixa etária.

O processo de reflexão da criança se inicia a partir dos sete ou oito anos de idade, com o processo de transformação da ação e da conexão com os processos sociais, onde causa e efeitos se confundem. Desse modo, podemos constatar que, por um lado, a reflexão é uma conduta social de discussão interiorizada, capaz de aplicar a si próprio as condutas adquiridas; por outro lado, uma discussão socializada é apenas uma reflexão exteriorizada.

Para Piaget (1993) é nesse período que a criança começa a se desligar do seu egocentrismo social e intelectual, sendo capaz de desenvolver novas coordenações que serão importantes tanto para a inteligência quanto para a afetividade. É assim que a inteligência dá início a uma construção lógica, que está ligada ao sistema de relações entre si.

Piaget (1993) revela que, depois dos setes anos, operações racionais correspondem à intuição, que é a forma superior do equilíbrio. Para ele é necessário realizar um estudo minucioso, sobre o período no núcleo operatório da inteligência, já que o mesmo fornece a chave de uma parte essencial do desenvolvimento mental da criança. Ainda é preciso notar, segundo o autor, as noções de operação nessa etapa, pois ela é aplicada em realidades

diversas, porém bem definidas, onde as operações lógicas, compostas por conceitos, ou aritméticas, entre outros, têm a função motora, perceptiva e intuitiva. Assim, todos esses tipos de operações, que são na verdade ação tem esquemas senso- motores e vem acompanhada de experiências afetivas e cognitivas.

Assim, a partir do momento em que a criança deixa de relacionar suas ideias aos seus estados flutuantes, por um universo de objetos permanentes e concretos, a sua afetividade se liga igualmente aos objetos permanentes, transformando as relações objetais em estreita ligação aos objetivos definitivos. Nesse sentido, as diversas correlações cognitivas e afetivas da criança, as suas interações interindividuais, são interligadas a mãe, não apenas como mãe, mas da maneira que as relações de troca foram estruturadas entre pessoa, com o seu caráter com o dela. Ou seja, a construção e estruturação da relação entre ambas, a maneira como foi estruturada, tornou-se uma afetividade consistente capaz de criar laços afetivos fortes que não são fáceis de quebrar. Agora, se por acaso esses laços não tivessem sido bem estruturados, com certeza seriam facilmente quebrados.

Procurando uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, desde o seu nascimento até na adolescência, tentaremos a partir de agora compreender as transformações que se processam na afetividade da segunda infância. Deste modo, na visão de Piaget (1993), a cooperação e a reciprocidade entre os indivíduos são o que asseguram tanto a autonomia quanto a coesão das operações mentais. Sob o ponto de vista da intuição, há uma reversão diante desse conjunto de operações. Assim, a afetividade dos 7 aos 12 anos se caracteriza por meio da vontade e de novos sentimentos morais, regulando, assim, a vida afetiva do indivíduo.

A infância dos 7 aos 12 anos, segundo Piaget (1993), é uma fase marcante para o desenvolvimento cognitivo em todos os aspectos da vida psíquica, da inteligência ou afetiva, naquela época era o início da escolarização da criança, lembrando que na contemporaneidade a criança ingressa mais cedo na escola. Portanto nesse período surge o aparecimento de novas formas de organizações, que precedem as organizações anteriores, desse modo dá equilíbrio a essas novas organizações. Assim, para dar continuidade à outra etapa desse estudo sobre o desenvolvimento mental da criança, o autor segue a mesma metodologia usada anteriormente: inicia com a ação global individual social, os aspectos intelectuais e depois os afetivos.

Segundo Piaget (1993), o respeito unilateral da criança surge dos primeiros sentimentos morais, que veio da relação da criança com seus pais e/ou com o adulto, estabelecendo uma formação de obediência em dependência. O autor afirma que nesse

estágio o respeito é o sentimento que tem como função a cooperação entre os indivíduos, proporcionando uma vida social pautada no respeito mútuo. Porém, isso só acontece quando há troca desse sentimento entre as crianças. Quando uma valoriza a outra em suas ações, essas reciprocidades se equivalem. Desse modo, o processo de desenvolvimento cognitivo da criança em relação ao respeito segue em via unilateral e se constitui de maneira limitada.

Para Piaget (1993), em toda amizade construída com base na estima, existe respeito mútuo entre os indivíduos. Em certos momentos, um indivíduo irá se sentir superior ao outro em aspectos distintos, mas a valorização mútua global, mas cedo ou mais tarde, irá fazer parte da construção do respeito entre ambos. Logo porque o respeito mútuo acompanha novas formas de sentimentos morais, diferentes das obediências exteriores iniciais. Nessa nova forma de sentimentos que surge no decorrer da construção do respeito mútuo, surgem os sentimentos de regras, que liga as crianças entre si, e que as une ao adulto.

Assim, o autor define o surgimento desses novos sentimentos de regras, como categorias de regras, onde a criança se envolve com as regras de certas brincadeiras coletivas, mesmo o jogo sendo totalmente para uma faixa etária menor, puramente pelo simples fato de poder coordenar as regras dos jogos e respeitadas pelas crianças mais novas.

Para uma melhor compreensão o autor apresenta em regras de jogos como acontece esse procedimento metodológico:

[...] para tomar um exemplo da primeira categoria de regras, da maneira pela qual as crianças se submetem às regras de uma brincadeira coletiva, mesmo no caso de esta ser essencialmente infantil, como por exemplo, em jogo de bola de gude. Embora na prática, os menores joguem de qualquer maneira, cada um imitando ao seu modo as regras dos mais velhos, os meninos de mais de sete anos submetem-se, de maneira mais precisa e coordenada, a um conjunto de regras comuns. [...] Os pequenos, dominados pelo respeito unilateral que sentem pelos mais velhos, se bem que, na prática, brinquem sem se importar muito em obedecer às regras estabelecidas – recusam – se em geral, a admitir que a nova regra possa constituir uma “regra de verdade”. Segundo eles, as verdadeiras regras são aquelas que sempre foram utilizadas. [...]. (PIAGET, 1993, p. 57).

Desse modo, são constituídas todas as regras do jogo, isto é por uma espécie de contrato entre os jogadores, vê-se também, a atuação do respeito mútuo. A regra é respeitada, não mais enquanto produto de uma vontade exterior, mas como resultado de acordo explícito ou tácito. Por outro lado, Piaget (1993) afirma que nenhuma regra criada por uma criança durante seu desenvolvimento cognitivo, é verdadeira, por mais que seja passada de geração a geração, por outro lado as regras que são consideradas verdadeiras, não foram criadas por crianças, e sim por adultos (pelos pais, pelos homens da política, pelas pessoas importantes ou até mesmo pelo próprio Deus).



Nesse sentido, segundo o autor, as reações afetivas das crianças menores são diferentes das reações das crianças maiores, no que diz respeito à compreensão de regras referentes ao respeito mútuo. As crianças pequenas acostumadas a brincar sem se importar com regras, quando lhe é apresentada uma nova regra, recusam-se a aceitar, embora não se importe muito com regras imposta a certos tipos de brincadeiras, pois o que elas atendem é o respeito unilateral pelos mais velhos (crianças). Por outro lado, a reação das crianças mais velhas é mais racional. Por mais que o sentimento esteja presente em todas suas ações, quando lhes são apresentadas novas regras aos jogos, elas acreditam que essas podem se tornar verdadeiras, pois não as veem mais como produto de uma vontade, mas como resultado de um acordo explícito.

Assim, o respeito mútuo leva a diversos sentimentos morais desconhecidos, como por exemplo, a honestidade, que entre os jogadores, deixa claro que a trapaça é excluída, não pelo fato desta ser proibida, mas pela simples condição de essa violar o acordo entre os indivíduos que se consideram companheiros. É quando a mentira começa a ser compreendida, já que nessa idade enganar os amigos é considerado por todas as crianças algo grave, mais grave que mentir para um adulto.

Desse modo, o mais importante no respeito mútuo da vida afetiva é o sentimento de justiça, segundo o autor, onde é bastante sólida entre os companheiros, chegando até a influenciar nas relações entre crianças e adultos, modificando certas atitudes em relação aos pais. As crianças pequenas são mais obedientes, passando até a frente da justiça. Ou seja, o que é justo começa a ser confundido com o que é mandado ou imposto. Nesse sentido, quando se faz uma pergunta a uma criança sobre o que os adultos lhe contam sobre mentiras ou algo nesse nível é surpreendente a resposta. Isso porque as crianças são sempre justas na forma como respondem, no que diz respeito à punição. Porém apenas no seu modo de pensar, mas a sua prática não condiz com a sua ideia.

Por outro lado, segundo o autor, o sentimento das crianças maiores sobre o mesmo questionamento é de justiça distributiva e retributiva, onde sustentam as intenções de cada um mais do que a objetivação de cada ação. Assim, por causa de uma injustiça na maioria das vezes involuntária ou até mesmo imaginária, onde a criança se torna vítima desse processo, que ela começa a dissociar a justiça da submissão. Assim, é prática da cooperação entre as crianças e do respeito mútuo, que vai desenvolvendo o sentimento de justiça entre crianças da mesma idade, acompanhado da distribuição de igualdade, e sem dúvida um dos sentimentos mais importantes na vida de uma criança. Nesse sentido podemos afirmar que o respeito

mútuo vai se diferenciando gradualmente do respeito unilateral, surgindo a partir dessa ideia uma organização de novos valores.

Piaget (1993) diz que a principal característica dessa nova organização de valores é a consciência moral do indivíduo, que consiste na forma de um equilíbrio superior à moral da simples submissão, onde os sentimentos morais são intuitivos. É diferente da organização dos valores que caracteriza a segunda infância, se for comparada à própria lógica de valores ou ações entre os indivíduos, do mesmo modo que a lógica é uma parte da moral do pensamento. A honestidade, o sentido da justiça e a reciprocidade de um modo geral compõem uma espécie de sistema racional de valores pessoais do ser humano, que pode ser comparado sem exagero a um sistema de agrupamentos das relações, das quais se origina a lógica. Apenas com uma única diferença, onde os valores são agrupados, respeitando uma escala e não mais a relações objetivas.

O autor diz que, se a moral enquanto coordenação de valores é comparável a um agrupamento lógico, então é preciso admitir que os sentimentos interindividuais dão lugar a várias espécies de operações. Ele diz que a vida afetiva dá entender que puramente intuitiva em primeiro momento e que a sua espontaneidade exclui tudo que remete a uma operação da inteligência. Além disso, o autor esclarece que essa afirmação só é verdadeira na primeira infância, na qual o impulso impossibilita qualquer orientação vinda do pensamento e dos sentimentos. Mas, de acordo com sua estruturação, e notado ao contrário, esses se constituem, uma forma de equilíbrio final, que é a vontade, que traz consigo uma função tardia, que está ligada ao funcionamento dos sentimentos morais e autônomos e acontece nesse estágio do desenvolvimento cognitivo da criança.

Desse modo, Piaget (1993) explica que a vontade é confundida com outros mecanismos. Por esse motivo, muitos autores situam sua formação desde os estágios elementares do desenvolvimento, assim na maioria das vezes a vontade é reduzida a uma simples manifestação de energia do sujeito.

Piaget afirma que

[...] a vontade não é, de nenhum modo, a própria energia a serviço desta ou daquela tendência. É uma regulação da energia, o que é bem diferente, e uma regulação que favorece certas tendências às custas de outras. Também, confunde-se, frequentemente, a vontade com o ato intencional (como a linguagem corrente, quando se diz “você quer?”, no sentido de “você deseja”). (PIAGET, 1993, p. 60).

Piaget (1993) aponta que, segundo W. James e Claparède, a vontade é mais inútil quando já existe uma intenção firme e única. Ela aparece, ao contrário, quando há conflitos de

tendência ou de intenções como quando, por exemplo, oscila-se entre um prazer tentador e um dever.

Piaget (1993) defende ainda que, nesse conflito ou em algo parecido, existe uma tendência inferior mais forte por si mesma, onde aparece o prazer desejado. Por outro lado, aparece outra tendência, só que desta vez superior, em um estado mais frágil, sendo uma espécie de dever. Diante disso, o ato da vontade permanece, mas não segue a tendência inferior e forte. Ao contrário, ela segue a tendência superior, porém, a mais frágil, onde se aponta esse ato como de fracasso da vontade, ou seja, uma vontade fraca. Desse modo, para compreender esse estágio da vontade da criança, é preciso que a psicologia de desenvolvimento entre em ação, para decifrar essa ação que se chama “educação da vontade”, para poder interpretar como o ato da vontade no início da conduta opta por uma tendência mais frágil e logo mais se fortalece. Por fim, o autor diz que esse estágio é um ato inexplicável.

Assim, Piaget (1993) afirma que todos os sentimentos são fundamentais para o desenvolvimento das atividades dos indivíduos, estes regulam a energia do interesse, por exemplo. Diante disso, é necessário que a criança se interesse por alguma atividade, porque se a criança não desenvolver nenhuma atividade, a energia do interesse começa a diminuir gradativamente, nesse estágio. Porém, o interesse e os valores estão em constante mutação, isso depende do tempo e do tipo da atividade proposta, para poder conduzir de maneira automática a regulação do sistema de energia interna.

Assim, Piaget declara que:

A vontade, ao contrário, é simplesmente, uma regulação tornada reversível, sendo neste ponto que ela é comparável a uma operação. Quando o dever é momentaneamente mais fraco que um desejo definido, ela restabelece os valores segundo sua hierarquia anterior e postula sua conservação ulterior, fazendo, assim, primar a tendência de menor força, reforçando-a. Ela age, então, exatamente, como operação lógica, no caso em que a educação(= tendência superior, mais fraca) está às voltas com a aparência perceptiva (= tendência inferior, mais forte) e que o raciocínio operatório corrige a aparência atual, voltando aos estados anteriores. É, portanto, natural, que a vontade se desenvolva durante o mesmo período que as operações intelectuais, enquanto que os valores morais se organizam em sistemas autônomos comparáveis aos agrupamentos lógicos. (PIAGET, 1993, p. 61).

O surgimento da afetividade na segunda infância é acompanhado de transformações, onde aparecem os sentimentos morais e/ou de valores, como o respeito mútuo e o unilateral. Além disso, constituem também as relações e estabelecem regras entre si, onde as crianças menores obedecem as maiores com o sentimento de respeito. Nesse período, aparecem também o sentimento da honestidade e o da justiça, porém pouco praticados pelos menores.

Surge também a vontade, que é movida pela regulação de energia e que acontece pelo interesse e pelo tipo de atividade proposta para a criança, estruturando assim o raciocínio operatório do desenvolvimento mental.

Segundo Piaget (1993), o desenvolvimento da criança não termina por volta dos onze ou doze anos de idade, nesta idade existe uma crise passageira, que acontece devido à puberdade que separa a infância da fase adulta. Ele chama essa fase de último período da evolução psíquica, onde o instinto sexual sofre uma espécie de desequilíbrio momentâneo e a afetividade é mais aguçada na adolescência. O autor afirma que, nessa idade é preciso descrever estruturas gerais do pensamento e da vida afetiva e não situações que venham proporcionar uma espécie de confusão compreensiva pelo leitor.

Piaget (1993) sinaliza que nessa idade há sim um desequilíbrio, provisório, que acontece em toda a passagem de um estágio para o outro. Esses desequilíbrios são definidos como oscilações temporárias. Desse modo o pensamento e a afetividade são conquistas da adolescência, que asseguram o equilíbrio superior diferente daquele da segunda infância. Diante disso, na fase da adolescência os poderes são multiplicados, chegando até a causar perturbações ao afetivo e ao cognitivo, porém mais tarde esses se fortalecem, por meio do pensamento e suas operações, da afetividade e do comportamento social.

No que diz respeito ao pensamento e suas operações, Piaget (1993) afirma que o adolescente constrói suas próprias teorias, ao contrário da criança, que não as constrói. A criança já carrega consigo inconscientemente, porém não chegam a ser formuladas. Apenas o observador as notará. Por outro lado, o adolescente surpreende por se interessar por questões que não são atuais, que não têm conexão com a realidade, que são desconexas da vivência diária. Tem, além disso, uma capacidade assustadora de criar teorias abstratas, tanto de maneira verbal quanto escrita.

Assim, por volta dos doze anos de idade, na passagem do pensamento concreto para o formal, acontecem transformações no pensamento da criança, marcando o fim das operações construídas no decorrer da segunda infância. Desse modo, até o início dessa idade, segundo o autor, as operações da inteligência infantil são concretas, referindo-se apenas à realidade a sua volta. Porém, quando o pensamento da criança se afasta do real, os objetos ausentes são substituídos por algo que tenha vida, para assim poder equivaler ao real concreto.

Segundo Piaget (1993), toda criança de nove a dez anos sabe separar melhor as cores do que definir tamanhos, porém são reprovados quando é necessário responder questionários escritos. Isso acontece pelo fato de não saberem interpretar totalmente o contexto em

símbolos, sendo possível essa interpretação apenas de forma verbal, isto é, no plano da linguagem. Esse estágio de intuição pré-lógica acontece com crianças menores.

Desse modo, para o indivíduo conseguir interpretar e responder certas perguntas, é preciso que tenha desenvolvido a linguagem verbal, pois

só alcançam, portanto, no plano verbal, uma seriação por pares não coordenados, do mesmo modo que os de cinco ou seis anos nas seriações concretas. É por este motivo, em especial, que sentem uma dificuldade em resolver na escola problemas de aritmética, embora estes dependam de operações bem conhecidas. Se manipulassem os objetos, raciocinariam, sem obstáculos; mas os mesmos raciocínios sob a forma de enunciados verbais, isto é, no plano da linguagem, tornam-se muito mais difíceis, já que ligados a simples hipóteses sem realidade efetiva. (PIAGET, 1993, p. 63).

Segundo o autor, só após os onze e/ou doze anos de idade começa a aparecer o pensamento formal na criança, ou seja, as operações lógicas, onde a manipulação concreta dá lugar às ideias, por meio da linguagem. A partir desse período, o pensamento formal do adolescente se torna “hipotético-dedutivo” e o indivíduo se torna capaz de chegar a certas conclusões, apenas por meio de hipóteses. Assim as conclusões do adolescente, por mais que encontre dificuldades para concluí-las, é um trabalho do pensamento mental, mais importante que o pensamento concreto, por mais difícil que seja atingir esse processo.

Piaget (1993) denomina de segundo grau o modo de a criança refletir o pensamento, onde o pensamento concreto é a representação de uma ação possível e o formal é a representação de ações possíveis. Porém, ele diz que não é preciso espanto, sendo que o sistema de operações concretas desaparece no fim da infância, antes que a reflexão se torne operações formais. Nesse sentido, essas operações são nada mais do que a lógica aplicada a hipóteses ou proposições, que opõem as relações das classes e dos números, que constituem um sistema de implicações organizadoras, cujas proposições distinguem as operações concretas das abstratas.

Contudo, segundo o autor, só por volta dos onze aos doze anos começa o pensamento formal, quando se torna possível a construção dos sistemas que caracterizam a adolescência. Essas operações são chamadas de formais, dando ao pensamento uma espécie de poder, que conduz à independência do real, permitindo a construção de reflexões e teorias, onde a inteligência formal marca a libertação do pensamento. Desse modo, durante a primeira infância, ao surgir uma nova capacidade mental, a criança começa a incorporar uma assimilação do mundo de maneira egocêntrica, porém atingindo o equilíbrio mais tarde, por meio de uma espécie de acomodação real.

Na visão de Piaget (1993), o egocentrismo no adolescente, é comparável à forma como o lactente assimila o universo, assim como na primeira infância assimila as coisas ao pensamento em formação. Por outro, lado o egocentrismo senso-motor é reduzido gradativamente pela organização dos esquemas de ação. O egocentrismo cognitivo na primeira infância chega ao fim com o equilíbrio das operações concretas. Mas, na adolescência, o egocentrismo metafísico aos poucos se reconcilia com o pensamento formal, atingindo desta forma o equilíbrio quando a reflexão passa a compreender que a sua função e compreender e interpretar a experiência, ultrapassando o pensamento concreto.

Da sua maneira de interpretar o mundo cognitivo da criança e suas fases de desenvolvimento, Piaget (1993) mostra que o desenvolvimento da afetividade e da personalidade da criança no mundo social dos adultos acontece em paralelos com a elaboração das operações formais, que se iniciam quando as construções do pensamento terminam. Desse modo, a vida afetiva do adolescente se concretiza a partir de uma dupla conquista da personalidade e de sua integração na sociedade adulta.

Contudo, Piaget (1993) questiona sobre o que é personalidade, por qual razão ela acontece em definitivo só na adolescência. Assim, os profissionais da psicologia separam o “eu” da personalidade. Na maioria das vezes ambos se tornam opostos, considerando que o “eu” é primitivo, onde se caracteriza pelo seu egocentrismo inconsciente ou consciente. A personalidade, por sua vez, é o resultado da submissão do “eu” a um estado qualquer.

No decorrer da história, conforme aponta o autor, tiveram momentos em que a personalidade do ser humano foi ligada à função que o mesmo desempenhava na sociedade, pois acreditava que de acordo com a função do indivíduo a personalidade do indivíduo era moldada. A personalidade está ligada à forma como o indivíduo se relaciona, mas na maneira de cooperar com os outros, onde desponta a autonomia do indivíduo que é o contrário da anomia, isto é, a ausência de regras ligadas ao “eu”, indo em direção à heteronomia e/ou à submissão às regras impostas. Nesse sentido, o ser humano se torna solidário com as relações sociais do meio em que vive.

Para Piaget (1993), a personalidade começa a ser estruturada no indivíduo no fim da infância, entre os oito aos doze anos de idades, quando começa a organização autônoma das regras, dos valores. Nesse mesmo período a vontade é confirmada, pela regularização e hierarquização moral das tendências, porém a personalidade do ser humano não é formada apenas com esses valores, existe um sistema pessoal em duplo sentido em cada indivíduo que implica numa coordenação autônoma. Porém, esse sistema só pode ser construído no ser

humano na adolescência, quando se desenvolvem o pensamento formal e as construções reflexivas.

Desse modo, só podemos dizer que o indivíduo tem personalidade a partir do momento em que este organiza suas ações, ou seja, tenha um programa de vida. Esse plano de vida só é construído, quando o pensamento tem possibilidade de intervir e refletir sobre certas atitudes, mas, isso só torna possível quando as condições intelectuais estão estruturadas psicologicamente, com o pensamento formal.

Nesse sentido, o autor esclarece:

Mas, se a personalidade implica numa espécie de descentralização do eu que integra em um programa de cooperação e se subordina a disciplinas autônomas se livremente construídas, acontece que todo desequilíbrio a centralizará de novo sobre ela própria, de tal modo que entre os polos da pessoa e do eu, as oscilações serão possíveis em todos os níveis. Daí, em especial, o egocentrismo da adolescência, do qual vimos o aspecto intelectual e cujo aspecto afetivo, é ainda mais conhecido. (PIAGET, 1993, p. 66).

Assim, segundo Piaget (1993), a criança pequena se sente inferior aos adultos e aos mais velhos. Dessa forma, cria uma espécie de mundo para si. Do outro lado, os adolescentes, já com sua personalidade em construção, acham-se iguais aos mais velhos, em um grau até mais elevado do que o deles devido à sua energia e à sua vontade. Nesse sentido, assumem como objetivo transformar o mundo, em uma tentativa de superar os adultos do seu meio social. No entanto, isso só é possível porque os planos de vida do adolescente, segundo o autor, são cheios de sentimentos generosos, de projetos audaciosos e místicos, onde a inquietação atinge a megalomania e o egocentrismo consciente.

De acordo com Piaget (1993), o objetivo do adolescente é fazer parte da sociedade dos adultos, usando sua imaginação, já que nessa idade o pensamento é hipotético-dedutivo e na maioria das vezes foge da realidade. É nesse período, também, que o adolescente descobre o sentimento “amor”, chamado pelo autor de impulso do instinto de amar. Ele afirma que esse é um traço característico do último período do desenvolvimento mental. Porém, é preciso comprovar por que esse amor se torna uma projeção ideal do ser humano, a partir apenas de um objeto, por mais que existam decepções posteriormente.

Desse modo, o autor entende que

o adolescente ama no vazio ou na realidade, mas sempre através de um romance, e a construção deste apresenta um interesse talvez maior que sua matéria prima. Sem dúvida, nos adolescentes, o programa de vida aparece mais intimamente ligado às relações pessoais, e seus sistemas hipotéticos-dedutivos assumem mais a forma de uma hierarquia de valores afetivos de que a de um sistema teórico. Mas, trata-se sempre de um plano de vida que ultrapassa o real e se ele está mais ligado às

peças, é porque a existência que prepara é, precisamente, mais feita de sentimentos interindividuais definidos do que de sentimentos gerais. (PIAGET, 1993, p. 68).

Por outro lado, segundo o autor, a vida social do adolescente está em fase inicial, ou seja, de interiorização, tanto em fase negativa, quanto em fase positiva. Desse jeito, durante a fase negativa, o adolescente na maioria das vezes é antissocial, isso acontece porque ele despreza a sociedade real, pois a sociedade do seu interesse é aquela que ele pretende reformar, mudar com suas ideias.

Piaget (1993) explica que o adolescente desde muito cedo se socializa, por meio do seu contato e relacionamento com outros jovens de sua idade, por meio dos jogos coletivos e dos trabalhos em comum. Desse modo as sociedades dos adolescentes é uma sociedade em discussão, onde surge entre dois indivíduos ou em pequenos grupos de convivência, que pretendem reconstruir o mundo pelos discursos, na maioria das vezes sem sentido, com o objetivo de combater a realidade.

Assim, o autor assegura que o adolescente só irá se adaptar à sociedade real, quando suas ideias saírem do estágio de reformador e se transformar em realizador, porém essa mudança acontece automaticamente. Por isso não é necessário se preocupar com certas esquisitices e/ou desequilíbrios dos adolescentes. Estudos especializados ratificam essa ideia quando apontam que essa fase é uma espécie de adaptação, contudo logo ela é superada e estabelece o equilíbrio para o acesso à fase adulta.

Assim, de acordo com Piaget (1993), o desenvolvimento mental acontece a partir da inteligência senso-motora do lactente, por meio do sistema das operações concretas que acontece na segunda infância e da reconstrução do mundo pelo pensamento hipotético-dedutivo na adolescência. Nota-se que tais construções acontecem sucessivamente e consistem em descentralizar o ponto de vista imediato e egocêntrico do indivíduo, para situá-lo em uma relação mais ampla das noções de atividade própria, para uma realidade mais global.

Nesse sentido, observa-se que a afetividade acontece de maneira paralela a construção intelectual, onde aos poucos se liberta do eu, para se submeter as leis da cooperação. Segundo Piaget (1993), a afetividade cria uma espécie de mola propulsora, atribuindo valores às atividades, estando presente em cada nova etapa do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, constituindo e estruturando as ações que dão sequência as etapas progressivas do desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, o autor afirma que a afetividade não é nada sem a inteligência. Ele afirma que não podemos atribuir o desenvolvimento a



tendências ancestrais, devemos considerar que o crescimento biológico do ser humano está à procura de um equilíbrio e, nas estruturas para esse equilíbrio, estão a inteligência e a afetividade.

Conforme o exposto, acreditamos que Piaget desenvolveu em sua época um método de investigação de ensino, que de repente nem ele mesmo pensava que seria de grande importância para o desenvolvimento do ensino na atualidade. Sabemos que no século em que ele viveu, procurava-se também uma maneira de compreender como a criança aprendia, visava-se a conhecer melhor a criança, a aperfeiçoar os métodos pedagógicos e/ou educativos, mas antes de tudo, procurava-se compreender o homem na sua totalidade.

Piaget procurava compreender os mecanismos mentais na criança, quer seja no plano da inteligência, das operações lógicas, das noções de número, de espaço ou de tempo, ou no plano da percepção, das constantes perceptivas, das ilusões geométricas, da linguagem. Atraiu, assim, o afetivo e o cognitivo para o desenvolvimento da aprendizagem.

Sua abordagem atinge o desenvolvimento humano do nascimento da criança até na adolescência, denominados por ele, os estágios do desenvolvimento. Partindo desse pressuposto, vimos que seu método de ensino vai além do que ele imaginava. A criança precisa de afetividade não apenas em casa, por parte dos seus familiares; mas também na escola, onde é o lugar que se compreende, que é o lugar propício ao desenvolvimento intelectual do ser humano. Como o próprio Piaget define, afetivo e cognitivo são duas linhas paralelas, uma não pode ser colocada à frente da outra, ou seja, o desenvolvimento acontece de maneira linear. Se os dois forem separados, a aprendizagem ficará comprometida.

#### **2.4 A relação do professor e aluno no tocante à afetividade e ao ensino-aprendizagem**

Sabemos que o sentido da aprendizagem é único e particular na vida de cada indivíduo, pois o desenvolvimento da aprendizagem é um processo contínuo e a afetividade possui um papel imprescindível nesse processo de desenvolvimento do aluno, uma vez que a ausência de uma educação, que deixa de abordar a emoção (aspectos afetivos) em sala de aula e na família poderá ocasionar prejuízos incalculáveis no desenvolvimento cognitivo dessa criança. Na teoria de Jean Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo, ou seja, paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo.

Sendo assim, Piaget (2000) alega que a aprendizagem se dá paralela aos aspectos afetivos, de maneira que a afetividade será determinante para a construção da aprendizagem. Os pais, professores e a escola devem entender que possuem um papel importante nesse processo, que é colaborar para a formação de um ser humano, e isso somente acontecerá pela obra do amor, do afeto, que se torna a chave para a educação. De acordo com o autor, a aprendizagem diz respeito também à forma como o sujeito recebe e organiza os dados e situações a que é exposto, o que remete à assimilação. Logo, aprender é uma possibilidade na interação com o mundo.

Faz-se necessário então, segundo o autor, compreender o caráter não dissociável do desenvolvimento cognitivo e do afetivo, uma vez que são duas linhas paralelas do desenvolvimento da criança e que caminham lado a lado. Promovem, pois, os mecanismos exteriores e objetivos da realidade passo a passo, dominado a assimilação à ação própria em cada nível e assegurando a assimilação às coordenações gerais da ação, ou seja, às operações concretas. Nesse contexto, englobam as ações interindividuais e as ações intraindividuais, haja vista que os aspectos cognitivos e afetivos são indissociáveis.

É, portanto, muito provável que:

[...] as trocas social peculiares, ao nível pré-operatório sejam de caráter pré-cooperativo, se assim se pode dizer, isto é, ao mesmo tempo sociais, do ponto de vista do sujeito; e centrados na própria criança e em sua atividade própria, do ponto de vista do observador. Foi exatamente o que um de nós quis dizer outrora, ao falar em “egocentrismo infantil”, mas, como se viu acima, esse termo incessantemente, na sua significação de certo modo epistêmica (dificuldade em advertir-se das diferenças dos pontos de vista entre os interlocutores, portanto em ser capaz de descentração) e não corrente ou moral. (PIAGET, 1986, p. 101).

Segundo Piaget (1986), é possível constatar esses fatos em três domínios: jogos de regras, ações em comum e trocas verbais, como demonstrado no quadro a seguir:

**Quadro 5 – Domínios de trocas sociais**

| TIPOS                 | DOMÍNIOS  |
|-----------------------|---|
| <b>Jogos e regras</b> | As instituições sociais, no sentido da sua permanência no curso das transmissões de uma geração à seguinte e de suas características, independente da vontade dos indivíduos.   |
| <b>Ações comuns</b>   | O trabalho de crianças em idade diferente, sobre atividades espontâneas e como acontece a sua evolução, onde os pequenos trabalham para si, se sentem em comunhão e em sinergia com os vizinhos, sem se preocuparem com o que eles fazem. |

|                       |  |
|-----------------------|--|
| <b>Trocas verbais</b> | As funções da linguagem nas trocas entre crianças, com resultados semelhantes. Mesmo em outros espaços as crianças trabalham, brincam e falam livremente; não estão preocupadas em fornecer informações, consistem apenas em falar para si, sem ouvir o outro. |
|-----------------------|--|

Fonte: Ribeiro (2017).

Segundo Araújo (2000), por meio dessa troca de papéis, a criança começa a conhecer a relação entre parceiros e a observar e medir suas consequências. A criança pode ir gradativamente dissociando das situações que dominava, vivendo a emoção dos aspectos opostos e complementares à mesma situação. A partir dessa dissociação, pela troca de papéis entre si, o “eu” assumirá uma certa estabilidade e constância necessária à consciência, porém é um processo que requer que essas atividades sejam refeitas várias vezes a fim de que o sujeito se desenvolva.

Nesse sentido, o que fica claro é que a porcentagem de conversas egocêntricas depende do meio no qual a criança está inserida. O ambiente social é favorável para que aconteça tanto o desenvolvimento cognitivo, quanto o desenvolvimento afetivo.

Na visão de Piaget (1986), os sentimentos morais específicos de obrigação de consciências são os resultados das relações afetivas entre a criança e os pais ou outros adultos. Assim, são atribuídos quatro fatores que contribuem para essas relações: Gênese do dever; Heteronomia; Realismo moral; e Autonomia.

**Quadro 6 – Fatores que contribuem para as relações afetivas entre a criança e o adulto**

| FATORES                    | RELAÇÕES  |
|----------------------------|---|
| <b>1 - Gênese do dever</b> | Segundo P. Bovet, a formação do sentimento de obrigação está subordinada a duas condições, necessárias uma à outra e que se bastam a si mesmas: 1) a intervenção de instruções dadas do exterior; 2) a aceitação dessas instruções depende da existência de um sentimento por aqueles que as dá e por aqueles que as recebem. |
| <b>2 - Heteronomia</b>     | Traduz-se por certo número de reações afetivas e estruturas notáveis, próprias do julgamento moral, antes dos 7 e 8 anos.   |
| <b>3 - Realismo moral</b>  | Acontece de uma estrutura assistemática, pré-operatória no duplo ponto de vista dos mecanismos cognitivos relacionais e dos processos de especialização e das obrigações de valores, independentemente do contexto das intenções e relações do contexto.  |
| <b>4 - Autonomia</b>       | Surge com os progressos da cooperação social entre as crianças e os processos operatórios correlativos, a criança chega a novas relações morais, quando são fundadas no respeito mútuo.   |

Fonte: Ribeiro (2017).

Portanto os princípios das relações afetivas, que até então eram restritas ao contexto familiar, multiplicam as relações sociais e os sentimentos morais ligados a uma autoridade sagrada, tendo como função apenas a obediência. Essas relações afetivas fazem evoluir, assim, pelo respeito mútuo, mais profundo e mais duradouro.

De acordo com Piaget (1986), por muito tempo a afetividade era própria da adolescência, sendo uma espécie de preparação nessa fase dos 12 aos 13 anos de idade. Os fatores sociais eram bem mais importantes e favorecidos do que as transformações intelectuais estudadas até agora. Na realidade era como se dependessem de mecanismos inatos e quase instintivos para que nessa idade acontecessem as transformações afetivas. O pensamento formal e as operações concretas, que estão centradas no real, à medida que atingem as transformações possíveis, só assimilam e internalizam o real devido ao desenvolvimento imaginado ou deduzido.

Desse modo, conforme o autor apresenta a visão de Escalona, o contato da criança com as pessoas se torna cada vez mais importante nessa evolução, pois acontece uma espécie de contágio da comunicação, havendo uma construção complementar do “eu” e do alheio, consistindo em interações e em elaboração de um sistema cognitivo e afetivo feito por trocas de gestos e mímicas. Assim, a criança passa a reagir às pessoas de maneira bem mais específica, desde que estas proporcionem prazer, sossego e segurança, dentre outros.

Porém, o autor alerta que é preciso haver compreensão desses progressos afetivos, de acordo com a visão de Escalona:

[...] é essencial compreender que o conjunto desses progressos afetivos é solidário como a estruturação geral das condutas. “Os meus fatos”, [...] “sugerem a possibilidade de estender a todos os aspectos adaptativos do funcionamento mental o que Piaget propõe para a “cognição”: a emergência de funções como a comunicação, a modulação de adiar reações, certos aspectos das relações objetais como a identificação, resultam, em todos esses casos, das sequências do desenvolvimento sensório-motor antes que as funções sejam ligadas a um ego em sentido mais restrito”. (ESCALONA; PIAGET, 1986, p. 27).

Ainda na visão de Piaget (1986), surgem as reações intermediárias que aparecem na transição do estágio III para o estágio IV, em função da complexidade crescente das condutas, sujeitas à multiplicação das satisfações psicológicas, unindo-se às satisfações orgânicas.

Por outro lado, conforme Piaget (1986), as relações objetais se manifestam abertamente no transcorrer dos estágios V e VI, mas se iniciam desde a preparação do estágio IV. Assim, os problemas consistem em compreender as razões pelas quais acontece essa descentração da afetividade na pessoa e como se dá esse desenvolvimento afetivo, já que essa descentração afetiva se torna correlativa à descentração cognitiva, entendendo que ambas se

produzem em função do mesmo processo de desenvolvimento. As diversas correlações cognitivo-afetivo e as interações interindividuais são, enfim, de tal natureza que matizam as conclusões que se podem colher das relações ao hospitalismo. Nota-se que na medida em que tais correlações se verificam, isto é, em que a afetividade é solidária com o conjunto de conduta sem consistir em causa nem efeito das estruturações cognitivas, o fator essencial das relações objetais é a relação como tal entre o sujeito e o objeto afetivo.

Nesse sentido, as pesquisadoras Tassoni e Santos (2012) afirmam que nos últimos anos, devido ao crescimento de pesquisas sobre a afetividade, identificar as abordagens teóricas do objeto de estudo se tornou fundamental, haja vista que compreender esse fenômeno na dinâmica da sala de aula, no que diz respeito aos sentimentos e conhecimentos, é preponderante para a reflexão da prática pedagógica e, por conseguinte, da formação de professores.

De acordo com Tassoni e Leite (2011), as discussões sobre afetividade e suas relações com os processos de ensino e aprendizagem vêm ganhando maior espaço no cenário educacional. As próprias autoras buscam compreender o indivíduo em sua complexidade, sob a luz de abordagens que defendem a interdependência e inter-relação entre os domínios afetivo e cognitivo. Na educação, faz-se necessária a busca de princípios explicativos mais integradores sobre o funcionamento psíquico. Essa necessidade vem se impondo na busca da compreensão de aspectos que interferem nas relações de ensino e aprendizagem.

Segundo Tassoni e Leite (2011), para discutir hoje as manifestações afetivas nas relações em sala de aula, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, deve-se validar as explicações a respeito do desenvolvimento das emoções, que, juntamente com as afeições e sentimentos, são o que constitui a afetividade.

Segundo Tassoni e Leite (2011), devem-se considerar os elementos mediadores dos processos psicológicos, sendo o outro, o principal elo subjetivo e central. Porém, as ações do meio sociocultural não podem ser descartadas, pois essas medem a qualidade das interações entre sujeitos. Por isso, podem também ser consideradas afetivas porque deixam marcas.

A relação entre professor e aluno, aluno e aluno, nas diferentes situações em sala de aula, ilustra com precisão as ideias defendidas anteriormente, pois os conceitos construídos em sala de aula se referem a processos sociais que fazem parte da história de cada um dos sujeitos envolvidos. Ou seja, o contexto da integração é construído pelas atitudes e ações de cada um dos sujeitos, por isso, um exemplo de afetividade, conforme Tassoni e Leite (2011).

Pessoa (2000) explicita que toda ação educativa se torna prioritária, uma interação presencial entre professor e aluno, fortificando os sentimentos, sejam eles de aversão ou de aceitação. E é exatamente a maneira como são repassados os conteúdos, de forma prática e com simpatia, que torna admissível a afetividade no processo educacional. Um diálogo sincero e amigável pode criar laços que influenciam o sucesso ou o fracasso escolar.

Segundo Pessoa (2000), em Freud a relação professor- aluno, o desejo de ensinar e o modo como o professor aceita e reconhece o aluno como um ser único são de fundamental importância para que a criança sinta vontade de aprender e descubra o prazer de pensar. Porém, quando o professor não cria essa relação com a criança, quando não investe nela, como um ser único e especial, o caminho pode ser percorrido inversamente.

E é nesse sentido de influenciar o outro positivamente que o papel do professor passa a ser de mediador, pois o aluno ao entrar em contato com pensamentos, ações, modos de agir e pensar vai significar as ações desse professor e é nessa dinâmica do contato com o conhecimento que a aprendizagem acontece, em uma relação afetiva.

O professor deve ser dinâmico, expressivo e bem preparado no que se refere ao conhecimento propriamente dito, porque o aprendizado se faz com base na afetividade que se manifesta no aluno a partir da confiança que tem no professor. Porém a questão biológica mais uma vez deve ser levada em consideração, uma vez que esse aluno ao chegar à escola já traz consigo vivências com o outro e com ele mesmo.

Dando continuidade a nossa abordagem teórica, no capítulo seguinte, iremos explorar Wallon e as suas fases do desenvolvimento do ser humano, que abrangem a criança do nascimento à adolescência.

## **CAPÍTULO 3:**

### **3 O DESENVOLVIMENTO AFETIVO E COGNITIVO NA INFÂNCIA DE ACORDO COM A TEORIA DE HENRI WALLON**

Em sua trajetória de estudo sobre a evolução psicológica da criança, Wallon (2010) demonstra interesse especial pela escola, denominando a escola um dos meios de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. Considera-a um aspecto decisivo do projeto de uma sociedade democrática que se pauta pela justiça social.

Desse modo, ao longo do desenvolvimento acontecem sucessivas diferenciações entre os campos e no interior de cada um, segundo Galvão (1995), a diferenciação é um conceito chave na psicogenética walloniana que pode ser compreendida se acompanharmos o processo de formação da personalidade nesta teoria.

Nesse sentido é no estado inicial da consciência que acontece a confusão do próprio sujeito e a realidade exterior, o recém-nascido não se percebe como indivíduo diferenciado, que Wallon chama de estado da simbiose afetiva com o meio.

Portanto, neste capítulo abordaremos o desenvolvimento do indivíduo na visão de Wallon (2010), que afirma sobre a distinção do “eu” e o outro que se adquire gradativamente de acordo com as interações sociais.

#### **3.1 As fases do desenvolvimento do ser humano no tocante a aprendizagem**

Numa abordagem genética e comparativa para compreensão do psiquismo humano, as condutas infantis são sempre situadas em termos da idade e com frequência comparadas às condutas do adulto, do animal, a situações da patologia, ou ainda contratadas com situações referentes a outros contextos culturais.

Segundo Galvão (1995) foi tentando compreender o psiquismo humano que Wallon passou a investigar a criança nos vários campos de sua atividade e nos vários momentos da sua evolução psíquica. Ele voltou todo seu trabalho para o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, com o objetivo de mostrar quais são as diferentes etapas do desenvolvimento humano, os vínculos entre cada campo e suas implicações na formação da personalidade.

Partindo dessa visão, Wallon (2010), demonstrou interesse especial pela escola, considerando-a um dos meios de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, e como aspecto decisivo do projeto de uma sociedade democrática que prevê a justiça social.

Propondo-se a estudar sobre o desenvolvimento psíquico da criança, no campo afetivo, no que diz respeito os prelúdios do sentimento de personalidade, enfocou os três primeiros anos de vida e apresentou minuciosa análise das emoções, em suas condições orgânicas (motoras) e sociais (participação mútua e acesso à linguagem). Para Zazzo (1978 *apud* ALMEIDA, 1999), o orgânico foi a base sobre a qual estabeleceu os princípios que deriva a teoria do desenvolvimento da personalidade de Wallon, logo, o modelo de raciocínio que ele utilizou para chegar até ela foi o materialismo dialético.

Na visão de Almeida (1999), com a diversificação do meio social e a formação dos grupos por meio da entrada na escola, vão se realizando conquistas afetivas como a diferenciação de si e do outro e, conseqüentemente, o estabelecimento das bases de construção do “eu”. Mas, essa individualização, na análise de Wallon, ocorre gradativamente, passando por um processo de diferenciação que percorrerá os estágios do desenvolvimento.

Para Almeida (1999), ocupando-se em estudar a passagem do orgânico ao psíquico, Wallon verificou que nesse intervalo ocorre concomitantemente o desenvolvimento da inteligência. O desenvolvimento da personalidade oscila entre movimentos, ora afetivos, ora cognitivos, que são independentes. A relação que mantém é de caráter dialético, pois, se por um lado não existe nada no pensamento abstrato que tenha surgido das atividades sensoriais, por outro lado a luz da razão dá às impressões sensoriais um novo conteúdo. Segundo Almeida (1999), na visão de Wallon, a emoção e a inteligência em sua gênese constituem polos opostos, como norte e sul. Ambas têm prioridades diversas e forças que se opõem. No entanto, uma pressupõe a outra para desenvolver o indivíduo. Se fizéssemos uma representação gráfica do comportamento humano, desenháramos uma linha sinuosa, as ondas seriam os movimentos causados pela ação conjunta da emoção e da razão.

De acordo com Almeida (1999), frequentemente somos surpreendidos pelos surtos emotivos que nos deixam incapazes de perceber a situação à nossa volta e reagir de maneira corticalizada. Nesses momentos, a emoção sobrepõe-se à razão, ou seja, não se dispõe de uma força, pelo menos por um determinado tempo, suficientemente capaz de impor o estado de equilíbrio. Assim, nosso comportamento é intercalado por estados de serenidade e de crises emotivas. A falta de linearidade no comportamento humano faz parte do funcionamento



humano, e a intensidade dos contornos depende da personalidade individual, isto é, de como cada um integra a relação emoção e inteligência.

No livro “a evolução psicológica da criança”, de Wallon (2010), o autor se propõe a estudar o desenvolvimento da criança e divide sua obra em três partes. A primeira trata “A infância e seu estudo”, onde o autor apresenta questões metodológicas fundamentais, sobre a compreensão do adulto referente ao desenvolvimento infantil. Na segunda parte o autor trata da análise de atividades típicas da criança, com o objetivo de compreender sua evolução mental. No decorrer do capítulo, Wallon mostra o tipo de atividade a que a criança se dedica nas suas diferentes idades e o fator que impulsiona seu desenvolvimento. Por último a terceira parte do livro trata dos níveis funcionais, onde é dedicado um capítulo para cada um dos “campos funcionais”, o autor descreve o desenvolvimento psicológico do indivíduo, dos quais são: afetividade, ato motor, conhecimento, pessoa.

Considerando os estágios do desenvolvimento segundo Wallon (2010) dentre eles destacamos o primeiro e segundo estágio, que se dividem em quatro períodos que são denominados por Wallon, pois esses articulam os dois primeiros estágios do desenvolvimento da criança, os quais são: impulsivo (1 a), emocional (1b); Sensório - motor (2a) e o projetivo (2b). Esses quatro períodos, assim denominados, tratam dos três primeiros anos de vida da criança, onde se enfatiza as condutas da criança, posto em evidência o caráter afetivo dos estágios 1 e 2 de acordo com os períodos: impulsivo, emocional, sensório-motor e projetivo de ordem simultaneamente biológica e psicológica da personalidade. Nesse sentido, a evolução do desenvolvimento psicológico da criança é integrada à afetividade e a inteligência.

Para melhor compreendermos, apresentamos os estágios do desenvolvimento e a que idade em que eles acontecem, de acordo com Wallon (2010), como se descreve no quadro abaixo:

**Quadro 7** – Estágios do desenvolvimento na visão de Wallon

| Estágios         |                     | Idade               |
|------------------|---------------------|---------------------|
| <b>Estágio 1</b> | Impulsivo (1a)      | 0 a 3 meses         |
|                  | Emocional (1b)      | 3 meses a 1 ano     |
| <b>Estágio 2</b> | Sensório-motor (2a) | 1 ano a 18 meses    |
|                  | Projetivo (2b)      | 3 anos              |
| <b>Estágio 3</b> | Personalismo        | 3 a 6 anos          |
|                  | - Crise de oposição | 3 a 4 anos          |
|                  | - Idade da graça    | 4 a 5 anos          |
|                  | - Imitação          | 5 a 6 anos          |
| <b>estágio 4</b> | Categorial          | 6 a 11 anos         |
| <b>estágio 5</b> | Adolescência        | A partir de 11 anos |

Fonte: Wallon (2010).

Assim, a mudança de cada estágio representa uma evolução mental qualitativa por caracterizar um tipo diferenciado de comportamento, uma atividade predominante que será substituída no estágio seguinte, além de conferir ao ser humano novas formas de pensamento, de interação social e de emoções que irão se direcionar, ora para a construção do próprio sujeito, ora para a construção da realidade exterior. Nesse sentido, a sucessão dos estágios se dá pela substituição de uma função por outra, extinguindo algumas e conduzindo outras a novas formas de relação.

Portanto, os estágios não podem ser interpretados como certa delimitação temporal, certo número de anos, mas sim como a quantidade e qualidade das relações com o meio em cada momento do predomínio de uma atividade particular do desenvolvimento (DANTAS, 1983). Durante a gestação, a vida uterina é marcada por uma dependência total do bebê em relação à mãe, caracterizando um anabolismo total, ou seja, uma simbiose fisiológica. Após o estágio intrauterino, podemos encontrar cinco: estágio de impulsividade motora emocional, estágio sensório-motor e projetivo, estágio do personalismo, estágio categorial e estágio da puberdade e adolescência (Galvão, 1995).

### **3.1.1 Estágio impulsivo emocional**

Este estágio abrange o primeiro ano de vida. O colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico. A exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional à sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior (GALVÃO, 1995, p. 43).

Este estágio se divide em dois períodos: o impulsivo (0 aos 3 meses) e o emocional (3 meses ao 1 ano). O primeiro diz respeito ao nascimento, onde a criança se manifesta pela impulsividade motriz, possuindo autonomia respiratória. Ela depende do adulto para a satisfação de suas necessidades básicas como alimentação, higiene e postura. A realização dessas necessidades básicas não ocorre de forma imediata, havendo desconforto causado pela privação, que se traduzem em descargas musculares, crises motoras, representadas por movimentos descoordenados, sem orientação. Esses acontecimentos ocorrem apenas por pura impulsividade motora. O movimento, por sua vez, é originado a partir da atividade muscular,

que pode ser tônica (tensão muscular) ou clônica (alongamento/encurtamento dos músculos). Estas atividades são complementares, havendo um predomínio da atividade tônica.

Aos poucos os progressos em relação ao desenvolvimento vão surgindo na medida em que as agitações impulsivas da criança vão sendo identificadas e intensificadas pelo meio. Inicia aí o segundo período. Por intermédios dessas influências recíprocas e trocas mútuas, que orientam as reações da criança, vão se constituir as primeiras estruturas mentais e as novas formas de pensamento, com ênfase na objetividade em um momento dialético.

O processo de desenvolvimento infantil se realiza nas interações, que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, como o predomínio da emoção sobre as demais atividades. As interações emocionais devem se pautar pela qualidade, a fim de ampliar o horizonte da criança e levá-la a transcender sua subjetividade e se inserir no social (VILA, 1986).

### **3.1.2 Estágio sensório-motor e projetivo**

O estágio sensório-motor vai até o terceiro ano. O interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da preensão possibilita-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços. Outro marco fundamental deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo "projetivo" empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental "projeta-se" em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica) (GALVÃO, 1995, p. 43).

Nesse contexto, a manipulação dos objetos se restringe ao espaço bucal, por ser a boca o único local que possui movimentos coordenados, com o desenvolvimento do aparato motor, a criança coordena o movimento das mãos e braços, realizando a manipulação de objetos, com intencionalidade em suas ações, a função dominante nesse estágio é a sensório-motora (1 ano e 18 meses), que desencadeia dupla função: a manipulação de objetos, facilitada pela marcha, e a imitação, que possibilita a representação e o pensamento (VILA, 1986).

O desenvolvimento da marcha e da fala demarca o estágio sensório-motor, propiciando que as relações com o mundo exterior se aprofundem, se dinamizem e se

expandem. O espaço infantil transforma-se em um campo onde as atividades são ampliadas e os objetos identificados com maior objetividade. A linguagem possibilita nomear os objetos, propriedades e ações do mundo físico, representando-os e conceituando-os a partir do significado daquele repertório da linguagem, que é dado pela sociedade na qual a criança está inserida. Nesse sentido ao se apropriar do espaço, a criança desenvolve a inteligência prática, denominada por Wallon de inteligência espacial, por se constituir em atividades cognitivas ligadas ao espaço exterior. As atividades circulares (sensações que produzem movimentos e movimentos que produzem sensações, por meio da coordenação entre percepção e situação correspondente) garantem o progresso da apreensão, do reconhecimento do esquema corporal e da linguagem, passando a diferenciar-se do mundo físico.

Assim, o período projetivo (3 anos) surge quando o movimento deixa de se relacionar exclusivamente com a percepção e manipulação de objetos. A expressão gestual e oral é caracterizada pelo pensamento ideomotriz (representação das imagens mentais por meio de ações), cedendo lugar à apresentação, que independe do movimento. A atividade projetiva produz representação e se opõe a ela, permitindo que a criança avance em relação ao pensamento presente e imediato. As atividades predominantes nesse período são a imitação e o simulacro. A partir da imitação aparecem os jogos de ficção, que permitem realizar uma ação com o objeto, mesmo na sua ausência, o que conduz à autonomia da imagem, à representação (WALLON, 1989).

### **3.1.3 Estágio do personalismo**

No estágio do personalismo, que cobre a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retomo da predominância das relações afetivas (GALVÃO, 1995, p. 44).

O personalismo é marcado por oposições, inibições, autonomia, sedução e imitação, que irão contribuir para a formação e enriquecimento do “eu”, a edificação interior. Divide-se em três períodos. Primeiramente, ao buscar se afirmar como indivíduo autônomo, a criança toma consciência de si própria, o que é constatado pelo emprego dos pronomes ‘eu’ e ‘meu’ e demonstração de atitudes de recusa (uso do não). Sua visão diante do mundo se torna única e exclusiva, e em suas crises de oposição confrontam as pessoas do meio próximo a fim de imperar sua vontade. Ao conseguir tal objetivo, sente-se exaltada. Mas nem sempre é

vencedora, e isso lhe causa ressentimentos e diminuição da autoestima. Ambos os momentos representam uma crise necessária para a construção do “eu”, que, dependendo da forma vivenciada, pode determinar prejuízos em seu desenvolvimento (VILA, 1981). É aí que surgem os sentimentos de ciúme, a posse extensiva aos objetos e as cenas para chamar a atenção dos que estão ao seu redor. São práticas comuns para se distinguir dos outros. Mas, para tanto, é preciso haver a participação da representação (WALLON, 1981).

No segundo momento, predomina o período de graça, no qual é marcante o narcisismo da criança, que busca admiração e satisfação pessoal, expressando-se de forma sedutora, elegante e suave, a fim de ser aceita pelo outro. Só pode agradar a si mesma se sabe que agrada aos demais (VILA, 1986, p. 77). Por outro lado, se a criança é frustrada em sua necessidade de afirmação, pode demonstrar timidez. São tais contradições que desencadeiam a apropriação de papéis e personagens que possuem prestígio, admiração ou atração para si. A criança reproduz práticas com acréscimos de características subjetivas, enriquecendo o personagem imitado por ela (WEREBE, 1986).

O último período do personalismo representa o esforço por substituir o outro por meio da imitação, o período da representação, que garante ao pensamento a função de antecipação e a possibilidade de pensar na relação entre um significante e um significado, além de expressar simbolicamente os objetos interiorizados. Os três momentos que caracterizam o estágio do personalismo acontecem na interação social, às atividades predominantes estão voltadas para a construção de eu e para as relações afetivas com o outro, complementando os processos intelectuais, que possibilitam a substituição dos objetos pelas palavras correspondentes a partir da apropriação da linguagem (WALLON, 1981).

Nesse sentido o lugar ocupado pela criança no seio familiar contribui para definir a sua subjetividade, sendo que as atitudes dos pais frente aos filhos variam, modificando as interações e mediações entre eles. Além disso, o significado familiar a respeito da singularidade de cada membro contribui para vivências particulares, sendo determinado historicamente (REIS, 1985).

### **3.1.4 O estágio categorial**

Por volta dos seis anos, inicia-se o estágio categorial, que, graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade realizadas no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência. Os progressos intelectuais dirigem o interesse

da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio a preponderância do aspecto cognitivo (GALVÃO, 1995, p. 44).

O estágio categorial divide-se em dois períodos: o do pensamento sincrético ou pré-categorial (confuso, geral, sem distinções) e o categorial (Wallon, 1981). Nesse sentido o pensamento sincrético se caracteriza pela incapacidade da criança para analisar as qualidades, propriedades, circunstâncias e conjunturas das imagens ou situações. Encontra-se denominado pelo concreto, revelando a sua continuidade e fragmentação.

No segundo período, o pensamento torna-se categorial, passando a haver a representação das coisas e explicação do real, iniciada com a integração das diferenciações produzidas durante o período pré-categorial. Nesse período a criança já consegue representar de forma estável e apropriada, identificando e definindo os objetos, a classificação já é lógica, discernindo e organizando as semelhanças e diferenças dos objetos e ações, o que conduz a representações fixas e constantes. Portanto, a atividade de comparação dos objetos entre si é fundamental para análise e classificação dos mesmos. Nesse sentido é com o desenvolvimento da função categorial que a apropriação da causalidade se faz presente, possibilitando que a criança ligue o efeito à causa que a produziu.

Portanto, o presente estágio tem como atividade dominante a conquista e o conhecimento do mundo exterior, contando com a aquisição do pensamento categorial para que a criança se reconheça como pessoa polivalente e identifique as diversas características dos objetos e situações ao estabelecer relações e distinções coerentes, a concentração e atenção aumentam na atividade, permitindo que as atividades espontâneas sejam progressivamente substituídas por atividades intencionais.

Assim, tais diferenciações, no nível de operações mentais, culminam com a formação das categorias intelectuais, tornando possível a representação e explicação da realidade, pois a criança supera suas vacilações em relação à linguagem, na medida em que os termos gramaticais tomam a forma e o sentido da linguagem adulta. Wallon (1981) estabelece esse momento como o determinante da personalidade polivalente, por dar início à participação em diferentes grupos não institucionais, desenvolvendo, em cada um deles, um papel determinado, que enriquece sua identidade.

### 3.1.5 O Estágio da adolescência

No estágio da adolescência, a crise pubertária rompe a "tranquilidade" afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Esse processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade (GALVÃO, 1995, p. 44).

Nesse estágio as exigências para a construção da identidade adulta se impõem. A puberdade e a adolescência começam a se delinear. Inicia-se a crise adolescente, que é marcada por rupturas, inquietudes, ambivalência de atitudes e sentimentos, oposição aos hábitos de vida e costumes. Tal oposição se traduz na busca da consciência de si, na integração do novo esquema corporal, na apropriação da identidade adulta.

Importante mencionar as significações sociais dadas às modificações corporais do adolescente que engendram descontentamento e desejo de transformação, surgem também as dúvidas metafísicas e científicas, além da crítica ao modelo hipócrita dos valores burgueses. Nesse sentido a vivência da adolescência é uma construção histórica.

Por outro lado segundo Wallon (2010) o adolescente seria o adulto amputado do estágio mais recente de seu desenvolvimento e assim por diante, remontando de idade em idade até a primeira infância. Nesse sentido, por mais específicos que os efeitos próprios de cada etapa possam parecer, não deixam de ser, nessa hipótese, características que somam outras para realizar o adulto, com uma progressão contínua, sendo essencialmente quantitativa.

No decorrer do desenvolvimento, a afetividade é construída sob diferentes níveis de relações, seja em virtude das condições maturacionais, seja em virtude das características sociais de cada idade. Desse modo as relações que definirão o crescimento íntimo do indivíduo serão as mais complexas quanto maior for a idade da criança. (ALMEIDA, 1999, p. 48). Diante desse contexto a autora exemplifica que, quando chega à puberdade ocorre uma transformação que atinge principalmente o campo moral das relações com o outro; o adolescente busca ultrapassar a si mesmo. O "eu" se defronta com o meio à sua volta e o adolescente passa a questionar os valores e as relações sociais.

Galvão (1995) afirma que Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância afetiva e cognitiva, cada fase tem um colorido próprio, cada uma tem a sua importância na vida do indivíduo, ele

denomina essas fases de estágio do desenvolvimento que são: impulsivo emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial e da adolescência.

Galvão (1995) explica a existência da predominância do afetivo ou do cognitivo, quando esclarece que existem momentos predominantes afetivos, que sucedem outros que são particularmente cognitivos. Segundo a autora, Wallon chama este estado de predominância funcional, ou seja, o predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas de elaboração do real no mundo físico. Por outro lado, a dominância do caráter afetivo e das relações do mundo humano e da construção do “eu”. Nesse sentido cada fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do “eu” para o mundo e das pessoas para as coisas. Denominada por Wallon pelo princípio da alternância funcional, pois afetividade e cognição não se mantêm com funções exteriores uma a outra.

### **3.2 O desenvolvimento psíquico da criança em meios aos conflitos**

Ao longo dos estágios, o desenvolvimento da criança aparece de forma descontínua, com contradições e conflitos resultantes das interações e das condições do meio. O conflito ocorre entre a atividade predominante de estágio e a atividade predominante do estágio seguinte. Em cada estágio, “há predomínio de uma determinada atividade que corresponde aos recursos de que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente”. (Galvão, 1995, p.43).

Wallon (2010) afirma que ao olhar cada estágio em sua totalidade, a sucessão parece descontínua, a passagem de um para o outro não é uma simples amplificação, mas um remanejamento, as atividades preponderantes no primeiro são aparentemente reduzidas ou, às vezes, suprimidas no estágio seguinte. Porém, segundo o autor, entre os dois, muitas vezes parece abrir-se uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança. Os conflitos pontuam o crescimento, como se fosse preciso escolher entre um tipo antigo e um tipo novo de atividade.

Nesse sentido, a atividade que se vê submetida à lei da outra tem de se transformar, perdendo em seguida seu poder de reger de maneira útil o comportamento do sujeito, surgindo uma espécie de conflito entre ambos, mas o modo como o conflito se resolve não é absoluto e nem necessariamente uniforme em todos os sujeitos, essa resolução de conflitos acontece de acordo com o crescimento do indivíduo.



De acordo com Wallon (2010), o ser humano consegue se desenvolver em meio ao conflito, sua construção é progressiva e se sucede por estágios assistemáticos e descontínuos. Os estágios de desenvolvimento que são importantes para a formação do ser humano não são demarcados pela idade cronológica, e sim por regressões, conflitos e contradições que propiciem que se reformulem e ampliem conceitos e funções.

Diante desse contexto, segundo Galvão (1995), não se pode definir com precisão um tempo terminal para o desenvolvimento da inteligência, uma vez que isso depende das condições oferecidas pelo meio e grau de apropriação do conhecimento pelo sujeito. Por outro lado o ritmo do desenvolvimento das etapas é descontínuo, pois é marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas. Cada etapa traz mudanças dos tipos de estágio anterior, porém as condutas típicas do estágio anterior podem sobreviver na etapa seguinte. A passagem de um estágio para o outro não é uma simples ampliação, mas uma reformulação.

Na perspectiva walloniana, o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos, conflitos de origem exógena, quando resultam dos desencontros entre as ações da criança com o ambiente exterior, e endógena, quando gerados pelo efeito da maturação nervosa. Galvão (1995) afirma que Wallon vê os conflitos como propulsores do desenvolvimento, isto é, como fatores dinamogênicos<sup>4</sup>. Essa concepção do significado dos conflitos, segundo a autora, repercute na atitude de Wallon diante do estudo do desenvolvimento infantil, pois o leva a valorizar os momentos de crise para o desenvolvimento.

Galvão (1995) aborda também o conflito entre o *eu* e o *outro* e a construção da pessoa. Ela diz que Wallon busca enfocar o ser humano num perspectiva global. A psicogenética walloniana identifica a existência de alguns campos que agrupam a diversidade das funções psíquicas, dos quais, a afetividade, o ato motor e a inteligência são campos funcionais que distribui a atividade infantil. No início do desenvolvimento eles não estão em evidência, só aos poucos se tornam independentes um do outro, como domínios distintos de atividade.

Diante desse contexto, Wallon (2010) afirma que:

Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança? Se o homem sempre começou colocando-se a si mesmo em seus objetos de conhecimento, atribuindo a estes uma existência e uma atividade conformes à

<sup>4</sup> Dinamogênico se refere à exaltação funcional de um órgão sob a influência de uma excitação. (FERREIRA, 1999, p. 689).

imagem que tem das suas, o quanto essa tentação não deve ser forte quando se trata de um ser que vem dele e deve tornar-se semelhante a ele – a criança, cujo crescimento ele vigia, guia e a quem muitas vezes lhe parece difícil não atribuir motivos ou sentimentos complementares aos seus. [...]. Contudo, embora reconheça diferenças entre si mesmo e a criança, ele reduz em geral a uma subtração: elas são de grau ou quantitativas. Comparando-se a criança, ele era visto relativa ou totalmente inapto em presença das ações ou das tarefas que ele consegue executar. É claro que essas inaptidões podem dar lugar a medidas, que, adequadamente combinadas, poderão pôr em evidência proporções e uma configuração psíquica diferentes na criança e no adulto. (WALLON, 2010, p. 09-10).

Assim, segundo o autor, mesmo o adulto reconhecendo a diferença entre si, por mais que tudo seja atribuído ao desenvolvimento da criança, ela não deixa de ser uma redução do adulto. Ele denomina de subtração as diferentes aptidões ou de características que a criança apresenta no decorrer do seu crescimento, podendo definir por estágios do crescimento até ela se tornar adulta.

Wallon (2010) menciona o egocentrismo do adulto, do qual pode se manifestar por sua convicção de que toda evolução mental que tem por fim inelutável seus próprios modos de sentir e de pensar, os de seu meio e de sua época. Caso aconteça do adulto reconhecer que os modos da criança são especificamente diferentes dos seus, não lhe resta alternativa senão considerá-los uma aberração. Considera-se uma aberração constante pelo motivo tão normal quanto seu próprio sistema ideológico. Porém, levado a uma questão anterior, a da realidade dessa aberração, o próprio autor questiona o seguinte: Será verdade que a mentalidade da criança e a do adulto é heterônima? Que a passagem de uma para a outra supõe uma conversão total? Teria a inteligência do adulto permanecido fecunda, se tivesse realmente tido de se desviar das fontes de onde brota a da criança?

Diante desses questionamentos, o autor afirma que outra atitude seria observar a criança em seu desenvolvimento, tomando-a como ponto de partida, segui-la no curso de suas sucessivas idades e em estudar os estágios correspondentes, sem submetê-los à censura previa de nossas definições lógicas. De acordo com Wallon (2010), a primeira infância tem sido objeto de pesquisa de vários autores, porém nem todos deram seqüências às observações nas demais idades da criança, sempre tiveram como prioridade para estudo a primeira infância, sendo que a partir dos 04 anos, as pesquisas se tornam fragmentadas. Ele diz que todos os estudiosos do desenvolvimento da criança, sempre tiveram como base a cronologia do seu crescimento, de certa maneira combinando uns com os outros.

Para Wallon (2010) não existe observação que seja um retrato exato da realidade, sempre e preciso fazer escolhas nos tipos de observações, pois ela se torna dirigida de acordo com o tipo de relações entre o objeto e o acontecimento. Assim, nossas expectativas, os

desejos, as hipóteses e um simples ato da nossa mente, nos levam a uma escolha dirigida. Portanto, segundo o autor, a grande dificuldade da observação é usar critérios para definir as etapas do desenvolvimento da criança. Na maioria das vezes, sem saber do que se trata, os critérios são definidos de maneira aleatória, apenas para serem usados, logo porque sua função é indispensável, porém não é refletido e sim, intuitivo. Para o autor, essa investigação deve ser feita pela observação, tendo a criança como referência e ponto de partida, compreendendo suas manifestações sem usar a lógica adulta como referência.

De acordo com Wallon (2010), não se torna fácil observar as fases do desenvolvimento da criança, sem atribuir-lhe alguma coisa relacionada aos nossos sentimentos e as nossas ideias. Neste sentido ele chama a atenção que para observar o desenvolvimento psíquico da criança e preciso primeiro definir qual o tipo de quadro que será usado e que corresponda a finalidade do estudo. Logo porque o desenvolvimento da atividade mental da criança, não é contínuo.

Para o autor:

A atividade mental não se desenvolve num único mesmo plano por uma espécie de crescimento contínuo. Evolui de sistema em sistema. Como a estrutura deles é diferente, segue-se que não há resultado que possa ser transmitido tal qual um para o outro. Um resultado que reaparece ligado a um novo modo de atividade não existe mais na mesma maneira. O que importa não é a materialidade de um gesto, é o sistema do qual ele pertence no instante em que se manifesta. [...] Em cada idade, o tipo de comportamento da criança corresponde aos limites de suas aptidões, e o do próprio adulto está, em cada momento, rodeado de um cortejo de circunstâncias que permitem identificar em que nível da vida mental ele se desenrola. (WALLON, 2010, p. 21-22).

Diante desse contexto, entram em cena os fatores orgânicos e sociais que, segundo Galvão (1995), são os responsáveis pela sequência fixa que se verifica entre os estágios do desenvolvimento, e podem ter seus efeitos transformados pelo meio social. Porém, a duração de cada estágio e as idades são referências relativas e variáveis, pois dependem das características individuais e das condições do meio.

Segundo Wallon (2010), o desenvolvimento psíquico da criança, apresenta as mesmas oposições em qualquer processo de mudança, mesmo diante de problemas que são considerados importantes de acordo com a sua abrangência em relação à diversidade e suas condições. Segundo ele, o estágio da fase do bebê, não é diferente do parasitismo, que não diferencia do comportamento das outras espécies de animais. Desse modo, a criança enfrenta fatores de origem biológica e social no seu desenvolvimento mental.

Almeida (1999) afirma que o desenvolvimento psíquico da criança é marcado pelo meio social, pelas relações que se estabelecem entre os indivíduos. A vida psíquica é resultado das influências do meio humano. A autora diz que segundo Wallon, são as emoções, especificamente, que unem a criança ao meio social: são elas que ampliam os laços que se antecipam à intenção e ao raciocínio.

Para Almeida (1999), com a influência do meio, essa afetividade orgânica, que se manifestava em simples gestos lançados no espaço, transforma-se em meios de expressão cada vez mais diferenciados, inaugurando o período emocional. Assim a afetividade é o ponto de partida do desenvolvimento do indivíduo. E sua evolução parte de uma sociabilidade sincrética para uma individualização psicológica.

De acordo com Almeida (1999), enquanto não aparece a palavra é o movimento que traduz a vida psíquica, garantindo a relação da criança com o meio. Nesse sentido as descargas motoras e, um pouco mais tarde, os gestos do lactente são carregados de significados afetivos que, nesse princípio, nada mais são que a expressão da necessidade alimentar e do humor. Compreende-se, pois, que a afetividade se manifesta primitivamente no comportamento, nos gestos expressivos da criança.

Segundo a autora:

Antecipada por manifestações orgânicas, a afetividade de simples expressão motora evolui para os comportamentos mais complexos de ordem moral. Inicialmente, trata-se de uma comunicação que tem por fundamento o tônus. Sem dispor da palavra, o lactente projeta para o mundo social suas sensações por meio de gestos – descargas musculares, espasmos, reflexos – conseguindo manter com o meio próximo uma espécie de interação não verbal, de uma mímica.[...] A linguagem constitui-se pouco a pouco no meio de sensibilização da criança. Cada vez mais, o diálogo do toque vai tornando-se sem efeito e a comunicação oral torna-se um excelente mecanismo de negociação com a criança. É bastante comum perceber-se o quanto o ouvir e ser ouvido torna-se um imperativo infantil. O elogio transmitido por palavras substitui o carinho. Com o tempo, as relações afetivas se estendem para o campo do respeito e da admiração. (ALMEIDA, 1999, p. 44).

Wallon (2010) afirma que, em cada etapa do desenvolvimento psíquico da criança, o equilíbrio atinge um tipo de estabilidade. Isso acontece conforme com a situação atual da criança e as condições de vida correspondentes. A causa dessas mudanças, segundo o autor, é orgânica. Ele afirma que no desenvolvimento do indivíduo a função é despertada de acordo com o crescimento do órgão, por isso ele denomina de orgânica.

De acordo com Galvão (1995), o desenvolvimento infantil explicitado por Wallon é uma complexa dinâmica, pois é possível identificar no desenvolvimento humano a existência de etapas claramente definidas. Assim, é possível notar no estudo contextualizado da criança

uma dinâmica de determinações recíprocas, das quais a cada idade a criança estabelece um tipo particular de interação, entre o sujeito e o ambiente, como exemplo, o aspecto físico do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios de cada linguagem.

Segundo Galvão (1995), de acordo com as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. Segundo a autora, isso acontece com base nas suas competências e necessidades, a criança tem sempre a escolha do campo sobre o qual aplicar suas necessidades. Nesse sentido de acordo com Galvão (1995) o meio não é, portanto, uma identidade estática e homogênea, ele se transforma juntamente com a criança, sendo que a determinação recíproca que estabelece entre as condutas da criança e os recursos de seu meio imprimem um caráter de extrema relatividade ao processo do desenvolvimento.

Wallon (2010) compara o crescimento da criança como um canteiro de obra, sendo preciso haver uma boa estruturação no início de uma construção, para assegurar sua estrutura futura, para assim, não ter problemas em desequilíbrio da sua base estrutural. Do mesmo modo é o desenvolvimento cognitivo da criança, onde é necessário respeitar e estruturar cada etapa do desenvolvimento psíquico da criança, para que não sejam prejudicadas as etapas posteriores do crescimento do indivíduo.

Nesse sentido, o autor afirma que a razão do crescimento da criança, não está ligado ao presente e sim ao tipo de cidadão que o adulto quer formar. Assim, o crescimento da criança ao mesmo tempo em que está no futuro, está no passado.

Para ele:

Cada idade da criança é como um canteiro de obras, cuja atividade presente é assegurada por certos órgãos, enquanto se edificam massas imponentes, que só terão uma razão de ser em idades posteriores. O objetivo perseguido é apenas a efetivação do que o genótipo ou germe do indivíduo continha e potencia. O plano segundo o qual cada ser se desenvolve depende, portanto, de disposições que ele recebeu de sua primeiríssima formação. Sua realização é necessariamente sucessiva, ela pode não ser total e, por fim, as circunstâncias modificam-na em maior ou menor medida. Por isso distinguiram do genótipo o fenótipo, que consiste nos aspectos sob os quais o indivíduo se manifestou durante a vida. A história de um ser é denominado por seu genótipo e constituído por seu fenótipo. (WALLON, 2010, p. 31).

De acordo com Wallon (2010), o fenótipo está ligado à construção das características do indivíduo; por outro lado, o genótipo está ligado à descendência do indivíduo, ou seja, a genética, que define os traços que o acompanham desde a sua infância. Ele pode ser definido como a construção histórica do ser humano. Segundo o autor, alguns psicólogos acreditaram que seria possível aplicar o genótipo ao desenvolvimento mental do indivíduo e em suas

relações ligada à evolução das civilizações humanas, atribuindo ao comportamento, as práticas e crenças de cada etapa do crescimento da criança, explicaria assim as semelhanças observáveis entre um fenômeno e outro.

Segundo Wallon (2010), se as etapas da vida mental na criança tivessem por modelo e por exigência todas as etapas da civilização humana, a semelhança entre os termos que se correspondem, só seria uma estrutura material se a posição do desenvolvimento estivesse estritamente determinada. Assim se os indivíduos pertencessem a níveis de civilizações diferentes, seria quase impossível desenvolver uma estrutura material, pois o desenvolvimento do indivíduo levaria a um espaço muito grande de tempo, atingindo, assim, o número de gerações necessárias para poder chegar ao nível de estruturas intermediárias do desenvolvimento psíquico da criança.

Dentre todas as constatações, o autor afirma que a psicologia contemporânea prova que, se para comprovar o funcionamento da atividade mental, tivesse que decompor as operações e os elementos de cada órgão, isso seria impossível de acontecer. Isso porque o sistema linguístico que a criança aprende a usar está ligado ao meio em que vive, correndo o risco de não ser o único a se desenvolver no indivíduo. Assim suas relações podem ser totalmente diferentes, onde a equivalência e/ou a referência, poderão estar em ligação direta com as intenções e o pensamento.

Assim, segundo Wallon (2010), não existe reação mental no desenvolvimento da criança que seja independente, sempre uma depende da outra, mesmo em circunstâncias exteriores de uma situação do meio, estando presente em seus recursos e em seus conteúdos. Desse modo, este é mais um aspecto oposto à assimilação do desenvolvimento psíquico com o desenvolvimento embrionário, que são influenciados sobre os fatores orgânicos. Nesse sentido a semelhança que se constata em meio a atitudes ou operações mentais das crianças, em contra partida a aquelas são primitivas, parece explicável por certa semelhança relativa à situação.

Desse modo, segundo o autor, o meio que a criança convive é um grande colaborador com as atividades ligadas às práticas, por meio de instrumentos e técnicas de acordo com as necessidades da vida cotidiana. Mas, a criança só aprende gradativamente de acordo com a sua idade, porém essas técnicas só serão desenvolvidas por intermédio da linguagem, e do modo como é o seu uso pelas crianças, uma vez que as técnicas do desenvolvimento intelectual são fatores mais importantes para o desenvolvimento da criança. Esse aprendizado

não termina antes dos últimos anos da infância, devendo prosseguir a outros níveis do crescimento. De acordo com esse cenário, o autor explicita que:

[...] Entre a criança e o primitivo, a distinção é clara. A primeira está em presença de técnicas que ainda não sabe utilizar; para o outro, elas faltam. A comparação entre eles é sem dúvida útil, não para que encontremos na criança um estágio do passado, mas porque nos permite adivinhar a parte que cabe aos instrumentos e as técnicas da inteligência no exercício do pensamento. [...] Será preciso acrescentar que, mesmo reduzida a esses termos, a aproximação deixa subsistir um imenso intervalo entre a criança, cujo pensamento, desprovido de moldes, sofre as pulsações da sensibilidade, e o primitivo conduzido pelo sistema tenaz de seus hábitos mentais e de suas crenças. (WALLON, 2010, p. 36).

Para Wallon (2010), por mais que o desenvolvimento psíquico da criança esteja ligado a uma espécie de implicação mútua e entre fatores externos e internos, é possível distinguir sua respectiva participação no crescimento orgânico da criança. Segundo o autor, enquanto um filhote de animal em pouco tempo consegue ajustar suas reações a situações do mundo físico, a criança só irá conseguir tais reações bem mais tarde. Porém, como estas reações irão surgir de acordo com a sua relação com o meio físico, acontecerá gradativamente, onde as funções de expressão precedem de longe as de realização.

Considerando o pensamento de Wallon (2010), para cada etapa do desenvolvimento da criança, os traços psicofisiológicos indicam os tipos de atividades em a criança se dedica. Estas atividades se tornam fator fundamental na sua evolução mental, ocorrendo mudanças de acordo com o comportamento e envolvimento, com os estímulos, com os interesses, com as funções e as alternativas que surgem. Nesse sentido, pode-se definir tais relações como sendo entre ato e o efeito. A esse respeito, Galvão externa sua opinião da seguinte maneira:

Assim temos no primeiro estágio da psicogênese, uma afetividade impulsiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímicas e posturas. Afetividade do personalismo já é diferente, pois incorpora os recursos intelectuais (notadamente a linguagem) desenvolvidos ao longo do estágio sensorio-motor e projetivo. É uma afetividade simbólica, que se exprime por palavras e ideias e que pode ser nutrida por essa via. A troca afetiva, a partir dessa integração, pode se dar à distância, deixa de ser indispensável a presença física das pessoas. Em seguida, integrando os progressos intelectuais realizados no estágio categorial, a afetividade torna-se cada vez mais racionalizada – os sentimentos são elaborados no plano mental, os jovens teorizam sobre suas relações afetivas. (GALVÃO, 1995, p. 32).

De acordo com Galvão (1995), a construção recíproca explica-se pelo princípio da integração funcional, em que acontece a maturação do sistema nervoso, do qual as funções mais evoluídas suprimem as mais arcaicas. Desse modo as funções elementares vão perdendo a autonomia conforme são integradas pelas mais aptas. No caso das funções psíquicas, o

processo é semelhante ao das funções nervosas, que surgem num dado estágio e não suprimem as capacidades anteriores.

Diante desse contexto, segundo o autor, o que motiva o ato é uma espécie de nível variável, porém ainda não teria motivo psíquico. Estes não teria outra razão para se produzir, a não ser pelas atividades dos órgãos, onde as manifestações funcionais tem apenas um objetivo que são elas mesmas, o que é frequente na primeira infância. Por outro lado, Wallon (2010) menciona Buhler, o qual este é difícil afirmar que um ato ou até mesmo um simples movimento não está ligado ao psicológico simultaneamente. Desse modo um gesto funcional do prazer estaria ligado ao exercício da função, porém não seria tão fácil essa explicação, pois esta noção não é tão simples quanto parece.

Segundo Wallon (2010), não há prazer sem consciência, sendo necessário determinar o grau e a natureza dessa etapa, pois antes do gesto pelo gesto, há aqueles que pertencem aos efeitos dinamogênicos do sofrimento ou do bem estar, pois em relação ao sono constrói o comportamento do recém-nascido. Assim, estes aspectos não podem ser dissociados dos estados afetivos que lhes correspondem em relação ao desenvolvimento psíquico da criança.

Diante desse contexto o autor afirma que:

Sem uma relação exata entre cada sistema de contrações musculares e as impressões correspondentes, o movimento não pode entrar na vida psíquica ou contribuir para se desenvolvimento. Em que momento situar essa relação? Aqueles que reconheceram sua necessidade procuram atribuir-lhe o início mais precoce possível. É preciso, contudo, distinguir dois domínios: o do corpo próprio e o de suas relações com o mundo exterior. A sensibilidade do corpo próprio e aquela que Sherrington chamou de proprioceptiva, por oposição a sensibilidade exteroceptiva, voltada para o exterior, e cujos órgãos são os sentidos. A cada uma delas correspondem formas de atividades muscular distintas, intimamente conjugadas. A sensibilidade proprioceptiva esta ligada as reações de equilíbrio e as atitudes que se apoiam nos músculos, [...] por outro lado a sensibilidade exteroceptiva é o movimento que lhe corresponde estão nas duas extremidades de um circuito mais ou menos vasto. (WALLON, 2010, p. 46-47).

Do ponto de vista de Galvão (1995), Wallon elege um tipo de atividade como foco principal e demonstra suas características em diferentes idades e como se desenvolve as relações da criança com determinados tipos de atividades que lhe são propostas. Nesse sentido no tocante ao caráter da criança, ele privilegia a análise do comportamento emocional em virtude da origem do pensamento da criança, enfocando no desenvolvimento da inteligência discursiva.



### 3.3 A afetividade em relação à aprendizagem e os domínios funcionais

Segundo Wallon (2010), para que a aprendizagem aconteça é preciso maturação orgânica em cada etapa do desenvolvimento e que o movimento esteja ligado à sensibilidade, nesse sentido. O autor menciona Baldwin, que demonstra a importância dessa ligação, denominando-a, de reação circular. Segundo o autor, essa reação circular se opera de maneira constante na criança, via atividades, onde o efeito produzido por um de seus gestos suscita um novo gesto. Assim, não havendo sensação que não suscite movimentos apropriados para torná-la mais distinta, por outro lado, não há movimentos cujos efeitos sobre a sensibilidade não suscitem novos movimentos. Deste modo, estabelece-se um equilíbrio entre ambos de acordo com a percepção e a situação correspondente.

A partir dessas análises de Baldwin expõe, Wallon (2010) diz que a percepção é atividade e ao mesmo tempo sensação, sendo adaptada uma a outra. Desse modo ele compara o desenvolvimento mental da criança como edifício que se constrói, em seus diferentes níveis e/ou etapa, de acordo com a adaptação da atividade ao objeto. Desse modo, a criança aprende a usar seus órgãos sob o controle de sensações produzidas ou modificadas por ela mesma. Desse modo o efeito não é exterior ao ato. Tanto uma quanto o outro acontecem simultaneamente e, dessa maneira, ao mesmo tempo em que é resultado, é também regulador.

Por isso Wallon (2010) aponta que toda perfeição que acompanha o crescimento da criança de forma parcial, leva a crer numa atividade contínua a se exercitar indefinidamente, no sentido da dificuldade que esta tem de se integrar aos sistemas consecutivos que surgem numa evolução normal. Porém, de acordo com o surgimento de uma nova atividade, ela é captada e moldada de acordo com a sua necessidade, com características próprias que na maioria das vezes são limitados e inacabados em algum instante, recuperando sua expressão pelas atividades desenvolvidas atividades lúdicas ou em atividades próprias para resgatar as funções psíquicas do desenvolvimento mental da criança.

O desenvolvimento da criança passa por fases que se correspondem, nesse sentido para que a fase posterior tenha sucesso no seu desenvolvimento, a fase anterior precisa ser bem estruturada de maneira que não haja interrupções na aprendizagem, para que todos os momentos de aprendizagem sejam trabalhados de forma a garantir seu ingresso na fase seguinte sem transtornos. Desse modo se cada fase do desenvolvimento psíquico da criança depende uma da outra para sua plena estrutura, o ensino-aprendizagem da criança segue o mesmo ritmo.

Wallon (2010) afirma que a dificuldade nessa observação se dá pelo fato de o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida acontecer de maneira muito rápida. Ocorre, na maioria das vezes, em um período mesmo com proporções variáveis e de estilo complexo se entrelaça uma ao outro. Assim, é preciso analisar as reações do comportamento da criança, de modo que não haja interrupções no seu desenvolvimento psíquico, para assim não atrapalhar a uniformidade dos domínios dos níveis funcionais.

Segundo Wallon (2010), para compreender os domínios funcionais, é preciso primeiro compreender como acontece o desenvolvimento das atividades, visto que o conhecimento só será desenvolvido no indivíduo bem mais tarde, porém outras funções são percebidas desde cedo. Assim, é necessário conhecer o tipo de cada atividade e não apenas ficar limitado a simples enumeração de traços.

Nesse sentido o autor afirma que os domínios dos níveis funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre será os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa. Para o autor, para se compreender os tipos de estágios do desenvolvimento psíquico da criança, é preciso observar os diferentes domínios dos níveis funcionais que estão ligados ao seu comportamento, resultado das suas relações mútuas ao longo do tempo, que amplia seu conhecimento por meio das trocas e das adaptações recíprocas, conhecendo também suas fraquezas e suas fragilidades interna. Os domínios dos níveis funcionais estão ligados puramente às reações afetivas, voltadas para realidades exteriores, tanto no presente e atuais, quanto a realidades ausentes e imaginadas. (WALLON, 2010, p. 117).

Para Wallon (2010), À afetividade concernem ao que tudo indica as manifestações psíquicas mais precoces da criança, assim o autor explica que:

Ela está ligada desde o início a suas necessidades e automatismos alimentares, que são praticamente consecutivos ao nascimento. Parece difícil não vincular a ela, como expressão de mal-estar ou de bem-estar, o primeiro comportamento muscular e vocal do bebê. As gesticulações às quais também é comum ele se entregar parecem ao mesmo tempo sinal e fonte de prazer. Encontra nelas a base proprioceptiva, assim como, nas funções viscerais e nas do tubo digestivo em particular, sua base interoceptiva. (WALLON, 2010, p. 115).

Para Almeida (1999), de acordo com Wallon a afetividade é um domínio funcional, uma das etapas que a criança percorre. É a primeira de todas elas, sendo que o nascimento da afetividade é anterior à inteligência. O recém-nascido, antes de estabelecer atividades de relação, isto é, no sentido de conhecer, descobrir o mundo físico, permanece por um dado

período voltado para si mesmo, como se estivesse desenvolvendo, exercitando determinadas habilidades para poder mais tarde interagir com o mundo físico.

Nesse sentido, a afetividade está presente na vida da criança desde o seu nascimento, em especial no seu primeiro choro, que percorre os diferentes órgãos do bebê por meio dos espasmos, em regiões como: intestino, vísceras, esôfago, árvore brônquica, circulação, entre outros. Desse modo, segundo o autor, o prazer ou o alívio parecem acompanhar os espasmos, que liberam a tensão excessiva, assim como o ataque de risos, por nervosismo ou por puro prazer. Esses fatores consistem, portanto, em emoções que são essenciais para atitudes correspondentes a certo tipo de situação, constituindo assim complexos afetivos extensivos ao raciocínio.

Segundo Wallon (2010), as emoções fazem com que as reações da criança sejam mais rápidas, uma vez que correspondem aos estágios da evolução psíquica, sendo fundamentais no processo de vínculos que antecedem a intenção e o discernimento, orientados pela psicogenética. As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação.

Desse modo segundo o autor, o contágio das emoções é um fato já muitas vezes assinalado, pois decorre das primeiras cooperações e da maneira como elas foram fundadas, e pela transformação dos ritos coletivos em meios naturais.

Nesse sentido, Wallon diz que:

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico. (WALLON, 2010, p. 122).

Assim, o autor afirma que o sorriso é uma das manifestações emotivas, que acontece por meio da sensibilidade da criança com o ambiente, nesse sentido o papel da emoção é de unir os indivíduos por meio dessas reações orgânicas e mais íntimas, das quais surgem gradualmente às estruturas da consciência, nesse sentido as emoções são a exteriorização da afetividade, mas existe mudança que podem reduzi-las que é a alienação social. Pois a partir do momento em que as relações sociais se tornam estruturadas, suas atitudes e reações futuras são mais racionais, sendo separadas do emocional. Por outro lado, quando a mímica se torna linguagem, ela refaz o caminho que outrora foi capaz de afastar a emoção do social,

multiplicando as cores, as cumplicidades, os subentendidos entre outros, tornando assim a emoção mais autêntica.

Wallon (2010) explica que as teorias clássicas sobre emoções baseiam-se numa lógica mecanicista, sendo incapazes de compreendê-las na sua complexidade. Essas teorias distinguem-se em duas tendências. A primeira delas é representada pelos autores Kantor e Lapique, que veem as emoções como reações incoerentes e tumultuadas, com efeito descarregador, perturbador sobre a atividade motora intelectual. A segunda é representada por Cannon, que vê as emoções como reações positivas que provocam aumento de disponibilidade energética sobre o mundo físico de acordo com a situação encontrada (GALVÃO 1995),

Segundo Galvão (1995), Wallon ao invés de ser contra ou favor das emoções, numa inadequada perspectiva de valoração, como é o caso das teorias clássicas, busca compreendê-las tentando apreender sua função, contrariando a visão clássica de que as emoções são reações organizadas e que exercem o comando do sistema nervoso central. Nesse sentido, a autora afirma que Wallon ao dirigir o foco de sua análise para a criança ele revela a busca de significado das emoções.

De acordo com Galvão (1995), Wallon destaca que no primeiro ano de vida da criança acontece o papel das emoções nas interações com o meio social. Como o bebê não é capaz nem de se virar sozinho de uma posição que o incomoda, sua primeira atividade é desencadear no outro reações de ajuda para satisfazer suas necessidades. Assim o bebê chora e o adulto vem ao seu encontro.

Galvão (1995) afirma que seus movimentos expressam disposições orgânicas, estados afetivos de bem-estar ou mal-estar, havendo vivência de situações desagradáveis, como fome, cólica ou desconforto postural, e ainda expressa espasmos, contorções e gritos. Em meio a esses movimentos e/ou reações, o bebe pouco a pouco vai estabelecendo correspondência entre seus atos e os do ambiente, o movimento deixa de ser apenas espasmos ou descargas impulsivas e passa a ser afetividade exteriorizada. A autora diz que o sorriso é um bom exemplo que define bem essa transformação, o sorriso do bebe no início sem motivo aparente é um sorriso fisiológico, logo em seguida, ele sorri na presença das pessoas, acontece aí um sorriso social e só a partir do segundo ano de vida distingue-se, na atividade do bebê, a presença de emoções diferenciadas.

Wallon (2010) diz que entre emoção e afetividade intelectual existe a mesma evolução, no desenvolvimento psíquico, o sentimento de uma situação, se impõe pela

atividade que desperta, pelas disposições e atitudes que suscita. Desse modo ao mesmo tempo em que a afetividade está em movimento, o cognitivo também o acompanha concomitantemente, surgindo assim o desenvolvimento paralelo entre ambos. Porém, ainda muito dominada pelo interesse entre os indivíduos, pelo entendimento mútuo, da reciprocidade das atitudes, totalmente absorvido pela impulsividade do momento.

Assim, segundo Wallon, a criança se torna capaz de alimentar secretamente frenéticos ciúmes, apegos exclusivos, ambições talvez vagas, mas nem por isso menos exigentes, sendo que:

Os sentimentos, sem dúvida, e a paixão, sobretudo, serão tanto mais tenazes, perseverantes e absolutas quanto mais irradiarem uma afetividade mais ardente, na qual continuam operando algumas reações, ao menos vegetativas, da emoção. São também a redução, por outras influências, da emoção atualizada. São o resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem a vida orgânica e postural e outros que dependem da representação, ou conhecimento, e da pessoa. (WALLON, 2010, p. 126).

Nesse sentido, segundo o autor, o gosto que a criança adquire pelas as coisas pode ser medido pelo desejo e pela capacidade que tem de manejá-las, modificá-las, transformá-las. Suas manifestações afetivas estão inicialmente limitadas às necessidades básicas assim aparecem a fome, a cólica, a digestão ou o sono. Só bem mais tarde que essas manifestações começam a se estruturarem, a partir do início da linguagem, percorrendo a idade escolar até a sua estruturação psicológica na adolescência. Sendo que cada etapa do crescimento da criança é indissociável a outra, pois cada etapa apresenta características peculiares, tendo sua importância no desenvolvimento psíquico da criança.

Diante desse pressuposto, acreditamos que a afetividade precisa fazer parte eminente das metodologias usadas nas Unidades de Ensino, principalmente na etapa mais crítica da Educação Básica atualmente que é o Ensino Fundamental, pois há inúmeras críticas a esta etapa do ensino, porém pouco se tem feito para que esse cenário mude. Apenas para iniciarmos nossos questionamentos, são 09 anos que a criança passa frequentando o Ensino Fundamental, para ainda ter defasagem de aprendizagem.

Sabemos que a Educação Básica é composta por três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o próprio nome já diz, ensino fundamental, fundamental quer dizer algo que serve como fundamento para alguma coisa, que sustenta, é a base, deve ser alguma coisa que exerce grande importância, que é indispensável para uma construção e/ou uma formação, nesse caso é uma formação que acontece de maneira gradativa, ou seja, é o desenvolvimento da aprendizagem da criança/adolescente, são nove

anos de convivência e vivências em um espaço escolar em busca de uma aprendizagem, que na sua maioria não acontece. O ensino nessa etapa é um fracasso aos olhos das avaliações que são usadas para “medir” a aprendizagem desses alunos. Se tornando uma incógnita no meio educacional, frente aos resultados das avaliações, surgindo vários questionamentos como, por exemplo, porque a aprendizagem não acontece.

### **3.4 A importância da escola e da afetividade no desenvolvimento da criança**

Araújo (2000), em seu artigo *O desenvolvimento de linguagem na perspectiva de Henri Wallon*, demonstra de maneira clara o papel do outro na construção da consciência do indivíduo. Destacam-se, pois, os aspectos socioculturais como determinantes no desenvolvimento da criança e do adolescente, tendo em vista que a historicidade do meio humano transforma e domina a natureza para atingir seus propósitos, de acordo com cada idade.

Ainda na visão de Araújo (2000), os estudos de Wallon sobre a Psicologia Infantil opõem-se a qualquer tipo de reducionismo organicista, sociologista e ao dualismo entre “a alma e o corpo”. Segundo a autora, as visões dialéticas dos aspectos biológicos e sociais permeiam a análise de Wallon acerca do desenvolvimento humano, do ponto de vista da ontogênese e da filogênese.

Araújo (2000, p. 29) revela que “Wallon concebeu a ontogênese como uma sucessão de modos de relação com diferentes meios funcionais de que dispõe cada idade em cada microcultura”, considerando a historicidade dos seres humanos.

Por sua vez, considerando o modo como o indivíduo forma sua personalidade, esse autor desenvolveu seu pensamento a partir dos conflitos vivenciados no meio onde está inserido (WEREBE, NADEL-BRULFERT, 1986).

O desenvolvimento da inteligência para Wallon, segundo Araújo (2000), está ligado ao processo de desenvolvimento da personalidade total, no qual esta se refere às condições de existência. Onde o “eu psíquico” seria uma conquista gradual e a consciência de si emergiria de um estado inicial de fusão do recém-nascido.

Dessa forma Wallon mostra que, apesar de aparentemente autônoma, a criança não consegue dissociar sua pessoa daquilo que não lhe pertence. E para que isso se torne possível, é necessário que a criança passe por um processo de exercícios e jogos, que são essenciais para essa fase de desenvolvimento. Araújo (2000) apresenta os tipos de jogos que Wallon

explicita como essenciais para o desenvolvimento da criança, como os jogos de pegar. Nesse tipo de jogo, ora a criança é perseguida, ora ela é quem persegue; em algum momento ela esconde e em outro ela procura quem se escondeu.

Considerando a concepção walloniana sobre o desenvolvimento humano, Araújo (2000) afirma:

Na concepção walloniana de desenvolvimento, os progressos da criança e do adolescente não seriam cumulativos e contínuos. Cada uma das etapas do desenvolvimento, conforme sua interpretação mostra-se qualitativamente nova, desde as condições de base biológicas que a tornam possível, até o tipo de relações que o indivíduo mantém com o meio. Este último não se constituiria da mesma forma para todas as idades. Em cada momento da vida, o indivíduo de defrontaria e interagiria com diferentes meios e grupos. (ARAÚJO, 2000, p. 33).

Logo, as relações grupais aparecem, como uma dimensão essencial no processo de desenvolvimento do ser humano. Como a autora esclarece, a partir de Wallon, o grupo é tão importante para a criança, que chega a ser indispensável, tanto pela aprendizagem social quanto pelo desenvolvimento de sua personalidade e de sua própria consciência acerca dessa personalidade. Nessa compreensão de grupo, fica entendido que é o grupo familiar em primeiro momento que a criança está inserida, e em segundo lugar o grupo escolar, a escola, a convivência com o outro meio social, auxiliar no desenvolvimento psíquico e social da criança. Araújo (2000) ainda explica que o grupo é uma referência fundamental na construção da consciência de si.

O indivíduo pode construir a noção de seus limites, de suas possibilidades e seus sentimentos, a partir das tarefas, dos incentivos e motivações que lhe são dadas, e a partir dessas noções, nota-se como elemento do grupo, ao mesmo tempo, equivalente, porque pertence àquele grupo específico diferenciado dos outros, porém único, com lugar e papel determinados, segundo Araújo (2010).

A autora destaca, que é importante lembrar, que o grupo não define a existência do ser humano apenas pelas relações afetivo-subjetivas interindividuais, posto que se constitui em um veiculador e iniciador de práticas sociais e as relações entre indivíduos que o compõem dando papéis que determinam o lugar de cada um no grupo

Desta maneira, sua composição dependeria de objetivos determinados, como demonstra Wallon (1975):

[...] o papel da família e da escola no processo de desenvolvimento humano. Por ter concebido a educação como um fato de dimensões sociais e políticas, opõe-se aos sistemas pedagógicos idealistas de sua época. Criticou, assim, tanto o caráter dogmático, formalista e autoritário da educação tradicional, quanto o distanciamento da chamada

“escola nova” dos conflitos e contradições sociais. Analisando as características e os principais fundamentos dessas maneiras de pensar a contradição entre indivíduo e sociedade, de forma que fosse possível educar para a vida em grupo sem cultivar a submissão e o conformismo, sem que fosse necessário, ao professor, o domínio autoritário ou o retraimento. (WALLON, 1975 *apud* ARAÚJO, 2000, p. 34).

Se por um lado a autora destaca a família como de fundamental importância no desenvolvimento do ser humano, como o grupo que facilita esse crescimento, do outro, a escola se torna um meio mais rico que o familiar, pois a criança convive com diferentes grupos e situações diversas, com outras crianças e com adultos que ocupam e desempenham diferentes papéis. Assim, o professor tem um papel essencial no desenvolvimento da criança, pois tem a função de representar os conhecimentos culturais diversos, como os tecnológicos, científicos, que foram construídos historicamente pela sociedade.

Araújo (2000) destaca também a importância dos jogos para o desenvolvimento infantil, onde os jogos seriam atividades para que a criança tivesse contato desde bem pequena, estes exercitaria as funções motoras e psicológicas livremente. Nesse sentido, o jogo como atividade característica da criança, teria sua evolução, marcada por períodos e/ou por fases, sendo: na primeira os jogos funcionais, depois os jogos de ficção, em seguida os de aquisição e por último os de fabricação.

Para início, os jogos funcionais teriam a função de constituir aquelas atividades que buscam efeitos e utilização, cada vez mais adequados, do corpo da criança, onde a criança brinca com as próprias mãos, pés, orelhas e cabelos. Já os jogos de ficção, são aqueles de atividades mais complexas, quando a criança brinca com um objeto dando-lhe nome de outro objeto, ela já consegue aos poucos se inspirar ao tipo de jogo e/ou brinquedo.

E partir dos jogos de aquisição a criança já consegue entender o mundo que a cerca, observa, escuta, esforça-se para compreender as coisas, os seres, as canções, as histórias, as imagens. Por último, nos jogos de fabricação, a criança já não consegue se contentar em utilizar aquilo que está ao seu redor para brincar, ela já reúne, transforma e cria novos objetos. Exemplo disso ocorre quando a criança espeta pauzinhos em mangas verdes e faz vaquinhas, animaizinhos, criando, assim, sua fazendinha.

Assim, segundo Araújo (2000), em sua busca para conceituar a atividade do jogo Wallon questionou o porquê de diferentes atividades serem todas consideradas como jogo, logo porque jogo exigiria mais esforço para desenvolvê-la e a atividade não gasta tanto energia para resolvê-la. Nesse sentido o jogo provoca mais satisfação de bem estar, pois permite não apenas à criança, mas também ao jovem e ao adulto um período de repouso do estado de tensão provocado pelo momento de adrenalina quando se está em atividade. Desse



modo, segundo a autora é de fundamental importância o papel do jogo no processo de desenvolvimento da criança e do adolescente.

Visando à educação integral do indivíduo, Galvão (1995) afirma que a psicologia genética de Wallon, ao fornecer explicações das características da atividade da criança nas várias fases de seu desenvolvimento, torna-se uma ferramenta valiosa para a educação, pois favorece uma prática de melhor qualidade no processo de desenvolvimento da criança. Essa autora afirma que o uso dessa psicologia como ferramenta para a reflexão pedagógica, poderá suscitar uma prática que atenda às necessidades da criança nos aspectos afetivos, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis.

Por outro lado, a organização do ambiente escolar é de fundamental importância para que aconteça o desenvolvimento da criança. A escola precisa planejar e estruturar seu ambiente. Segundo Galvão (1995), na teoria walloniana o meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, e ao mesmo tempo retira dele os recursos para sua ação.

Nesse sentido, se o espaço escolar for estruturado adequadamente, pode desempenhar um papel decisivo na promoção do desenvolvimento infantil, afirma Galvão (1995). E, para planejar essas ações, é preciso ampliar a reflexão pedagógica. Os planejamentos das atividades escolares não devem se restringir somente à seleção de seus temas, isto é, dos conteúdos de ensino, mas é preciso atingir as várias dimensões que compõem o meio.

Galvão (1995) afirma que:

A estruturação do ambiente escolar, fruto do planejamento, deve, por fim, conter uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas, definindo, por exemplo, se serão realizadas individual ou coletivamente e, neste caso, como serão compostos os grupos. É bom lembrar que a escola, ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança. (GALVÃO, 1995, p. 79).

Esse planejamento deve considerar todos os aspectos do desenvolvimento do indivíduo, como pessoal e social, observar sempre a origem dessa criança, avaliar suas ações e reações em sala de aula, isso nos aspectos cognitivo e afetivo. No aspecto físico é necessário que o ambiente seja adequado à idade dos estudantes com que se trabalha. O espaço físico precisa ser atrativo, ser propício à aprendizagem e à faixa etária atendida. O maior erro atualmente nos espaços escolares é a falta de visão pelo olhar da criança; não se planeja como a criança pensa. Planeja-se como o adulto pensa, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto físico.

Por outro lado segundo a autora quando a criança participa de vários grupos variados, assume papéis diferenciados e obtém uma noção mais objetiva de si própria. Nesse sentido essa participação em diversos grupos com conhecimentos e hábitos diferentes, esse relacionamento variado propicia um aprendizado mais amplo, que enriquece a personalidade da criança.

Assim, quanto mais propiciar relações desse nível em cada fase do desenvolvimento da criança, mais possibilidade ela terá de aprender. O contexto social é de grande importância para que isso aconteça, os objetos que são postos a sua disposição também favorece a sua aprendizagem.

Diante desse contexto, no próximo capítulo abordaremos as políticas educacionais que normatizam e norteiam o trabalho dentro das unidades escolares no cenário educacional brasileiro.

## **CAPÍTULO 4:**

### **4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA LEGISLAÇÃO**

Após entendermos os conceitos que abarcam a afetividade no desenvolvimento da criança precisamos contextualizá-los no processo educacional. Este capítulo tem por objetivo abordar os aspectos relevantes sobre a educação na atualidade, como a afetividade está presente no processo de ensinar e aprender, como ambos estão vinculados às diretrizes que regem o sistema de ensino.

Nesse sentido, faremos uma breve explanação das Políticas Públicas Educacionais, que estão voltadas para a educação escolar, quais as diretrizes devem ser seguidas e/ou obedecidas pelas as escolas da Educação Básica no cenário contemporâneo brasileiro.

#### **4.1 Políticas Educacionais: do dever de educar ao direito à educação**

Para Araújo e Almeida (2010), as ações e orientações do Estado interferem no cotidiano escolar. Tanto no que se refere à quantidade de dias letivos, quanto aos conteúdos e metodologia usados em sala de aula, ambos sofrem as determinações das políticas públicas para educação. A compreensão destas determinações e de como elas se constroem nas relações sociais, é fundamental para que o professor possa se posicionar criticamente perante elas. Sua participação efetiva na construção das políticas educacionais, podem contribuir na superação das injustiças e da exclusão social a que está submetida a maioria da população brasileira (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010).

De acordo com Araújo e Almeida (2010), é necessária essa postura para que se compreenda como acontece a constituição das políticas educacionais. Em citação de Paulo Freire (1980), “ninguém transforma aquilo que não conhece”. Diante deste contexto, é necessário primeiramente encontrar o significado e/ou conceito do termo “política”, que para muitos o termo, evoca a ideia de campanhas eleitorais, partidos, propagandas, poluição visual às vésperas das eleições. Outros se referem à atuação de políticos profissionais, na maioria das vezes, maus políticos. Tal situação no cenário atual faz com muitos tomem aversão a tudo

que diz respeito à política. Mas será que a política é isso mesmo? Ou melhor, será que política é só isso? (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010).

A palavra política em sua definição clássica emana do adjetivo “*pólis-politikos*”, de origem grega, o termo se refere ao que é público, ao que é civil, que vem da cidade, está relacionada ao exercício do poder, ou seja, é ordem da prática dos cidadãos de uma cidade, sobre suas ações.

Para Abbagnano (2007), são quatro significados para o termo *política*: primeiro, a doutrina do direito e da moral; segundo, a teoria do Estado; terceiro, a arte ou a ciência do governo; quarto, o estudo dos comportamentos intersubjetivos. Nesse sentido, esta definição se torna mais detalhada, como demonstrado abaixo:

O primeiro conceito foi exposto em *Ética*, de Aristóteles. A investigação em torno do que deve ser o bem e o bem supremo, segundo Aristóteles, parece pertencer à ciência mais importante e mais arquitetônica: "Essa ciência parece ser a política. Com efeito, ela determina quais são as ciências necessárias nas cidades, quais as que cada cidadão deve aprender, e até que ponto" (Et. nic. I, 2. 1094 a 26). O segundo significado do termo foi exposto em *Política* de Aristóteles: "Está claro que existe uma ciência à qual cabe indagar qual deve ser a melhor constituição: qual a mais apta a satisfazer nossos ideais sempre que não haja impedimentos externos; e qual a que se adapta às diversas condições em que possa ser posta em prática." [...] O terceiro, como arte e ciência de governo é o conceito que Platão expôs e defendeu em *Político*, com o nome de "ciência regia" (PoL. 259 a-b), e que Aristóteles assumiu como terceira tarefa da ciência política. "Um terceiro ramo da investigação é aquele que considera de que maneira surgiu um governo e de que maneira, depois de surgir, pôde ser conservado durante o maior tempo possível" (Ibid., IV. 1, 1288 b 27). [...] Finalmente, o quarto significado de P. começou a ser usado a partir de Comte, e identifica-se com o de sociologia. Comte deu o nome de Sistema de P. positiva (1851 -54) à sua obra máxima sobre sociologia, pois julgou que os fenômenos políticos, tanto em coexistência quanto em sucessão, estão sujeitos a leis invariáveis, cujo uso pode permitir influenciar esses mesmos fenômenos. (ABBAGNANO, 2007, p. 773-774).

Partindo dessa reflexão do termo política, que abrange toda uma sociedade e faz parte do cotidiano do ser humano, entendemos que não basta apenas sabermos os conceitos que a definem, e sim entendermos a sua natureza no contexto de uma sociedade.

Assim, na visão de Araújo e Almeida (2010), política é um tema complexo para ser tratado com superficialidade, pois seu uso corrente está permeado por uma multiplicidade de significados que foram construídos na história da humanidade e por diferentes sentidos adquiridos na experiência de vida de cada pessoa.

As autoras discorrem também sobre a obra *Política*, de Aristóteles, considerada a primeira obra sobre esse tema:

Pois introduz a discussão sobre o Estado e as formas de governo. A obra seminal de Aristóteles (2008) consiste em um marco divisor para as ideias de liberdade de agir e

de pensar, do convencimento pelo diálogo e pela persuasão, que repercutirá daí em diante naquilo que pensarão os homens sobre o sentido e a utilidade da política no cotidiano da polis e da vida em sociedade, conforme lembra Arendt (*apud* BRZEZINSKI, 2009, p. 2): Como os atenienses orgulhavam-se de conduzir seus assuntos políticos pela fala e sem uso de violência, distinguindo-se nisso dos bárbaros, eles acreditavam que a arte mais alta e verdadeiramente política era retórica, a arte de persuasão. (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 98-99).

Citando Brzezinski, Araújo e Almeida (2010, p. 99) destacam que “persuadir (*peithein*), era uma forma de falar em Atenas. Ter habilidade para usar a palavra (*logos*), efetivar a comunicação, portanto, persuadir, transforma o homem em político”.

Nesse sentido, com o decorrer do tempo, o significado grego da política como a arte do bom convívio entre os diferentes na *polis* passa a ser cada vez mais compreendido como um ideal inatingível nas sociedades modernas contemporâneas. O termo política passou, pois, a designar “[...] um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às coisas do Estado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002 *apud* ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 99).

Assim, para Araújo e Almeida (2010), o termo se refere hoje especialmente ao conjunto de atividades, que, de alguma maneira, são atribuídas ao Estado moderno, ou que dele emanam. Surgem, dessa forma, vários questionamentos sobre o termo: O que é Estado? Qual a sua função? Como surgiu? Segundo as autoras as respostas a essas perguntas não são muito simples. A fim de permitir melhor compreensão e análise das respostas a essas questões, as autoras agruparam as respostas em dois grupos de teorias, como podemos analisar no quadro a seguir:

#### Quadro 08 – Teorias de Estado e seus enfoques

| Teoria/Enfoque   | Questionamentos – O que é Estado? Qual a sua função? Como surgiu?  |
|--|--|
| Teorias com enfoque liberal: baseiam-se em uma interpretação feita pela burguesia nos diferentes momentos da história do capitalismo.  | Consideram que o Estado é neutro e está acima dos interesses das classes sociais, pois tem como objetivo a realização do bem comum e o aperfeiçoamento do organismo social no seu conjunto.  |
| Teorias com enfoque marxista: fundamentam-se em uma concepção de sociedade dividida em classes antagônicas, com interesses divergentes, o que inviabiliza a ideia de um Estado neutro, voltado para o bem comum. | Segundo este enfoque, o Estado é uma instituição política que representa os interesses de uma classe social dominante, que prevalece sobre o conjunto da sociedade. Apenas no nível aparente, esses interesses se apresentam como interesses universais, de todo o corpo social. Este enfoque constitui, desse modo, uma crítica ao enfoque liberal de Estado. |

Fonte: Ribeiro (2017).

Assim, para Araújo e Almeida (2010), discutir o que é política e Estado exige considerar fundamentais a essa discussão as contribuições da pensadora Hannah Arendt (1906-1975), uma cidadã do século XX. Por mais que esta autora tenha se inspirado nos exemplos e ensinamentos dos antigos, em especial, dos clássicos gregos como Platão e Aristóteles, realizou suas análises sobre os grandes conflitos contemporâneos, como o nazismo e outras formas de totalitarismo estatal.

Araújo e Almeida (2010) ainda enfatizam que as obras de Hannah Arendt (1906-1975) privilegiam a crítica contundente às formas coercitivas de governos pautados na dominação pela força, pela exclusão social e suspensão da liberdade. As autoras afirmam que as obras de Hannah Arendt priorizam as reflexões sobre a política e que devem ser tomadas como referência fundante para compreender a crise da modernidade em suas diferentes esferas, tanto no espaço público como no espaço privado.

Para Arendt, tanto na compreensão de seus sentidos no senso comum como no pensamento cristão ocidental, política e governo foram confundidos com a noção de corruptibilidade. Corroborando com o pensamento dessa autora, Araújo e Almeida (2010) apresentam três teóricos europeus que são considerados os fundadores do pensamento político para uma melhor compreensão do conceito de Estado moderno, os quais são: Thomas Hobbes (1588-1651), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

#### **Quadro 09** – Concepções de autores clássicos sobre o Estado moderno

| Autor  | Conceito de Estado moderno  |
|--|---|
| <p>Para <b>Hobbes</b>, teórico político e filósofo inglês, o Estado soberano significava a realização máxima de uma sociedade civilizada e racional. Ele defendeu que, em estado natural, sem o jugo político do Estado, os homens viveriam em liberdade e igualdade segundo seus instintos. Somente o Estado, um poder acima das individualidades, garantiria segurança a todos, pois o egoísmo, a crueldade, a ambição, naturais dos indivíduos, gerariam uma luta sem tréguas, levando-os à ruína. Para evitar esse fim e promover o bem comum, os homens selariam um pacto, um contrato, que evita a sua destruição. Hobbes (1983, p. 103)</p> | <p>“[...] O fim último, causa final e desígnio dos homens (que amam naturalmente a liberdade e o domínio sobre os outros), ao introduzir aquela restrição sobre si mesmos sob a qual temos que viver nos Estados, é o cuidado com sua própria conservação e com uma vida mais satisfeita. Quer dizer, o desejo de sair daquela mísera condição de guerra que é a consequência necessária (conforme se mostrou) das paixões dos homens, quando não há um poder visível capaz de os manter em respeito, forçando-os, por medo do castigo, ao cumprimento de seus pactos e respeito àquelas leis da natureza [...]” (HOBBS, 1983, p. 103).</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>atribui a esse contrato social a origem do Estado, de poder absoluto, justificando assim seu surgimento e necessidade:</p>   |   |
| <p><b>John Locke</b>, filósofo predecessor do Iluminismo, tinha como noção de governo o consentimento dos governados diante da autoridade constituída, defendia a ideia de que o homem seria livre no seu estado natural. Para evitar que um homem pudesse subjugar o outro a seu poder absoluto, os homens, por meio de um contrato social, delegaram poderes ao Estado, que deveria ter o papel de assegurar seus direitos naturais, assim como a sua propriedade, que ele explica da seguinte forma:</p> | <p>“Se o homem no estado da natureza é tão livre, conforme dissemos, se é senhor da sua própria pessoa e posses, igual ao maior e a ninguém sujeito, por que abrirá mão ele dessa liberdade, por que abandonará o seu império e sujeitar-se-á ao domínio e controle de qualquer outro poder? Ao que é óbvio responder que, embora ao estado da natureza tenha tal direito, a fruição do mesmo é muito incerta e está constantemente exposta à invasão de terceiros porque, sendo todos reis tanto quanto ele, todo homem igual a ele, e na maior parte pouco observadores da equidade e da justiça, a fruição da propriedade que possui neste estado é muito insegura, muito arriscada. Estas circunstâncias obrigam-no a abandonar uma condição que, embora livre, está cheia de temores e perigos constantes; e não é sem razão que procura de boa vontade juntar-se em sociedade com outros que já estão unidos, ou pretendem unir-se, para mútua conservação da vida, da liberdade e dos bens a que chamo de ‘propriedade’” (LOCKE, 1978, p. 82).</p> |
| <p>Para <b>Rousseau</b>, fundador da concepção democrático-burguesa, a sociedade civil também nasceria por meio de um contrato social. Para ele, porém, diferente de Hobbes, os homens são naturalmente bons, sendo a sociabilização a culpada pela sua “degeneração”. O Contrato Social para Rousseau (1983) é um acordo entre indivíduos para se criar uma sociedade, e, só então, um Estado. Isto quer dizer que o Contrato é um pacto de associação, não de submissão, sendo assim:</p>                 | <p>“[...] só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado de acordo com a finalidade de sua instituição, que é o bem, comum, porque se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, foi o acordo destes mesmos interesses que o possibilitou. O que existe de comum nesses vários interesses forma o liame social e, se não houvesse um ponto em que todos os interesses concordassem, nenhuma sociedade poderia existir. Ora, somente com base nesse interesse comum é que a sociedade deve ser governada” (ROUSSEAU, 1983, p. 44).</p>  |

Fonte: Ribeiro (2017).

Araújo e Almeida (2010) destacam que para Hobbes (1983) o contrato social resulta em um Estado Absoluto, enquanto para Locke (1978) o Estado pode ser feito e desfeito como qualquer contrato, caso o Estado ou o Governo não o respeitem.

Citada por Araújo e Almeida (2010), Azevedo (2004) afirma que a partir do século XVII o liberalismo clássico foi sofrendo adaptações e modificações à medida que o capitalismo avançava e delineava com maior clareza a estrutura de classes, que se tornou elemento central da economia e na política. Por outro lado, o Estado Liberal burguês, gradualmente, incorporou o aumento dos direitos políticos do cidadão, como garantia de sua

legitimidade e forma de assegurar a participação no poder e seu controle, de duas dimensões fundamentais na organização da democracia.

Na visão das autoras, para Rousseau (1983), os homens não podem renunciar aos princípios da liberdade e igualdade, pois ao povo pertence a soberania. Ele enfatizava que não há liberdade onde não existe igualdade. Ao contrário de Locke (1978), Rousseau (1983) percebia no surgimento da propriedade a origem de todos os males da humanidade. (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 102).

Diante desse contexto, as autoras enfatizam que a teoria política desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) consiste em uma crítica categórica à concepção burguesa de Estado, que o compreende como agente da “sociedade como um todo”. A teoria marxista rejeita a possibilidade da existência de um “interesse nacional”, pois, para Marx, a base da sociedade, da sua formação, das instituições e regras de funcionamento, das ideias e dos valores são as condições materiais, ou seja, as relações sociais de produção (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 102).

Araújo e Almeida (2010) explicitam que para esse autor alemão:

O Estado é compreendido como uma ‘estrutura de poder’ que aglutina, sintetiza e coloca em movimento a força política da classe dominante. Para ele, o Estado moderno é apenas um comitê para administrar os assuntos comuns da burguesia, o que o torna um mecanismo destinado a reprimir a classe oprimida e explorada. No pensamento marxista, o Estado consiste numa organização burocrática, isto é, um conjunto de instituições e organismos, ramos e sub-ramos, com suas respectivas burocracias, que exerce a dominação das classes exploradas, por meio do jogo institucional de seus aparelhos. Desse modo, em condições historicamente determinadas, o Estado desempenha a função de reprodutor das relações econômicas e políticas de classe e de moldar aquilo que os liberais chamam de sociedade. (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 102).

De acordo com o pensamento de Araújo e Almeida (2010), não existe organização social sem Estado, pelo menos após a divisão da sociedade em classes antagônicas. Esse Estado é sempre aquele que traduz o pensamento dominante, ou seja, aquele que constrói as condições para o máximo desenvolvimento daquelas classes.

A política passou a ter outras funções essenciais para o desenvolvimento da sociedade. Surgiu, por exemplo, o termo políticas públicas, onde há uma descentralização voltada ao atendimento dos anseios da sociedade e que buscam atender aos direitos adquiridos em lei. As políticas públicas assim denominadas são ações adotadas pelo governo, direcionadas às áreas de necessidade do cidadão, e vêm de anseios de resolução dos fatores sociais de uma sociedade, minimizando assim os conflitos sociais.



Atualmente as políticas públicas passaram a ser usadas como estratégias de manutenção das relações de poder que o Estado representa, e postas como mecanismos de trocas. É em seu âmbito que podemos enfatizar as políticas educacionais, que ganharam espaço no cenário nacional de modo considerável nas últimas décadas.

Mas, o que são políticas educacionais? Segundo Saviani (2008), políticas educacionais dizem respeito às ações que o Poder Público, isto é o Estado, toma em relação ao campo educacional. São todas as ações que norteiam e regulamentam o sistema educacional.

Para Araújo e Almeida (2010), as políticas educacionais situam-se no âmbito das políticas públicas de caráter social e representam

[...] a materialidade da intervenção do Estado, ou o 'Estado em ação'. [...]. Sendo assim, quando se enfoca as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos sociais infiltrados por todo o tecido social e que tem no Estado o lócus de sua condensação [...]. (AZEVEDO, 2004 *apud* ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 105).

As autoras explicitam que as políticas educacionais, nessa perspectiva, não são estáticas, mas dinâmicas, ou seja, estão em constante transformação. Araújo e Almeida (2010) ainda afirmam que para compreendê-las é necessário entender o projeto político do Estado, em seu conjunto, e as contradições do momento histórico em questão. Desse modo, na visão das autoras:

Se compreendermos a política como a arte de administrar o bem público, toda política deveria ser considerada pública ou social. Entretanto, nas sociedades em que os meios de produção são apropriados por uma determinada classe social, o Estado acaba por ser apropriado, também, por esta classe, a fim de gerir seus interesses econômicos. (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 106).

De acordo com Araújo e Almeida (2010), é Saviani quem aponta que, na sociedade capitalista, o Estado assume a função de impulsionar a política econômica, tendo em vista a consolidação e a expansão do capital, favorecendo, assim, interesses privados, em detrimento dos interesses da coletividade, o que caracteriza a política econômica pelo seu caráter antissocial.

Além disso, os efeitos gerados por essa política econômica concentradora de riqueza contraditoriamente ameaçam a continuidade do próprio sistema econômico capitalista. Na visão de Araújo e Almeida (2010), para contrabalancear esses efeitos, o Estado precisa

promover políticas públicas ou políticas sociais nas áreas de saúde, habitação, cultura, educação e assistência e previdência sociais.

Desse modo, as autoras citam Azevedo (2004, p. 58), que analisa as políticas educacionais no âmbito das políticas sociais e da ação do Estado, a fim de compreendê-las “[...] para além de uma concepção abstrata dos ‘requerimentos da cumulação’, que pouco auxilia na apreensão do fenômeno em sua concretude e complexidade”.

Na visão das autoras:

Nas sociedades capitalistas, embora o Estado esteja submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração do público, as políticas públicas, especialmente as de cunho social, são produto das lutas, pressões e conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade. Em síntese, as políticas públicas são o resultado de barganhas e conflitos, consensos e embates entre os diferentes grupos ou classes que compõem determinada sociedade. (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 106).

No entanto Araújo e Almeida (2010) alertam que isso não significa ignorar a dimensão econômica intrínseca às políticas públicas, mas indica a possibilidade de se analisar o grau de importância das diferentes áreas e setores de atividade na sua relação com o projeto de sociedade dominante, buscando compreender a dialética entre a intervenção estatal e a estrutura da organização social.

Assim, para essas autoras, as políticas educacionais emanadas do Estado, como quaisquer outras políticas públicas, implicam em escolhas e decisões que envolvem indivíduos, grupos e instituições e, portanto, não são frutos de iniciativas abstratas. Antes, constroem-se na correlação entre as forças sociais que se articulam para defender seus interesses. Nesse sentido, para entender como se elaboram as políticas públicas de uma determinada sociedade, é preciso analisar seus significados históricos.

Araújo e Almeida (2010) explicitam que, ao longo da História do Brasil, a educação redefiniu seu perfil ao mesmo tempo reprodutor e inovador da estrutura social. Ou seja, ela consiste em uma das maneiras que a sociedade estabelece para produzir e reproduzir suas formas de organização do trabalho e da vida. As autoras ainda afirmam que a educação modela aptidões, comportamentos, atitudes, valores, conceitos e preconceitos, que são necessários a cada forma de organização social, e a escola é um dos lugares privilegiados para sua realização.

Considerando que esta pesquisa busca compreender como acontece o desenvolvimento da aprendizagem, auxiliado pelo afetivo e pelo cognitivo, focado na segunda etapa da Educação Básica, que é o Ensino Fundamental, tentaremos realizar uma busca da

legislação educacional, que normatiza e organiza o ensino nessa etapa. Ademais, este trabalho objetiva verificar como a legislação se refere aos aspectos afetivo e cognitivo, e seu papel na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem.

Pressupomos, contudo, que a escola é um lugar privilegiado também por razão mais nobre, uma vez que é onde acontece o desenvolvimento do aluno, partindo também do entendimento de que tudo que se desenvolve dentro desse espaço educativo.

Além disso, o que ocorre dentro da sala de aula está pautado nas legislações e diretrizes educacionais da Educação Básica. Dessa forma, torna-se imperativo conhecê-las.

O intuito desse levantamento documental sobre a legislação educacional é realizar uma reflexão de que quando se pensou a Lei, esta não foi pensada apenas no contexto técnico. Foi idealizada também com vistas a humanizar o ambiente escolar, para favorecer a aprendizagem. Por outro lado, por que essa menção ao Ensino Fundamental? Essa preocupação aparece a partir de fatores que no meio educacional são preocupantes, fatores como as excessivas reprovações nessa etapa do ensino, aprendizagem insatisfatória, crianças desmotivadas, sem perspectiva de futuro, que vão para a escola apenas por obrigação.

Visto que essa etapa do ensino é a maior etapa de toda Educação Básica, considerando que o indivíduo passa boa parte da sua vida, frequentando-a, e na sua maioria ainda não consegue desenvolver a aprendizagem, surgem inúmeros questionamentos sobre o fracasso escolar. Como é possível o indivíduo passar tanto tempo da sua vida dentro da escola, como no ensino fundamental, e ainda assim não conseguir aprender?

Em nosso entendimento, essa etapa chamada de fundamental na vida escolar do ser humano teria a função de promover o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos, afinal “09 anos, não são 09 meses”. Essa etapa recebe o aluno ainda uma criança, esse ser está em formação psicológica, estruturando sua personalidade. Do ponto de vista técnico, a escola passa a ser sua segunda casa, pois convive nesse espaço por nove longos anos, se formos analisar melhor é uma vida. Esse indivíduo passa a se relacionar com todos desse espaço escolar, em especial e com mais frequência com os professores.

Nesse sentido, Araújo e Almeida (2010) afirmam que são nas relações sociais e históricas onde devem ser compreendidas as políticas educacionais. Estas são os reflexos das relações de dominação e poder que se estabelecem na sociedade, mas também espaços de embates e contradições, de lutas pela hegemonia do controle da vida política. Por isso, o Estado brasileiro, à medida que foi gradualmente se organizando e se fortalecendo, tomou para si a tarefa de instituir as bases da educação escolar nacional.

As autoras citam Azevedo, apontando que:

[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar continuidade a uma política – *a policy* – entendida aqui como programa de ação. (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Assim, procurando contextualizar as políticas educacionais, no tocante à legislação, o que cada uma traz de relevante, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem, faremos um apanhado histórico de acordo com as publicações e etapas de ensino. Buscaremos a nossa primeira compreensão, iniciando com a Constituição Federal (CF) de 1998, que no artigo 205 explicita que a educação é direito de todos, porém é dever do Estado e da família. Do mesmo modo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), no seu artigo 2º, apresenta:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Notamos que há uma inversão dos elementos no segundo artigo da LDB 9394/1996, comparado ao que aponta a Constituição Federal de 1988 sobre o dever e o direito à educação. Em comparação com a LDB de 1996, que menciona, em primeiro lugar, o dever da família com a educação, e apenas em segundo o dever do Estado. Diante dessa visão, entendemos que primeiro a família tem a obrigação em educar seu filho. Acredita-se que se trate de uma educação pautada nos valores morais, no respeito mútuo e na harmonia.

Porém, acreditamos que essa inversão de ordem do dever de educar em relação à CF 1988 e à LDB 9394/1996 não tira a responsabilidade do Estado em oferecer a educação. Essa obrigação com o dever de educar está clara. De acordo com Brzezinski (2014), na última versão da LDB, por mais que o artigo quarto sofreu mudanças, este não foi alterado no critério do dever de educar como podemos observar a seguir:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
  - a) Pré-escola;
  - b) Ensino fundamental;
  - c) Ensino médio.
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência,

- transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
  - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
  - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
  - VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
  - VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
  - IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
  - X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996).

Assim, notamos que a Lei sempre aponta como deve ser a educação escolar, atribuindo responsabilidade do Estado e da Família. Porém, mesmo assim, há um descompasso entre essas responsabilidades, gerando conflitos no contexto escolar sobre o ensino-aprendizagem do indivíduo.

Como podemos notar no terceiro artigo da LDB 9394/96, a Lei apresenta doze princípios que devem orientar o ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII – consideração a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996).

Nota-se que a LDB (Brasil, 1996) orienta como deve ser ministrado o ensino, apontando princípios para nortear o trabalho pedagógico da escola, tendo como foco o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, envolvendo toda a comunidade escolar com o objetivo de assegurar uma educação de qualidade.

Para Severino (2014), os referidos princípios podem ser reagrupados em cinco categorias:

**Quadro 10** – Categorias e princípios norteadores a serem considerados

| Categorias |  | Princípios  |
|------------|--|---|
| 1          | Condições de garantia da universalidade do ensino escolar: | Incisos I (igualdade de condições de acesso e permanência na escola); VI (gratuidade do ensino público);  |
| 2          | Princípio da expressão da liberdade:                       | Incisos II (liberdade de pensamento e expressão); III (pluralidade de ideias e concepções pedagógicas); IV (respeito à liberdade e à tolerância); V (espaço para a livre iniciativa na oferta do ensino); |
| 3          | Princípios relacionados ao conteúdo do ensino:             | Incisos IX (garantia de padrão de qualidade); X (valorização da experiência humana);  |
| 4          | Princípios relacionados com o mundo sociocultural:         | Incisos XI (vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais).   |
| 5          | Princípio de democratização do poder                       | Inciso VIII (gestão democrática do ensino pública).   |

Fonte: Ribeiro (2017).

Para Severino (2014), em teoria esses princípios não podem ser questionados, mas o maior problema é a retórica liberal que tem servido para encobrir ideologicamente o total descompromisso com a efetivação desses princípios. Logo porque as condições histórico-sociais do Brasil não oferecem possibilidade para que a maioria das pessoas possa usufruir das medições concretas desses princípios.

Além dos princípios apontados no artigo terceiro da LDB de 1996, no artigo quinto parágrafo primeiro e inciso terceiro a Lei diz que os estados e municípios deverão zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência do aluno à escola, pois se comprovada a negligência da autoridade competente sobre o fato, ela poderá ser penalizada. Desse modo, no artigo sexto, a lei diz que é obrigação dos pais efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

No artigo décimo terceiro da mesma lei acima, a obrigação do professor é explicitada entre elaboração da proposta pedagógica da escola, cumprir com o seu plano de ensino, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, cumprir com os dias letivos, colaborar com atividades que integrem os pais à escola. Enfatizamos o inciso terceiro que delega ao docente a função de zelar pela aprendizagem dos alunos. Entendemos que esse zelar implica ao professor a responsabilidade de buscar meios tanto no aspecto afetivo quanto no cognitivo para proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os seus alunos e não apenas de alguns.

Diante desse contexto, temos a plena ciência do dever do Estado em oferecer educação básica em suas modalidades e etapas de ensino, de forma gratuita que atenda aos

princípios básicos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que diz ser dever do Estado e direito de todos à educação, atendendo ao pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas, assim como o respeito à liberdade e o apreço, à tolerância, garantido uma educação de qualidade ao indivíduo. Portanto, nesse meandro os aspectos cognitivo e afetivo têm papel fundamental no processo.

Na visão de Correa (2012), foi a partir de processo de reestruturação que a escola, enquanto instituição, também vivenciou profundas mudanças em termos político, econômico e social, que provocaram grande impacto nas questões que orientam a organização do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das escolas públicas.

Nesse sentido a seguir apresentamos a relevância das políticas educacionais no contexto escolar, no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem e garantia dos padrões de qualidade do ensino, bem como o zelo pela aprendizagem dos alunos.

#### **4.2 A relevância das políticas educacionais no aspecto afetivo e cognitivo do indivíduo**

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, instituídas pela Resolução de nº 04/2010 (BRASIL, 2010), os fundamentos que orientam a educação no nosso País estão definidos constitucionalmente no

ARTIGO 1º da Constituição Federal de 88, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

As finalidades da educação nacional enunciadas na Constituição Federal (artigo 205) e na LDB (artigo 2º) têm como foco o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Vale destacar aqui a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 1990, considerada um grande avanço para a seguridade dos direitos e a proteção da criança e do adolescente no Brasil. O ECA se refere ao direito à educação escolar da seguinte maneira:

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Capítulo IV – Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: II - direito de ser

respeitado por seus educadores: Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Art. 58 – No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. (BRASIL, 1990).

Deve-se considerar o previsto no ECA (Lei nº 8.069/90), o qual assegura à criança e ao adolescente de até 18 anos todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, bem como as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. São direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, contemplados nos artigos 2º, 3º e 4º (BRASIL, 1990).

Nesse sentido, a Educação Básica se configura direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, sócio-emocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças, a liberdade e a pluralidade. Tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional brasileiro.

Para aquisição plena desse direito depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos, definidos na Constituição, no ECA, na legislação ordinária e nas inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro. Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos.

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar na Educação Infantil, com ações destinadas a crianças a partir de zero ano, e que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2010).

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo.

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da



natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com sujeitos tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

A responsabilidade por sua efetivação exige corresponsabilidade: de um lado, a responsabilidade estatal na realização de procedimentos que assegurem o disposto nos incisos VII e VIII, do artigo 12 e VI do artigo 13, da LDB 9394/1996; de outro, a articulação com a família, com o Conselho Tutelar, com o juiz competente da Comarca, com o representante do Ministério Público e com os demais segmentos da sociedade. Para que isso se efetive, torna-se exigência, também, a corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, necessariamente pela articulação da escola com as famílias e a comunidade em geral.

### **4.3 A educação básica e suas etapas no contexto escolar**

Segundo Saviani (1994), a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana, e o que a diferencia da natureza dos demais seres vivos. Tendo como base a educação como fenômeno específico do ser humano, apenas será possível compreender a natureza da educação tendo como referencial a natureza humana.

A educação está na categoria dos bens não materiais e na segunda categoria. Uma vez que o ensino é educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Então, pode-se dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas sim produzida por ele sobre o fundamento da natureza biofísica, fazendo do trabalho educativo o ato de produzir, direta e intencionalmente, a humanidade.

A compreensão da educação como trabalho não material, de acordo com Savianni (1994), permite-nos estabelecer especificidades educacionais como conceitos, ideias, atitudes, valores, hábitos, elementos necessários à formação da humanidade na formação da segunda natureza, por meio de relações pedagógicas. Não se esquecendo, no entanto, dos elementos naturais e culturais necessários à construção do indivíduo e de metodologias adequadas para alcançar esse objetivo.

Assim a escola é o espaço privilegiado onde acontece a aprendizagem, de modo que todos os conceitos lá operam. A compreensão desses conceitos pelos alunos só acontece

quando o professor efetiva de maneira adequada o seu trabalho, quando desenvolve sua função de trabalhador da maneira adequada, ensinando seus alunos as especificidades educacionais na formação dos seus alunos. Cada etapa escolar pela qual a criança passa, o trabalho do professor, a maneira como ele desenvolve sua relação com o aluno contribuem para o seu desenvolvimento. Desse modo, fazendo um paralelo de como acontece o desenvolvimento da criança em cada etapa do ensino, tentaremos enfatizar a aprendizagem do indivíduo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, as duas primeiras etapas da Educação Básica.

Para Almeida (1999), a partir do momento em que a criança entra na escola, o desenvolvimento adquire um novo rumo. A criança deixa a exclusividade do berço familiar para ingressar em um novo ambiente. Ela afirma ainda que, a vida da criança passa a ser dirigida não somente pelo meio familiar, mas também segundo as condições estabelecidas pela escola. A autora afirma ainda que a criança passa, assim, a fazer parte de um novo meio, e para que haja adaptação a ele é exigida submissão às determinações. A criança, além de adquirir novos amigos nesse ambiente, passa a conviver em grupos, obedecer a horários e respeitar regras. Sua vida passa a ser administrada em função dos interesses da escola.

Desse modo, trataremos no passo seguinte os fundamentos da Educação Infantil, bem como acontece o relacionamento do Professor com o discente dessa etapa de ensino da Educação Básica. Vamos apontar quais aspectos trabalhados nessa etapa de ensino e, posteriormente, analisar os aspectos que são trabalhados no Ensino Fundamental. Entendemos que ambas as etapas necessitam de cuidados no que diz respeito ao tratamento do professor com o aluno, em relação à aprendizagem.

### **4.3.1 Educação Infantil**

Considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, nível que mais exige atenção e preocupação por parte das instituições de ensino, uma vez que é direito de todas as crianças irem à escola e receber um atendimento pedagógico de qualidade desde pequenas. Isso porque, quando a criança nasce, precisa de alguém que cuide dela e a ensine, pois ela é um ser que merece atenção, carinho, respeito, afeto e amor, para que consiga desenvolver seus traços de personalidade de forma integral, como um ser social.

Segundo Almeida (1999), a criança quando vai para a escola leva consigo tanto os conhecimentos já construídos, quanto os prelúdios de sua vida afetiva. Tais aspectos se

interpenetram dialeticamente, interagindo de maneira significativa sobre a atividade do conhecimento. No entendimento da autora, é indiscutível que a escola tem um papel importante na formação do indivíduo. É notório que as experiências e os conhecimentos vivenciados na escola, e por meio da escola, possuem um importante significado para o desenvolvimento social e afetivo da criança. A escola, como todos os envolvidos na tarefa de promover a socialização da criança, assume um papel relevante no desenvolvimento infantil. Naturalmente que o professor tem uma participação ímpar nesse processo.

Com a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), passa-se a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo responsável pela oferta dos primeiros caminhos de formação e socialização da criança fora do círculo familiar – base da aprendizagem, responsável por oferecer as condições básicas e necessárias para que a criança se sinta segura e protegida.

Segundo Lisboa, (1998, p. 63):

[...] as creches e escolas são de grande importância para desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças [...]. Nesses locais, elas têm de aprender a brincar com as outras, respeitar limites, controlar a agressividade, relacionar-se com o adulto e aprender sobre si mesma e seus amigos, tarefa estas de natureza emocional [...] fundamental para as crianças menores de seis anos é que elas se sintam importantes livres e queridas. Podemos ressaltar que na Educação Infantil, qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva, por isso não cabe à escola diminuir essa vida afetiva, mas sim ampliá-la e fortalecê-la, criando um ambiente sócio-afetivo saudável para esses seres em formação.

Na visão de Almeida (1999), o estudo da afetividade é suporte necessário à atuação do professor. Desse modo, é preciso repensar a eficácia das relações afetivas em sala de aula. Essa autora esclarece que, não se trata de defender uma similaridade nas relações entre os pares professor-aluno e mãe-filho. Longe disso, defende que as interações em sala de aula devem ter caráter singular para que a escola possa assumir seu papel na formação da personalidade infantil, dando ao professor o papel de mediador do processo de evolução da afetividade da criança.

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil integram as funções de cuidar e educar, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social, tendo a criança como um ser completo, capaz de aprender e conviver consigo mesma e com seus semelhantes, com o ambiente que a cerca de maneira articulada e gradual. Por tudo isso, o ato de cuidar e o de educar na Educação das crianças de 0 a 5 anos devem ser compreendidos como um período único e sequencial, que está preconizado pela LDB.

Segundo o artigo 29 da LDB (BRASIL, 1996): “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Nesse sentido, a Educação Infantil tem como objetivo contribuir para a formação global e harmônica da criança, de maneira afetiva e lúdica, pois a inserção da Educação Infantil na educação básica, como sua primeira etapa, e o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida é essencial para o cumprimento de sua finalidade. Tais pressupostos são afirmados também pelo art. 22 da própria LDB: “A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

Voltado para o desenvolvimento da criança em todos seus aspectos, em 1998 o Ministério da Educação (MEC) lança os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI), composto pelo livro 1 (Introdução), pelo livro 2 (Formação pessoal e social) e pelo livro 3 (Conhecimento de mundo). Esses documentos constituem-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil. Apóia, ainda, os sistemas de ensino estaduais e municipais em suas ações pedagógicas no tocante a essa etapa da educação básica.

Consideram-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos (naquele momento). Dessa maneira, as experiências oferecidas a fim de contribuir para o exercício da cidadania devem se embasar nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (RCNEI, 1998, p. 13).

O Conselho Nacional de Educação, no mesmo período, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com o caráter mandatório, estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB N° 022/1998. De acordo com a Resolução n° 1, de sete de abril de 1999, no seu Art. 2°:

“[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1999).

Em 2006, o Ministério de Educação apresentou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, em dois volumes, tendo como objetivo estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, orientando a qualidade que deve ter um atendimento que respeite os direitos da criança.

O primeiro volume destaca os fundamentos da Educação Infantil, apresenta a concepção de criança e Educação Infantil, discute sobre a qualidade da educação nesta etapa, traz resultados de pesquisas recentes e aborda a qualidade na perspectiva da legislação.

O volume dois apresenta dezesseis parâmetros de qualidade de Educação Infantil, com intuito de estabelecer uma referência nacional para que as instituições infantis possam inclusive elaborar suas propostas pedagógicas. Eles contemplam vários aspectos: princípios norteadores das propostas pedagógicas, desenvolvimento infantil, relação família e instituição, respeito à diversidade de identidades na instituição, inclusão, respeito às orientações legais, organização do tempo, espaço e agrupamento de crianças, gestão, trabalho de qualidade com as crianças, formação do professor e demais profissionais, direitos das crianças, relação entre os profissionais e a organização dos materiais e equipamentos da instituição.

Cabe, pois, a cada município brasileiro a responsabilidade pela oferta, gestão, formulação e execução de políticas para a Educação Infantil. No entanto, muitos municípios enfrentaram dificuldades para efetivar suas propostas, alegando falta de recursos financeiros (Brasil, 2006a).

O MEC também apresentou os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Esse documento foi elaborado com base nos estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos

ambientes educacionais com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente (Brasil, 2006b).

Em 2009 o MEC apresentou novas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. No seu contexto se afirma que a Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O documento ainda afirma que seus sujeitos e situam na faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotado de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias. Tais atendimentos carregam marcas singulares antropoculturais, porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Por isso, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

Deve-se entender, portanto, que para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: esse é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, devem se iniciar na Pré-Escola e sua intensificação deve ocorrer ao longo do Ensino Fundamental, etapa em que se prolonga a infância e se inicia a adolescência.

Às unidades de Educação Infantil cabe definir, no seu projeto político-pedagógico, com base no que dispõem os artigos 12 e 13 da LDB e no ECA, os conceitos orientadores do processo de desenvolvimento da criança, com a consciência de que as crianças, em geral, adquirem as mesmas formas de comportamento que as pessoas usam e demonstram nas suas relações com elas, para além do desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Assim, a gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da

educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto, depositando ênfase:

- I – na gestão das emoções;
- II – no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;
- III – na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;
- IV – na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;
- V – no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural. (BRASIL, 2010, p. 37).

Dito de outro modo, nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo. De acordo com a legislação que orienta que as propostas pedagógicas de Educação Infantil, devem-se respeitar os seguintes princípios:

#### **Quadro 11** – Princípios orientadores para a Educação Infantil

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>Éticos:</b>    | Da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. |
| <b>Políticos:</b> | Dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.  |
| <b>Estéticos:</b> | Da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.                        |

Fonte: Ribeiro (2017).

De acordo com as DCNEI, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010).

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica nessa etapa de ensino:

- ✓ Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- ✓ Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- ✓ Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- ✓ Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- ✓ Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17).

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- ✓ A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- ✓ A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- ✓ A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- ✓ O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- ✓ O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades. (BRASIL, 2010, p. 19).

Recorremos à Almeida (1999), que salienta o fato de a escola não se limitar ao cumprimento da instrução, mas também e, principalmente, à função de desenvolver a personalidade da criança. Nesse contexto, a teoria e a prática traçam os caminhos possíveis para a solução, ou pelo menos para a compreensão, dos problemas educacionais. A autora complementa que, para se realizar uma ação educativa eficaz, não se deve conservar apenas aos acontecimentos que favorecem o total desabrochar da pessoa. Ao contrário, deve-se valorizar todos os aspectos relacionados com a atividade de conhecimento, para realmente se constituir em um meio propício ao desenvolvimento mental e pessoal da criança.

Na visão de Wallon (2010), a manifestação dos sentimentos pela criança na pré-escola desempenha um papel essencial no seu processo de desenvolvimento humano. Assim, para o autor, as emoções possuem um papel fundamental para o desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que a criança mostra seus desejos e suas vontades. Nesses termos, a afetividade é, por conseguinte, um dos principais elementos para o desenvolvimento humano. Cabe, portanto, às instituições escolares ampliar e promover um ambiente sócio-afetivo e



saudável para as crianças, a fim de promover sua socialização, ampliando seu círculo de convívio.

Para Almeida (1990), o professor é um parceiro necessário para promover essa socialização, certo de que as interações extrafamiliares constituem-se em possibilidade de extensão e delimitação do “eu”. Nesse sentido, possibilitar relações afetivas na sala de aula é função pedagógica, portanto está nos limites do que defendemos ser o papel o do professor.

A autora ainda destaca que:

A compreensão da reciprocidade entre afetividade e inteligência é a mola propulsora para uma discussão proveitosa acerca das relações afetivas em sala de aula. Não basta aceitar a afetividade como um aparato das relações com o conhecimento. É necessário entendê-la como uma companheira fiel da inteligência; afirmar sua ausência é desconhecer a relação afetividade-inteligência no desenvolvimento humano. (ALMEIDA, 1999, p. 16).

Assim, concebemos a afetividade como um reconhecimento construído pelas vivências, e que se configura como dever da escola, do educador e da família, a tarefa de despertar na criança as potencialidades do coração. Na Educação Infantil, toda legislação educacional aponta para um processo de ensino-aprendizagem pautado na relação do professor com o aluno, no cuidado em respeitar os aspectos afetivo e cognitivo da criança, onde garanta a sua convivência e respeite os sentimentos da criança com os outros, reconhecendo-o como indivíduo autônomo, para assim seu desenvolvimento ser integral e proporcione a uma aprendizagem eficaz e significativa. A legislação sempre o professor em evidência, como mediador desse processo, como a mola propulsora entre o aluno e sua aprendizagem, capaz de conduzir o elo da afetividade no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Sendo assim, podemos dizer que a afetividade na Educação Infantil contribui para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois a afetividade e a cognição são aspectos intimamente relacionados e se influenciam pela socialização, por intermédio da escola, da família e da sociedade. Além disso, são extremamente necessárias para a formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviverem com o mundo que as cercam. Ou seja, na Educação Infantil é preciso se preocupar com o aluno como um ser sócio-afetivo que ele é, reconhecendo-o como indivíduo autônomo, com direito a ter preferências e desejos diferentes dos outros alunos.

Portanto, se na Educação Infantil existe todo um pensamento voltado para os aspectos afetivo e cognitivo, nessa etapa a criança deve ser reconhecida de maneira integral,

tanto nos aspectos afetivo quanto no cognitivo pelos professores. O cuidado é outro aspecto que é desenvolvido nessa etapa de ensino. Assim, há todo um cuidado em desenvolver na criança habilidades, respeitando-se os seus aspectos emocionais. Porém, na segunda etapa de ensino da Educação Básica isso não é visto com o mesmo olhar porque não há tanta preocupação voltada para os aspectos afetivos e cognitivos da criança, em relação ao desenvolvimento da sua aprendizagem.

No próximo tópico abordaremos a legislação da segunda etapa da Educação Básica e quais os aspectos que são de fundamental importância serem desenvolvidos dentro da sala de aula, de acordo com as políticas educacionais direcionadas a essa etapa de ensino.

#### **4.3.2 Ensino Fundamental:**

Na etapa da vida que corresponde ao Ensino Fundamental, o estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente conforme o educando vai assumindo a condição de um sujeito de direitos. As crianças, quase sempre, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais passam. Tais transformações requerem-lhes reformulação da autoimagem, a que se associa o desenvolvimento cognitivo. Junto a isso, buscam referências para a formação de valores próprios, novas estratégias para lidar com as diferentes exigências que lhes são impostas (BRASIL, 1997).

Com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 – MEC/SEF, os objetivos propostos nos PCN eram concretizar as intenções educativas em termos de conhecimentos, atitudes e valores, devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, a decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades nos parâmetros, se tornou crucial naquele momento diante da nova proposta de ensino, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar em uma variedade de comportamentos. O professor, consciente de que condutas diversas podem estar vinculadas ao desenvolvimento de uma mesma capacidade, tem diante de si maiores possibilidades de atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 1997).

Na visão de Almeida (1999), na sua maioria, as reações posturais das crianças são normalmente interpretadas como desatenção, pelos professores. Havendo uma grande insistência pela contenção desses movimentos, como se sua simples eliminação pudesse assegurar a aprendizagem da criança. Segundo a autora, não se pode confundir, que se deva

cair na ideia de “permissividade”, porque realmente há situações em que se movimentar é de fato incompatível com a atividade proposta. Nesse sentido, o professor precisa estar atento aos movimentos das crianças, pois estes podem ser indicadores de estados emocionais que devem ser levados em conta no contexto escolar, ou seja, de sala de aula.

Assim, os objetivos do documento voltado para o primeiro segmento do ensino fundamental, definia em termos a capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla. A capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando-se diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não (BRASIL, 1997).

A aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interferem diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e na leitura de imagens. A capacidade física engloba o autoconhecimento e o uso do corpo na expressão de emoções, na superação de estereótipos de movimentos, nos jogos, no deslocamento com segurança. (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCN para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997), a afetividade refere-se às motivações, à autoestima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social, portanto, está vinculada à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. Esses fatores ajudam o aluno a compreender a si mesmo e aos outros.

O documento ainda afirma que a capacidade afetiva está estreitamente ligada à capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo. O desenvolvimento da inter-relação permite ao aluno se colocar do ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos.

Por outro lado, o volume destinado ao segundo segmento do ensino fundamental e aos seus objetivos considera que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que exige uma atenção especial, por parte da equipe escolar, para que todos possam aprender (BRASIL, 1998).

A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, a escola irá potencializar as capacidades dos alunos, ajustando sua maneira de selecionar e tratar os conteúdos, de modo a auxiliá-los a desenvolver, no máximo de sua possibilidade, as capacidades de ordem

cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social, ao longo do ensino fundamental (BRASIL, 1998).

Ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes, o aluno faz aquisições dos domínios cognitivo e linguístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas. A essa aprendizagem se integra o desenvolvimento de capacidades estéticas, que permitem realizar produções cada vez aprimoradas, sejam elas no campo da língua, das ciências ou no campo da arte, incluindo ainda a apreciação de múltiplas produções artísticas ligadas a diferentes culturas e momentos históricos (BRASIL, 1998).

Simultaneamente, desenvolve capacidades físicas que lhe possibilitam expressar emoções e utilizar o corpo, de modo seguro e adequado, em diferentes atividades de trabalho e lazer. Os objetivos, ao indicarem as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, orientam a seleção de conteúdos a serem aprendidos, como meio para desenvolver capacidades e encaminhamentos didáticos. (BRASIL, 1998).

Do mesmo modo, de acordo com o artigo 3º, inciso III, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998):

As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, *linguagem e afetivos*, como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e intra-subjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de *diálogo*, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã. (BRASIL, 1998).

Destacamos os processos de conhecimento, de linguagem e afetivos que a Lei menciona como consequências das relações entre os vários participantes do contexto de escolarização. Essas relações proporcionam conhecimentos e valores que são indispensáveis à vida cidadã. Entendemos que todos esses fatores são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e, por isso, fazem parte da legislação pertinente a essa etapa de ensino. O nosso questionamento é: se está presente na Lei, porque ela não é posta em prática na sala de aula? Argumentamos, então, que se faz necessária uma reflexão sobre todos os aspectos da prática em sala de aula, de como se desenvolvem as ações pedagógicas docentes na escola, quais os parâmetros seguidos e quais as diretrizes praticadas.

Almeida (1999) afirma que a teoria é, portanto, um suporte necessário à função do observador; o professor só poderá ler e, conseqüentemente, interpretar aquilo que observa com base em um referencial. A falta de conhecimento sobre certo tema revela-se entre os

professores como uma cortina na sua percepção. Portanto, se é dado ao professor a capacidade cortical, resta-nos então possibilitar-lhe a competência técnica.

Mencionamos também as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010), entre as mudanças recentes mais significativas, passou a ser dada à ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006. De acordo com o documento, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelos esforços da Câmara de Educação Básica (CEB), vem produzindo um conjunto de normas orientadoras para as escolas, os professores, os alunos e suas famílias, bem como para os órgãos executivos e normativos das redes e sistemas de ensino. Em todas essas orientações, o CNE tem insistido que a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração implica na elaboração de um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico (BRASIL, 2010).

As DCNEB (Brasil, 2010) orientam que os sistemas de ensino e as escolas devem adotar como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas os seguintes princípios:

#### **Quadro 12** – Princípios norteadores para o Ensino Fundamental

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>Éticos:</b>    | De justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.   |
| <b>Políticos:</b> | De reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. |
| <b>Estéticos:</b> | De cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.  |

Fonte: Ribeiro (2017).

Segundo as DCNEB (2010), os objetivos que a Educação Básica busca alcançar, quais sejam, propiciar o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para que ele possa progredir no trabalho e em estudos posteriores, segundo o artigo 22 da Lei nº 9.394/96 (LDB),

bem como os objetivos específicos dessa etapa da escolarização (artigo 32 da LDB), devem convergir para os princípios mais amplos que norteiam a nação brasileira.

Assim sendo, eles devem estar em conformidade com o que define a Constituição Federal, no seu artigo 3º, a saber: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional; que busque “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; e que promova “o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2007 admitiu coexistência do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, em extinção gradual, com o de 9 (nove), que se encontra em processo de implantação e implementação. Há, nesse caso, que se respeitar o disposto nos Pareceres CNE/CEB nº 6/2005 e nº 18/2005, bem como na Resolução CNE/CEB nº 3/2005, que formula uma tabela de equivalência da organização e dos planos curriculares do Ensino Fundamental de 8 (oito) e de 9 (nove) anos, a qual deve ser adotada por todas as escolas.

O Ensino Fundamental é de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula, conforme estabelecido pelo CNE no Parecer CNE/CEB nº 22/2009 e Resolução CNE/CEB nº 1/2010. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, o último ano da Pré-Escola, tornou-se agora primeiro ano do Ensino Fundamental, não pode se confundir com o anterior primeiro ano, pois se tornou parte integrante de um ciclo de 3 (três) anos, que pode ser denominado “ciclo da infância”.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 6/2005, a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório a partir dos 6 (seis) anos de idade requer de todas as escolas e de todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico, bem como para o conseqüente redimensionamento da Educação Infantil.

Conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2007, é desejável que os sistemas de ensino estabeleçam normas para que essas crianças que só vão completar seis anos depois de iniciar o ano letivo possam continuar frequentando a Pré-Escola para que não ocorra uma indesejável descontinuidade de atendimento e desenvolvimento.

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB nº 3/2005 estabelece que o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Diante desse emaranhado de Leis, Pareceres e Resoluções que alteram o Ensino Fundamental de 08 para 09 anos, que parecem todos iguais e ao mesmo tempo confusos, para melhor compreensão é necessário uma visão mais ampla desse cenário. O amparo legal para a ampliação do Ensino Fundamental constitui-se dos seguintes dispositivos:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – artigo 208.

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade.

- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional.

- Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

Desse modo o quadro abaixo permite melhor compreensão das alterações entre as três leis supracitadas:

**Quadro 13** – Quadro comparativo de legislação que trata do Ensino Fundamental

| LDBEN. 9.394/96   | LEI 11.114/05  | LEI 11.274/06  |
|---|--|--|
| Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.   | Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (NR)   | Art. 6º - .....(mantido)   |
| Art. 30 – A educação infantil será oferecida em:<br>I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.   | Art. 30 -..... (mantido)<br>I - .....(mantido)   | Art. 30 -..... (mantido)<br>I - .....(mantido)   |
| II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. *   | Vetado o inciso II por inconstitucionalidade.  | Vetado o inciso II.  |
| Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:<br>..... (NR) | Art. 32 – O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:<br>..... (NR) | Art. 32 – O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:<br>..... (NR) |
| Art. 87 –   | Art. 87 –.....   | Art. 87 –  |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>§ 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.</p> <p>§ 3º - .....</p> <p>I - matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.</p> | <p>(mantido)</p> <p>§ 3º - .....</p> <p>I - matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:</p> <p>a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;</p> <p>b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e</p> <p>c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade;</p> | <p>§ 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de seis a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.</p> <p>§ 3º - .....</p> <p>I - matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental.</p> <p>a) (REVOGADO)</p> <p>b) (REVOGADO)</p> <p>c) (REVOGADO)</p> |
|  |   | <p>Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.</p>  |

Fonte: Brasil (2009).

O intenso processo de descentralização ocorrido nas últimas décadas acentuou, na oferta pública, a cisão entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, levando à concentração dos anos iniciais, majoritariamente, nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes estaduais, embora haja escolas com oferta completa (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental) em escolas mantidas por redes públicas e privadas (BRASIL, 2010).

Importante destacar que esse contexto é diversificado em nosso País, pois a LDB 9394/1996 estabelece as obrigações dos entes federados em cada etapa do ensino. Em geral o Ensino Fundamental é garantido pelos municípios, tanto os anos iniciais, quanto os anos finais, conforme estabelece a legislação:

Art. 11º. Os Municípios se incumbirão de:



V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

Essa realidade requer especial atenção dos sistemas estaduais e municipais, que devem estabelecer forma de colaboração, visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação entre a primeira fase e a segunda, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que mudem de uma rede para outra para completarem escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e totalidade do processo formativo do escolar (BRASIL, 2010),

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos definidos para a Educação Infantil se conservam durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social são priorizados na formação. Dessa maneira, pode-se complementar a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, intensificar gradativamente o processo educativo com qualidade social, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos;
- III – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2010).

Como medida de caráter operacional, impõe-se a adoção:

- I – de programa de preparação dos profissionais da educação, particularmente dos gestores, técnicos e professores;
- II – de trabalho pedagógico desenvolvido por equipes interdisciplinares e multiprofissionais;
- III – de programas de incentivo ao compromisso dos profissionais da educação com os estudantes e com sua aprendizagem, de tal modo que se tornem sujeitos nesse processo;
- IV – de projetos desenvolvidos em aliança com a comunidade, cujas atividades colaborem para a superação de conflitos nas escolas, orientados por objetivos claros e tangíveis, além de diferentes estratégias de intervenção;
- V – de abertura de escolas além do horário regular de aulas, oferecendo aos estudantes local seguro para a prática de atividades esportivo-recreativas e socioculturais, além de reforço escolar;

- VI – de espaços físicos da escola adequados aos diversos ambientes destinados às várias atividades, entre elas a de experimentação e práticas botânicas;
- VII – de acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, nos recursos didático-pedagógicos, nas comunicações e informações. (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, no geral, é tarefa da escola, palco de interações, e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional (BRASIL, 2010).

Como podemos constatar, do mesmo modo que as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que a educação infantil deve ser ministrada respeitando os princípios do relacionamento, dos valores e do convívio da criança, assim como os aspectos afetivos e cognitivo devem ser considerados como de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental estabelecem as mesmas orientações. Importante destacar que não são apenas as Diretrizes que estabelecem a construção da aprendizagem pautado nesses aspectos, pode-se notar que todas as Políticas Educacionais desenvolvidas para esta etapa do ensino, referem-se sobre a capacidade afetiva ligada a capacidade cognitiva.

Deste modo se faz necessário uma reflexão sobre a prática da sala de aula no Ensino Fundamental. Sabemos que esta etapa do ensino, a criança fica mais tempo dentro da escola. A criança convive na comunidade escolar obrigatoriamente 09 anos, é uma etapa que precisa ser bem planejada e bem desenvolvida por parte dos professores, essa criança precisa ser bem orientada afetivamente e cognitivamente, para que a criança seja capaz de internalizar os ensinamentos propostos em sala de aula.

#### **4.4 A escola como espaço de saberes - ensino fundamental em foco**

A família é o primeiro espaço social que a criança tem contato, é nesse meio que começa a adquirir hábitos, valores, limites e reconhecimento da cultura da figura paterna, materna entre outros membros da família.

É nesse espaço social que começa a entender e reconhecer os sentimentos que o rodeia, passa então a formar sua personalidade, o que lhe é oferecido é absorvido, pois está numa fase de fácil entendimento e compreensão dos sentimentos elementares como diz Piaget (1993): a tristeza, alegria e etc. Portanto a família precisa saber como lidar nesse

primeiro momento, pois esse período de aprendizagem, é fundamental para o pleno desenvolvimento cognitivo da criança.

Nesse conceito, Pessoa (2000) afirma que o ser humano se formaliza ou se concretiza, a partir dos seus relacionamentos tanto com seus familiares ou com o meio social no qual está inserido. Se for bem tratado com sentimentos harmônicos e puros, com certeza essa criança sentirá enorme prazer em se dedicar e aprender o que for necessário. Ou seja, ela não nasce pronta; ela se torna pronta baseada no que vivenciou e recebeu daqueles mais próximos a ela.

O segundo espaço social mais importante na vida de uma criança é a escola. Assim, a escola precisa estar preparada emocionalmente e diariamente, para receber e atender sua clientela, pois é nela que acontece a aprendizagem sistematizada, e esta preparação emocional e de fundamental importância para que aconteça uma aprendizagem consistente e significativa para os alunos.

Antunes (2002), em suas abordagens, afirma que para entender a aprendizagem é necessário saber que não existe uma única maneira de aprender. Por isso é importante valorizar o papel da experiência dos discentes, para que o ambiente onde acontece essa aprendizagem seja agradável e respeitosa dos limites da sua maturação, assim como do meio social em que vive.

No entanto, ainda na afirmação de Antunes:

Aprender em sala de aula não é apenas copiar ou reproduzir a realidade, elege modelos e conquistar novas habituações e novos condicionamentos. A verdadeira aprendizagem escolar deve sempre buscar desafiar o aprendiz a ser capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretende aprender. Enfim, deve ser capaz de construir significados. (ANTUNES, 2002, p. 29).

Em seus estudos o autor se preocupa também com os múltiplos saberes dos alunos, chamando a atenção sempre para de como as informações são repassadas para os alunos, para que não haja uma aprendizagem mecânica e que a aprendizagem seja contextualizada com os saberes dos alunos e ao mesmo tempo valorizando a cultura de ambos.

Pois como afirma Freire (1997) deve-se considerar a identidade cultural dos educandos. É preciso então haver toda uma atenção e preocupação voltada ao que se é oferecido para os educandos, pois cada uma traz consigo o seu saber individual e vem de outro contexto educacional, que é a educação familiar, e vem de outra cultura, que é a cultura que teve contato desde o seu nascimento e/ou que está inserida na sua vivência.

Para Vygotsky (1999), a aprendizagem e o desenvolvimento existem na criança desde o dia que nasce. Por isso afirma que a aprendizagem das crianças se inicia muito antes da sua entrada na escola. Essa por sua vez não é responsável pela gênese da aprendizagem da criança.

Nesse sentido, Vygotsky (1999) menciona o papel da escola na transmissão de conhecimento, e abrange um plano genético de desenvolvimento no mundo psíquico que não é inato, mas não é recebido pelas pessoas como um pacote pronto. Assim, a escola tem o papel de aprimorar os conhecimentos da criança e jamais deixar de valorizar as experiências adquiridas antes do seu ingresso na escola, as quais são adquiridas em seu convívio social e cultural. A aprendizagem precisa ser uma constante preocupação da escola, e necessário que a escola enfatize essa preocupação sempre, com todos os membros desse meio, levando sempre com consideração o relacionamento e a interação com os alunos, tendo como foco o ensino-aprendizagem e meio cultural em que cada indivíduo está inserido.

Vygotsky (2002) enfatiza em sua teoria a aprendizagem como foco de preocupação, colocando a psicologia como peça importante da escola, deixando claro que ela ajuda nas construções das funções psíquicas. Enfatiza também em várias de suas obras o desenvolvimento do ensino, da aprendizagem, da criatividade, do brincar, da relação entre pensamento e linguagem, da aquisição da linguagem escrita e da educação de crianças especiais. Todos esses trabalhos se desenvolveram a partir de observações e experiências dentro da sua realidade educacional.

Segundo Vygotsky (1999), em cada ideia contém uma atitude afetiva, sendo que a realidade é que a fragmenta. O autor afirma ainda que um sistema dinâmico de significados demonstra o momento em que o afetivo e o intelectual se unem. Ele ainda denuncia que a separação do intelecto e do afeto enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional.

Por meio de seu experimento de figuras desenvolvido com crianças, o autor buscou compreender o desenvolvimento da percepção entre diversas figuras diferentes por elas. Observa que nesse período o processo de percepção das crianças se fundem no início e se tornam diferenciados mais tarde. Com esse estudo e em suas abordagens sobre aprendizagem, o autor afirma que o aprendizado de uma criança não é limitado, pois a cada momento surge um grau de dificuldade de aprendizagem que deve ser superado.

Assim, cada superação vai acontecendo de acordo com a etapa e com o ambiente em que a criança convive, pois se o ambiente for atrativo com certeza haverá uma aprendizagem

significativa. Ao contrário, não há aprendizagem esperada. Desse modo, a escola precisa estar preparada para todas as fases de aprendizagem da criança. É importante que esteja continuamente refletindo sobre sua prática.

Outra reflexão pertinente é desenvolvida por Bourdieu (1989). O autor afirma que o ensino não é transmitido da mesma forma para todos os alunos. As crianças de uma classe social mais favorecida trazem de berço uma herança, a que denominou capital cultural, pois têm desde cedo muito mais contato com o mundo do conhecimento, por isso conseguem aprender com maior facilidade. Por outro lado, as crianças que não tiveram esse mesmo contato são desprovidas de conhecimento, têm mais dificuldades de aprendizagem.

Sabemos que a aprendizagem se dá por meio da interação do discente com o meio, além dessa interação é preciso colocar em xeque, o aprendizado e o meio cultural em que a criança vive, por outro lado é importante lembrar o tratamento que essa criança recebe na escola, que tratamento os professores oferecem para a diversidade cultural da sua sala de aula, qual o meio que ele buscar para fazer essa interação.

Considerando, a partir da teoria de Bourdieu (1989), que o ensino não é transmitido da mesma forma para todas as crianças, faz-se necessária uma conscientização por parte de todos os professores da necessidade refletir sobre sua prática diária. Essa reflexão pode ser fomentada em reuniões periódicas, onde sejam discutidos todos os aspectos da aprendizagem da criança.

Vygotsky (2002) explicita a zona de desenvolvimento proximal, para assim elaborar a dimensão do aprendizado escolar e saber como ele acontece. Segundo o autor:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 2002, p. 113).

De acordo com esse conceito, desenvolvido por Vygotsky (2002), para analisar o desenvolvimento da aprendizagem da criança é necessário compreender o seu desenvolvimento mental e é fundamental entender a relação desse desenvolvimento com a aprendizagem.

Portanto, todos esses aspectos devem ser considerados dentro da escola pelos professores, na hora de planejarem suas ações pedagógicas. Todo seu planejamento deve ser voltado para a aprendizagem dos alunos. É necessário também que a escola dê condições de

trabalho aos seus professores, para assim desenvolverem ações pedagógicas que possam sim, atingir a aprendizagem dos educandos com eficácia.

Segundo Oliveira (1992) tanto Vygotsky como Piaget e Wallon levam em conta o que vem de dentro do sujeito e o que vem de fora, mas a postulação de Vygotsky ganha vida se observarmos os quatro planos genéticos que juntos caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano, são eles: a filogênese, ontogênese, sociogênese e a microgênese, como podemos observar no quadro abaixo:

**Quadro 14** – Os quatro planos genéticos apontados por Vygotsky

| PLANO GENÉTICO | CARACTERIZAÇÃO  |
|----------------|---|
| Filogênese     | Diz respeito à história da história animal, toda espécie tem sua história, e essa mostra limites e possibilidades fisiológica, por exemplo, o homem é bípede, tem visão, anda, mas não voa. Um aspecto em evidência do cérebro humano é a plasticidade do cérebro, ao nascer, o humano tem um cérebro menos pronto. A filogênese é pontuada pelo determinismo.  |
| Ontogênese     | É o desenvolvimento do ser, de uma determinada espécie, e em cada espécie tem caminho de desenvolvimento com aspectos culturais, mas existe reflexo de determinismo.  |
| Sociogênese    | Reflete as formas históricas que interferem no desenvolvimento sócio pedagógico, a significação pela cultura tem dois aspectos relevantes: primeiro, o homem anda, mas não voa, agora voa porque criou o avião, o outro aspecto como cultura organizada às várias culturas, por exemplo, a puberdade é um aspecto biológico, tem manifestações diferentes, aspectos culturais diferentes, pois ela é bem estendida. |
| Microgênese    | Tem seus aspectos bem definidos. Por exemplo, como a criança aprendeu a amarrar o sapato. É porta aberta para o determinismo na construção da singularidade de cada ser.  |

Fonte: Ribeiro (2017).

Assim, o professor precisa ser o guia do aluno, não apenas ter uma imagem severa e que inibe o aluno. O docente precisa ser alguém que transmita segurança e confiança, que saiba discutir com os discentes a realidade concreta, associando-a aos conteúdos da disciplina.

Segundo Freire (2014), a tarefa docente não é a de apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Desse modo os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado. O autor afirma ainda que saber ensinar não se restringe à transferência do conhecimento, mas também à criação de possibilidades para sua própria produção ou construção. Nesse sentido, a prática docente crítica implica no pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Dessa maneira, a reflexão crítica sobre a prática é fundamental.

Segundo Vygotsky (2002) os educadores devem organizar e acompanhar os processos de desenvolvimento da linguagem escrita das crianças, o educador deve ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras. Ele afirma ainda que o ensino deve ser organizado de forma que a leitura escrita se torne necessária à criança.

É necessário que o professor trabalhe com o aluno, explique, informe, questione e corrija. Desse modo todas essas ações do professor com o aluno permitem desenvolver uma aprendizagem significativa. Portanto, o papel do professor é de fundamental importância para que o desenvolvimento do aluno aconteça.

Nesse sentido, no próximo capítulo apresentaremos os resultados dos trabalhos que foram o suporte fundamental dessa pesquisa.

## **CAPÍTULO 5:**

### **5 O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DA PESQUISA**

Neste capítulo descrevemos os procedimentos metodológicos, a contextualização da pesquisa, o problema que norteou nosso trabalho, o desenvolvimento da pesquisa, o objeto de estudo e o campo de investigação que usamos para obter os resultados dessa pesquisa.

Apresentamos também o sistema de coletas de dados e a análise do conteúdo das pesquisas. Nosso trabalho é de cunho teórico-bibliográfico e faz a análise das pesquisas que foram publicadas no período de 2009 a 2014, referentes à relação professor-aluno e ao papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, optamos por realizar a pesquisa em estado do conhecimento, com o objetivo de compreendermos o pensamento contemporâneo dos pesquisadores na área educacional, referente à afetividade na relação professor-aluno no ensino fundamental.

#### **5.1 Características da pesquisa**

Como já mencionado anteriormente, buscamos nessa pesquisa o entendimento sobre afetividade na relação professor-aluno no ensino fundamental, a partir da visão dos pesquisadores contemporâneos da área de educação.

Desse modo, nossa pesquisa visa a conhecer e a compreender as produções científicas que contemplam a temática estudada. Buscamos enfatizar, também no contexto atual as diversas perspectivas sobre a afetividade na escola e a relação professor-aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem. A nossa meta principal foi mapear as pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado, no período de 2009 a 2014, que abordaram a temática em questão.

Identificamos as concepções teóricas que nortearam tais pesquisas, a importância da afetividade na formação do sujeito e as discussões no meio acadêmico em relação ao afetivo e cognitivo. E, do ponto de vista afetivo, como os professores devem agir no cotidiano escolar, principalmente na sala de aula, e por outro lado analisamos como a afetividade contribui para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.



Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, incluindo a análise dos trabalhos que abordaram a temática em estudo, com procedimento quanti-qualitativo e a análise final de dados, por meio de planilhas e gráficos sobre as produções disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Visando a uma melhor compreensão sobre os trabalhos que abordaram a temática em questão, foi preciso realizar uma seleção destas pesquisas nos bancos de dados das bibliotecas digital, usando palavras descritoras que nos forneceram um suporte estratégico para obtermos as pesquisas que pudessem responder os nossos questionamentos. Desse modo usamos como ferramenta de pesquisa as seguintes palavras descritoras:

**Quadro 15** – Descritores relacionados à afetividade e usados para mapear as pesquisas de 2009 a 2014

| <b>DESCRITORES</b> |                         |
|--------------------|-------------------------|
| <b>AFETIVIDADE</b> | e a educação            |
|                    | e o ensino-aprendizagem |
|                    | e o contexto escolar    |
|                    | e o ensino fundamental  |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para compreendermos melhor as pesquisas que abordaram a temática em questão, foram feitas a leitura de resumos, sumários, conclusões e referências bibliográficas dos trabalhos que abordaram o tema “afetividade”, relacionado a uma das palavras descritoras eleitas para o desenvolvimento da pesquisa.

Toda pesquisa foi realizada em ambiente virtual, usando a biblioteca digital de teses e dissertações como ferramenta tecnológica ao acesso a informação, que foram diversificadas entre o portal da CAPES, BDTD da Universidade de São Paulo (USP) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

No próximo tópico, utilizaremos referenciais teóricos de autores que discutem o estado do conhecimento e/ou estado da arte.

## **5.2 Contextualizando a pesquisa**

Compreendemos que pesquisar é adquirir conhecimento. A pesquisa é um ato dinâmico da produção científica, onde se busca entender e/ou responder inquietações sobre

determinado assunto. Desse modo precisamos adquirir uma resposta concreta, para assim dar continuidade a tal inquietação.

Nessa pesquisa investigamos a afetividade na escola entre professor e aluno do ensino fundamental. Para isso, reportamo-nos à pesquisa denominada Estado do Conhecimento. Brzezinski (2010) afirma que o estado do conhecimento consiste em uma investigação desafiadora, sobretudo, em razão dos objetivos de mapear, discutir, analisar e criticar a produção acadêmica de área circunscrita a um tempo histórico determinado.

A autora afirma ainda que:

Os estudos sobre o estado do conhecimento, estado da arte ou balanço crítico do que vem sendo produzido em um determinado campo, com limite espacial e temporal, portanto histórico, requerem procedimentos metodológicos que possibilitem tanto um ordenamento do conjunto das informações quanto uma análise dos resultados significativos de forma que a articulação das perspectivas seja identificada ao mesmo tempo em que se constatem incoerências, incongruências, inconsistências e contradições nas produções. (BRZEZINSKI, 2010, p. 01).

Por outro lado a autora chama atenção que, ao desenvolver essa modalidade de pesquisa teórica de caráter qualitativo, o pesquisador não pode se contentar com o conhecimento da multiplicidade das perspectivas, pluralidade de enfoques, ideários e procedimentos teórico-metodológicos do que já foi produzido. Porque é preciso que as análises críticas revelem as áreas de tensões, quanto os avanços na compreensão do objeto estudado.

Recorremo-nos também a Ferreira (2002), que afirma que nos últimos 15 anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” e/ou “estado do conhecimento”.

Segundo a autora, essas pesquisas têm caráter bibliográfico, com um desafio em comum, que é mapear e discutir certa produção acadêmica com temáticas em diferentes campos do conhecimento.

Ferreira (2002) afirma que pesquisas conhecidas pelas denominações “estado da arte” e “estado do conhecimento” são:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas *parecem trazer* em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no

conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

A autora afirma ainda que o que sustenta esse tipo de pesquisa é o desafio de conhecer o já construído e produzido para, assim, depois se dedicar ao que ainda não foi feito e desenvolver com mais atenção e segurança a temática proposta para pesquisa, visando ao levantamento concreto de dados sobre o tema. Além disso, poder deixá-lo disponível posteriormente para sociedade. Nessa perspectiva, resguardadas as proporções, todos os pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2002, p. 259).

Nesse sentido, esta pesquisa toma como objetivo analisar todas as produções científicas publicadas em biblioteca digital, relacionadas à afetividade e à relação professor-aluno, no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem no ensino fundamental.

Diante desse contexto elaboramos a seguinte pergunta: *Qual a visão dos pesquisadores no cenário atual, sobre a afetividade e a aprendizagem na relação professor-aluno do ensino fundamental no contexto escolar?*

A partir desse problema, buscaremos responder esse questionamento, com bases nos resultados das pesquisas que foram publicadas no período de 2009 a 2014, na biblioteca digital de teses e dissertações, que abordaram a temática em estudo.

### **5.3 Características dos sujeitos e do campo de investigação**

Seguindo essa problematização, esclarecemos que o objeto de estudo desta investigação foram as dissertações e teses publicadas. Utilizamos de redes interligadas à internet sem fio, impressoras conectadas em rede para impressão de documentos, notebook como ferramenta principal da pesquisa e campo de investigação nos bancos de dados das bibliotecas digitais credenciadas na CAPES/MEC.

Assim, buscamos enveredar no mundo da informação globalizada (digital), para encontrarmos elementos suficientes para a realização dessa pesquisa. Esse processo é muito complexo para quem está realizando esse tipo de pesquisa, pois não se pode acessar nenhum banco de dados e nem mencionar nenhum trabalho que não esteja credenciado pelo banco de dados da CAPES/MEC. É um trabalho minucioso que requer tempo e dedicação, inclusive para podermos realizar a leitura do resultado nominal de cada trabalho.

## 5.4 Procedimentos metodológicos

Reafirmando, para desenvolvermos esta pesquisa, “Afetividade no Ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon”, usamos a pesquisa teórico-bibliográfica, com análise dos conteúdos dos trabalhos selecionados. Primeiramente procuramos nos fundamentar teoricamente para o presente trabalho, com teóricos que viessem a dar o suporte necessário à nossa indagação, dos quais são: Jean Piaget e Henri Wallon. Logo após a fundamentação, iniciamos a busca de pesquisas publicadas no período compreendido de 2009 a 2014 na biblioteca digital e que abordaram a temática em questão.

Usando as palavras descritoras que nortearam este trabalho, buscamos nos sites de busca das bibliotecas digitais, tendo como meta encontrarmos pesquisas que atendessem às nossas expectativas. Desse modo, para atingirmos nossos objetivos foi necessário seguir sete etapas para alcançarmos os resultados esperados, que são:

- a) Relação de pesquisas;
- b) Levantamento documental (*download*);
- c) Seleção de pesquisas que abordaram a temática em estudo;
- d) Leitura integral das pesquisas;
- e) Elaboração dos resumos;
- f) Mapeamento dos resultados das categorias de análises;
- g) Análise das pesquisas selecionadas.

Desse modo usando as palavras descritoras eleitas para realização da pesquisa, procedemos à coleta de informações na biblioteca digital com o intuito de conhecer as produções que abordaram o tema afetividade em pesquisa. Assim procedemos minuciosamente na realização da pesquisa e para nossa surpresa, nos deparamos com um cenário que não esperávamos, isto é, a dificuldade de acesso de alguns bancos de dados de produção científica. Em alguns sites e banco de dados de algumas universidades, foi necessário realizar uma espécie cadastro, que gerava uma senha de acesso para assim poder fazer o *download* da pesquisa selecionada.

Durante a pesquisa na biblioteca digital, em busca de trabalhos que abordaram o afetivo e o cognitivo, iniciamos a leitura dos trabalhos encontrados para assim

compreendermos o que os autores dessas pesquisas pensaram e pesquisaram sobre a temática em questão.

O interessante é que em cada leitura, realizada ainda de maneira superficial e praticamente aleatória, fomos vivenciando um pouco da nossa inquietação na forma de pensar de cada um dos autores. Ou seja, além da maneira particular de cada autor abordar a temática da pesquisa, verificamos os autores utilizados como fundamentação teórica e o público alvo da sua pesquisa.

## **5.5 Sistemas de coleta de dados**

Pensando em otimizar o sistema de coleta de dados, usando critérios que foram minuciosamente definidos para realização da coleta de dados, é importante destacar mais uma vez que o período eleito como parâmetro desta pesquisa compreendeu os anos de 2009 a 2014. Tivemos como referencia as pesquisas que foram produzidas e publicadas nos anos em questão e que abordaram a temática estudada de acordo com os descritores selecionados para a realização da pesquisa.

Assim, na sequência da pesquisa, usando as palavras descritoras eleitas, ao acessar a biblioteca digital o retorno do site foi uma espécie de lista com trabalhos de diversas áreas do conhecimento, que, de certa forma, abordava o descritor usado. Desse modo selecionamos todas as pesquisas que a biblioteca digital nos apresentou como resultado. Devido à seleção a que nos propusemos, copiamos cada arquivo que o site disponibilizava, não importando a área de conhecimento a que pertencesse, apenas o que nos interessava naquele momento era o descritor utilizado.

Assim, destacamos essa primeira seleção pela lista, apenas com os trabalhos que o banco de dados da biblioteca digital nos apresentou a partir dos descritores usados. Inicialmente não fizemos triagem dos trabalhos por ano de publicação, apenas salvamos o arquivo em nossos domínios; só mais adiante realizamos uma seleção criteriosa.

Inicialmente acumulávamos as pesquisas conforme encontrávamos no banco de dados. No entanto, quando começamos a aprofundar na seleção dos trabalhos, existiam trabalhos de todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, percebemos que o número de trabalhos encontrados poderia ser uma surpresa. Nesse sentido é possível visualizar abaixo a relação da qual foi mencionado acima, os critérios usados para realizar a primeira seleção de pesquisas foram os descritores já mencionados anteriormente.

**Quadro 16** – *Print* do relatório descritivo do levantamento documental da pesquisa

| Nome do Arquivo              | Data             | Formato            | Tamanho |
|------------------------------|------------------|--------------------|---------|
| Dissertações de Mestrado2ed  | 15/09/2015 22:53 | Adobe Acrobat D... | 158 KB  |
| Dissertações de Mestrado2ens | 15/09/2015 22:27 | Adobe Acrobat D... | 146 KB  |
| Dissertações de Mestrado3    | 15/09/2015 22:10 | Adobe Acrobat D... | 152 KB  |
| Dissertações de Mestrado3ed  | 15/09/2015 22:53 | Adobe Acrobat D... | 155 KB  |
| Dissertações de Mestrado4    | 15/09/2015 22:11 | Adobe Acrobat D... | 156 KB  |
| Dissertações de Mestrado4ed  | 15/09/2015 22:53 | Adobe Acrobat D... | 155 KB  |
| Dissertações de Mestrado5    | 15/09/2015 22:11 | Adobe Acrobat D... | 143 KB  |
| Dissertações de Mestrado5ed  | 15/09/2015 22:55 | Adobe Acrobat D... | 156 KB  |
| Dissertações de Mestrado6ed  | 15/09/2015 22:56 | Adobe Acrobat D... | 157 KB  |
| Dissertações de Mestrado7ed  | 15/09/2015 22:57 | Adobe Acrobat D... | 156 KB  |
| Dissertações de Mestrado8ed  | 15/09/2015 22:57 | Adobe Acrobat D... | 155 KB  |
| Dissertações de Mestrado9ed  | 15/09/2015 22:58 | Adobe Acrobat D... | 154 KB  |
| Dissertações de Mestrado10ed | 15/09/2015 22:59 | Adobe Acrobat D... | 157 KB  |
| Teses de Doutorado1          | 15/09/2015 22:17 | Adobe Acrobat D... | 141 KB  |
| Teses de Doutorado1ed        | 15/09/2015 23:01 | Adobe Acrobat D... | 154 KB  |
| Teses de Doutorado1ens       | 15/09/2015 22:30 | Adobe Acrobat D... | 151 KB  |
| Teses de Doutorado2          | 15/09/2015 22:19 | Adobe Acrobat D... | 153 KB  |
| Teses de Doutorado2ed        | 15/09/2015 23:05 | Adobe Acrobat D... | 172 KB  |
| Teses de Doutorado2en        | 15/09/2015 22:31 | Adobe Acrobat D... | 134 KB  |

Fonte: Ribeiro (2017).

No entanto, para início da nossa primeira demonstração do resultado da pesquisa, elaboramos o quadro abaixo para podermos visualizar melhor a quantidade de trabalhos encontrados em forma de lista de acordo com as palavras descritoras usadas para realização da pesquisa, no banco de dados da biblioteca digital independente da área de conhecimento. O único filtro usado foi com os descritores em evidência.

**Quadro 17** – Relatório descritivo do levantamento documental de acordo com os descritores usados na pesquisa.

| <b>D</b><br><b>escretores</b><br><b>usados</b> | <b>Origem da pesquisa realizada</b> | <b>Quantidade de</b><br><b>trabalhos encontrados</b> |
|--|-------------------------------------|--|
| <b>Afetividade e Educação</b>                  | BDTD/USP                            | 101  |
|  | CAPES                               | 107  |
|  | IBICT                               | 39   |
| <b>Total</b>                                   |                                     | <b>247</b>   |
| <b>Afetividade e o Ensino-Aprendizagem</b>     | BDTD/USP                            | 89   |
|  | CAPES                               | 78   |
|  | IBICT                               | 46   |
| <b>Total</b>                                   |                                     | <b>213</b>   |
| <b>Afetividade e Contexto Escolar</b>          | BDTD/USP                            | 92   |
|  | CAPES                               | 17   |

|   |              |            |
|---|--------------|------------|
|   | IBICT        | 31         |
| <b>Total</b>                              |              | 140        |
| <b>Afetividade e o Ensino Fundamental</b> | BDTD/USP     | 96         |
|   | CAPES        | 22         |
|   | IBICT        | 41         |
|   | <b>Total</b> | 159        |
| <b>Total geral</b>                        |              | <b>759</b> |

Fonte: Ribeiro (2017).

Podemos notar que obtivemos um número significativo de pesquisas na biblioteca de cada site, de acordo com as palavras descritoras usadas, porém, é importante destacar que não utilizamos filtros para esta seleção, onde deixamos claro que este número de trabalhos encontrados será alterado até o fim desta análise. Desse modo, registramos abaixo um quadro com o total geral de trabalhos que obtivemos em primeiro momento nos bancos de dados descritos acima, sem utilizar filtros, podendo ser artigos, dissertações e teses.

**Quadro 18** – Relatório descritivo do levantamento documental conforme os sites da BDTD.

| <b>Origem da pesquisa realizada</b> | <b>Quantidades de trabalhos encontrados</b> |
|-------------------------------------|---|
| <b>BDTD/USP</b>                     | 378   |
| <b>CAPES</b>                        | 224   |
| <b>IBICT</b>                        | 157   |
| <b>Total geral</b>                  | <b>759</b>                                  |

Fonte: Ribeiro (2017).

Considerando que nesse primeiro momento tivemos uma grande quantidade de trabalhos, ao final da seleção, denominada lista, ficou evidente que existe um gama de pesquisa da temática em estudo, mas, como já mencionamos em outro momento, esse resultado diz respeito apenas ao resultado de uma listagem com diversos trabalhos em várias áreas do conhecimento, que por um motivo ou outro, contêm alguma palavra descritora das que estamos usando para realização da pesquisa. Portanto, no cruzamento das informações, alcançamos de início um resultado acentuadamente expressivo.

Na sequência iremos iniciar o primeiro filtro da pesquisa, onde detalharemos a quantidade de teses e de dissertações que abordaram a temática em evidencia, porém para procedermos a essa seleção foi preciso dividir as pesquisas encontradas por área de

conhecimento. Foram três momentos: *Agrupamento das pesquisas por área de conhecimento e por sites de busca; Seleção por ano de publicação; Relação nominal das dissertações e teses que deram suporte à nossa pesquisa.*

## 5.6 Analisando os dados coletados

Consideramos esta uma das etapas mais importantes de todo o capítulo três, pois é a parte que demonstramos o teor e/ou conjunto de esforços para apresentar a quantidade de trabalhos que abordaram a temática em estudo. Apresentamos os trabalhos listados, cujos títulos e resumos foram lidos superficialmente, para assim iniciarmos a primeira seleção de fato. O objetivo foi o de compor esse conjunto de conhecimento a fim de proporcionar alguma ação concreta que possa auxiliar na prática da sala de aula, visando assim ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, tendo como ferramenta principal a afetividade associada à cognição.

Nesse *primeiro* filtro, buscamos uma visão mais ampla dos resultados dos trabalhos encontrados na biblioteca digital de teses e dissertações, nos sites eleitos para realizar a pesquisa, de acordo com os descritores usados, trabalhos no nível de mestrado e doutorado. Selecionamos os trabalhos de acordo com a área de conhecimento, elegemos quatro categorias para fazer esta seleção: *Educação, Saúde, Psicologia e Outros.*

Tomamos essa atitude, ao observarmos que essas áreas se destacaram em publicações de pesquisas. Por meio dos descritores que usamos, destacamos aqui o termo *Outros*, porque foram incluídas nesse item as pesquisas nas áreas de meio ambiente, letras, literatura, matemática, ciências, biologia, entre outras. Os demais trabalhos, que intitularam Mestrado ou Doutorado em Educação, Psicologia ou Saúde, foram selecionados como tal.

Considerando os sites onde foi realizada a pesquisa, de acordo com os descritores proposto, ao iniciarmos a seleção por áreas e sites de busca, obtivemos o seguinte resultado, a saber:

**Quadro 19** – Relatório descritivo do levantamento documental de acordo com o resultado da BDTD, relacionados por áreas.

| ORIGEM DA PESQUISA | ÁREA DO CONHECIMENTO | QUANTIDADE/TIPO |       | TOTAL |
|--------------------|----------------------|-----------------|-------|-------|
|                    |                      | Dissertações    | Teses |       |
| CAPES              | Educação             | 78              | 34    | 112   |
|                    | Saúde                | 15              | 08    | 23    |
|                    | Psicologia           | 35              | 19    | 54    |
|                    | Outros               | 19              | 16    | 35    |



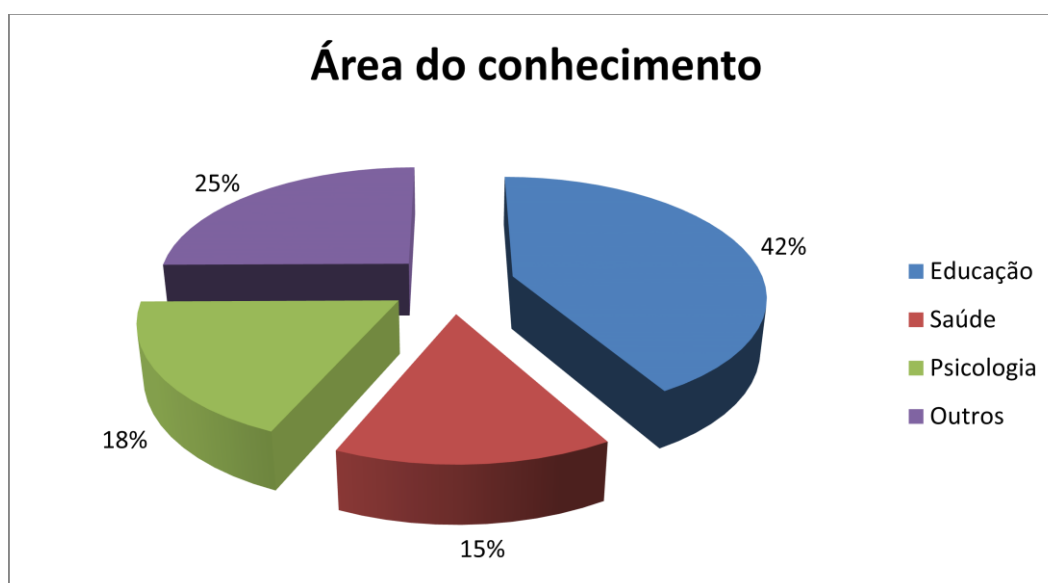
|                     |            |            |            |            |
|---------------------|------------|------------|------------|------------|
| <b>BTD/USP</b>      | Educação   | 87         | 57         | 144        |
|                     | Saúde      | 35         | 34         | 69         |
|                     | Psicologia | 31         | 28         | 59         |
|                     | Outros     | 66         | 40         | 106        |
| <b>IBICT</b>        | Educação   | 42         | 17         | 59         |
|                     | Saúde      | 11         | 08         | 19         |
|                     | Psicologia | 16         | 10         | 26         |
|                     | Outros     | 33         | 20         | 53         |
| <b>Total geral:</b> |            | <b>468</b> | <b>291</b> | <b>759</b> |

Fonte: Ribeiro (2017).

Podemos constatar que a quantidade de pesquisas entre os sites é bem diferente, porém, enfatizamos que nesse filtro não levamos em consideração o ano de publicação das pesquisas, apenas destacamos o resultado que obtivemos dos sites visitados por área de conhecimento entre dissertações e teses, para o leitor compreender o caminho percorremos durante a realização da pesquisa.

Como podemos observar, o gráfico abaixo nos mostra o cenário global do resultado da pesquisa da BDTD dos sites onde foi realizada a pesquisa, apenas para uma simples visualização por área de conhecimento.

**Gráfico 01** – Amostra do percentual de pesquisas por área de conhecimento



Fonte: Ribeiro (2017).

Diante dos resultados acima, podemos demonstrar abaixo, de maneira mais clara, a quantidade geral das pesquisas de acordo com o critério usado para detalhar os trabalhos por área de conhecimento nesse primeiro filtro.

**Quadro 20** – Relatório descritivo do levantamento documental de acordo com o resultado do BDTD, relacionados por áreas e tipos de trabalhos.

| ÁREA DO CONHECIMENTO | QUANTIDADE/TIPO |            | TOTAL      |
|----------------------|-----------------|------------|------------|
|                      | Dissertações    | Teses      |            |
| Educação             | 207             | 108        | 315        |
| Saúde                | 61              | 50         | 111        |
| Psicologia           | 82              | 57         | 139        |
| Outros               | 118             | 76         | 194        |
| <b>Total Geral</b>   | <b>468</b>      | <b>291</b> | <b>759</b> |

Fonte: Ribeiro (2017).

Acreditamos que seria importante deixar registrada a quantidade de pesquisas que obtivemos pelo site de busca, ou seja, no BDTD, usando os descritores eleitos para tal fim. Assim, demonstrarmos com clareza o caminho e a ferramenta usados para atingirmos o resultado acima mencionado. Não foram poucos trabalhos encontrados. Desse modo, vimos a importância de registrarmos todos, e o meio que encontramos para fazer esse registro foi destacá-los por áreas de conhecimento como já falamos anteriormente. Porém por ficar extenso, selecionamos todos por área de conhecimento. Foi onde surgiu a ideia de escolhermos as que tinham mais destaque.

Reafirmamos, diante desse contexto, que elegemos três grandes áreas para destacar a quantidade de pesquisas que atenderam os descritores usados com referência para o desenvolvimento da nossa pesquisa, que são: *Educação, Saúde e Psicologia*. Os demais trabalhos, de outras áreas do conhecimento, foram agrupados dentro do termo *Outros*, como demonstramos acima em planilha. Desse modo, registramos todas as teses e dissertações que contemplaram os descritores usados, sem restrição do ano de publicação e dos sites de busca registrados.

Desse modo, apresentamos também o resultado global por tipo de pesquisa, ou seja, quantidade de dissertações e teses.

**Gráfico 02** – Percentual de Dissertações e de Teses nas pesquisas selecionadas na BDTD

Fonte: Ribeiro (2017).

Nesta etapa elegemos como *segundo* filtro de categoria de análise procurando demonstrar a quantidade de pesquisas encontradas na biblioteca digital de teses e dissertações, por ano, por tipo e por sites onde foi realizada a pesquisa, como podemos notar abaixo:

**Quadro 21** – Relatório descritivo do levantamento documental de acordo com o resultado do BDTD, relacionados por tipos de pesquisa e por ano de publicação

| Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD |       |    |       |    |     |    |       |    |
|---|-------|----|-------|----|-----|----|-------|----|
| ANO   | CAPES |    | IBICT |    | USP |    | TOTAL |    |
|   | D     | T  | D     | T  | D   | T  | D     | T  |
| 2014  | 0     | 1  | 8     | 6  | 22  | 17 | 30    | 24 |
| 2013  | 0     | 0  | 18    | 7  | 19  | 14 | 37    | 21 |
| 2012  | 120   | 37 | 9     | 10 | 30  | 11 | 154   | 58 |
| 2011  | 30    | 36 | 4     | 10 | 16  | 24 | 50    | 48 |
| 2010  | 0     | 0  | 8     | 0  | 27  | 19 | 35    | 19 |
| 2009  | 0     | 0  | 12    | 1  | 23  | 20 | 35    | 21 |
| 2008  | 0     | 0  | 11    | 5  | 12  | 16 | 23    | 26 |
| 2007  | 0     | 0  | 9     | 1  | 23  | 9  | 32    | 10 |
| 2006  | 0     | 0  | 9     | 9  | 12  | 13 | 21    | 22 |
| 2005  | 0     | 0  | 2     | 0  | 12  | 6  | 14    | 6  |
| 2004  | 0     | 0  | 2     | 2  | 5   | 3  | 7     | 5  |
| 2003  | 0     | 0  | 0     | 2  | 4   | 5  | 4     | 7  |
| 2002  | 0     | 0  | 3     | 0  | 7   | 1  | 10    | 1  |
| 2001  | 0     | 0  | 0     | 3  | 2   | 0  | 2     | 3  |
| 2000  | 0     | 0  | 2     | 0  | 0   | 0  | 2     | 0  |
| 1999  | 0     | 0  | 0     | 0  | 0   | 1  | 0     | 1  |

|                 |            |           |            |           |            |            |            |            |
|-----------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|------------|
| 1998            | 0          | 0         | 1          | 0         | 2          | 1          | 3          | 1          |
| 1997            | 0          | 0         | 1          | 0         | 0          | 0          | 1          | 0          |
| 1995            | 0          | 0         | 1          | 0         | 0          | 0          | 1          | 0          |
| 1994            | 0          | 0         | 0          | 0         | 1          | 0          | 1          | 0          |
| 1991            | 0          | 0         | 0          | 0         | 0          | 1          | 0          | 1          |
| 1980            | 0          | 0         | 1          | 0         | 0          | 0          | 1          | 0          |
| <b>T. Geral</b> | <b>150</b> | <b>74</b> | <b>101</b> | <b>56</b> | <b>217</b> | <b>161</b> | <b>468</b> | <b>291</b> |

Fonte: Ribeiro (2017).

Diante de todo o percurso de coleta de dados passamos a fazer leitura na íntegra de todos os resumos e introduções dos trabalhos escolhidos, de acordo com as palavras descritoras eleitas para tal finalidade. Nessa etapa, excluimos os trabalhos que foram publicados de 2009 para trás, por mais que notamos que alguns são interessantes para nossa pesquisa, não os usamos, pois delimitamos um parâmetro temporal, que foi o período de 2009 a 2014.

Destacamos ainda que foram excluídos os trabalhos que não estão alinhados com a temática discutida e estudada nesta pesquisa, tanto referentes à área de conhecimento, quanto ao ano de sua publicação.

Deste modo apresentamos o quadro abaixo com a exclusão de todas as pesquisas que foram publicadas antes do ano de 2009, contendo apenas os trabalhos que foram publicados a partir do ano de 2009, porém, com pesquisas de todas as áreas do conhecimento.

**Quadro 22** – Relatório descritivo do levantamento documental de acordo com o resultado da BDTD, relacionados por tipos de pesquisa e por ano de publicação.

| <b>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD</b> |              |           |              |           |            |            |              |            |
|--|--------------|-----------|--------------|-----------|------------|------------|--------------|------------|
| <b>ANO</b>   | <b>CAPES</b> |           | <b>IBICT</b> |           | <b>USP</b> |            | <b>TOTAL</b> |            |
|  | <b>D</b>     | <b>T</b>  | <b>D</b>     | <b>T</b>  | <b>D</b>   | <b>T</b>   | <b>D</b>     | <b>T</b>   |
| <b>2014</b>  | 0            | 01        | 08           | 06        | 22         | 17         | 30           | 24         |
| <b>2013</b>  | 0            | 0         | 18           | 07        | 19         | 14         | 37           | 21         |
| <b>2012</b>  | 120          | 37        | 9            | 10        | 30         | 11         | 159          | 58         |
| <b>2011</b>  | 30           | 36        | 4            | 10        | 16         | 24         | 50           | 70         |
| <b>2010</b>  | 0            | 0         | 08           | 0         | 27         | 19         | 35           | 19         |
| <b>2009</b>  | 0            | 0         | 12           | 01        | 23         | 20         | 35           | 21         |
| <b>T. Geral</b>  | <b>150</b>   | <b>74</b> | <b>59</b>    | <b>34</b> | <b>137</b> | <b>105</b> | <b>346</b>   | <b>216</b> |

Fonte: Ribeiro (2017).

Diante do cenário da planilha acima, ainda sem exclusão das dissertações que não são da área da educação, continuamos com 346 dissertações e 216 teses, de acordo com os anos em evidência. Nesse sentido, ao fazermos a seleção dos trabalhos apenas na área da educação, excluímos 172 dissertações e 147 teses.

Considerando a exclusão das pesquisas de outras áreas do conhecimento, apresentamos abaixo o resultado encontrado apenas com pesquisas na área da educação, ou seja, mestrado e doutorado nessa área.

**Quadro 23** – Relatório descritivo do levantamento documental na BDTD, relacionado por tipos de pesquisa e ano de publicação, de trabalhos apenas na área da educação.

| <b>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD</b> |              |           |              |           |            |           |              |           |
|--|--------------|-----------|--------------|-----------|------------|-----------|--------------|-----------|
| <b>ANO</b>   | <b>CAPES</b> |           | <b>IBICT</b> |           | <b>USP</b> |           | <b>TOTAL</b> |           |
|  | <b>D</b>     | <b>T</b>  | <b>D</b>     | <b>T</b>  | <b>D</b>   | <b>T</b>  | <b>D</b>     | <b>T</b>  |
| <b>2014</b>  | 0            | 0         | 05           | 04        | 07         | 03        | 12           | 07        |
| <b>2013</b>  | 0            | 0         | 18           | 06        | 02         | 03        | 20           | 09        |
| <b>2012</b>  | 67           | 13        | 08           | 07        | 04         | 08        | 70           | 28        |
| <b>2011</b>  | 24           | 21        | 04           | 03        | 03         | 05        | 31           | 29        |
| <b>2010</b>  | 0            | 0         | 05           | 0         | 09         | 06        | 14           | 06        |
| <b>2009</b>  | 0            | 0         | 09           | 01        | 06         | 03        | 15           | 04        |
| <b>T. Geral</b>  | <b>91</b>    | <b>34</b> | <b>46</b>    | <b>21</b> | <b>31</b>  | <b>28</b> | <b>162</b>   | <b>83</b> |

Fonte: Ribeiro (2017).

De acordo com o resultado obtido na planilha anterior, das pesquisas entre dissertações e teses da área da educação, dos quais selecionamos, obtivemos um resultado de 245(duzentos e quarenta e cinco) trabalhos. Importante destacar que após fazermos uma leitura mais aprofundada dos títulos e dos resumos, pudemos constatar que a maioria dos trabalhos selecionados não atendia a nossa expectativa. Dentre essas, apenas 28 pesquisas estavam relacionadas com a temática em estudo, as demais por mais que são da área da educação não estão focadas e nem abordaram a afetividade no contexto do qual estamos pesquisando. Por esse motivo fizemos a exclusão daqueles trabalhos que não serviriam para dialogarmos sobre afetividade na escola e chegamos ao resultado abaixo demonstrado:

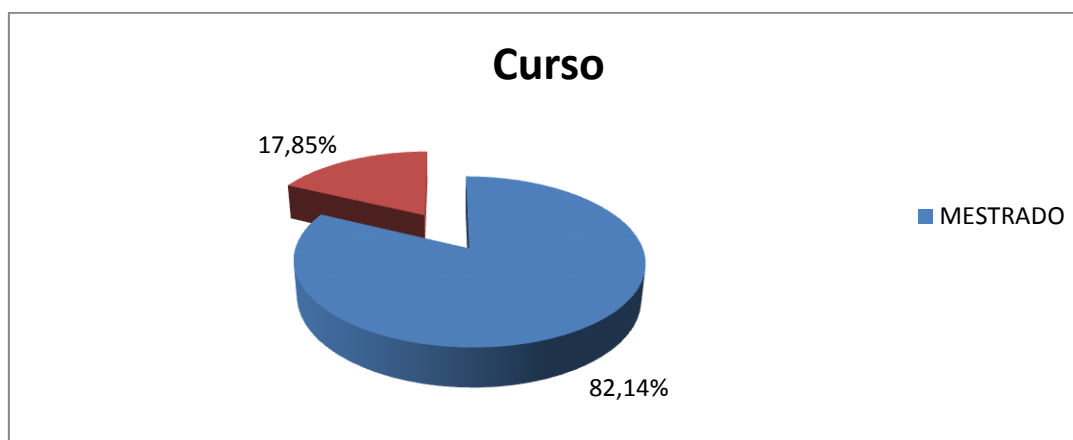
**Quadro 24** – Relatório descritivo do levantamento documental na BDTD, relacionado por tipos de pesquisa e por ano de publicação, com a temática em questão.

| Nº | ANO  | QUANTIDADE | TIPO        |      |
|----|------|------------|-------------|------|
|    |      |            | DISSERTAÇÃO | TESE |
| 01 | 2009 | 04         | 03          | 01   |
| 02 | 2010 | 02         | 02          | 0    |
| 03 | 2011 | 07         | 05          | 02   |
| 04 | 2012 | 08         | 06          | 02   |
| 05 | 2013 | 05         | 05          | 0    |
| 06 | 2014 | 02         | 02          | 0    |

Fonte: Ribeiro (2017).

De acordo com o resultado acima, 24 (vinte e quatro) trabalhos são dissertações e 04 (cinco) são teses. Demonstramos o resultado abaixo, em porcentagens, por tipo de pesquisa:

**Gráfico 03** – Percentual de pesquisas de Mestrado e Doutorado acerca da temática no período de 2009 a 2014.



Fonte: Ribeiro (2017).

Nesse sentido, para uma melhor compreensão diante da quantidade de trabalhos obtidos, apresentamos a planilha abaixo com relação nominal das dissertações e teses, que darão suporte inicial à nossa pesquisa, sendo este o resultado do nosso terceiro filtro:

**Quadro 25** – Resultado do levantamento documental do período de 2009 a 2014

| <b>Nº</b> | <b>TÍTULO DO TRABALHO</b>  | <b>TIPO</b> | <b>AUTOR</b>                                   | <b>INSTITUIÇÃO/UF</b>          | <b>ANO</b> |
|-----------|--|-------------|--|--------------------------------|------------|
| <b>01</b> | Afetividade de crianças em situação de fracasso e de suas professoras: dimensões do aprender a ler em dois contextos culturais | D           | FERNANDES, Vilmária Sales                      | UFPE                           | 2009       |
| <b>02</b> | O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de educação infantil  | M           | SAWAYA, Cristiane Maria Franzini               | PUC CAMPINAS                   | 2009       |
| <b>03</b> | A relação professor-aluno: uma história de amizade   | M           | ABRAHIM, Daniele Salvalagio                    | UNESP                          | 2009       |
| <b>04</b> | Considerações sobre a influência do trabalho em relação ao desenvolvimento afetivo de crianças                                 | M           | RIBEIRO, Maria Carolina                        | FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS | 2009       |
| <b>05</b> | Tornar-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva   | M           | MOLLICA, Andrea Jamil Paiva                    | PUC/SP                         | 2010       |
| <b>06</b> | A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização                                  | M           | TASSONI, Elvira Cristina Martins               | UNB                            | 2010       |
| <b>07</b> | Amizade e inclusão no contexto escolar: um olhar piagetiano  | M           | RICARDO, Lorena Santos                         | UFEPS                          | 2011       |
| <b>08</b> | O desenvolvimento afetivo infantil segundo Henri Wallon  | M           | LIMA, Vanessa Aparecida Beleti de              | URB/SC                         | 2011       |
| <b>09</b> | Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na Educação Infantil                      | M           | RODRIGUES, Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter. | UFEPS                          | 2011       |
| <b>10</b> | O professor do 6º ano e suas concepções sobre afetividade: efeitos na prática docente e na aprendizagem.                       | M           | SILVA, Leandro Batista da.                     | UCB                            | 2011       |

|    |   |   |  |        |      |
|----|---|---|--|--------|------|
| 11 | Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento.   | D | PATARO, Cristina Satie de Oliveira             | USP    | 2011 |
| 12 | Afetividade na relação professor-aluno: significados sob o olhar do professor do ensino médio   | M | HERCULANO, Márcia Cipriano                     | UEC    | 2011 |
| 13 | Professores da educação de jovens e adultos construindo trajetórias de sucesso: um estudo a partir da psicogenética walloniana  | D | FERNANDES, Ademilson Aparecido Tenorio.        | PUC    | 2011 |
| 14 | Interações na sala de aula: vinculações afetivas e a contribuição da pessoa para Henry Wallon   | M | GASPARIM, Liege.                               | UFPR   | 2012 |
| 15 | Uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do ensino fundamental de nove anos '  | M | GARCIA, Yuska Natasha Bezerra Lemos Felicio    | PUCSP  | 2012 |
| 16 | Vivências permaulturais na escola: explorando as relações afetivas ecológica e socialmente na educação formal   | M | LIMA, Camila Silva de                          | UFPR   | 2012 |
| 17 | Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva Walloniana   | M | CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. | UESP   | 2012 |
| 18 | Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre professor e escola   | D | SOUZA, Irene Garcia de                         | USP    | 2012 |
| 19 | Sentimentos de professores e de alunos de duas escolas públicas em tempo integral de São Paulo  | M | NEAYK, Marcia Teresa Campos                    | PUC/SP | 2012 |
| 20 | Mapeamento dos aspectos afetivos que influenciam e dificultam a aprendizagem a partir do uso de ferramentas pedagógicas produzidas por egressos do mestrado profissional de ensino de ciências na Amazônia. | M | MELO, Marlucia Ferreira                        | UEA    | 2012 |



|    |   |   |  |       |      |
|----|---|---|--|-------|------|
| 21 | Educação Biocêntrica: contribuições para o processo de escolarização da Educação Básica                                       | M | SOARES, Lupercia Jeane                 | UFPB  | 2012 |
| 22 | A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização                 | M | CERCE, Livia Maria Rassi               | UCB   | 2013 |
| 23 | Altas habilidades/superdotação sob a ótica do sistema teórico da afetividade ampliada   | M | PALUDO, Karina Inês                    | UFPR  | 2013 |
| 24 | Saberes da prática pedagógica que favorecem o pleno desenvolvimento do educando   | M | SILVA, Rosa de Jussara Bonfim          | UCB   | 2013 |
| 25 | A afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes verbais nas interações Professora-Criança, sob a perspectiva de Henri Wallon | M | GALIANI, Simone da Silva               | UNESP | 2013 |
| 26 | A importância da interação social entre Professor e Aluno no processo ensino e aprendizagem                                   | M | SOUZA, Iêda Cristina Amorim Raiol de   | UCB   | 2013 |
| 27 | A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental            | M | ANDRADE, Milena Andrea Pedral Vanin de | UNESP | 2014 |
| 28 | A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental   | M | PINHO, Dina Maria Vieira               | UERJ  | 2014 |

Fonte: Ribeiro (2017).

Diante do cenário de pesquisas na área da educação que abordaram a temática investigada, chegamos ao resultado final com apenas 28 pesquisas, dentre as quais 24 são dissertações e 04 são teses. Dentro desse rol de trabalhos que abordaram a temática, fizemos uma leitura mais ampla das mesmas, para assim podermos levantar as categorias de análises dessas e visualizar qual o pensamento dos autores que as escreveram sobre a afetividade na escola, no que diz respeito à relação professor-aluno no ensino fundamental.

Com o intuito de demonstrar claramente a veracidade da pesquisa, apresentamos os trabalhos selecionados por região e as instituições de origem das pesquisas:

**Quadro 26** – Produções por Instituições e Programas de Pós-Graduação de acordo com a Região geográfica no período de 2009 a 2014.

| <b>REGIÃO/IES</b>                      | <b>NORTE</b> | <b>SUL</b> | <b>CENTRO-OESTE</b> | <b>NORDESTE</b> | <b>SUDESTE</b> |
|--|--------------|------------|---------------------|-----------------|----------------|
| <b>INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR</b> | UEA          | FURB       | UCB                 | UECE            | PUC/SP         |
|  | -            | UFPR       | UNB                 | UFES            | UERJ           |
|  | -            | -          | -                   | UFPE            | UNESP          |
|  | -            | -          | -                   | UFPB            | UCSP           |
| <b>DISSERTAÇÕES E TESES</b>            | 01           | 04         | 05                  | 05              | 13             |
| <b>PROGRAMAS</b>                       | 01           | 02         | 02                  | 04              | 04             |

Fonte: Ribeiro (2017).

Diante do mapa acima foram localizadas as dissertações e teses. Observa-se que na Região Norte apenas 01 (uma) pesquisa foi publicada referente a temática em discussão, por outro lado na Região Sudeste, foram encontradas 13(treze) pesquisas que discutiram e abordaram a temática em estudo. Diante desse cenário, observa-se na planilha acima certo desencontro entre os números de trabalhos que foram publicados por regiões. Observa-se também que na região sudeste há um número significativo de pesquisas em relação à região norte. É visível a disparidade no que diz respeito a número de pesquisas na área educacional.

### **5.7 Pesquisas selecionadas**

Após uma nova leitura dos resumos e introdução das pesquisas acima selecionadas, pudemos constatar que nem todas as pesquisas que foram selecionadas abordavam a temática em questão. Por esse motivo, foi necessário fazer uma nova seleção com o objetivo de fazer um recorte das pesquisas que atendia à temática pesquisada de acordo com os descritores abaixo:

**Quadro 27** – Descritores para mapear as pesquisas de 2009 a 2014

| DESCRITORES        |                         |
|--------------------|-------------------------|
| <b>AFETIVIDADE</b> | e a educação            |
|                    | e o ensino-aprendizagem |
|                    | e o contexto escolar    |
|                    | e o ensino fundamental  |

Fonte: Ribeiro (2017).

Com esta leitura analisamos a intenção do(a) autor(a) ao abordar a temática, a metodologia utilizada e o público alvo da sua pesquisa. Nesse parâmetro excluimos 23 (vinte e três) trabalhos, pois os mesmos não atendiam o nosso objeto de pesquisa, por mais que o título e o resumo apresentava algum termo que abordava a temática em questão, pois na sua profundidade não correspondia ao nosso questionamento.

Assim, de acordo com o contexto teórico escolhido por cada autor para desenvolver sua pesquisa, analisando o ambiente e os sujeitos desse contexto, onde foi desenvolvido cada trabalho, tivemos como resultado, apenas 05 (cinco) pesquisas, que conseguiram atingir de maneira satisfatória os nossos questionamentos que serão descritos no quadro de nº 14. Desse modo é importante frisarmos que para escolha das cinco pesquisas usando as palavras descritoras: *Afetividade e educação*, *afetividade e ensino-aprendizagem* e *afetividade e o ensino fundamental*, identificamos que os trabalhos de: Silva (2011), Cerce (2013), Andrade (2014), Pinho (2014) e Garcia (2012), atendiam as nossa pesquisa. Passamos então a analisá-los com mais profundidade e atenção, para termos o suporte que almejávamos, diante desse contexto podemos constatar no primeiro momento, ainda de modo inicial, o seguinte:

Observamos que Silva (2011) pesquisou sobre “O professor do 6º ano e suas concepções sobre Afetividade: Efeitos na prática docente e na sua aprendizagem”, tendo como referencial teórico Wallon, o autor desenvolveu sua pesquisa embasada nas concepções de Wallon sobre o processo de aprendizagem e a relação professor e aluno, explicitando que estes desenvolvem trocas relacionais, profundamente influenciadas pelas questões da afetividade.

Por outro lado Cerce (2013) desenvolveu sua pesquisa com o tema “A relação afetivas nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização”, teve como referencial teórico três pensadores os quais são: Piaget, Vygotsky e Wallon, a autora afirma que para esses teóricos a afetividade interfere diferentemente no

processo cognitivo, podendo agir como fonte de energia, para a vontade de aprender, sendo imprescindível para os processos de ensino-aprendizagem.

A pesquisa de Andrade (2014) foi desenvolvida com o tema “A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, o principal teórico que fundamentou sua pesquisa foi Wallon, tendo como objetivo analisar a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, assim como analisar a concepção de afetividade presente no referencial teórico pesquisado por elas.

Na sua dissertação Pinho (2014) pesquisou “A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, a autora usou para desenvolver sua pesquisa os seguintes teóricos Piaget, Wallon e Vygotsky, teve como objetivo o desvelamento da categoria afetividade como dimensão necessária ao desenvolvimento cognitivo.

Por fim, a pesquisa de Garcia (2012) analisou o tema “Uma criança pequena em uma escola de grandes: Sentimentos e emoções no ingresso do Ensino Fundamental de 09 anos”. Tendo como referencial o teórico Wallon, a autora desenvolveu sua pesquisa abordando os sentimentos e emoções dos educadores que trabalham com criança de seis anos, por outro lado de acordo com seu referencial teórico, buscou compreender o papel da afetividade no processo da aprendizagem.

Assim, encontramos em cada uma dessas pesquisas a resposta para as nossas indagações, as quais estaremos descrevendo no desenvolvimento do nosso trabalho. Desse modo apresentamos abaixo as pesquisas selecionadas, a saber:

**Quadro 28** – Levantamento documental do período de 2009 a 2014

| <b>DISSERTAÇÕES SELECIONADAS COMO RREFERENCIAL TEORICO</b> |  |             |                           |                       |            |
|--|--|-------------|---------------------------|-----------------------|------------|
| <b>Nº</b>  | <b>TÍTULO DO TRABALHO</b>  | <b>TIPO</b> | <b>AUTOR</b>              | <b>INSTITUIÇÃO/UF</b> | <b>ANO</b> |
| <b>01</b>  | O professor do 6º ano e suas Concepções sobre Afetividade: Efeitos na prática docente e na aprendizagem. | M           | SILVA, Leandro Batista da | UCB                   | 2011       |

|    |   |   |   |        |      |
|----|---|---|---|--------|------|
| 02 | A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização       | M | CERCE, Livia Maria Rassi                    | UCB    | 2013 |
| 03 | A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental  | M | ANDRADE, Milena Andrea Pedral Vanin de      | UNESP  | 2014 |
| 04 | A afetividade e alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental   | M | PINHO, Dina Maria Vieira                    | UERJ   | 2014 |
| 05 | Uma criança pequena em uma escola de grandes: Sentimentos e emoções no ingresso do ensino fundamental de nove anos. | M | GARCIA, Yuska Natasha Bezerra Lemos Felício | PUC/SP | 2012 |

Fonte: Ribeiro (2017).

O nosso procedimento metodológico foi analisar cada dissertação na sua profundidade e desse modo refletir o que cada autor usou para desenvolver sua pesquisa, a fundamentação teórica, bem como o problema de investigação, os objetivos, a metodologia, resultados e conclusões. Assim podemos constatar as expressões dos autores e suas várias formas de comunicação em suas abordagens teóricas. No tópico seguinte, estaremos apresentando as categorias de análises elaboradas com o intuito de discutir teoricamente cada trabalho selecionado.

## 5.8 Categorias de análises

Diante do contexto acima, após a seleção dos trabalhos que deram embasamento teórico para estruturação da nossa pesquisa, passamos a analisar o conteúdo de cada trabalho, para isso foi necessário elaborar categorias de análises específicas para essas pesquisas, com intuito de estruturar o nosso objeto de estudo.

Brzezinski (2006) sugere que as categorias sejam independentes e exaustivas, embora ela reconheça que há entre elas zonas de mutua influencia decorrente de mudanças dos paradigmas da ciência, do próprio movimento da produção científica da área e das novas concepções e articulações que essas produções engendram.

Nesse sentido, as nossas categorias de análise surgiram a partir de uma leitura detalhada de cada dissertação, buscando uma compreensão mais profunda sobre a temática abordada, de acordo com o pensamento de cada autor.

As categorias de análise usadas para esta pesquisa são:

**Quadro 29** – Categorias de análise de conteúdo das pesquisas selecionadas

| CATEGORIAS DE ANÁLISES |  |
|------------------------|--|
| 01                     | Dimensão afetiva nas práticas pedagógicas;                 |
| 02                     | Afetividade no processo ensino-aprendizagem;               |
| 03                     | A concepção docente sobre os aspectos afetivo e cognitivo; |
| 04                     | A relação do professor e aluno no ensino fundamental.      |

Fonte: Ribeiro (2017).

Importante destacar que para chegar à definição das categorias acima listadas, foi necessário compreender o pensamento de cada autor, sobre a afetividade na escola, no tocante a relação do professor e do aluno do ensino fundamental. Buscamos também, a compreensão da construção de cada autor, sobre os aspectos afetivo e cognitivo em relação ao ensino-aprendizagem.

Diante da necessidade de deixar clara a importância de cada categoria acima elencadas a essa pesquisa, com o intuito de analisar, fundamentar os trabalhos que fazem parte do referencial teórico da nossa dissertação, explicaremos cada categoria e seus conceitos de acordo com alguns teóricos.

### 5.8.1 A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas

Na *primeira* categoria de análise “A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas”, entendemos que essa categoria é de fundamental importância para análise dos trabalhos que compõe essa pesquisa, uma vez que como essa pesquisa visa a prática docente, e sabemos que é dentro da sala de aula que o professor precisa desenvolver ações que visem o desenvolvimento do discente como um todo, a sua prática relacionada com outros elementos, como a reflexão diária das suas ações, dará o suporte necessário a aprendizagem. Por outro lado a prática pedagógica está composta também do modo como o professor planeja sua aula, qual a metodologia usa, de que modo avalia seus alunos e como conhece seus alunos.

Nesse sentido Franco (2015) destaca que as práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.

Para Franco (2015) uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades<sup>5</sup>, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades.

Desse modo o autor afirma que a prática pedagógica configura-se como uma ação consciente e participativa, onde a ação docente é fundamental nesse processo, portanto:

Só a ação docente, realizada como prática social pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. Tenho realçado o sentido de saberes pedagógico como sendo aqueles que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas. Ao mesmo tempo, permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, dando-lhe possibilidade de perceber e auscultar as contradições. Assim, ele pode articular teoria e prática. É possível, portanto, falar em saberes pedagógicos como sendo saberes que possibilitam aos sujeitos construir conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas. O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. (FRANCO, 2015, p. 607).

Desse modo, Franco (2015) afirma que as práticas pedagógicas estruturam-se em mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação. À medida que diretrizes de políticas públicas que a consideram como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externas aos sujeitos, essas se perdem e muitos se perguntam: por que não conseguimos mudar a prática? A prática não muda por decretos ou por imposições. A prática pode mudar quando houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática.

Por outro lado Freire (2014) afirma que a prática docente envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O autor ainda afirma que o pensar certo do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto ao respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando.

---

<sup>5</sup> “A intencionalidade é o que caracteriza a consciência em seu pleno sentido e o que autoriza designar; ao mesmo tempo, a corrente interna das vivências como corrente da consciência e como unidade de uma consciência” (HUSSERL; IDEAS, 1986, p. 198).

Para Piaget (1993) toda conduta do ser humano, as motivações e o dinamismo energético provém da afetividade. Existindo um paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e as funções intelectuais, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo. O autor afirma ainda que não há ação puramente intelectual, assim como não há atos puramente afetivos.

Pessoa (2010) afirma que a afetividade não explica a construção da inteligência, mas as construções mentais são permeadas pelos aspectos afetivos. Toda conduta tem um aspecto cognitivo e um afetivo, e um não funciona sem o outro. O afeto acelera a formação das estruturas, no caso de interesse e necessidade, e retarda a situação afetiva, sendo obstáculo para o desenvolvimento intelectual. Segundo a autora, Piaget admite que desregulações de caráter afetivo possam obstruir o funcionamento da atividade cognitiva.

Para Oliveira (1992) a dimensão cognitiva e afetiva tem sido tratada ao longo da história da psicologia como ciência e de modo separado. Porém, na atualidade esses dois aspectos tem gerado debates o que nos perceber uma tendência à união de ambos. A autora afirma que Vygotsky, em seus estudos, menciona essa divisão como um dos principais defeitos da psicologia.

Nesse sentido Oliveira (1992) afirma que a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela é também uma fase do desenvolvimento, o ser humano é um ser afetivo. No início da vida, a afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas e aos poucos a afetividade diferenciou-se da vida racional. Essa diferenciação foi por pouco tempo, pois a reciprocidade entre ambas se mantém pelo desenvolvimento e a aquisições de cada uma delas, de forma permanente.

Nessa primeira categoria, analisamos os seguintes trabalhos:

1 - O professor do 6º ano e suas concepções sobre afetividade: efeitos na prática docente e na aprendizagem - Leandro Batista da Silva – 2011;

2 - A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental - Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade – 2014;

Esses dois trabalhos foram desenvolvidos com pesquisa de campo, utilizando questionários semiestruturados para entrevista dos sujeitos envolvidos no processo educacional do campo de pesquisa. Observamos também que esses pesquisadores estruturaram sua pesquisa tanto no aspecto qualitativo quanto quantitativo.



Notamos na temática abordada pelos autores, que o afetivo e cognitivo é sempre o foco principal das suas pesquisas. Observamos também que em ambos os trabalhos as palavras chaves usadas foram: Afetividade; Ensino-aprendizagem; Relação professor e aluno.

Silva (2011) afirma que a cognição, a afetividade é elemento intrínseco ao sujeito, que não pode ser entendido sem a compreensão desses aspectos, partindo desse pressuposto, é extremamente importante que os docentes em sua prática tenham a real certeza da importância de se compreender o que é afetividade e de que maneira ela influencia a aprendizagem em sala de aula.

Ainda, Silva (2011) embasou sua pesquisa “O professor do 6º ano e suas concepções sobre afetividade: efeitos na prática docente e na aprendizagem”, na teoria psicogenética de Wallon buscando desvelar as concepções de professores do 6º ano do Ensino Fundamental acerca da afetividade, a partir das falas individuais coletadas por meio de entrevista realizada na própria escola, durante o mês de abril de 2011 e gravadas em áudio e posteriormente transcritas. O intuito é apreender a pessoa do professor a partir dos núcleos de significação captados no discurso desse docente e revelar as influências de elementos históricos, culturais e sociais, por isso, segundo o autor o método escolhido foi o materialista histórico e dialético e a pesquisa qualitativa que permite a investigação a partir de processos de cunho subjetivo.

Desse modo Silva (2011) utilizou a modalidade da entrevista semiestruturada e a partir dos resultados obtidos relacionou-os aos indicadores discursivos mais recorrentes nas falas dos docentes. Posteriormente, aglutinou os indicadores, elaborou os núcleos de significados, dos quais foram construídos os dados da pesquisa após análise e discussão.

Nas constatações de Silva (2011), muitos professores acreditam que a afetividade é um dos elementos que podem influenciar sua prática pedagógica, apesar de nem sempre conseguir identificá-la. O gostar do conteúdo está associado ao gostar do professor, pois aprender pressupõe interação: alunos com alunos, professores e alunos. É como se tivesse a hora da afetividade e a hora de aprender, havendo um momento para aprender afetividade e outro momento para aprender.

Silva (2011) explicita que na prática educativa, a pessoa é vista como um “recorte”, como se apenas o aspecto cognitivo fosse importante para aquisição do conhecimento. O autor enfatiza que na teoria walloniana, não há como se pensar o estudo do indivíduo de forma reduzida, já que, dialeticamente falando, a pessoa traz consigo afeto e cognição.

Nesse sentido:

Ao se propor a pensar a sua prática em uma perspectiva afetiva, o docente tem a chance de redimensionar seu fazer pedagógico: sua atuação altera-se sensivelmente de polo, não sendo mais a única preocupação o conteúdo a ser ensinado, como também o modo como o conteúdo deve ser ensinado e de que maneira sua relação com os alunos com os objetos de conhecimento influenciarão a aprendizagem. (SILVA, 2011, p. 22).

Portanto, a citação acima, nos faz compreender que a prática pedagógica docente, necessita de reflexão para entendermos como os aspectos cognitivos e afetivos estão sendo desenvolvidos dentro da escola, excepcionalmente dentro da sala de aula. Pois como já sabemos tais aspectos precisam ser usados como ferramenta pedagógica no sentido de desenvolver a aprendizagem discente.

Já na visão de Andrade (2014), a prática de ensino ainda compreende o tempo destinado à aula, o número de alunos por sala e o número das turmas do professor, por exemplo. Neste sentido, o trabalho do professor se dá diante da concretização dos encargos que a sociedade e o sistema educativo atribuem a ele.

Andrade (2014) baseou sua pesquisa “A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental”, em uma identificação de como os aspectos afetivos influenciam nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental, esse interesse pelo tema, surgiu, segundo a autora, ainda no curso de Graduação em Pedagogia. A autora buscou relacionar os elementos afetivos da relação interpessoal entre professor e aluno, que estão associados à linguagem, a sensibilidade, a atuação, a percepção e ao respeito do quanto às aptidões e diferenças individuais dos educandos e o meio em que estão inseridos influenciam as práticas pedagógicas.

Esta autora realiza sua pesquisa com base em diversas pesquisas capturadas no banco de dados da CAPES, iniciando sua busca utilizando os descritores “afetividade”, “ensino-aprendizagem” e “relação professor-aluno”, no período 2003-2012. Diante desta ferramenta obteve como respostas, diversas pesquisas, porém usou apenas aquelas com foco nos anos iniciais do ensino fundamental.

Andrade (2014) traz para o diálogo Sacristán (2000), pela profundidade com que esse autor debruça sobre as atividades/tarefas dos professores, permitindo uma visão abrangente do que ele denomina de “currículo em ação” bem como do “currículo realizado”, este último, privilegiando os efeitos produzidos (cognitivos, afetivos, sociais, etc.), a aprendizagem dos alunos e os efeitos sobre os professores. Trabalhar melhor esse autor

Andrade (2014) estabelece uma relação da prática pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto escolar no tocante a afetividade, promovendo assim o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. A autora estabelece ainda, uma relação entre as avaliações institucionais com as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, no sentido em que os professores procuram imitar o tipo de questões utilizadas pelos órgãos avaliadores, para que os alunos se saiam melhor no exame, desvirtuando assim seus objetivos iniciais.

Ainda Andrade (2014) afirma também que a afetividade não se revela de uma maneira uniforme nos diferentes professores, e pode se manifestar por meio de diferentes práticas, dependendo do professor, das características pessoais de cada um. O importante é que ela deve estar presente associada ao componente cognitivo da prática pedagógica para garantir que o aluno não apenas aprenda um conteúdo, mas estabeleça uma relação de prazer com o objeto de conhecimento.

De acordo com Andrade (2014), no ambiente escolar há inúmeros elementos que influenciam nas competências e no comportamento profissional dos docentes. Dentre eles estão a pluralidade de tarefas a serem executadas de forma simultânea, como de ensino, de avaliação, administrativa; a imprevisibilidade; a prática norteada por princípios; e o envolvimento pessoal. Esses são apenas alguns fatores desse ambiente complexo em que a prática docente se realiza.

Essa autora afirma também em sua pesquisa que a prática de ensino corresponde a uma sequência ordenada de atividades, ou seja, não se trata de atividades instantâneas, desordenadas e desarticuladas, mas tem uma ordem interna, um curso de ação e seu significado se baseiam nestas atividades realizadas durante o tempo da escolaridade, consideradas aquelas que se projetam nesse tempo e aquelas com as quais se relacionam.

### **5.8.2 Afetividade no processo ensino-aprendizagem**

A *segunda* categoria que analisamos foi a “*Afetividade no processo ensino-aprendizagem*” Partindo dessa ideia podemos conceber a aprendizagem, de acordo com Nunes e Silveira (2009), como um processo em que o sujeito “apropria-se de” de conhecimento, estratégias, habilidades, valores, crenças, informações. Ela está relacionada à mudança, à significação e à ampliação das vivências internas e externas do indivíduo. Aquilo que ele pode e necessita aprender dentro de uma cultura.

A autora afirma ainda que, para acontecer o processo de desenvolvimento é necessário interpretar a realidade e reconstruí-la. O movimento do agir humano é vital na busca e no alcance de um estado de equilíbrio, onde é preciso que o ser humano adapte-se cada vez a realidade existente, isto é o processo de equilibração do desenvolvimento cognitivo da criança.

Para Almeida (2008) embora o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança não possa remediar diretamente as condições sociais inadequadas, não se pode esquecer que a escola é um ambiente que exerce uma grande reviravolta na vida da criança. Por isso, não se deve esquecer as características individuais e as condições de vida da criança, muito menos desconsiderá-las no planejamento das atividades a serem desenvolvidas. Ignorar as condições de vida tanto quanto as capacidades infantis significam cruzar os braços diante das dificuldades que a criança atravessa ao submeter-se as expectativas e regras do ambiente escolar.

Nesse sentido esta segunda categoria contempla as cinco dissertações a seguir:

1 - O professor do 6º ano e suas Concepções sobre Afetividade: Efeitos na prática docente e na aprendizagem – Leandro Batista da Silva – 2011;

2 - A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental – Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade – 2014;

3 - A afetividade e alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental-Dina Maria Vieira Pinho – 2014;

4 – A Relação Afetiva nos processos de Ensino e Aprendizagem entre Professores e Alunos das classes de alfabetização – Lívia Maria Rassi Cerce – 2013;

5 – Uma criança pequena em uma escola de grandes: Sentimentos e emoções no ingresso do Ensino Fundamental de 09 anos –Yuska Natasha Bezerra Felício Garcia – 2012.

Nas dissertações acima destacadas, apresentam-se relatos de experiências em docência em sala de aula, realizadas a partir de entrevistas semi-estruturadas, como pesquisas puramente bibliográfica, pois os autores buscaram empreender seu foco nos aspectos afetivos e cognitivos, comparando ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem. As palavras chaves mais usada nestas pesquisas foram: Aprendizagem; Ensino Fundamental de 09 anos; Afetividade; Ensino; Relação professor-aluno; Sentimentos das crianças de 06 anos.

Assim, para Silva (2011) a afetividade interfere no desenvolvimento biológico e social do sujeito, uma vez que desde o nascimento ocorre a interação com o meio e com as pessoas. A emoção ao tornar-se consciente, atravessada pelo conteúdo e pelas significações,

dadas pela cultura, transformam em afetividade, que se integra ao desenvolvimento e a construção do “eu” e do mundo externo.

Desse modo, para Silva (2011):

Negar ou superdimensionar a afetividade na relação ensino-aprendizagem, significa um profundo desconhecimento das atividades psíquicas. Aquele que nega, desconhece ou não acredita na totalidade da pessoa, reconhecendo a sala de aula como mesmo espaço de saberes, não levando em conta a relação vinculada estabelecida entre as pessoas envolvidas no processo, não promove educação. (SILVA, 2012, p. 35).

Assim percebemos que a aprendizagem é específica para cada um, apesar de necessitar das relações sociais para que ela ocorra.

Para Andrade (2014), os aspectos afetivos não se restringem ao contato físico e ao contato face-a-face entre professor e aluno, ou seja, podem corresponder ao apoio do educador ao aluno durante a realização das atividades pedagógicas propostas, à atenção docente às dificuldades e capacidades dos alunos, ao esclarecimento das dúvidas dos discentes, ao respeito entre professor e aluno.

Assim, a autora afirma que o ensino compreende a relação entre os elementos pessoais desse processo, o processo de aprendizagem que o aluno realiza o tipo de atividade do professor, o conteúdo cultural curricular, os meios com os quais se realiza a organização dentro da qual está inserido, o clima de trabalho e de ordem, etc.

Para Pinho (2014) o desenvolvimento cognitivo deriva em primeiro lugar da emoção, é a manifestação primitiva da afetividade. A autora afirma que na teoria walloniana o desenvolvimento envolve as dimensões afetivas, cognitivas e motoras, sem que nenhuma tenha destaque em relação à outra.

Por outro lado, Pinho (2014) diz que na teoria vygotskyana o desenvolvimento psicológico do ser humano, assim como há ênfase aos signos da linguagem e as ferramentas culturalmente construídas, permite-nos dizer que o desenvolvimento cognitivo e afetivo é marcado pela pertinência cultural do sujeito.

Andrade (2014) sustenta que *os aspectos afetivos não se restringem apenas ao contato físico entre professor e aluno*, podem corresponder ao apoio do educador ao aluno, durante a realização das atividades pedagógicas propostas, a atuação docente às dificuldades e capacidades dos alunos, aos esclarecimentos de dúvidas dos discentes, ao respeito entre ambos. O comportamento do professor que envolve elogio ao esforço do aluno, o planejamento de atividades com a intenção não apenas que os alunos aprendam, mas gostem

do conteúdo, a cumplicidade entre eles e as condições de como ensinar, tudo contribui e define em aspecto afetivo.

Silva (2011) destaca e chama a atenção em sua pesquisa, que no cotidiano escolar muitas vezes, há uma desarticulação entre diferentes campos que compõem a pessoa em sua plenitude, é perceptível uma priorização do domínio cognitivo nas ações pedagógicas, deixando a afetividade relegada ao segundo plano, desconsiderando-a enquanto *elemento facilitador da aprendizagem*. Chegando a essa conclusão, a partir da sua investigação pretendeu apenas conhecer a concepção docente sobre os aspectos afetivos e seus efeitos na prática pedagógica.

Cerce (2013) que desenvolveu sua pesquisa “A Relação Afetiva nos processos de Ensino e Aprendizagem entre Professores e Alunos das classes de alfabetização”, afirma em suas abordagens, que as relações que permeiam as salas de aula de alfabetização do primeiro ano do Ensino Fundamental na Unidade de Ensino, são impregnadas de afetividade e que essa afetividade influi no processo de ensino-aprendizagem das crianças, uma vez que elas se sentem envolvidas e realizam com mais atenção às atividades propostas, mesmo que nem sempre tenham o êxito esperado.

Pinho (2014) desenvolveu sua pesquisa “A afetividade e alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, no desejo de compreender porque as crianças sem impedimento cognitivo ainda permanecem analfabetos no final do ciclo de alfabetização, precisando ser encaminhados para o projeto de correção de fluxo escolar. Seu estudo foi desenvolvido em base teórico conceitual, tendo como objetivo defender o vinculamento entre afetividade e as práticas alfabetizadoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para que por meio desse endoamento o sujeito escolar dessa fase de escolarização construa sentimentos de pertencimento às práticas de cultura letrada.

A autora afirma que os processos afetivos são construídos ao longo de nossa história pessoal, inserida em um contexto sociocultural, no qual os sujeitos estão mergulhados em suas práticas. Vão, assim, redefinindo suas emoções, tornando-as mais complexas e subordinadas à autorregulação cognitiva.

Desse modo, Pinho (2014) constata em sua pesquisa que a diferenciação entre afetividade e inteligência não tarda a começar, mas nunca será total, havendo sempre reciprocidade entre estas duas dimensões, de tal maneira que os ganhos realizados por cada uma vão refletir na outra permanentemente. Por outro lado a inteligência e afetividade estão intimamente ligadas, assim é inegável, que objeto e sujeito se constroem mutuamente. Não há,

portanto, como negar a íntima relação entre a construção do EU e a construção do conhecimento acerca do mundo, das pessoas e das coisas nele existentes.

Garcia (2012) em sua dissertação sob o tema “Uma criança pequena em uma escola de grandes: Sentimentos e emoções no ingresso do Ensino Fundamental de 09 anos” investiga a docência de professores em classes dos anos iniciais do ensino fundamental em São Paulo, e analisa como a afetividade está presente em todos os momentos da dinâmica escolar, mais precisamente na relação professor-aluno.

A pesquisa de Garcia (2012) foi desenvolvida a partir da sua prática como Psicóloga na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A partir da sua vivência nesse nível de ensino, ela observou que as crianças sofriam um impacto negativo ao ingressar no ensino fundamental, dessa forma a autora estuda a afetividade no contexto escolar e suas influências no processo de desenvolvimento dos alunos.

A autora analisa também a Lei nº 11.274/06 que amplia o Ensino Fundamental com duração de 09 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. Ao aprofundar o estudo desta lei, Garcia (2012) elegeu algumas indagações para nortear sua pesquisa, dentre elas as que se referem a afetividade são: Como os professores reagiram a nova lei? Quais foram os sentimentos e as emoções eclodidas nesse processo? Quais os sentimentos aflorados? E as crianças? Quais seus sentimentos, quando aos seis anos são levados ao ingressarem nessa etapa de ensino? Quais são os medos? Não seria interessante o conhecimento desses sentimentos por parte dos professores? Qual a importância da afetividade nesse processo?

Diante desses inúmeros questionamentos feitos por Garcia (2012), ela afirma que nem todas serão respondidas, o objetivo seria demonstrar que as mesmas foram importantes para a definição do problema central da sua pesquisa que é Investigar, compreender e analisar os sentimentos e emoções de educadores no trabalho com crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, bem como os sentimentos e emoções de seus educandos de seis anos de idade neste ano de ingresso que representa para eles a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e assim, dar subsídios à compreensão do aluno e professor, a interação entre eles e o papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem.

A autora constata que por mais simples que seja a atividade em sala de aula, os sentimentos e emoções podem ser percebidos permeando o processo cognitivo. Afirma também que o processo ensino-aprendizagem, na perspectiva walloniana, se caracteriza com indivíduos completos, resultados da integração dos conjuntos afetivos, cognitivos e motor.

### 5.8.3 A concepção docente sobre os aspectos afetivo e cognitivo

A terceira categoria que analisamos foi “A concepção docente sobre os aspectos afetivo e cognitivo”. Nesta categoria vamos analisar qual é a concepção do docente em relação à afetividade.

Em busca de uma compreensão melhor sobre a categoria em estudo, tentamos nos espelhar em Almeida (1999), que enfatiza a temática da seguinte forma:

Como é impossível viver num mundo sem emoções, ao professor cabe administrá-las, coordena-las. É – lhe imprescindível uma atitude corticalizada, isto é, racional, para poder interagir com os alunos, buscando descobrir seus motivos e compreendê-las. O professor deve procurar utilizar as emoções como fonte de energia e, quando possível, as expressões emocionais dos alunos como facilitadores do conhecimento. É necessário encarar o afetivo como parte do processo do conhecimento, já que ambos são inseparáveis. (ALMEIDA, 1999, p. 103).

Entendemos que as emoções faz parte do nosso dia a dia, principalmente no que diz respeito a atuação do professor em sala de aula. Concordamos quando a autora menciona que o professor deve procurar utilizar as emoções como fonte de energia, facilitando o processo de conhecimento pelo indivíduo. A interação é fator fundamental nesse processo, para isso é preciso de uma ação concreta por parte do professor no seu planejamento diário, visando assim essa interação como ferramenta que proporcione aos aspectos afetivos e cognitivos munção para o desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com Almeida (2010) a afetividade deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção. Afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

A autora afirma ainda que a afetividade inicialmente é determinada basicamente pelo fator orgânico, posteriormente passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. Neste sentido Wallon defende uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social e isso é visto tanto em sua obra de 1941, quando ele fez referencia à afetividade moral, quanto em suas teorias do desenvolvimento e das emoções, que permitiram evidenciar o social como origem da afetividade.

Em um estudo realizado recentemente por Oliveira (2014), com o título *Afetividade nos dizeres dos professores: percepções e concepções acerca do tema*, afirma que, os



professores entrevistados indicaram os componentes nela existentes, sendo o mais citado como cerne desse processo a 'relação', o relacionar-se com o educando foi citado como a mola propulsora para que o processo de aprendizagem se desenrolasse e os componentes afetivos surgissem.

Por outro lado afirma ainda a autora que nos dizeres dos professores entrevistados, a afetividade foi citada como algo à parte do processo ensino-aprendizagem, como um elemento que apenas contribuiria, de forma estanque nos aspectos sociais, cognitivos e afetivos. Todavia, foi possível compreender que o desenvolvimento emocional ocorre implícito no processo ensino-aprendizagem, e se entendeu como fundamental o professor compreender esse conceito para acompanhar o desenvolvimento da criança em sua totalidade, deixando de lado a visão que valoriza apenas o conteúdo e a fragmentação.

Diante desse contexto na visão de Almeida (1999), os conceitos de emoção, sentimento e afetividade são inconfundíveis, pois, enquanto o sentimento é ideativo e, por conseguinte, duradouro, a emoção, pelo contrário, revela um estado fisiológico efêmero. A afetividade é mais abrangente e integra nas relações afetivas, como exemplo, a emoção, a paixão e o sentimento.

Segundo Tassoni e Leite (2011), para discutir hoje as manifestações afetivas nas relações em sala de aula envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, deve-se validar as explicações a respeito do desenvolvimento das emoções que juntamente com as afeições e sentimentos constituem a afetividade. Nesse sentido segundo as autoras, Vygotsky baseando-se nas ideias de Espinosa afirmou que as emoções passam por um processo de evolução que valoriza as funções psicológicas e interações sociais, sem desconsiderar a base biológica, mas reconhecendo que em conjunto, possibilitam formas de atuação mais consciente sem esquecer o contexto histórico-cultural em que todo e qualquer ser humano vive inserido.

Diante desse contexto, Vygotsky (2010), afirma que:

A emoção não é um agente menor que o pensamento. O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia, mas também a sintam. Por algum motivo essa ideia não costuma vir a cabeça, e o ensino de colorido emocional é entre nós um hospede raro, o mais das vezes relacionado a um amor impotente do próprio professor por seu objeto, professor esse que desconhece os meios para comunicar essa matérias aos seus alunos e por isso costuma passar por esquisitão. [...] Por algum motivo formou-se em nossa sociedade a concepção unilateral da personalidade humana, por algum motivo todos interpretam o talento apenas em relação ao intelecto. Mas é possível não só pensar com talento, mas também sentir como talento. O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo

diferencial. Em ambos os casos o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas. (VYGOTSKY, 2010, p. 146).

Portanto de acordo com Vygotsky (2010), a emoção não é menos importante que o pensamento e deve ser tratada com o mesmo respeito e atenção. É fator essencial nesse processo de construção do equilíbrio, pois a afeição a este ou aquele conteúdo tanto pode facilitar o aprendizado quanto atrapalhar. Tudo vai depender de como serão as abordagens, principalmente, em relação aos alunos.

Esta terceira abordagem, isto é, “*A concepção docente sobre os aspectos afetivo e cognitivo*” analisamos foi contemplada em apenas três dissertações:

- 1 - O professor do 6º ano e suas Concepções sobre Afetividade: Efeitos na prática docente e na aprendizagem – Leandro Batista da Silva – 2011;
- 2 - A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental – Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade – 2014;
- 3 – A Relação Afetiva nos processos de Ensino e Aprendizagem entre Professores e Alunos das classes de alfabetização – Lívia Maria Rassi Cerce – 2013;

Diante desse contexto, Silva (2011) em sua pesquisa estabelece uma relação nas concepções docentes sobre afetividade e de seus efeitos nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos. Focado nos professores do 6º Ano do Ensino Fundamental, o autor pôde constatar que os professores concebem a afetividade de maneira contraditória, ora como sentimento, ora como emoção, embora a reconheça como elemento que interfere na aprendizagem dos alunos e reconheça que a transmissão do conhecimento seja de ordem exclusiva da cognição. Por isso, a relação ensinar-aprender é mais valorizada, pois vê a sala de aula como um local privilegiado da cognição. Desse modo, vemos uma cisão entre o cognitivo e o afetivo.

O autor discorre em sua dissertação que, ora a incompreensão da afetividade pode está associada à formação desses docentes, pois muitos relataram que tiveram uma noção generalizada não do conceito de afetividade, mas de outros conceitos fundamentais da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem como um todo, e é dessa “mescelência” que surgem seus conceitos de afetividade. Mesmo admitindo em certos momentos que a afetividade é um dos elementos que podem influenciar a prática pedagógica, eles não a veem como sendo de importância para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Silva (2011) destaca também que um indicador de que o professor ainda não percebeu com clareza a alternância entre os domínios funcionais que constituem a pessoa enquanto ser total, talvez gerado pelo modelo de formação desses professores. Os professores moldam suas concepções pelas interações com o meio, com as concepções que são recorrentes nesse meio, que exercem mais influências em sua prática do que na sua própria formação.

Em sua dissertação, Cerce (2013) constata que a concepção docente sobre afetividade entre os professores entrevistados, se dá por meio da necessidade da atenção individualizada dos alunos. A concepção sobre afetividade é relacionada ao envolvimento emocional e a exposição de sentimentos. Além disso, o desejo explícito para que todos os alunos participem das atividades, para que todos consigam aprender o que lhes é proposto, comprova envolvimento emocional apontado pelos professores. Para outras professoras, esta diretamente relacionada ao envolvimento emocional, ou seja, para as professoras das classes de alfabetização, se envolver com os alunos, com seus problemas e dificuldades, é demonstrar um relacionamento afetivo.

Andrade (2014) constata em suas investigações que a concepção de afetividade de algumas professoras de sua entrevista, parece estar muito mais relacionada a condições familiares adversas dos alunos que têm que ser enfrentadas pelo professor, do que a concepção de afetividade está relacionada ao respeito e a essa forma de lidar com aspectos da afetividade relacionados às atividades desenvolvidas na sua prática pedagógica. Para outras, a atitude dos alunos, que se manifestava no modo de correção da professora quando os alunos usavam formas menos cultas como “ponhar”, “cabeu”, não revelando nenhum preconceito, nem humilhando os alunos.

A autora conclui dizendo que o componente afetivo é fundamental ao lado do cognitivo no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado a autora chama a atenção sobre a maneira como ela se revela nas práticas pedagógicas das professoras que fizeram parte da sua pesquisa, não são uniformes, principalmente na trajetória e modo de ser de cada uma delas. Assim, dependendo do modo como o professor atua a afetividade pode se manifestar por meio da sua prática, isso depende do professor, das suas características pessoais.

#### 5.8.4 A relação do professor e aluno no ensino fundamental

A quarta e última categoria a ser analisada se refere a “*A relação do professor e aluno no ensino fundamental*”.

Segundo Siqueira e Sousa (2016, p. 270):

A construção do conhecimento deve ser um processo aberto, que permita a interação entre o sujeito que aprende o sujeito que ensina e o que é ensinado, de forma que todos os elementos possam auxiliar na construção do conhecimento, agregando novas percepções ao fenômeno a ser estudado.

Nesse sentido a relação professor-aluno é essencial para a aprendizagem do sujeito, em qualquer nível de desenvolvimento até mesmo no ensino fundamental.

Na visão de Pessoa (2010) na escola a criança precisa do amor e do reconhecimento do professor, pois este substitui os pais, por esse motivo a criança precisa encontrar nele o prazer de aprender. Nesta relação professor-aluno, o desejo de ensinar, e o modo como o professor aceita e reconhece o aluno como um ser único e singular, também é importante.

A autora ainda afirma que, quando o professor não investe no aluno, ele não investe no estudo e pode investir em outros objetos: colegas, esporte, lazer, vícios etc. Na situação escolar, o professor é fonte privilegiada, ao proporcionar prazer ou sofrimento ao aluno, mas o aluno também pode ser fonte de prazer ou sofrimento ao professor. Ao ser reconhecido ou não pelos alunos, sua fonte de prazer reside nas respostas que os alunos dão à sua tarefa de ensiná-los.

Pessoa (2010) afirma que é preciso além desta relação professor-aluno autêntica e afetiva, haja uma prática pedagógica estabelecida no respeito, na autoridade humana e no estabelecimento de limites, de modo que o professor permita o desenvolvimento e o fortalecimento do eu do educando, para que ele desenvolva autoestima, confiança, respeito a si e ao outro. Nesta relação professor-aluno, o aluno transfere para o professor o relacionamento com os pais, e então o professor pode tornar-se a figura a que são endereçados os sentimentos de amor ou ódio, traduzidos por admiração ou hostilidade ao professor. O professor torna-se então o depositário de “algo” do aluno, e fica carregado de uma importância especial.

De acordo com Pessoa (2000) dessa importância, nasce o poder que ele exerce sobre o aluno, e se explica o lugar que ele ocupa no inconsciente<sup>6</sup> do aluno. Desse modo podemos

---

<sup>2</sup> "Inconsciente são percepções insensíveis" ou "pequenas percepções", “de que não se toma ciência e sobre as quais não se reflete”(ABAGNANO, 2007, p. 530).

entender porque tantos professores que parecem nada ter de especial marcam tanto seu aluno para sempre, na vida pessoal e profissional. Observamos que o processo de aprendizagem em que o professor e aluno se entregam ao prazer de aprender, respaldado pelo afeto, pela liberdade e pelo respeito, torna-se lição de amor, um encontro verdadeiro entre duas pessoas, de dois desejos inconscientes.

A categoria “*A Relação do Professor e Aluno no Ensino Fundamental*” é contemplada apenas nas duas dissertações a seguir:

1. *A Relação Afetiva nos Processos de Ensino e Aprendizagem entre Professores e Alunos das Classes de Alfabetização* – Livia Maria Rassi Cerce – 2013.

2. *A Dimensão Afetiva nas Práticas Pedagógicas de Professoras Alfabetizadoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* – Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade – 2014.

Andrade (2014) identificou que os aspectos afetivos não se restringem ao contato físico e ao contato face-a-face entre professor e aluno, ou seja, podem corresponder ao apoio do educador ao aluno durante a realização das atividades pedagógicas propostas, à atenção docente às dificuldades e capacidades dos alunos, aos esclarecimentos das dúvidas dos discentes, ao respeito entre professor e aluno, ao comportamento do professor quanto ao elogio e esforço do aluno, ao planejamento de atividades pelo professor com a intenção não apenas que os alunos aprendam, mas que gostem do conteúdo, à cumplicidade entre eles e às condições de ensino. Ademais, os elementos afetivos da relação interpessoal entre professor e aluno podem ser associados à linguagem, à sensibilidade, à atenção, à percepção e ao respeito do professor quanto às aptidões e diferenças individuais dos educandos e o meio em que vivem.

Para Vygotsky (1984), a aprendizagem e o desenvolvimento existem na criança desde o dia em que nasce. Por isso afirma que a aprendizagem das crianças se inicia muito antes de sua entrada na escola. Esta por sua vez, não é responsável pela gênese da aprendizagem da criança. Assim a escola tem o papel de aprimorar os conhecimentos da criança e valorizar as experiências adquiridas antes do seu ingresso na escola, as quais são adquiridas em seu convívio social e cultural.

Cerce (2013), investigar a importância da relação entre professor e alunos nos processos de ensino-aprendizagem das classes de alfabetização. Por outro lado, havia interesse em compreender os diferentes significados de afetividade, investigar como se dá essa relação afetiva entre professor e aluno, e ainda, compreender o impacto dessa relação nos

---

processo de ensino-aprendizagem. Assim, a autora afirma que, foi possível detectar as características afetivas presentes nas salas de aula das turmas de alfabetização, sendo possível afirmar que o modo como se dá a relação do professor com os alunos, pode incidir positivamente no aprendizado deles.

Cerce (2013) constata em suas investigações, absolutamente voltadas para a importância da relação afetiva entre professor e alunos no processo de ensino-aprendizagem das classes de alfabetização, que as práticas docentes não se restringem apenas ao domínio dos conhecimentos, mas principalmente, nas formas como acontecem à relação professor-aluno.

Ainda Cerce (2013) afirma que a postura, os gestos, as expressões faciais, o carinho da professora para com os alunos, na apresentação dos conteúdos verbais, comprova que a afetividade é fator primordial para o desenvolvimento das atividades propostas. Nota-se também, que a constante troca afetiva envolve os alunos nas atividades, seja cantando músicas ou ouvindo histórias, pois nesses momentos os alunos estão entretidos com a aprendizagem.

Continuando, Cerce (2013) destaca também que a relação afetiva pode ser marcada de diversas maneiras: aproximações físicas, contatos visuais e verbais, expressões faciais, incentivos e apoio, entre outras formas. Assim, é por meio da relação professor-aluno, nas atitudes que vão além das dimensões cognitivas e que alcançam as afetivas, que se pode potencializar o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, de acordo com Galvão (1995) *a organização do ambiente escolar é de fundamental importância para que aconteça o desenvolvimento da criança*. A escola precisa planejar e estruturar seu ambiente. Na teoria walloniana, segundo Galvão (1995), o meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, e ao mesmo tempo é dele que retira os recursos para sua ação.

Nesse sentido, a estruturação adequada do espaço escolar pode permitir uma melhor promoção do desenvolvimento infantil, segundo Galvão (1995). Para tal é preciso ampliar a reflexão pedagógica, isso porque os planejamentos das atividades escolares não devem se restringir somente à seleção de seus temas, isto é, os conteúdos de ensino, mas precisa atingir as várias dimensões que compõem o meio escolar.

Galvão (1995), afirma que:

A estruturação do ambiente escolar, fruto do planejamento, deve, por fim, conter uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas, definindo, por exemplo, se serão realizadas individual ou coletivamente e, neste caso, como serão compostos os grupos. É bom lembrar que a escola, ao possibilitar uma vivência

social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança. (GALVÃO, 1995, p. 71).

Logo, esse planejamento deve considerar todos os aspectos do desenvolvimento do indivíduo, como os aspectos pessoais e sociais. Assim, observar sempre a origem dessa criança, avaliar suas ações e reações em sala de aula – nos aspectos cognitivo, afetivo, físico. É necessário que o ambiente seja adequado à idade com que se trabalha, pois precisa ser atrativo, ser propício à aprendizagem e à faixa etária atendida. O maior erro atualmente nos espaços escolares é a falta de visão pelo olhar da criança; não se planeja como a criança pensa, planeja-se como o adulto pensa, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto físico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do ensino-aprendizagem tem sido uma discussão frequente no meio educacional, em todos os seus níveis, em especial no ensino fundamental. As discussões, de uma forma ou de outra, envolvem ingresso na carreira, valorização do magistério, condições dignas do trabalho, ambientes físicos, equipamentos e mobílias adequados, assim como a ausência de materiais pedagógicos para o desenvolvimento das ações pedagógicas em sala de aula. Outro fator que vem sendo foco de discussão especialmente no cenário educacional são os índices de aprendizagem, que não têm sido satisfatórios. No entanto, as considerações são as mesmas: “os alunos não aprendem, não conseguem desenvolver leitura e escrita, evadem-se da escola, os pais não comparecem”. Vários fatores, vários culpados, principalmente o aluno, diversos diagnósticos e pouca ou nenhuma ação de intervenção voltada à mudança da realidade vivida.

Esta pesquisa foi uma imersão na teoria, onde buscamos compreender em pensadores como Jean Piaget e Henri Wallon como acontece o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo por intermédio dos aspectos afetivo e cognitivo. Esses teóricos foram o marco central para a fundamentação desta pesquisa.

Trilhamos um caminho que, para nós, era desconhecido, na busca de conceitos que servissem como aporte para responder às nossas indagações. Dessa maneira surgiu a meta de pesquisar sobre a temática da afetividade sob tal perspectiva. Foi a determinação e a vontade de conhecer o novo que nos fizeram chegar até aqui. Desse modo pudemos constatar que os

aspectos afetivos e cognitivos convivem tão próximos, que são separados por uma linha muito tênue. Ambas andam juntas e nenhuma pode ser considerada mais importante do que a outra.

Buscamos compreender o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que entendemos que é um processo complexo. Nesse sentido, ensinar é muito complexo e principalmente crucial, pois pode levar o estudante ao seu desenvolvimento ou não.

O mundo do ensino-aprendizagem não tem sido fácil, embora as facilidades de acesso ao magistério sejam atrativas a muitos, ainda que não requeiram a devida formação. E isso tem causado danos gravíssimos no desenvolvimento do ensino.

Partindo dessa realidade, discorremos a nossa dissertação refletindo sobre todos esses fatores, mas, ponderando diretamente o desenvolvimento da aprendizagem. Ao longo de toda a pesquisa nos preocupamos em buscar a compreensão de como a afetividade influencia na relação entre professor e aluno do ensino fundamental, em especial no tocante ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Buscamos no aporte teórico compreender como se dá essa relação em sala de aula. Concomitantemente, nosso objetivo era compreender também se o afetivo era importante para esse processo. Para isso buscamos, além de nos teóricos referidos, também nas pesquisas disponíveis no banco de dados da BDTD, credenciada pela CAPES. Ao buscar os trabalhos recentes, que trabalharam com temática em estudo, procuramos também compreender como está o pensamento dos pesquisadores em relação ao tema abordado.

Diante desse contexto, considerando as pesquisas que foram selecionadas para análise sobre a temática abordada, a princípio não foi fácil identificar os tipos de metodologias utilizadas em cada um dos trabalhos analisados. Foi notório que alguns autores não descreveram com clareza a metodologia das suas investigações, nem os sujeitos pesquisados, assim como a duração de algumas investigações não ficou claras em algumas pesquisas.

No entanto, destacamos que em parte dessas pesquisas foram usados procedimentos, como questionários semiestruturados, no formato de entrevistas. Em algumas, foram feitas observações nos ambientes escolares, com vistas a compreender a rotina escolar. Também encontramos alguns estudos puramente bibliográficos.

Percebemos, assim, que os autores desenvolveram suas pesquisas voltadas às práticas educativas e ao ensino-aprendizagem, procurando identificar como os aspectos afetivos se configuravam na prática pedagógica docente. Identificamos que foram desenvolvidos alguns estudos teórico-conceituais, procurando construir bases sólidas para a compreensão do objeto



de estudo. Predominaram as abordagens quali-quantitativas, desenvolvidas principalmente a partir de entrevistas, como já nos referimos.

Dessa forma podemos enfatizar que, das cinco pesquisas selecionadas para a análise, destacamos que os autores usados para referenciar os trabalhos se repetem. Possivelmente porque esses autores sejam as principais referências em estudos que abarquem a afetividade.

No quadro abaixo demonstramos os autores que mais foram citados com frequência nas dissertações em análise, a saber:

**Quadro 30** – Autores mais citados nas Dissertações.

| Nº | Nome do Autor      | Quantidade |
|----|--------------------|------------|
| 01 | Wallon, Henri      | 05         |
| 02 | Piaget, Jean       | 03         |
| 03 | Vygotsky, Lev      | 03         |
| 04 | Galvão, Izabel     | 03         |
| 05 | Saviani, Dermeval  | 02         |
| 06 | Arantes, V. A.     | 02         |
| 07 | Maturana, Humberto | 02         |

Fonte: Ribeiro (2017).

O estudo e as análises destas pesquisas nos permitiram também conhecer o pensamento contemporâneo dos pesquisadores sobre a afetividade e a relação professor-aluno, no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem no ensino fundamental. Alcançamos, assim, uma visão mais ampla dos aspectos afetivos e cognitivos no processo educacional, compreendendo também como se dá esse processo em sala de aula.

É importante destacar que pudemos comprovar que os aspectos afetivos e cognitivos são vistos como uma prática pedagógica que promovem o ensino-aprendizagem na escola. Chegamos a essa compreensão após, em nossa pesquisa, trabalharmos de acordo com as seguintes categorias de análises: *dimensão afetiva nas práticas pedagógicas; a afetividade no processo ensino-aprendizagem; a concepção docente sobre os aspectos afetivos e cognitivos; e a relação professor-aluno no ensino fundamental*. Essa comprovação ocorreu especialmente por meio das pesquisas dos seguintes autores: Pinho (2014), Andrade (2014), Cerce (2013), Garcia (2012) e Silva (2011).

Os dados apresentados no corpo dessa pesquisa, de acordo com cada categoria de análise, foram identificados na primeira categoria “A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas”, por Silva (2011). Essa autora mostrou que muitos professores acreditam que a afetividade é um dos elementos que podem influenciar sua prática pedagógica, apesar de nem sempre conseguir identificá-los.

Andrade (2014) aponta que a afetividade não se revela de uma maneira uniforme nos diferentes professores, e pode se manifestar por meio de diferentes práticas, dependendo do professor e das características pessoais de cada estudante.

Compreendemos que é, sobretudo, dentro da sala de aula, onde o professor precisa desenvolver ações que visem o desenvolvimento do discente com um todo. Para isso sua prática deve estar marcada pela reflexão diária das suas ações, a fim de subsidiar melhor a aprendizagem. Por outro lado, a prática pedagógica está composta também do modo como o professor planeja sua aula, qual a metodologia usa, de que modo avalia seus alunos e como conhece seus alunos.

Constatamos que na segunda categoria, “Afetividade no processo ensino-aprendizagem”, Cerce (2013) afirma que a relação nos processos de ensino e aprendizagem entre professores e alunos é impregnada de afetividade e que essa afetividade influencia no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Por sua vez, Pinho (2014) constata que a inteligência e a afetividade estão intimamente ligadas, assim é inegável que objeto e sujeito se constroem mutuamente. Não há, portanto, como negar a íntima relação entre a construção do “eu” e a construção do conhecimento acerca do mundo, das pessoas e das coisas nele existentes.

Podemos, pois, dizer que a afetividade é uma metodologia de ensino que deveria ser usada para o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo, logo porque a afetividade faz parte da construção da criança desde seu nascimento e o acompanha diariamente em suas ações. O ambiente escolar é um espaço que deve ser organizado de forma que a criança se sinta bem nele, para isso é necessário planejar, entre outras coisas, quais brinquedos pedagógicos poderiam auxiliar esse espaço de acordo com cada idade da criança, que vão viver naquele espaço normalmente por quatro horas diárias.

Assim, afirmamos que o modo como professor planeja suas aulas, bem como quando as atividades propostas são agradáveis, com conteúdos que envolvam o aluno, a maneira de tratamento por parte de todos os agentes do processo educacional, também propicia o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido a afetividade no processo ensino-

aprendizagem é um conjunto de ações que devem ser planejadas e desenvolvidas com o objetivo precípua de propiciar a aprendizagem da criança.

Ao analisarmos a *terceira* categoria que foi “A concepção docente sobre os aspectos afetivo e cognitivo”, pudemos constatar que na dissertação de Cerce (2013) a concepção docente sobre afetividade entre os professores se dá por meio da necessidade da atenção individualizada dos alunos. Nesse sentido a concepção sobre afetividade é relacionada ao envolvimento emocional e à exposição de sentimentos. Vimos que na dissertação de Andrade (2014) o componente afetivo é fundamental ao lado do cognitivo no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado a autora chama a atenção sobre a maneira como a afetividade se revela nas práticas pedagógicas das professoras que fizeram parte da sua pesquisa, pois não são uniformes.

Desse modo, ressaltamos que as discussões sobre os aspectos afetivos e cognitivos na escola têm ganhado espaço, tendo como protagonistas alguns professores que são preocupados com o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Assim, a maneira como ele prepara suas aulas, o ambiente escolar atrativo e o conhecimento acerca do aluno realmente são fatores importantes para o desenvolvimento da aprendizagem.

Porém, ainda há divergências no contexto escolar no que diz respeito ao entendimento desses aspectos por parte de alguns docentes. Enquanto alguns entendem que os aspectos afetivos e cognitivos são importantes no processo ensino-aprendizagem, outros não dão importância, havendo uma divergência de opiniões no meio escolar. Porém, entendemos que o entendimento docente sobre a importância desses aspectos no contexto escolar, especificamente dentro da sala de aula, ainda precisa de uma conscientização e de uma melhor compreensão por parte de todos envolvidos no processo educacional.

Nesse sentido, na quarta e última categoria analisada, a “A relação do professor e aluno no ensino fundamental”, Andrade (2014) identificou que os aspectos afetivos não se restringem ao contato físico e ao contato face-a-face entre professor e aluno, ou seja, podem corresponder ao apoio do educador ao aluno durante a realização das atividades pedagógicas propostas, à atenção docente às dificuldades e capacidades dos alunos, aos esclarecimentos das dúvidas dos discentes, ao respeito entre professor e aluno, ao comportamento do professor quanto ao elogio e esforço do aluno, ao planejamento de atividades pelo professor com a intenção não apenas que os alunos aprendam, mas que gostem do conteúdo, à cumplicidade entre eles e às condições de ensino. Nesse sentido, Cerce (2013) constata também em suas investigações, absolutamente voltadas para a importância da relação afetiva entre professor e

alunos no processo de ensino-aprendizagem das classes de alfabetização, que as práticas docentes não se restringem apenas ao domínio dos conhecimentos, mas principalmente, nas formas como acontece a relação professor-aluno.

Assim, reportamo-nos a Pessoa (2010), que destaca o valor de os pais investirem o seu afeto na criança, proporcionando a ela uma autoestima positiva, o que a levará à busca do prazer de ouvir e de pensar. E, na escola, como quem desenvolve esse papel é o professor, deve exercer a função identificatória, ao aceitar a criança como ela é, e ainda valorizá-la e acompanhá-la no seu processo de aprendizagem. Portanto, essa criança irá sofrer transformações no seu ambiente social, ou seja, nas suas relações sociais. Inicialmente, ela precisa do reconhecimento do amor dos pais para experimentar o prazer e o desejo de pensar. Posteriormente, encontrará no professor esse reconhecimento. Deste modo, prazer, amor e reconhecimento são elementos indispensáveis para construção e identificação do “eu” e para o sujeito investir em si e no outro.

É, portanto, fundamental que o professor entenda como acontece o desenvolvimento infantil, o que acontece em cada fase da sua vida, só assim ele saberá como deve lidar com a criança em cada fase do seu desenvolvimento desde o nascimento ao seu ingresso na escola. Por isso a importância de conhecer, por exemplo, como uma criança de seis anos pensa, quais são os conflitos que ela vive ao ingressar na escola e qual o conhecimento que ela já traz consigo. A partir desse tipo de conhecimento, o professor passa a ter elementos concretos para planejar suas ações pedagógicas e aplicá-las em sala de aula, para garantir assim o desenvolvimento dos seus alunos.

Em suma, podemos dizer que a afetividade deve ser tratada com mais seriedade por todos que estão envolvidos no processo educacional. A escola precisa inserir a afetividade no seu planejamento pedagógico, considerando que os aspectos afetivos e cognitivos são metodologia de ensino que desenvolvem e promovem a aprendizagem, e o professor é o principal agente para fazer com que isso aconteça. Para tal, ele pode explorar melhor sua relação com o aluno, o modo como planeja as atividades para o aluno, o ouvir, o conhecer esse aluno, sua origem, em qual contexto vive. Dessa forma, os aspectos afetivos e cognitivos são essenciais para promover a aprendizagem de que esse aluno necessita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRADE, Milena Andrea Pedral Vanin de. **A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental** – Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP. Araraquara, SP: 2014.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção em sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. **A afetividade no desenvolvimento da criança**: contribuições de Henri Wallon. Aracaju: Universidade Tiradentes.

ARAÚJO, Denise Silva. As contribuições de Henri Wallon ao estudo do jogo no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Revista Educativa**. Goiânia. V.3. p. 11-26, jan.qdez.2000.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães. Políticas Educacionais: Refletindo sobre seus significados. **Revista Educativa**. Goiânia, v.13, n. 1. p. 92-112, jan./jun. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. **Gestão e Gestor da educação nas teses de dissertações no período de 2003-2006**. 2010. Disponível em:  
<<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/49.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. (Org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: 1990.

\_\_\_\_\_. **LEI nº 9394/96**. Das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20/12/1996. Senado Federal, Brasília-DF. São Paulo: Editora do Brasil.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para**

**Educação Infantil:** Introdução. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; vol. 3: Conhecimento de mundo.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Vol. 1. Brasília, DF: 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Vol. 2. Brasília, DF: 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução. Vol. 1. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1997 e

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução. Vol. 2. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.** Brasília, DF: 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Resolução CEB/CNE de nº 22/1998.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Resolução CEB/CNE de nº 01/1999.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Resolução CEB/CNE de nº 05/2009.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Resolução CEB/CNE de nº 01/2000.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Resolução CEB/CNE de nº 04/2004.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parecer CNE/CEB de nº 03/2005.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parecer CNE/CEB de nº 06/2005.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parecer CNE/CEB de nº 07/2005.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parecer CNE/CEB de nº 18/2005.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parecer CNE/CEB de nº 2/2009.**

CERCE, Livia Maria Rassi. **A relação afetiva dos processos de alfabetização de ensino e aprendizagem entre professores e alunos das classes de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2013.

CORREA, Shirlei de Souza. A gestão escolar e o processo de democratização da escola pública. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais da ANPED**. 2012.

DANTAS, Heloysa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Educação Pisque São Paulo**, v. 41, n.3, p. 601-614. Santos, SP: Universidade Católica de Santos. Jul./set. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Campinas, Agosto de 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013). Acessado em 20 de novembro de 2014.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários às práticas educativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE. Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem gosta de ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GALVÃO, Izabel Henri. **Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARCIA, Yuska Bezerra Felício. **Uma criança pequena em uma escola de grandes: Sentimentos e emoções no ingresso do Ensino Fundamental de 09 anos**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC/SP, 2012.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Online**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/estatico>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Novo Dicionário Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HUSSERL, Edmund. **A Ideia da Fenomenologia**. Trad. Carlos Morujão. Lisboa: Ed. 70, 1986.

LA TAILLE, Y. Prefácio. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem: procesos, teorias e contextos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA Marta Kohl de. O Problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Martha Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 13 ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Piaget. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Martha Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 13 ed. São Paulo: Summus, 1992.

PESSOA, Vilmarise Sabim. A afetividade sob ótica psicanalítica e Piagetiana. **Publicatio UEPG**, Ciências Humanas, n. 8, v. 1, p. 97-107, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/12>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

PINHO, Dina Maria Vieira. **A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 19 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 9. ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

SIQUEIRA, Teresa Cristina. Barbo; SOUSA, Paula Maria Trabuco. O sujeito que aprende: desafios ao tema da aprendizagem. In: SILVA, Fabiany; MIRANDA, Marília. **Escritos da Pesquisa em Educação no Centro Oeste**. Campo Grande: Editora Oeste, 2016.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação**. Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaios de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Leandro Batista. **O professor do 6º ano e suas concepções sobre afetividade: Efeito na prática docente e na aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2011.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**. Ano 18, n. 02, p. 79-91, jul./dez. 2011. Piracicaba, SP: 2011.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; SANTOS, Angélica Niero Mendes dos. Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPED. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. volume 17, número 1, jan./jun. 2013. p. 65-76.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



\_\_\_\_\_. L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. Ciclo de aprendizagem. **Revista Escola**. Edição 160. Fundação Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. Psicologia e Educação da criança. **Revista Veja**. Editora Abril. Nº 163. Ano 2010, p. 79.

\_\_\_\_\_. **Do ato ao pensamento: ensaio da Psicologia Comparada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

## ANEXO A– RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

| <b>RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC</b>   |
|---|
| <b>PAÍS:</b> Brasil   |
| <b>TIPO DE DOCUMENTO:</b> Dissertação de Mestrado   |
| <b>TÍTULO DO DOCUMENTO:</b> A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UMA HISTÓRIA DE AMIZADE  |
| <b>AUTOR (A):</b> DANIELE SALVALAGIO ABRAHIM  |
| <b>ORIENTADOR (A):</b> Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho   |
| <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:</b> Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista - Marília - SP.   |
| <b>DATA:</b> 2009   |
| <b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Relação professor-aluno. Amizade. Afetividade. Indisciplina. Sala de aula.   |
| <b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:</b> ABRAHIM, Daniele Salvalagio. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UMA HISTÓRIA DE AMIZADE – Universidade Estadual Paulista - Marília - SP, 2009. 82 f. (Dissertação).  |
| <b>DESCRIÇÃO:</b> Este trabalho apresenta um estudo sobre as relações entre professor-aluno a partir do tema da amizade, tendo como foco de análise uma visão histórico-filosófica, visto que é necessário que haja um equilíbrio no ambiente escolar para que o processo ensino-aprendizagem aconteça de maneira satisfatória e harmoniosa. Buscou-se conhecer o trajeto histórico das relações professor-aluno, estabelecendo-se alguns princípios institucionais, que tratam dos aspectos constitucionais e legais em geral, no que refere aos direitos do cidadão à educação e aos deveres do Estado em colocá-la a sua disposição. Para tanto, trabalhamos com a questão da indisciplina na escola, considerando-a como fator que cria dificuldades em uma relação harmoniosa entre educadores e educandos. A autora levantou as causas das relações conflitantes e lógico, envolvendo o seu antônimo, pois, também as relações harmoniosas no ambiente escolar é o equilíbrio. Diante das causas é possível, pelo menos teoricamente evidenciar a possibilidade de solução dos problemas. A iniciativa de resolver estes problemas cabe aos professores, à administração e ao corpo técnico da escola, em um envolvimento da comunidade escolar, que chega até os familiares dos alunos, pois muitas vezes os atritos que dificultam as relações entre docentes e discentes, têm origem no grupo social familiar e sua extensão na sociedade. |
| <b>METODOLOGIA:</b> O fato de se ter uma visão, na prática, que aponta para a realidade conflitante tanto da parte dos professores como da parte dos alunos, faz com que se busque em estudos bibliográficos, conhecimentos que possam ser somados à prática pedagógica cotidiana, para que se possa corrigir rumos e aproveitar melhor esta prática para alcançar os resultados desejados no âmbito do processo de aprendizagem, que é o fim primeiro da educação.   |
| <b>CONTEÚDO:</b> Para tanto, o presente trabalho foi dividido em três capítulos, numa sequência de aprofundamento que abrange o tema na seguinte ordem: O primeiro capítulo trata da relação professor-aluno no ambiente “sala de aula”, abordando aspectos como: bases da relação professor-aluno; modelo de comunicação; os meios de comunicação e a relação professor-aluno; como trabalhar as relações professor-aluno na escola; o papel da relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem; a participação da família  |

no processo educacional; o tempo dedicado em sala de aula: útil ou fútil; e a pergunta que não quer calar: ainda hoje existe punição em sala de aula? O segundo capítulo traça o perfil de indisciplina na escola e a relação professor-aluno, tendo como ponto de apoio os seguintes referenciais: conceitos de disciplina e indisciplina; a disciplina desejada em possível; causas da indisciplina; causas de indisciplina na escola; causas de indisciplina no professor; causas de indisciplina no aluno; causas de indisciplina na sociedade; alternativas para o enfrentamento da indisciplina em sala de aula; prevenir-se contra a indisciplina; construção do coletivo em sala de aula; O terceiro capítulo desenvolve o sentido central do tema “educação com amizade: por uma nova relação entre professor-aluno”, tomando como sustentação as seguintes referências: “amizade: que sentimento é esse?” e finalizando com “por uma ética da amizade”; esse último, inspirado no sentimento de que a aproximação entre professor-aluno é fundamentalmente importante, tendo em vista que possibilita ao educando e também ao educador, um relacionamento baseado na aproximação de afetos sem com isso conspirar a impressão de que os sentimentos entre esses dois personagens estejam baseados em princípios de intimidade.

**CONCLUSÃO:** Por fim, analisa-se a amizade, como referência da afetividade bilateral entre professores e alunos, como forma de resolver não apenas os conflitos entre as partes, mas também de proporcionar ambiente adequado para a realização da meta maior do processo educacional, que é a aprendizagem dos conteúdos, acompanhado do desenvolvimento social e a consequente formação do caráter do cidadão que deve concluir seus cursos com todos os sucessos de aprendizagem, mas especialmente aquele que o faz conviver harmoniosamente com seus semelhantes. Finalmente, pôde-se concluir que o ato de pesquisar, analisar, discutir ideias de diferentes autores e confrontar com a realidade na qual se vive na escola, foi realmente importante para compreender melhor os problemas vivenciados por professores e alunos em inúmeras escolas brasileiras. Viu-se que a presença dinâmica dos meios de comunicação, principalmente a mais contemporânea de todas, ou seja, a internet, tem provocado mudanças cada vez maiores no comportamento de parcela significativa das novas gerações. As informações adquiridas por este poderoso meio de comunicação imediatista, em dissonância com o trabalho dos professores, têm produzido um distanciamento cultural entre mestres e discípulos, fragmentando ainda mais as relações e dificultando que o processo educacional alcance seus objetivos. Para a finalidade que se propôs desenvolver o presente trabalho, não se pode discutir apenas a validade para uma aprendizagem teórica, mas sem dúvida colocar em prática o que se aprendeu para minimizar os atritos entre professor-aluno, levando em consideração o relacionamento entre esses dois sujeitos, onde o vínculo da amizade deve prevalecer em sala de aula, prosperando então, um relacionamento baseado no respeito mútuo, indispensável ao bom andamento do processo ensino-aprendizagem. Porém, vale ressaltar que o que está proposto neste trabalho está associado a uma amizade sem intimidade.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 19 autores nacionais, dentre os quais: Rego (1996), Libâneo (2005), Gadotti (199), Dantas (1992), Oliveira (2002). 17 autores estrangeiros, sendo destaques: Weber (2004), Piaget (1996), La Taille (1996), Foucault (1979).

## RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

|   |
|---|
| <b>TÍTULO DO DOCUMENTO:</b> A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.   |
| <b>AUTOR (A):</b> Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade   |
| <b>ORIENTADOR (A):</b> Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro   |
| <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:</b> Mestrado em Educação – UNESP--UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  |
| <b>DATA:</b> 2014   |
| <b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Afetividade. Prática pedagógica. Relação professor-aluno. Professoras alfabetizadoras.   |
| <b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:</b> ANDRADE, Milena Andrea Pedral Vanin de. A DIMENSÃO AFETIVA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. – UNESP--UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2014, 109 p. (Dissertação).   |
| <b>DESCRIÇÃO:</b> Muitos fatores podem contribuir para o sucesso ou o fracasso de um processo de ensino, dentre eles, o afetivo. A presente pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, com base principalmente em Wallon, Gimeno Sacristán e Leite e Tassoni, teve como objetivos: a) analisar a concepção de afetividade presente nos referenciais teóricos indicados; b) investigar o modo como se configura a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental.   |
| <b>METODOLOGIA:</b> A metodologia compreendeu a observação da rotina escolar de duas classes do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Araraquara-SP, para identificar como os aspectos afetivos da prática pedagógica docente se configuravam. Foi também realizada uma entrevista com cada uma das duas professoras para esclarecer alguns aspectos da observação bem como conseguir informações sobre suas concepções de afetividade e sua importância na relação professor-aluno.   |
| <b>CONTEÚDO:</b> A pesquisa está dividida em três capítulos, no primeiro capítulo foi apresentado o contexto histórico em que foi sendo construída a educação infantil e os desafios do hoje, frente às políticas públicas, a concepção de infância que temos presente em nossa realidade, assim como a que é revelada na história da formação dos professores que atuam nessa área. No segundo capítulo foi abordado o conceito de afetividade e a importância do brincar, como componentes do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil, explorando e compreendendo a relação teórico-prática desses elementos nessa etapa da educação. No terceiro capítulo foi abordado a análise dos dados coletados. O material empírico foi dividido em três categorias de análise: concepção de criança, conceito de afetividade e do brincar e a relação teoria-prática.  |
| <b>CONCLUSÃO:</b> Podemos concluir que o componente afetivo é fundamental ao lado do cognitivo no processo de ensino-aprendizagem, mas as formas como ele se revela nas práticas pedagógicas das professoras não são uniformes, em decorrência principalmente da trajetória e do modo de ser de cada uma delas. Alguns resultados podem ser apontados: a) as concepções de afetividade das duas professoras são apenas parcialmente semelhantes, daí decorrendo algumas diferenças na interação com os alunos; b) ambas apoiam os alunos durante a realização das atividades pedagógicas, orientando, incentivando, esclarecendo dúvidas; c) há algumas diferenças nas estratégias (individual ou coletiva) de correção das atividades em sala de aula; d) ambas demonstram preocupação com a aprendizagem dos alunos e partem sempre do conhecimento prévio deles na introdução de novos assuntos; e) respeitam o aluno, tanto levando em conta as diferenças individuais e estimulando os que apresentam mais dificuldade, bem como não mostrando preconceito em relação à variante linguística menos culta, diferente da variedade exigida pela escola ; f) ambas elogiam as |

tarefas bem sucedidas dos alunos por meio de palavras, expressões faciais e gestos de aprovação. Constatamos também que a afetividade não se revela de uma maneira uniforme nos diferentes professores, e pode se manifestar por meio de diferentes práticas, dependendo do professor, das características pessoais de cada um. O importante é que ela deve estar presente associada ao componente cognitivo da prática pedagógica para garantir que o aluno não apenas aprenda um conteúdo, mas estabeleça uma relação de prazer com o objeto de conhecimento.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 22 autores nacionais, dentre os quais Arantes (2003), Libâneo (2009) e Ribeiro (2009); e 14 autores estrangeiros sendo Wallon (1967; 1989), Vygotsky (1993; 1998).

### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana.

**AUTOR (A):** Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo

**ORIENTADOR (A):** Profa. Dra. Gilza Maria Zauhy Garms

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista

**DATA:** 2012

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade. Creche. Professora de Educação Infantil.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. Manifestações afetivas nas concepções e Práticas educativas no contexto da creche: Reflexões a partir da perspectiva walloniana – Universidade Estadual Paulista, 2012. 114f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** A presente pesquisa tem por objetivos investigar as concepções de afetividade – emoção, sentimento e paixão – de professoras de uma creche universitária, e identificar como lidam com as manifestações afetivas das crianças, buscando dar visibilidade às práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento infantil. Segundo a teoria walloniana, a afetividade é um processo interacional entre os aspectos orgânicos e sociais, que permite ao ser humano afetar e ser afetado pelos acontecimentos; trata-se de um domínio funcional, que, juntamente com a cognição e a motricidade, constitui a pessoa de modo completo, podendo ser expressa inicialmente pelas sensações de bem-estar e mal-estar, posteriormente, pelas emoções, sentimentos e paixão.

**METODOLOGIA:** Para a realização da pesquisa, que se caracteriza como estudo de caso qualitativo, do tipo etnográfico, foram selecionados os seguintes instrumentos metodológicos: pesquisa bibliográfica; análise documental; observação e entrevista semiestruturada, possibilitando a organização dos dados em cinco categorias de análise: “dimensão afetiva-concepções”; “dimensão afetiva: concepções em relação às práticas”; “rotina da afetividade” “manifestações emocionais”; e “interações criança-criança”. Com a análise documental, descobriu-se que a dimensão afetiva é considerada, nos documentos analisados (*Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis*

anos à educação; *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* – introdução, volume 1 e volume 2; *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* – de 1999 e a revisão, de 2009), como um dos aspectos inerentes à criança, contemplada como ser integral

**CONTEÚDO:** Para a apresentação e a análise dos dados coletados, a presente dissertação foi subdividida em seis capítulos. O primeiro capítulo contempla a biografia de Henri Wallon, as dimensões propostas pela teoria psicogenético-afetiva, motora, cognitiva e da pessoa – bem como as manifestações da afetividade-emoção, sentimento e paixão. No segundo capítulo, pontuamos brevemente o contexto histórico das creches, no Brasil e na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, buscando revelar os avanços e as mudanças de perspectivas, no que diz respeito à função da Educação Infantil, quanto a cuidar e educar, destacando-se a necessidade da construção e consolidação de uma identidade para essa etapa educacional. O terceiro capítulo traz um panorama dos documentos oficiais (*Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação; Referenciais Curriculares para Educação Infantil* – introdução, volume 1 e volume 2; *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*, de 1999, com sua revisão, de 2009), quanto à dimensão afetiva, com a intenção de desvelar concepções, orientações e/ou implicações no que tange ao trabalho docente a ser realizado com as crianças de zero a três anos de idade. No quarto capítulo, são delineados os percursos metodológicos utilizados para a delimitação do objeto de estudo, fenômeno de investigação, e as etapas percorridas para melhor compreendê-lo. Apresentamos a caracterização do estudo, da instituição onde a pesquisa foi efetivada, e o perfil das profissionais, sujeitos da investigação, bem como as categorias de análise compostas pelas regularidades detectadas. No quinto capítulo, os dados da entrevista e observação são expostos e analisados, com base na fundamentação teórica walloniana. Os dados são repartidos em cinco categorias: “dimensão afetiva-concepções”; “dimensão afetiva: concepções quanto às práticas”; “rotina da afetividade” “manifestações emocionais” e “interações criança-criança”. No sexto capítulo, são explicitadas considerações que, para o momento, se definem como finais. Os resultados obtidos pela pesquisa são relacionados com os demais estudos que investigaram o fenômeno da afetividade na Educação Infantil, tendo por objetivo revelar implicações no que concerne à formação de professores e planejamento de práticas educativas.

**CONCLUSÃO:** Os dados categorizados revelaram que as concepções de afetividade e suas manifestações são definidas com base nas relações de interação que as professoras estabelecem com as crianças, e que emoção, sentimentos e paixão são considerados sinônimos por duas das quatro professoras analisadas. No que diz respeito a serem afetivas, todas as professoras posicionam-se como afetivas constantemente e consideram que a relação professor-criança é pautada pela afetividade, que se traduz em respeito às especificidades da criança. No que concerne às práticas educativas, constataram-se episódios que evidenciaram posturas e estratégias adequadas para lidar com as manifestações emocionais dos bebês e crianças pequenas, e episódios em que as professoras foram contaminadas pelo “circuito perverso” e que as interações entre criança-criança, fundamentais para o desenvolvimento psicológico infantil, são permeadas constantemente pela mediação das professoras, apontando a necessidade do planejamento de situações que afetem positivamente as crianças. Assim, o professor, como mediador qualificado e promotor de interações, precisa ter subsídios teóricos para compreender que o desenvolvimento afetivo na perspectiva walloniana é composto por uma gama de manifestações, a qual possibilita à criança se constituir como pessoa de modo integral.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 83 autores nacionais, dentre os quais Galvão (1996; 2003; 2011), Dantas (1992). 06 autores estrangeiros sendo Wallon (1971;

1995; 1989), Alarcao (2000) e Bardin (2004), dentre outros.

### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** Vivências permaculturais na escola: explorando as relações afetivas – ecológica e socialmente – na educação formal

**AUTOR (A):** Camila Silva de Lima

**ORIENTADOR (A):** Profa. Dra. Helga Loos – Sant – Sant’Ana

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – Universidade Federal do Paraná - Curitiba

**DATA:** 2012

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade. Desenvolvimento humano. Permacultura. Educação ambiental.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** SAWAYA, Cristiane Maria Franzini. Vivências permaculturais na escola: explorando as relações afetivas – ecológica e socialmente – na educação formal. – Universidade Federal do Paraná - Curitiba, 2012. 154f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** Observa-se que a relação do homem com o meio ambiente tornou-se cada vez mais conturbada e, a partir disso, surgem intensos questionamentos com o fim de encontrar meios para transformar as interações existentes. A partir do arcabouço teórico da *Teoria da Afetividade Ampliada* (Sant’Ana-Loose Loos), da *Teoria Psicogenética* (Piaget) e da *Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano* (Bronfenbrenner), este trabalho aborda questões relativas à necessária reciprocidade entre homem e natureza. Procurou-se desenvolver uma perspectiva ampliada envolvendo três das categorias psicológicas que podem ser estabelecidas a partir da compreensão do contínuo “afetar e ser afetado” existente nas interações (*afeto*) e dos efeitos resultantes da conexão íntima com os demais elementos do universo (*Afeto*), quais sejam: *identidade*, *alteridade* e *resiliência*. O contexto escolhido para a pesquisa foi uma escola em que se praticam os princípios da *permacultura*, uma metodologia de caráter ecológico que busca proporcionar relações mais saudáveis com o meio ambiente. Buscou-se, no presente trabalho, explorar as relações afetivas (analisadas do ponto de vista da afetividade ampliada) de 19 crianças de nove e dez anos que frequentavam aulas de permacultura em uma escola particular da cidade de Santos-SP. Para tal, foram acompanhadas as aulas de permacultura durante um ano letivo e, adicionalmente, utilizados sete instrumentos: (1) Desenho do mundo; (2) Teia da Vida; (3) Jogos cooperativos; (4) Dança circular; (5) Frases inacabadas, (6) Roda de conversa com o Bastão da Fala e (7) Entrevista com as diretoras. Os dados foram analisados da Fala e (7) Entrevista com as diretoras. Os dados foram analisados qualitativamente e organizados em categorias elencadas de acordo com eixos que emergiram no discurso dos participantes.

**METODOLOGIA:** A escolha da metodologia dos relatos verbais se deu por se acreditar que estes são representativos da consciência dos indivíduos que interagem verbalmente durante o processo de coleta de dados; assim o relato verbal permite o acesso

inferencial do pesquisador aos processos subjetivos do participante (TUNES, 2001; SIMÃO, 1989). O que se pretendeu aqui foi seguir o método indicado pelos autores, organizando inferencialmente em categorias o conteúdo principal das falas dos sujeitos (significantes), atribuindo-lhes significados e estabelecendo as condições para a emergência de novos relatos.

**CONTEÚDO:** A pesquisa está dividida em três partes, a primeira parte esta dividida em dois capítulos, a introdução e a revisão de literatura. A segunda parte aborda a metodologia usada pela a autora para desenvolver a pesquisa. A terceira parte inclui análise, discussões dos resultados e considerações finais.

**CONCLUSÃO:** Entender como se dá o desenvolvimento humano, como são construídas as estruturas psicológicas que sustentam as relações, estas vistas pelas autoras deste trabalho como essencial para uma educação que vise reintegrar verdadeiramente o ser humano: consigo mesmo e com o seu meio ambiente. Se o estudo dessa relação inicia e se encerra no homem, então os mecanismos psicológicos deste sujeito precisam ser conhecidos e relacionados com suas ações com o mundo que o cerca. Ao conhecer esses mecanismos, como fez Piaget, por exemplo, é possível se mediar este desenvolvimento objetivando a formação de pessoas com determinados valores, princípios, conceitos e regras morais – todos com o fim último de promover uma adequada interação do homem com a realidade. Parece ser essa umas responsabilidades da educação institucionalizada. Por sorte ou azar, então, a escola tem incumbida em sua missão a formação de cidadãos conscientes ecologicamente.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 32 autores nacionais, dentre os quais Freire (1983), Gadoti (2000) e Boff (1999). 35 autores estrangeiros, destacando-se Piaget (2011; 2002; 2000; 1954; 1964; 1977; 1982) e Meredieu (1974), dentre outros.

## RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** A RELAÇÃO AFETIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

**AUTOR (A):** Livia Maria Rassi Cerce

**ORIENTADOR (A):** Prof. Dr. Luiz Síveres.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA – DISTRITO FEDERAL – DF.

**DATA:** 2013

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade. Ensino - Aprendizagem. Professores. Alunos. Alfabetização.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** CERCE, Livia Maria Rassi. A RELAÇÃO AFETIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO – UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA – DISTRITO FEDERAL – DF: 2013. 98 f. (Dissertação).



**DESCRIÇÃO:** O presente estudo analisou a relação afetiva entre professor e alunos nos processos de ensino e aprendizagem das classes de alfabetização. A pesquisa teve como cenário as escolas municipais da zona urbana da cidade de Cristalina GO. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários e observação. Participaram da pesquisa vinte e dois professores do primeiro ano do ensino fundamental. Para fundamentação teórica, foram utilizadas as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon. De acordo com esses teóricos, a afetividade interfere diferentemente no processo cognitivo, podendo agir apenas como fonte de energia, para a vontade de aprender, ou sendo imprescindível para os processos de ensino-aprendizagem, sendo estruturas interligadas (afeto/intelecto). Há ainda uma contribuição da neurociência que apresenta os aspectos emocionais como fundamentais para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos. Foram utilizadas também como referências teóricas diversas pesquisas atuais sobre a temática.

**METODOLOGIA:** De acordo com a pesquisa de campo, o perfil do profissional evidencia uma classe de professoras do sexo feminino, com faixa etária entre trinta e quarenta anos, com formação acadêmica adequada ao exercício do magistério e com experiência profissional acima de dez anos. A análise dos dados foi realizada por meio de três categorias. A primeira foi sobre a significação de afetividade, que respondeu as questões sobre a concepção de afetividade. Os dados indicaram que para as professoras, afetividade é o envolvimento emocional e aparece diariamente pela atenção dada individualmente a cada criança. A segunda categoria discorreu sobre a relação afetiva, buscando responder as questões de como e o relacionamento entre professor e aluno. Os resultados indicaram uma relação de respeito atribuída ao carinho que as professoras têm pelos seus alunos, estando estes sempre atentos às questões relacionadas à afetividade que é percebida pelas as educadoras quando eles necessitam de maior atenção. A terceira categoria analisou o impacto da relação afetiva na aprendizagem buscando compreender se quando o s professores preparam suas aulas, eles se preocupam com a questão da afetividade. Os resultados indicaram que os professores não se preocupam em primeiro lugar, com as questões afetivas ao preparem suas aulas, porem afirmam que o impacto no processo de aprendizagem é direto e percebem isso quando estão atentos se todos vão aprender o que eles querem ensinar.

**CONTEÚDO:** A pesquisa está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo abordou a definição de afetividade, considerando a teoria da psicogenética na qual as maiores descobertas estão relacionadas a Piaget. No segundo capítulo apresentou informações a respeito do método utilizado, tipo de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e caracterização das pessoas e escolas. Por último o terceiro capítulo apresenta a descrição e análise de dados, as atividades observadas, análise das atividades observadas, a tabulação e discussões dos questionários, o perfil dos profissionais e as categorias.

**CONCLUSÃO:** Com análise dos dados e das observações, é possível afirmar que o envolvimento afetivo está presente nas atividades lúdicas proporcionadas para a aquisição da leitura e da escrita, além da paciência dedicada a cada dificuldade que surge e do envolvimento pessoal nas relações entre professor e seus alunos.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 31 autores nacionais, dentre os quais Galvão (2003), Saviani (2009), Demo (2008), Paro (2011) e Freire (1996; 1998; 2001; 2005; 2009); e 19 autores estrangeiros, com destaque para Wallon (1996; 2007), Vygotsky (2007; 2008; 1986; 2007) e Piaget (2010a; 2010b).

| <b>RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC</b>  |
|--|
| <b>PAÍS:</b> Brasil  |
| <b>TIPO DE DOCUMENTO:</b> Tese de Doutorado  |
| <b>TÍTULO DO DOCUMENTO:</b> Professores da Educação de Jovens e Adultos construindo trajetórias de sucesso: um estudo a partir da psicogenética walloniana   |
| <b>AUTOR (A):</b> Ademilson Aparecido Tenório Fernandes  |
| <b>ORIENTADOR (A):</b> Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida   |
| <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:</b> Doutorado em Educação – PUC - SP   |
| <b>DATA:</b> 2011  |
| <b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Educação de Jovens e Adultos. Psicogenética walloniana. Atuação docente.  |
| <b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:</b> FERNANDES, Ademilson Aparecido Tenorio. Professores da Educação de Jovens e Adultos construindo trajetórias de sucesso: um estudo a partir da psicogenética walloniana. São Paulo: PUC, 2011. 292f. (Tese).   |
| <b>DESCRIÇÃO:</b> O presente trabalho discute como a afetividade se expressa na atuação docente, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, na percepção dos próprios professores e seus alunos. Para além do caráter descritivo, discute também como a atuação do professor, ao reconhecer a integração cognitivo-afetiva, pode canalizar a afetividade a serviço do conhecimento. O referencial teórico usado pelo autor foi Henri Wallon e a sua teoria psicogenética.  |
| <b>METODOLOGIA:</b> O procedimento utilizado pelo pesquisador para realizar a pesquisa foi, sessão de análise de vídeo-gravação, com inspiração nos trabalhos de Autosopia. Essa opção metodológica, além de contemplar o registro das interações entre professores e alunos em sala de aula e os comentários dos alunos e do professor a respeito do vivido, permitiu que, diante de situações concretas, os sujeitos expressam como são afetados individualmente.  |
| <b>CONTEÚDO:</b> A pesquisa está dividida em cinco capítulos, o primeiro apresenta o levantamento bibliográfico, o segundo menciona a Educação de Jovens e Adultos, o terceiro conceitua afetividade, o quarto discorre sobre os procedimentos metodológicos e por último o quinto capítulo que traz a análise das informações da atuação dos professores e a percepção dos alunos no contexto diário.   |
| <b>CONCLUSÃO:</b> Segundo o autor, as informações produzidas nas sessões de análise de vídeo-gravação, revelam que a atuação do professor envolve vários momentos e decisões: o planejamento da aula, a forma de abordar determinado conteúdo, o conhecimento prévio do seu aluno, como tratar a avaliação, como relacionar-se com a turma. Envolve, também, o conhecimento que o professor tem sobre o conteúdo a ser ensinado e o modo como ele se relaciona como esse conteúdo, esses elementos fazem a diferença na relação de ensino. Nesse sentido os resultados revelam que essa atuação é percebida pelos alunos e ressaltam a integração da dimensão afetiva nos processos de ensinar e aprender. Revela, também, que a atuação docente deixa marcas que repercutem no processo ensino-aprendizagem. Gostar de ler, de escrever, de pesquisar novos assuntos científicos estão entrelaçados com as experiências obtidas com esses professores, que consideram a importância da integração cognitivo - afetiva em sua atuação. De igual modo, gostar de planejar aulas melhores pesquisas assuntos interessantes e incluí-los em seu planejamento, procurar novas estratégias para abordar um assunto, buscar um |

relacionamento mais próximo e profícuo com seus alunos, reconhecê-los como resultantes de múltiplas determinações, bem como acreditar em sua capacidade de aprender, são evidências de uma atuação que considera e canaliza a afetividade a serviço do conhecimento, comprometendo – se com a formação do indivíduo em todos os aspectos.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 55 autores nacionais, dentre os quais Vasconcelos (2004), Maturana (1998) e Dantas (1992). 05 autores estrangeiros, destacando-se Wallon (1971; 1975; 1986; 2007), Vygotsky (1998) e Zazzo (1978).

### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ATITUDES E EXPRESSÕES VERBAIS NAS INTERAÇÕES PROFESSORA- CRIANÇAS, SOB A PERSPECTIVA DE HENRI WALLON.

**AUTOR (A):** Simone da Silva Galiani

**ORIENTADOR (A):** Profa. Dra. Gilza Maria Zauhy Garms.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – UNESP - SP

**DATA:** 2013

**PALAVRAS-CHAVE:** afetividade; Prática Pedagógica; Educação Infantil; Interações professora-crianças.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** GALIANI, Simone da Silva. A afetividade nas práticas pedagógicas: Atitudes e expressões verbais nas interações professora- crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon. UNESP - São Paulo: 2013. 115 f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** A presente pesquisa partiu da investigação sobre a presença e características da afetividade na prática pedagógica de uma professora de educação infantil. O processo de análise iniciou-se vinculado à linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação- Mestrado em Educação da UNESP- Câmpus de Presidente Prudente-SP, denominada “Infância e Educação” e adotou como objeto de estudo a afetividade na educação infantil sob a ótica da teoria walloniana, com o intuito de refletir sobre as relações de interação estabelecidas entre professora e crianças de 4 e 5 anos de idade. Diversos estudos e pesquisas com enfoque na teoria walloniana revelam que a afetividade (emoções, sentimentos e paixões) está presente no contexto educativo de modo que necessite da presença concreta dos adultos no desenvolvimento infantil. A pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, em que os participantes foram uma professora e vinte e duas crianças integrantes de uma instituição da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP.

**METODOLOGIA:** A pesquisadora utilizou como técnicas de coleta de dados, as observações em sala de aula e a entrevista semiestruturada com a professora visando conhecer suas concepções sobre afetividade e a presença da mesma em sala de aula. As

observações, ocorridas entre os meses de abril e junho do ano de 2012, revelaram, por meio de episódios de interação, que a atuação pedagógica da professora resumiu-se em dois aspectos presentes na dimensão afetiva: atitudes e expressões verbais. No que se refere ao primeiro, evidenciou-se que, embora a afetividade esteja presente constantemente nos momentos de interação no ambiente educativo, ainda precisa ser trabalhada de modo que favoreça a construção significativa das interações pelas crianças, que ora se apresentaram positivas (diálogo, respeito, cuidado), ora evidenciaram a superficialidade nas relações professora-crianças. No aspecto “expressões verbais” constatou-se a necessidade de maior cuidado no processo de manifestações expressivas destinadas às crianças pela professora, principalmente no que se refere ao uso de apelidos e expressões diminutivas, que causam um clima de insatisfação no relacionamento deixando de propiciar uma convivência saudável.

**CONTEÚDO:** A autora dividiu a pesquisa em quatro capítulos, sendo: No primeiro capítulo, contextualiza-se a Educação Infantil na contemporaneidade, contando um pouco da sua história no intuito de compreendê-la como a etapa relevante e inicial da educação básica, buscando caminhos que possam transformá-la no trilhar da garantia dos direitos das crianças pequenas, bem como de seu aspecto democrático e emancipado e, também, as concepções de criança e o papel do professor. No segundo capítulo, trata das especificidades da teoria de Henri Wallon com as suas implicações pedagógicas, contextualizando sua biografia, a teoria psicogenética, os estágios do desenvolvimento e a afetividade, como sendo o ponto central discutido e caracterizado à luz da sua teoria, de modo que atendesse à busca por respostas para analisar a interligação entre a dimensão afetividade e cognição na prática pedagógica da professora. Seguindo para o terceiro capítulo, mostramos como foi a escolha do caminho, ou seja, apresentamos como foi a seleção da escola, dos participantes e dos procedimentos metodológicos (tipo de pesquisa e técnicas de coletas de dados) que respaldaram o transcorrer do trabalho. Para finalizar, no quarto capítulo, partimos para a apresentação da análise dos dados, por meio de categorias, que nos permitiram compreender as situações de mediação e interação professor-criança no cotidiano da instituição de educação infantil. Por fim, apresentam-se algumas considerações no intuito de apontar caminhos que levem os professores a refletirem sobre a presença e características da afetividade na prática pedagógica desenvolvida com crianças pequenas. Destaca-se, também, que essa pesquisa visa a contribuir na formação do professor de educação infantil e oferecer subsídios na busca por uma prática que valorize a dimensão afetiva. Contribui, dessa forma, para a efetivação de uma educação infantil democrática e emancipadora.

**CONCLUSÃO:** Mediante as análises realizadas obteve-se como respostas que as lacunas na formação profissional, a falta de subsídios teóricos, no caso, sobre afetividade, presentes no ideário pedagógico; aspectos que mostram a insuficiência de uma atuação que favoreça o desenvolvimento integral da criança pequena, interferem diretamente na prática educativa no sentido de intervir no processo de construção das interações professora-crianças. De acordo com autora, foi constatada a importância de uma formação profissional e o desempenho dos professores em planejarem situações de mediação que permitam maior interação entre as crianças, favorecendo positivamente as dimensões afetiva e cognitiva, tendo em vista a concretização do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento, tanto dele como pessoa completa, quanto das crianças com as quais convive, que educa, forma, cuida, etc. Os resultados desse estudo visam contribuir na formação do professor de educação infantil e oferecer subsídios que o leve a refletir sobre a importância de sua intervenção na construção das relações mediante a formação da criança pequena. Evidencia-se também que a afetividade se constitui uma das áreas do conhecimento que os profissionais da educação precisam se apropriar para utilizá-la na elaboração das propostas pedagógicas e, sobretudo, nas relações de interação com as

crianças. As constatações realizadas no decorrer da pesquisa nos deixam a certeza de que as práticas pedagógicas necessitam valorizar a dimensão afetiva de modo que acentue o papel das emoções no desenvolvimento humano, contribuindo na busca por uma educação mais humanista e emancipadora.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 41 autores nacionais, dentre os quais Galvão (1995), Maturana (1998) e Minayo (1994). 11 autores estrangeiros, destacando-se Wallon (2007; 1981; 1979; 1975; 1973), Alarcao (2000) e Bardin (1977).

### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** Uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do Ensino Fundamental de 09 anos.

**AUTOR (A):** Yuska Natasha Bezerra Felício Garcia

**ORIENTADOR (A):** Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – PUC - SP

**DATA:** 2012

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Fundamental de 09 anos, sentimentos, a criança de anos, Henri Wallon.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** GARCIA, Yuska Natasha Bezerra Felício. Uma Criança pequena em uma escola de grandes: Sentimentos e emoções no ingresso do Ensino Fundamental de nove anos. São Paulo: PUC, 2012. 108f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** O estudo aborda os sentimentos e emoções dos educadores no trabalho com crianças de seis anos de idade, no Ensino Fundamental de nove anos, assim como os sentimentos e emoções do educandos de seis anos de idade neste ano de ingresso que representa para eles a transição entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental e assim dar subsídios à compreensão do aluno e professor, interação entre eles e do papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem. A dimensão da investigação e afetiva, o referencial teórico escolhido foi a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon.

**METODOLOGIA:** A pesquisadora por uma abordagem qualitativa e para produção de informações, foram realizadas entrevistas com duas professoras com exercício da docência no Ensino Fundamental de nove anos que atuaram em anos anteriores como docentes na antiga 1ª série do Ensino Fundamental de 8 anos, que regularmente os educandos tinham 7 anos de idade, seguidas da observação contínua de duas turmas de 46 alunos no total, sendo 24 alunos em uma e 22 em outra e seus professores em suas dinâmicas escolares cotidianas.

**CONTEÚDO:** A pesquisa está dividida em cinco capítulos, no primeiro a autora contextualizou o Ensino Fundamental de nove anos de acordo com a Lei 11.124/06, que antecipou a idade escolar do ingressante para seis não de idade. No segundo ela abordou sobre o referencial teórico que foi a Psicanálise de Henri Wallon, suas obras e o

desenvolvimento dos conjuntos funcionais da criança focada na dimensão afetiva que é o interesse maior da pesquisa, segundo a autora. No terceiro capítulo ela aborda sobre as características do percurso metodológico utilizado, e apresenta os caminhos seguidos para a escolha dos métodos, os passos observados para produzir as informações, bem como os procedimentos de análise dos dados coletados. Nos capítulos quatro e cinco, são dedicados à análise dos dados coletados e as considerações finais.

**CONCLUSÃO:** De acordo com a autora a partir da observação elaborou - se quadros para auxiliar na análise e discussão dos dados. Os resultados encontrados foram divididos em quatro categorias: 1) – a maioria dos sentimentos e as situações indutoras dos alunos estão relacionadas à professora; 2) – os sentimentos dos educandos de totalidades agradáveis eferentes às suas vivencias no contexto do 1º ano foram preponderantes, em oposição aos sentimentos de totalidades desagradáveis; 3) – a adaptação ao novo sistema de Ensino Fundamental não é somente das crianças, mas também das famílias, dos professores e das próprias instituições de ensino; 4) – o anseio em aprender a ler e escrever dos alunos supera todas as lacunas existentes na escola de Ensino Fundamental. Segundo a autora, há necessidade de adaptação do meio físico da escola, a fim de receber melhor as crianças de seis anos no Ensino Fundamental para minimizar as diferenças no processo de transição entre essa fase da Educação Básica e a Educação Infantil, assim como, pela necessidade de todos os professores, independentes do ano em que atuem demonstrarem afetividade, compreensão e flexibilidade com seus alunos, no sentido de favorecer o processo de ensino-aprendizagem e sucesso no cumprimento das funções da escola.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 41 autores nacionais, dentre os quais Galvão (1995), Maturana (1998) e Minayo (1994). 11 autores estrangeiros, destacando-se Wallon (2007; 1981; 1979; 1975; 1973), Alarcao (2000) e Bardin (1977).

### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** Afetividade na relação professor-aluno: Significados sob o olhar do professor do Ensino médio

**AUTOR (A):** Márcia Cipriano Herculano

**ORIENTADOR (A):** Profa. Ana Ignez Belém Lima Nunes

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Universidade Estadual do Ceará.

**DATA:** 2011

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade, relação professor-aluno, professor do ensino médio, formação docente.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** HERCULANO, Márcia Cipriano. Afetividade na relação professor-aluno: significados sob o olhar do professor do Ensino médio. – Universidade Estadual do Ceará, 2011. 130 f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** O trabalho consiste num relato de pesquisa do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará e apresenta discussões sobre a

afetividade na relação professor-aluno e seu significado sob o olhar do professor do Ensino Médio. O objetivo da pesquisa é conhecer qual o significado atribuído pelo professor a uma relação afetiva com os seus alunos, procurando identificar os fatores que atuam como facilitadores ou complicadores dessa relação. As obras de autores como Wallon, Vygotsky, Paulo Freire, Tardif e Lessard e Maria Cândida de Moraes, constituíram-se nas referências teóricas para a realização deste trabalho. Adotou-se o método de pesquisa interventivo, utilizando-se a abordagem qualitativa e o paradigma interpretativo para a sua análise.

**METODOLOGIA:** A coleta de dados foi realizada por meio das seguintes técnicas: Encontros Formativos e entrevistas semiestruturadas com um grupo de professores do Ensino Médio de uma escola da rede pública Estadual do Ceará, localizada em Fortaleza. A análise dos dados adotou como referência a análise categorial temática da qual emergiram três categorias que foram discutidas no âmbito desse estudo: “Os professores: escolhas e formação pessoal e profissional”, “O papel do professor na construção de uma relação humanizada” e “A docência como um trabalho interativo e afetivo”.

**CONTEÚDO:** A pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentou-se o contexto histórico em que foi construída a educação infantil e os desafios do hoje, frente às políticas públicas, a concepção de infância que temos presente em nossa realidade, assim como a que é revelada na história da formação dos professores que atuam nessa área. No segundo capítulo, foi abordado o conceito de afetividade e a importância do brincar, como componentes do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil, explorando e compreendendo a relação teórico-prática desses elementos nessa etapa da educação. No terceiro capítulo, abordou-se a análise dos dados coletados. O material empírico foi dividido em três categorias de análise: concepção de criança, conceito de afetividade e do brincar e a relação teoria-prática.

**CONCLUSÃO:** A realização desse trabalho nos permitiu encontros riquíssimos com os pensamentos e sentimentos dos nossos pesquisados. Estarmos em contato com os professores num formato de pesquisa desse nível nos favoreceu um aprendizado não só objetivo e valioso sobre o tema trabalhado, mas também nos possibilitou identificar nos gestos, nas palavras e em todo movimento corporal cada resposta às nossas suposições teóricas colocadas no processo de investigação. Identificamos, a partir dessas vivências, a insatisfação da maioria dos professores em relação à sua profissão, além do fato de que pouco aprenderam em sua formação sobre como manter uma relação afetiva com seus alunos. Eles consideram que são explorados e desvalorizados pelos alunos e pela sociedade e que não têm papéis bem definidos dentro da escola. Concluímos que há uma carência de uma reflexão afetiva na formação docente e que os professores se reconhecem humanos em um contexto desumanizado. Observou-se, ainda, em seus discursos, que tais queixas provocam afetos negativos que influenciam a relação entre eles e os discentes. Os professores demonstraram necessidade e interesse de serem ouvidos e de expressarem seus conflitos e aprenderem novas estratégias para melhor se relacionar com os alunos. No que se refere à afetividade, afirmaram sua importância dizendo que os ajuda a construir uma relação positiva e harmoniosa com seus alunos.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 47 autores nacionais, dentre os quais Libâneo (2003), Dantas (1992) Freire (2004; 2007). 15 autores estrangeiros, destacando-se Wallon (1971; 1995), Vygotsky (1998) e Bardin (1997).

| <b>RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC</b>  |
|--|
| <b>PAÍS:</b> Brasil  |
| <b>TIPO DE DOCUMENTO:</b> Dissertação de Mestrado  |
| <b>TÍTULO DO DOCUMENTO:</b> Interações em sala de aula: Vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon  |
| <b>AUTOR (A):</b> Liege Gasparim   |
| <b>ORIENTADOR (A):</b> Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana   |
| <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:</b> Mestrado em Educação – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  |
| <b>DATA:</b> 2012  |
| <b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Afetividade. Emoção. Interação. Relação professor-aluno.  |
| <b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:</b> GASPARIM, Liege. Interações em sala de aula: Vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2012. 148 f. (Dissertação).  |
| <b>DESCRIÇÃO:</b> Este trabalho tem Henri Wallon como o principal teórico de referência. A pesquisa empírica, de cunho qualitativo, caracteriza-se como um estudo exploratório. O homem demonstra sua expressividade emocional desde seu nascimento. Expressa as emoções corporalmente e, com o auxílio da emocionalidade, garante sua sobrevivência. As emoções e afetos passam por processos de desenvolvimento marcados cultural e socialmente no meio em que uma pessoa vive. Em constante diálogo com o mundo externo, esta aprende a lidar com a realidade e seu meio. Tendo em vista a intimidade da relação entre aprendizagem e afetividade, pode-se supor que esta última interfere na formação das estruturas cognitivas e que, portanto, o fortalecimento da qualidade das relações afetivas entre criança e adulto poderá contribuir efetivamente para os processos de ensino e aprendizagem. A partir da perspectiva teórica de Wallon, a criança de cinco anos encontra-se no estágio do personalismo, o qual é muito importante para a constituição da pessoa, e a afetividade é, nesta fase, a forma mais efetiva da criança se relacionar com a realidade. |
| <b>METODOLOGIA:</b> A metodologia escolhida pela autora foi estudo exploratório. O contexto escolhido para a pesquisa foi o espaço escolar representado por uma turma de Educação Infantil com 24 alunos, na faixa etária dos cinco anos, em uma escola pública do município de Curitiba/PR. Os dados coletados foram organizados em categorias a partir dos cinco instrumentos utilizados: (1) desenhos com relatos, (2) filmagens livres, (3) jogo Giragira, (4) emocionômetro, e (5) autoscopia (autoanálise de imagens vídeo-gravadas para reflexão). Os desenhos com relatos destacaram as interações com o adulto, com a natureza, com pares, em brincadeiras, e consigo mesmo. Dos demais instrumentos emergiram as seguintes categorias: (1) Relação entre professor e aluno; (2) Qualidade das vinculações afetivas; (3) Linguagem emocional em sala de aula; (4) Verbalização das emoções.   |
| <b>CONTEÚDO:</b> A pesquisa está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo foi apresentada a introdução da pesquisa, assim como o escopo do projeto. No segundo capítulo, discutiu-se a fundamentação teórica da dissertação sobre afetividade em Wallon e as manifestações emocionais na criança de cinco anos, como o espaço da sala de aula e suas interações. O capítulo três tratou da metodologia usada pela autora para o  |



desenvolvimento da pesquisa. E, por fim, o capítulo quatro dissertou sobre a análise de discussão dos resultados.

**CONCLUSÃO:** Os principais conceitos da obra de Wallon, em uma proposta construtivista em que a interação é à base da elaboração da pessoa, do ser humano em sua integralidade, foram descritos e confrontados na pesquisa de campo. Percebeu-se que a qualidade das interações interfere diretamente na elaboração do “eu”, bem como nas situações de aprendizagem em sala de aula. Defende-se que a afetividade apresenta-se na interação do sujeito em todos os campos, locais e momentos, na totalidade da existência humana, e por isso, em formatos diferentes, mas com a mesma essência, se repete. Os principais conceitos da obra de Wallon, em uma proposta construtivista em que a interação é à base da elaboração da pessoa, do ser humano em sua integralidade, foram descritos e confrontados na pesquisa de campo. Percebeu-se que a qualidade das interações interfere na elaboração do “eu”, bem como nas situações de aprendizagem.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 15 autores nacionais, dentre os quais Arantes (2003), Dantas (1992) e Maturana (2004). 18 autores estrangeiros, destacando-se Wallon (2007; 2008; 1999; 1970; 1973), Piaget (2011) e Saint-Exupéry (2011).

### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** O desenvolvimento afetivo infantil segundo Henri Wallon

**AUTOR (A):** Vanessa Aparecida Beleti de Lima

**ORIENTADOR (A):** Prof. Dr. Adolfo Ramos Lamar

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – URB/SC

**DATA:** 2011

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento afetivo. Criança. Henri Wallon.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** LIMA, Vanessa Aparecida Beleti de. O desenvolvimento afetivo infantil segundo Henri Wallon, Blumenau Santa Catarina: UEB, 2011. 85 f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** A autora desenvolveu uma pesquisa bibliográfica que objetiva abordar como tema: O desenvolvimento afetivo infantil segundo Wallon. Para melhor compreensão do tema proposto, necessário demonstrar os estudos sobre o desenvolvimento infantil de acordo com Wallon – já que para o autor o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento infantil, podendo acelerar ou diminuir o ritmo do mesmo. A autora afirma que para Wallon o vínculo afetivo é primordial nas relações e, conseqüentemente, no desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social, e, à medida que a criança se desenvolve e interage com o meio no qual está inserida, sua identidade, sua

autoestima, sua personalidade são desenvolvidas. Segundo a autora, a afetividade é uma constante no processo do desenvolvimento, influenciando, assim, nas escolhas dos objetos pessoais do ser humano, como também na inteligência e na linguagem, que é a base indispensável aos progressos do pensamento, e de grande impacto sobre o desenvolvimento do pensamento e da atividade global da criança, destacando, ainda, que Wallon vê o desenvolvimento do indivíduo como uma construção progressiva em que sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Segundo a autora cada indivíduo constrói seu pensamento e a si mesmo, enquanto sujeito, pela interação em experiências interpessoais formando assim representações coletivas.

**METODOLOGIA:** A autora desenvolveu uma pesquisa de caráter teórico bibliográfica, cujo principal instrumento é o levantamento bibliográfico das teorias de Henri Wallon, tais como **A evolução psicológica da criança; Do ato ao pensamento e Psicologia e educação na infância** e, uma breve análise de obras de alguns importantes autores, como Montessori e Rousseau que também abordam a concepção do desenvolvimento de crianças e do aspecto afetivo infantil. Para tanto, a pesquisa foi dividida em três partes. A primeira que objetiva estudar a criança e o desenvolvimento infantil segundo teóricos como Maria Montessori, Jean J. Rousseau e Johann Pestalozzi; a segunda, que traça um histórico de Henri Wallon, suas obras e teorias enquanto pioneiro nos estudos da psicologia infantil e, a terceira que discorre sobre o desenvolvimento infantil e as emoções na perspectiva de Henri Wallon.

**CONTEÚDO:** *Na introdução a autora diz que a pesquisa foi dividida em duas partes, mais na frente na justificativa ela diz que foi em três, assim transcrevemos a fala dela como esta.* A autora divide o trabalho em duas partes, na primeira, ela aborda a concepção de desenvolvimento infantil e de criança, a partir do olhar de Jean Jacques Rousseau, Maria Montessori e Johann Pestalozzi. Trata-se de um comparativo entre os alicerces sobre os quais Henri Wallon sustenta sua teoria e os alicerces nos quais os demais autores estudados sustentam suas pesquisas. Na segunda, adentrando-se no foco principal da pesquisa, aborda-se a Teoria de Wallon na formação da Educação Infantil, discutem-se as implicações educacionais da teoria, sintetizando algumas ideias de Wallon sobre o desenvolvimento afetivo e as dimensões sociopolíticas da educação.

**CONCLUSÃO:** A autora conclui dizendo que a pesquisa favoreceu o entendimento das ideias de Wallon sobre o desenvolvimento afetivo infantil explicando, segundo sua narrativa, como se dá esse desenvolvimento. Saindo um pouco do campo das teorias de Wallon e entrando nos estudos de outros autores, a pesquisa traçou brevemente o histórico de Jean Jacques Rousseau e Maria Montessori, que também abordaram em suas obras a concepção do desenvolvimento de crianças e do aspecto afetivo infantil. A autora afirma que se demonstrou a importância do pensamento de Henri Wallon para os autores que dissertam sobre educação infantil, traçando um histórico de sua vida e apresentando uma pesquisa bibliográfica sobre o autor. Segundo a autora o professor tem papel fundamental no desenvolvimento do aluno. Muitas vezes, ele é a única pessoa que pode reconhecer esse aluno como ser dotado de sonhos, desejos e muita vontade de mudar a história de sua existência, por essa razão esse trabalho veio ao encontro com a minha prática pedagógica aonde trabalho com crianças de 6 anos, e enquanto docente pude perceber que as emoções estão intimamente ligadas entre professor-aluno, essa pesquisa veio acrescentar a minha vivência enquanto professora, fazendo pensar diferente entre relação professor-aluno, assumindo vínculos, abrindo portas para meu crescimento profissional e intelectual. Constatamos ainda que existe algo que impede alguns professores, de colocarem, em sua ação pedagógica, um pouco de afeto, e de acolher os sentimentos do aluno, de uma forma que leve esse aluno, a sentir que a escola, é realmente

uma extensão do lar. É importante lembrar que o comportamento intelectual é motivado pelas implicações afetivas, visto que a afetividade norteia o processo de aprendizagem. Portanto, nosso sistema educacional carece de uma “Pedagogia do Afeto”, que construa homens e mulheres capazes de viver intensamente. Da delimitação do histórico de vida de Wallon e da investigação dos motivos que o levaram a desencadear seus estudos sobre a afetividade, analisou-se a importância de suas teorias no desenvolvimento das demais que tratam do mesmo assunto.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 13 autores nacionais dentre os quais estão Galvão (1995), Dantas (1992). Dos 05 autores estrangeiros estão Wallon (Wallon 1975; 1979; 2007; 2008) e Soetard (2010).

### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** Mapeamento dos aspectos afetivos que influenciam e dificultam A aprendizagem a partir do uso de ferramentas pedagógicas Produzidas por egressos do mestrado profissional de ensino De ciências na Amazônia

**AUTOR (A):** MarluCIA Ferreira Melo

**ORIENTADOR (A):** Profa. Dra. Ierecê Barbosa

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – Universidade Estadual do Amazonas – Manaus, AM.

**DATA:** 2012

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade; Recurso Pedagógico; Relação ensino-aprendizagem; Mediação.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** MELO, MarluCIA Ferreira. Mapeamento dos aspectos afetivos que influenciam e dificultam A aprendizagem a partir do uso de ferramentas pedagógicas Produzidas por egressos do mestrado profissional de ensino De ciências na Amazônia. – Universidade Estadual do Amazonas – Manaus - AM, 2012. 106 f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** A presente pesquisa teve como intenção central mapear os aspectos afetivos que influenciam e dificultam a aprendizagem a partir do uso de ferramentas pedagógicas produzidas pelos egressos do Mestrado Profissional de Ensino de Ciências na Amazônia. Dessa forma se propôs privilegiar e pautar o olhar nas relações professor-aluno como possibilidade de se realizar atividades que contribuíssem para a melhoria da qualidade de aprendizagem a partir de aulas mediadas pelo recurso pedagógico, em especial o Kit Mergulhe mais Fundo. Procurou-se identificar de que forma a dimensão afetiva está presente na sala de aula e a representação social que professores e alunos atribuem à mesma. O trabalho se apoia em autores como: Piaget, Wallon, Vigostski, dentre outros, que enfatizam mesmo de forma indireta a temática da afetividade e sua importância para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que apontam que cognição e

afetividade andam juntas.

**METODOLOGIA:** A metodologia adotada foi o estudo etnográfico, que se insere na abordagem qualitativa. A coleta de dados deu-se a partir da transcrição dos relatos dos participantes, da observação de suas atividades e de sua participação nas atividades realizadas. A análise dos dados se pautou na descrição e agrupamentos das respostas dadas nos diálogos formais e informais. Todas as atividades foram estabelecidas tendo como foco central o processo ensino-aprendizagem, bem como as contribuições que professores e alunos atribuem para a afetividade como propulsora da aprendizagem.

**CONTEÚDO:** Essa pesquisa está dividida em três capítulos. Capítulo I traz o referencial teórico, que embasa e sustenta o trabalho, apresentando o que é a Afetividade nos diversos autores aqui elencados, e ao mesmo tempo mostra como esta temática foi privilegiada no campo de pesquisa, o Capítulo II apresenta a caracterização do campo de pesquisa; o perfil sócio econômico dos sujeitos partícipes do processo de pesquisa, a metodologia utilizada na realização desse trabalho, bem como a apresentação das atividades sócio-afetivas realizadas na escola. No terceiro e último é composto de uma análise dos dados, discussão e resultados e se conclui com o mapeamento.

**CONCLUSÃO:** Nessa pesquisa pode-se observar ainda a necessidade e importância da mediação pedagógica a partir de ferramentas pedagógicas, como a desenvolvida e aqui utilizada pelos egressos do Mestrado Acadêmico do Ensino de Ciências na Amazônia.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 18 autores nacionais, dentre os quais Antunes (1996), Demo (2005) e Freire (1999). 14 autores estrangeiros, destacando-se Piaget (1962; 1996), Vygotsky (1989; 1993; 1994; 1998) e Wallon (1968; 1978).

### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** Tornar-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva.

**AUTOR (A):** Andrea Jamil Paiva Molica

**ORIENTADOR (A):** Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – PUC - SP

**DATA:** 2010

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade, professor iniciante na EJA, Henri Wallon.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** MOLICA, Andrea Jamil Paiva. Tornar-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva. São Paulo: PUC, 2010. 184f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** A pesquisa aborda como problema central compreender quais as

emoções e os sentimentos do professor, licenciado em Pedagogia, que trabalha pela primeira vez com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e quais as situações provocadoras dessas emoções e sentimentos, em relação a sua atividade profissional. A partir disso, o objetivo foi identificar as necessidades desse professor no que se refere tanto a sua formação inicial, quanto ao auxílio que a escola deve dispensar-lhe nessa etapa profissional. Tendo como prioridade a dimensão afetiva, o referencial teórico escolhido foi a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon.

**METODOLOGIA:** A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e, para a produção de informações, foram realizadas entrevistas individuais, baseadas na modalidade reflexiva, com quatro docentes iniciantes na EJA, graduando ou graduados em Pedagogia. Transcrições, quadros e sínteses dessas entrevistas foram elaborados para auxiliar na análise e discussão das informações.

**CONTEÚDO:** A pesquisa está dividida em cinco capítulos. O primeiro aborda a Educação de Jovens e Adultos no Brasil; o segundo apresenta o referencial teórico na visão de Henri Wallon; o terceiro traz o percurso metodológico da pesquisa; o quarto traz os resultados encontrados; e o quinto capítulo contempla as considerações finais.

**CONCLUSÃO:** Observa-se que os principais encontrados segundo o autor, foram: 1 - os docentes principiantes na EJA sentem a necessidade de apoio de toda equipe escolar para auxiliá-los na atuação, mesmo os professores que já tiveram experiência em outros níveis de ensino, dão grande valor à figura do Coordenador Pedagógico para ajudá-los na prática educacional. 2 – é necessária uma reflexão sobre uma mudança nos cursos de Pedagogia, pois é imprescindível um preparo específico para atuar com alunos da EJA. 3 – os professores exaltam a carreira e sentem-se encorajados em continuar ensinando na EJA, ainda que enfrentem problemas relacionados à profissão dentro e fora da escola. Dessa forma, os educadores não se percebem fora do processo, eles entendem que para a melhoria educacional seus esforços são igualmente indispensáveis.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 49 autores nacionais, dentre os quais Arroyo (2006), Azevedo (2009), Dantas (1993) e Novoa (1992). 05 autores estrangeiros, destacando-se Wallon (1979; 1986; 2007), Chizzoti (2003).

## RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** SENTIMENTOS DE PROFESSORES E DE ALUNOS DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO.

**AUTOR (A):** Marcia Teresa Campos Necyk

**ORIENTADOR (A):** Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC - SP.

**DATA:** 2012

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade. Escola em tempo integral. Henri Wallon.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** NECYK, Marcia Teresa Campos. Sentimento de professores e de alunos de duas escolas públicas de tempo integral no estado de São Paulo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP: 2012. 184 f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** A presente pesquisa teve como objetivo compreender como se manifesta a dimensão afetiva nas escolas nas quais as crianças permanecem em tempo integral, investigando os sentimentos e suas situações indutoras. Por ter como prioridade a dimensão afetiva, o referencial teórico escolhido foi a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon. Como resultado da investigação empreendida percebemos uma grande distancia entre o que foi proposto pelas Diretrizes Curriculares do Projeto e o que é vivenciado nas escolas. As entrevistas e as observações sugerem a necessidade de mudanças no Projeto, como: melhoria nas instalações, formação continuada para os professores, dedicação exclusiva destes à escola, melhorias na alimentação, valorização da relação professor-aluno, incentivo à realização de trabalhos em grupos, realização de atividades que, promovam o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e integração das atividades do currículo básico com as oficinas.

**METODOLOGIA:** A autora fez observações em salas de aula de duas escolas publicas participantes do Projeto Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo Foi realizadas entrevistas com os professores dessas escolas e analisados os documentos do Projeto. A identificação dos sentimentos desses professores e alunos revelou se um instrumento valioso propiciou desvelar as necessidades dos participantes da pesquisa em relação ao ambiente escolar e ao processo de ensino-aprendizagem. Foram identificados nos professores sentimentos como: orgulho em relação à escola, como satisfação/frustração e felicidade/desânimo. Os alunos revelaram situações nas quais se sentem interessados e as que os fazem se sentir desmotivado

**CONTEÚDO:** A pesquisa esta organizada nos seguintes capítulos: Capítulo I – Escola Pública em Tempo Integral - onde o conceito adotado pela autora foi o trabalho sobre a escola de tempo integral, uma breve retrospectiva histórica das concepções relacionadas à educação integral. Capítulo II – foi explicado sobre a escolha do referencial teórico walloniano e foram apresentados os principais conceitos dessa teórica, destacando os conceitos que ajudaram no enriquecimento do trabalho. No capítulo III – abordaram-se os procedimentos metodológicos, adotados para a escolha dos sujeitos, das fontes de coleta de informações, assim como os procedimentos metodológicos adotados na produção e análise dos dados. No IV e último capítulo, foi discutido os dados identificados na pesquisa categorizados em quatro eixos: afetividade e espaço, afetividade e relações interpessoais, afetividade, tempo e aprendizagem e sentimentos de professores e de alunos na Escola de Tempo Integral.

**CONCLUSÃO:** Constatamos que apesar das dificuldades encontradas, os professores entrevistados continuam esperançosos na melhoria do Projeto e esperam que as escolas de tempo integral possam efetivamente oferecer para as crianças participantes do Projeto de uma educação de qualidade. Nas observações e entrevistas, os professores explicitaram sua preocupação e frustração por não terem tempo para as trocas de experiências com os colegas e por não terem tempo para as capacitações. No eixo afetividade e relações interpessoais, foi constatado pela autora que a importância da relação professor-aluno e de como a extensão do horário faz com os alunos estabeleçam um vínculo a mais com alguns professores e entre os próprios alunos. Ao analisar sentimentos e suas indutoras, foi verificado que os professores percebem a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, mas a concebem em uma perspectiva do senso

comum. Depreende-se disso a necessidade de os professores serem capacitados para lidar com seus alunos, considerando-os em todas as suas dimensões humanas: afetividade, cognição e ato motor, pois em cada fase do desenvolvimento, essas dimensões se caracterizam por aquisições de novos recursos, que podem ser aproveitados pela escola.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 38 autores nacionais, dentre os quais Galvão (1996), Arroyo (1998), Dantas (1994), Paro (1988), Saviani (2010). 09 autores estrangeiros, destacando-se Wallon (1979; 1986; 1975; 2007), Zazzo (1978; 1995) e Dewey (1978).

### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOB A ÓTICA DO SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA: RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE E RESILIÊNCIA

**AUTOR (A):** KARINA INÊS PALUDO

**ORIENTADOR (A):** Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – Curitiba.

**DATA:** 2013

**PALAVRAS-CHAVE:** Altas habilidades/superdotação; Sistema Teórico da Afetividade Ampliada; Identidade; Resiliência; Alteridade; Adolescência.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** PALUDO, Karina Inês. Altas habilidades/superdotação sob a ótica do sistema teórico da afetividade ampliada: relações entre identidade e resiliência. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2013. 244 f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** O desenvolvimento humano possui muitos aspectos comuns, isto é, que ocorrem de forma semelhante entre as pessoas, e é por meio deles que os indivíduos se caracterizam como “seres humanos”. Entretanto, outros aspectos deste mesmo desenvolvimento se desenham de forma diferente para cada pessoa, culminando em uma identidade, que se diferencia de outras identidades. O presente estudo voltou sua atenção para a identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação ou *identidade superdotado*, como se optou por denominar. O indivíduo com altas habilidades/superdotação caracteriza-se, basicamente, por sua capacidade acima da média (intelectualmente ou em outra área) e precocidade. Para subsidiar a pesquisa, utilizou-se como base teórico-metodológica principal o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada - STAA, que explica o desenvolvimento humano pela análise interrelacional de quatro dimensões, as quais são representadas por quatro categorias principais: identidade (dimensão configurativa), *self* (dimensão recursiva), alteridade (dimensão moduladora) e resiliência (dimensão criativa). A partir deste modelo, buscou-se investigar a constituição da *identidade superdotada* e o papel da resiliência nesse processo. Tomou-se como hipótese que o *feedback* do “outro”

sobre a *identidade superdotada* tem implicações significativas para a aceitação ou a rejeição daquele que a possui. Além disso, a dimensão criativa – representada pela resiliência –, por ser um conjunto de processos responsável pela criação de recursos psicológicos e disponibilização destes ao *self* e à identidade, exerce especial influência no desenvolvimento do sujeito com altas habilidades/superdotação.

**METODOLOGIA:** Como caminho metodológico para o estudo empírico, utilizou-se do enfoque misto, por meio da aplicação de escalas psicológicas, uma entrevista semiestruturada e a aplicação do instrumento “expressões incompletas”. Os participantes foram onze adolescentes com altas habilidades/superdotação, entre 11 e 15 anos, atendidos no horário contrário ao do ensino regular, na sala de recursos de uma escola pública estadual localizada no município de Curitiba (PR), região sul do Brasil. Realizou-se uma análise integrativa, combinando os dados quantitativos com aqueles qualitativos, oriundos dos instrumentos individuais.

**CONTEÚDO:** A pesquisa está dividida em seis capítulos. O primeiro apresenta a introdução; o segundo aborda o estado da arte e das construções de análise; o terceiro, o sistema teórico da afetividade ampliada; o quarto, o desenho metodológico; o quinto, a apresentação da análise e discussão dos resultados; e por fim o sexto capítulo traz as considerações finais,

**CONCLUSÃO:** Em função dos resultados obtidos, entende-se que a maneira como a identidade superdotada é compreendida exerce influência direta sobre a aceitação ou rejeição da mesma por parte do sujeito, reiterando-se, assim, a importância das relações em que predomine a alteridade, a presença da afetividade e reciprocidade, para um profícuo desenvolvimento da pessoa com altas habilidades/superdotação. Sobre a resiliência, observou-se que os participantes da presente amostra fazem um uso acentuado da capacidade de resiliência e, como resultante deste processo, geram um maior número de recursos e mais qualificados – tornados visíveis por sua precocidade e capacidade acima da média. Por fim, ressalta-se a necessidade de fluidez entre as dimensões para um desenvolvimento humano saudável.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 35 autores nacionais, dentre os quais Oliveira (13), Araújo (2003) e Minayo (1994). 49 autores estrangeiros, em especial Wallon (1993) e Vygotsky (2010).

## RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Tese de Doutorado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** Sentimentos, emoções e projetos da juventude: Um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

**AUTOR (A):** Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

**ORIENTADOR (A):** Profa. Dra. Velaria Amorim Arantes.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Doutorado em Educação – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – São Paulo.



**DATA:** 2011

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações sociais. Deficiência. Inclusão na educação infantil

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. Sentimentos, emoções e projetos da juventude: Um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – São Paulo: 2011. 232 f. (Tese).

**DESCRIÇÃO:** A presente pesquisa teve como objetivo analisar a função psíquica dos sentimentos e das emoções na construção de projetos vitais de jovens. Partindo da indissociabilidade entre cognição e afetividade, e de perspectivas recentes do campo da moralidade humana, a investigação fundamenta-se na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, segundo a qual o ser humano constrói modelos da realidade com base em processos cognitivos e afetivos. Parte-se igualmente do conceito de projeto vital (*purpose*), entendido como objetivos e metas significativos para o sujeito e que trazem, ao mesmo tempo, implicações para o mundo mais amplo, atribuindo um sentido ético a vida e as ações do indivíduo.

**METODOLOGIA:** Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um total de 30 jovens, entre 15 e 17 anos, estudantes de escolas públicas de Ensino Médio do interior do Estado do Paraná. A análise dos dados pautou-se nos pressupostos dos referenciais teóricos utilizados. A partir dos modelos organizadores identificados, foi possível identificar uma influência dos sentimentos e das emoções no engajamento dos jovens em projetos vitais a partir dos seguintes aspectos: configuração dos sentimentos e das emoções no raciocínio; posicionamento dos jovens diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades; relações entre o self e o outro. Destacou-se, ainda, no processo de construção dos projetos vitais, a importância das relações interpessoais, do bem estar e da satisfação do self, além dos valores morais que sustentam os projetos vitais.

**CONTEÚDO:** A pesquisa está dividida em oito capítulos. O primeiro aborda a juventude na sociedade contemporânea. O segundo aborda especificamente a respeito dos projetos vitais na juventude. O terceiro capítulo está voltado para a dimensão afetiva no funcionamento psíquico e na moralidade – no desenvolvimento, no julgamento e nas ações morais. No capítulo quatro são enfatizados os fundamentos e as contribuições da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e o referencial teórico-metodológico escolhido para embasar a pesquisa. Os capítulos sexto e sétimo trazem, respectivamente, a apresentação e a discussão dos dados obtidos no trabalho. Por fim, o oitavo capítulo apresenta as considerações finais, buscando ressaltar as contribuições obtidas a partir da presente investigação.

**CONCLUSÃO:** A partir dos resultados obtidos na investigação, a autora aponta que as emoções e os sentimentos desempenham um importante papel na construção dos projetos vitais dos jovens exercendo influências na organização do pensamento e subsidiando projetos vitais, fazem-se relevantes as emoções e os sentimentos positivos e negativos que configuram o raciocínio e que fundamentam as relações interpessoais, o bem-estar pessoal, os valores morais e o modo como o jovem encara os conflitos, as dificuldades e os obstáculos vivenciados.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 24 autores nacionais, dentre os quais Galvão (2004), Oliveira (2002) e Vasconcelos (2007). 43 autores estrangeiros, especialmente La Taille (2002) e Piaget (1994).

| <b>RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC</b>  |
|--|
| <b>PAÍS:</b> Brasil  |
| <b>TIPO DE DOCUMENTO:</b> Dissertação de Mestrado  |
| <b>TÍTULO DO DOCUMENTO:</b> A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino fundamental  |
| <b>AUTOR (A):</b> Dina Maria Vieira Pinho  |
| <b>ORIENTADOR (A):</b> Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna  |
| <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:</b> Mestrado em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.   |
| <b>DATA:</b> 2014  |
| <b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Alfabetização. Afetividade. Construção identitária. Sentimento de Pertencimento.  |
| <b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:</b> PINHO, Dina Maria Vieira. A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro: 2014.159 f. (Dissertação).  |
| <b>DESCRIÇÃO:</b> Este estudo de base teórico-conceitual tem por objetivo defender a vinculação entre afetividade e as prática alfabetizadoras nos anos Iniciais do Ensino Fundamental para que a partir deste enodoamento o sujeito escolar desta fase de escolarização construa sentimento de pertencimento as práticas de cultura letradas, e assim permita-se apropriar-se da escrita e usá-la como ferramenta de integração a si e ao mundo. Esta fase e realizada a partir do desvelamento da afetividade como dimensão presente necessária ao desenvolvimento cognitivo como nos apresentam as teorias psicogenéticas de Piaget, Wallon e Vygotsky e, os estudos de aproximação entre a educação e a psicanálise feitas por Cohen e Kupfer. A esses estudos acrescentamos as pesquisas realizadas por Senna sobre distinção entre fala e escrita que contribuiram na compreensão de como a forma de se conceber a escrita nas metodologias de alfabetização podem ter ocasionado custos neste processo. |
| <b>METODOLOGIA:</b> A metodologia usada nesta pesquisa foi o estudo teórico-conceitual, procurando construir bases solidas na defesa de nosso objeto de estudo. Esta modalidade de pesquisa procura reconstruir conceitos, ideias e ideologias, na perspectiva de contribuir para o aprimoramento dos fundamentos teóricos já desenvolvidos.   |
| <b>CONTEÚDO:</b> Esta pesquisa está dividida em sete capítulos, após a introdução que é apresentada no capítulo um, o capítulo dois aborda-se a História da Educação no Brasil e as histórias da educação popular. No terceiro capítulo e abordado a história do fracasso escolar no Brasil como o objetivo de revermos como tem sido explicado/justificado ao longo dos anos. No quarto capítulo apresentaremos as concepções sobre alfabetização apoiados em Senna e Mortatti. No quinto capítulo discutiu-se a relação entre alfabetização e a construção de identidades. No sexto capítulo a autora apresentou a defesa em favor da afetividade como dimensão curricular. No sétimo e último capítulo foi apresentado uma proposta curricular onde a dimensão afetiva é contemplada no reconhecimento das especificidades da criança, na sua cultura, do seu desenvolvimento e de sua infância.  |

**CONCLUSÃO:** A afetividade como elemento do desenvolvimento é defendida nas teorias psicogenéticas de Piaget, Wallon e Vygotsky. Se a razão e emoção não constituem relação assimétrica e, pelo contrário, se complementam, como não evocar sua vinculação à aprendizagem? A relação entre identidade, afetividade e alfabetização é defendida na última seção do quinto capítulo. Acreditamos que ao desacreditarmos a dicotomia entre razão e emoção tão enfatizada na construção de sujeito apresentada pela Modernidade, poderemos compreender o sujeito em sua plenitude provisória e juntos ressignificarmos nossa condição de sujeitos constituídos coletiva e subjetivamente.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 29 autores nacionais, dentre os quais Arantes (2012), Maturana (1998) e Saviani (1991; 2008) e Galvão (2000; 2003). 13 autores estrangeiros, destacando-se Wallon (1971; 1968; 2008), Vygotsky (1989; 1992) e Ferreiro (1984).

### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DO TRABALHO EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO AFETIVO DE CRIANÇAS

**AUTOR (A):** Maria Carolina Ribeiro

**ORIENTADOR (A):** Profa. Dra. Maria Alice de Campos Rodrigues

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - ARARAQUARA – S.P.

**DATA:** 2009

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade. Cognição. Razão. Emoção. Consciência. Trabalho.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** RIBEIRO, Maria Carolina. CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DO TRABALHO EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO AFETIVO DE CRIANÇAS. – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – Araraquara, SP: 2009. 91f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** O objetivo do presente trabalho é, a partir de material teórico, fazer algumas elaborações a respeito de como poderia ser a compreensão dos comportamentos de crianças semi-institucionalizadas no ambiente onde se desenvolvia um projeto social. Como poderiam ser compreendidas as relações entre as características dos ambientes sociais em que viviam, ou teriam vivido, e seus próprios modos de se comportarem, suas manifestações de carências e necessidades. Na introdução expomos a fundamentação teórica que começa com o tema do “desenvolvimento da consciência”, seguindo os teóricos da psicologia sócio-histórica e alguns seguidores da mesma linha; segue uma exposição sobre o tema “razão e emoção”, começando com António R. Damásio e retomamos os fundamentos da psicologia sócio-histórica, com Vygotsky e alguns outros estudiosos. Nesta parte, mostramos que a visão do indivíduo como um todo complexo é

compreendida recentemente nos estudos da psicologia científica. Examinamos ainda, o tema do desenvolvimento da afetividade e da cognição como extensões indissociáveis do psiquismo humano. Aqui seguimos os fundamentos de Henri Wallon, destacando o “caráter contagioso da emoção” e os “domínios funcionais” do processo de desenvolvimento psicológico da criança. Tratamos ainda sobre o desenvolvimento do comportamento agressivo de crianças como uma expressão afetiva-emocional. E por último, fizemos algumas considerações sobre a afetividade e a cognição no contexto educacional.

**METODOLOGIA:** Na parte da metodologia descrevemos em talhes a “Dinâmica da Mãozinha” que foi criada, além de outros aspectos da metodologia adotada. Utilizamos registros de observações feitas no próprio ambiente institucional onde trabalhamos com menores; analisamos as fichas de matrícula dos participantes onde constavam os seus dados e dos seus familiares (o que será exposto em duas planilhas como informações específicas sobre o histórico da criança e de seus familiares). Além dessas informações, utilizamos também os relatos dos alunos durante encontros e conversas eventuais na instituição, mas principalmente durante a realização de uma dinâmica que criamos denominada de “Dinâmica da Mãozinha”, que contribuiu para uma maior aproximação com os alunos fortalecendo o vínculo com os mesmos e levando-nos a uma maior aproximação de sua história de vida.

**CONTEÚDO:** A pesquisa está dividida em três capítulos, o primeiro aborda os aspectos teóricos, o segundo apresenta elementos e métodos usados na pesquisa e o terceiro as considerações finais.

**CONCLUSÃO:** No final, fazemos algumas considerações a partir da literatura para dizer da nossa compreensão dos comportamentos dos nossos alunos semi-institucionalizados.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 11 autores nacionais, dentre os quais Saviani (2004), Oliveira (1992) e Dantas (1992). 08 autores estrangeiros, com destaque para Wallon (2007), Vygotsky (2001; 1998; 1996; 1991) e Marx (2001).

### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** AMIZADE E INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR PIAGETIANO

**AUTOR (A):** LORENA SANTOS RICARDO

**ORIENTADOR(A):** Profa. Cláudia Broetto Rossetti.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – Vitória.

**DATA:** 2011

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações sociais. Deficiência. Inclusão na educação infantil

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** RODRIGUES, Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter. ANÁLISE DOS ASPECTOS DA RELAÇÃO SOCIAL ENTRE CRIANÇAS:

CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO- Vitória, ES: 2011. 182 f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** Segundo Piaget, as crianças podem socializar seus pensamentos quando têm amigos. Com o advento da inclusão escolar, novas experiências têm sido vivenciadas em sala de aula. A presente pesquisa objetivou investigar se há diferença no conceito de amizade, no respeito às diferenças e nos relacionamentos de amizade no contexto escolar entre 17 crianças que estudam com um autista em classe inclusiva (CI) e 17 que estudam em classe não inclusiva (CNI), todas com idade entre 7-8 anos, estudantes do 2º ano do ensino fundamental da rede pública do interior do ES.

**METODOLOGIA:** O método clínico experimental de Jean Piaget, segundo Bampi (2006), pode se apresentar como possibilidade investigativa do nível de pensamento infantil. Ele oferece recursos para avaliação do potencial criativo e cognitivo da criança, de como ela se adapta e explica a sua realidade. Seja uma pesquisa focada no âmbito familiar, na rua ou na escola, o método clínico traz grandes contribuições para compreender, entre outras coisas, o pensamento da criança sobre seu mundo, sobre o que acontece a sua volta e sobre os relacionamentos de amizade que estabelecem. Para a coleta de dados foram criados seis cartões para meninas, seis para meninos e dois para ambos, com desenhos de crianças em diversas situações. Também foi utilizado um roteiro de entrevista baseado no método clínico Piagetiano. Primeiramente, os cartões foram apresentados para que cada participante os descrevesse, indicasse se aquelas crianças poderiam ou não ser amigas e justificasse sua resposta. Em seguida, era realizada a entrevista. A maioria dos participantes descreveu os cartões similarmente. Também definem “amizade” e percebem o diferente de forma semelhante, embora os alunos da CI pareçam mais dispostos a respeitar e se relacionar com aqueles que são vistos como diferentes. Para a maioria é bom ter amigos na escola.

**CONTEÚDO:** Tendo em vista os objetivos apontados, a presente pesquisa foi realizada em onze tópicos. O primeiro apresenta a introdução, o segundo aborda afetividade e cognição, compreensão dos termos: breve histórico afetividade e cognição na teoria piagetiana. No terceiro tópico apresenta a interação social sob a ótica piagetiana. O quarto fala sobre o método clínico. Ano quinto tópico aborda a amizade na infância e a amizade no contexto escolar. No sexto apresenta a inclusão de alunos com deficiência em escola regular, autismo: etiologias e implicações. O sétimo tópico fala sobre: posição do problema, objetivos geral e específicos. O oitavo tópico aborda o método participantes, instrumentos e procedimentos. O nono tópico apresenta os resultados e discussão, respostas sobre os cartões com desenhos de crianças e entrevista clínica sobre amizade. Por último os tópicos 10 e 11 que apresentam as considerações finais e as referências.

**CONCLUSÃO:** Espera-se que essa pesquisa possa auxiliar na elaboração de estratégias de incentivo à amizade e ao respeito às diferenças no contexto escolar para que o processo de inclusão se torne cada vez mais uma realidade, sobretudo para os alunos com transtorno do espectro autista. Os resultados dessa pesquisa apontaram que crianças que convivem com o diferente (nesse caso, um colega com autismo, que traz características comportamentais peculiares do transtorno) em sala de aula são mais dispostas a respeitar e se relacionar com ele do que aquelas que não têm essa oportunidade. Mais pesquisas, contudo, se fazem necessárias, investigando o processo de inclusão em diversas escolas, com sujeitos de diversas idades a fim de identificar outras variáveis que podem influenciar nesse processo. A inclusão escolar é garantida por lei às pessoas com deficiência e uma vez que amizade tem sido ligada à igualdade, à similaridade, e a pessoa com deficiência pode ser vista como diferente, como aquele que destoa, também existe a necessidade de investigar a constituição dos relacionamentos de amizade no contexto escolar com foco no

processo de inclusão.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 26 autores nacionais, dentre os quais Arantes (2003), Campos (1999), Garcia (2005) e Vasconcelos (2011). 15 autores estrangeiros, destacando-se Piaget (1967; 1978; 1994; 1970; 1983), La Taille (2002).

### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** ANÁLISE DOS ASPECTOS DA RELAÇÃO SOCIAL ENTRE CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**AUTOR (A):** RENATA SUZI ESCUDEIRO HASTENREITER RODRIGUES

**ORIENTADOR (A):** Profa. Dra. Sonia Lopes Victor

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – Vitória.

**DATA:** 2011

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações sociais. Deficiência. Inclusão na educação infantil

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** RODRIGUES, Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter. ANÁLISE DOS ASPECTOS DA RELAÇÃO SOCIAL ENTRE CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - Vitória, ES: 2011. 182 f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** A presente pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Diversidade e práticas educacionais inclusivas”, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), intitulada “Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na educação infantil”. A pesquisa visa ao alcance dos objetivos de conhecer os principais aspectos das relações sociais estabelecidas entre a criança com deficiência e as demais crianças em uma escola regular de educação infantil e identificar as implicações dessas relações à infância e aos processos de inclusão escolar da criança com deficiência.

**METODOLOGIA:** Para tanto, este trabalho desenvolveu um estudo de caso do tipo etnográfico, que utiliza, para coleta de dados: a observação participante com registro em diário de campo, a entrevista semidirigida, a análise microetnográfica e a análise documental. Participam da pesquisa duas crianças com deficiência que estudam em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Serra-ES. Referencialmente, recorre aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, de L. S. Vigotski, para a compreensão dos conceitos de relações sociais, subjetividade, constituição cultural, mediação, deficiência, infância e educação da criança com deficiência, e também às contribuições de M. Bakhtin sobre o fenômeno da relação dialógica entre crianças,

polifonia, polissemia, o lugar do Outro na tessitura do “Eu-Criança” e do “Eu-Pesquisador” da infância. Para a análise dos dados, emprega seis categorias que identificam os principais aspectos desvelados nas relações sociais entre as crianças: a linguagem como função representativa; os atos de comando/obediência como movimentos pelos quais os membros de um grupo social se afetam reciprocamente; a dinâmica tensão/equilíbrio na construção da individualidade; a imitação como uma das formas de representação social; a afetividade na relação com o outro; e a brincadeira como aspecto da relação entre crianças.

**CONTEÚDO:** Tendo em vista os objetivos apontados, organizo o presente texto em cinco capítulos. No primeiro, *Aproximando olhares e sentidos: a história e a legislação*, visou-se a situar a temática e a educação especial na perspectiva da inclusão, focando a trajetória histórica, as normas e as legislações que nos levam até o paradigma da inclusão. No segundo capítulo, *Aspectos implicados à inclusão na educação infantil e às relações sociais entre crianças: contribuições das pesquisas na área*, recorreu-se aos estudos na área para verificar como esses fenômenos ocorrem e identificar quais são os aspectos envolvidos em seu processo. No terceiro capítulo, *Prosseguindo a conversa inspirada na Teoria Histórico-Cultural: contribuições de L. S. Vigotski e de M. Bakhtin*, pontuo as contribuições de L.S. Vigotski e M. Bakhtin para a compreensão dos conceitos de relações sociais, para a constituição cultural da subjetividade, educação e infância da criança com deficiência, o fenômeno da relação dialógica entre crianças, da mediação entre pares, da inclusão da criança surda e da inclusão da criança com deficiência física. No quarto capítulo, *Iniciando relações com a pesquisa*, apresento a metodologia utilizada, bem como os participantes, os procedimentos, o lócus e a caracterização da educação infantil no município da Serra e o atendimento à criança com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Também recorro às contribuições de M. Bakhtin sobre o lugar do Outro na tessitura do “eu-pesquisador” da infância. No quinto capítulo, *Analisando indícios das relações sociais entre crianças com deficiência e as demais crianças*, apresento aspectos das relações sociais estabelecidas e percebidas pelo meu “eu-pesquisador” entre as crianças participantes do estudo. Ao final do texto, em *Considerações para não encerrar o assunto*, destaco implicações à inclusão da criança com deficiência na educação infantil, valorizando as relações sociais estabelecidas na escola como possíveis promotoras de transformações do panorama excludente vivenciado.

**CONCLUSÃO:** Como resultado, o estudo desvela a complexa rede de relações sociais que constitui a experiência escolar e as implicações destas ao desenvolvimento, à constituição da infância e à inclusão escolar das crianças com deficiência. A presente pesquisa desvelou que estabelecemos relações sociais com o outro a todo tempo e, mesmo sem perceber a amplitude de nossas relações sociais, nós nos autovivenciamos e vivenciamos o outro equacionando o “eu” e o outro numa “[...] unidade espaciotemporal” (BAKHTIN, 2003, p. 99). Nesta equação entre o “eu” e o outro, o resultado é a humanização, ou seja, reconhecemo-nos e nos constituímos como pessoa no mundo. Assim nos tornamos humanos nas relações sociais e com a cultura nas suas múltiplas significações e implicações históricas, em que nos transformamos e somos transformados continuamente. O processo de transformar e ser transformado acompanha toda a nossa existência de tal forma que a própria tentativa de negar o outro que há em nós já é a prova de que reconhecemos esta existência e dela não conseguimos fugir. Afinal, o pensar, o agir e o sentir sobre si mesmo perpassam o pensar e o agir a partir da relação com o outro, ou seja, na perspectiva da alteridade que nos tornamos pessoas.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 29 autores nacionais, dentre os quais Oliveira (2010), Rego (1995) e Araújo (2008). 24 autores estrangeiros, destacando-se Bakhtin (2003; 2005; 1993), Vygotsky (2007; 2004; 1997; 2008) .

| <b>RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC</b>   |
|---|
| <b>PAÍS:</b> Brasil   |
| <b>TIPO DE DOCUMENTO:</b> Tese de Doutorado   |
| <b>TÍTULO DO DOCUMENTO:</b> A AFETIVIDADE DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO E DE SUAS PROFESSORAS: DIMENSÕES DO PAREDNER A LER EM DOIS CONTEXTOS CULTURAIS  |
| <b>AUTOR (A):</b> Vilmária Fernandes Sales  |
| <b>ORIENTADOR (A):</b> Profa. Dra. Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa  |
| <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:</b> Doutorado em Educação – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERBAMBUCO – RECIFE – PE.   |
| <b>DATA:</b> 2009   |
| <b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Fracasso escolar. Aquisição de leitura. Interação social. Comparação intercultural.  |
| <b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:</b> SALES, Vilmária Fernandes. A AFETIVIDADE DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO E DE SUAS PROFESSORAS: DIMENSÕES DO PAREDNER A LER EM DOIS CONTEXTOS CULTURAIS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERBAMBUCO – RECIFE – PE, 2009. 260 f. (Tese).   |
| <b>DESCRIÇÃO:</b> O presente trabalho descreve as expressões de afetividade de crianças que vivenciam situações de fracasso escolar e de seus professores, em dois contextos culturais – Brasil e México, desvendando fatores macro e micro sociais no processo de aprender, ensinar e avaliar. A afetividade é enfocada pela concepção de <i>Henry Wallon</i> , que considerou o desenvolvimento infantil de modo integrado em seus aspectos motor, sócio-afetivo e cognitivo, evidenciando a importância da emoção como fator de sobrevivência física e psíquica. Emoções e sentimentos circunscrevem as relações afetivas de crianças e professores dentro da escola. O presente trabalho descreve só processos afetivos que perpassam as interações criança-criança e criança-professor, que vivenciam situações de fracasso escolar. Adotamos a concepção de <i>Bernard Charlot</i> de que existem situações de fracasso quando não ocorrem transformações dos saberes das crianças. Um momento especialmente evidente na constatação do sucesso ou do fracasso e o da aquisição da leitura. |
| <b>METODOLOGIA:</b> O procedimento metodológico utilizado nesta investigação foi o de grupos focais com crianças repetentes e com seus professores (no Brasil, 3 grupos de crianças e 3 professores; No México, 4 grupos de crianças e 2 professores). Outro procedimento foi o de encenações de aulas e leituras por parte dessas crianças. Nos grupos focais, os resultados indicaram emoções de raiva, tristezas e vergonha das crianças brasileiras diante das reprovações; enquanto emoções de tristeza, vergonha e timidez foram expressas pelas crianças mexicanas ao se defrontarem com situações de dificuldades com a leitura. Os meninos brasileiros atribuíram seu fracasso a “bagunça” que faziam na aula; as meninas, ao fato de não saberem ler. A maioria das crianças brasileiras afirmou não receber ajuda da professora nem dos amigos, enquanto as mexicanas disseram receber tal ajuda. Os saberes das crianças brasileiras e mexicanas foram semelhantes e ambas utilizaram estratégias parecidas para esconder a vergonha de não saberem ler. Nas encenações, as           |



dificuldades de leitura foram confirmadas e a emoção predominante foi a vergonha observadas em ambos os grupos. Os professores brasileiros apresentaram sentimentos de impotência diante do fracasso dos alunos, enquanto os mexicanos omitiram seus sentimentos em relação as dificuldades dos alunos, mas apresentaram satisfação diante de sua aprendizagem.

**CONTEÚDO:** A pesquisa está dividida em seis tópicos. O primeiro e segundo tópico trata-se da justificativa e dos objetivos. O terceiro tópico aborda o conceito de afetividade, emoções e sentimentos. O quarto tópico apresenta como o fracasso escolar atinge as camadas populares no cenário histórico. O quinto tópico apresenta a metodologia usada na realização da pesquisa. O sexto e sétimo tópicos discutem os resultados obtidos e as considerações finais.

**CONCLUSÃO:** As interações observadas neste estudo nos levam a concluir que ambas as dimensões – cognição e afetividade – alçam-se a caminhar *pari passu* para reduzir a barbárie que grassa as escolas brasileiras e mexicanas, traduzida no chamado fracasso escolar, que faz haurir as possibilidades de as crianças aprenderem. Considerar a afetividade e saberes de crianças e professores se coloca como vetor passível de minimizar situações de fracasso. As interações do cotidiano precisam se transformadas num processo de respeito e liberdade de expressão. Isso esta de acordo com a concepção rogeriana a qual acredita que a “mudança não se dará de movimentos organizados por uma cultura diferente, mas do surgimento de um novo tipo de pessoa, que se caracteriza pela disposição para conhecer a si mesma, seus sentimentos e falhas humanas e que esta aberta para o relacionamento mais respeitoso e provavelmente mais afetivo”.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 48 autores nacionais, dentre os quais Vasconcelos (2004), Tardif (2002), Paro (2001), Galvão (2001), Ferreiro (2004), Demo (1998) e Charlot (2005). 53 autores estrangeiros, destacando-se Wallon (1979; 1976; 1971; 1986; 1991; 2007), Zazzo (1978) e Taille (1992).

#### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** O Brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil.

**AUTOR (A):** Cristiane Maria Franzini Sawaya

**ORIENTADOR (A):** Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – PUC - Campinas

**DATA:** 2009

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Formação Docente. Brincar. Afetividade

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** SAWAYA, Cristiane Maria Franzini. O Brincar e a Afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil. – PUC - Campinas, 2009. 130 f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** O presente trabalho teve por finalidade analisar o papel da afetividade e do brincar da Educação da criança da Educação Infantil, enfocando o caráter teórico-prático da formação dos professores no que se refere à importância que atribuem a relação do brincar e da afetividade com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, a problemática que envolveu este estudo busca identificar as contribuições da relação do brincar e da afetividade na formação de educação infantil como aspecto fundamental e facilitador da educação da criança da escola. O referencial teórico que fundamentou a pesquisa pauta-se principalmente, nos estudos de Wallon e Vygotsky, uma vez que ambos, em linhas gerais, buscam identificar a presença da afetividade na relação professor-aluno e as influências desta no processo ensino-aprendizagem.

**METODOLOGIA:** A pesquisadora constituiu-se sua pesquisa em qualitativa reunindo um estudo bibliográfico sobre o tema, entrevistas com profissionais da área de Educação Infantil e observando sistemática de suas salas de aula. Nesse sentido para analisar o material foram construídas três categorias de análise: concepção de criança, conceito de afetividade e do brincar e a relação teoria- prática.

**CONTEÚDO:** A pesquisa está dividida em três capítulos, no primeiro capítulo foi apresentado o contexto histórico em que foi sendo construída a educação infantil e os desafios do hoje, frente às políticas públicas, a concepção de infância que temos presente em nossa realidade, assim como a que é revelada na história da formação dos professores que atuam nessa área. No segundo capítulo foi abordado o conceito de afetividade e a importância do brincar, como componentes do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil, explorando e compreendendo a relação teórico-prática desses elementos nessa etapa da educação. No terceiro capítulo foi abordada a análise dos dados coletados. O material empírico foi dividido em três categorias de análise: concepção de criança, conceito de afetividade e do brincar e a relação teoria- prática.

**CONCLUSÃO:** Como conclusão, foi apontada a necessidade de se pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir do brincar e do afetivo e de forma fundamentada, e articular teoria e prática, realizando um trabalho que supere toda forma de fragmentação ou de mera transmissão de informações acríticas. Nesse sentido na Educação Infantil, a presença do Professor permeada de afetividade e dos aspectos lúdicos, por certo irá contribuir para o crescimento da criança ajudando-a no desenvolvimento da vida infantil. Por isso, entendemos que a escola necessitará abrir perspectivas de uma formação permanente, para que os professores possam rever conceitos, métodos, didáticas, a partir dos referenciais lúdicos e afetivos que expressam a vida na sua globalidade e de forma existencializada.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 49 autores nacionais, dentre os quais Galvão (1995), Rego (1995) e Arroyo (2000), Freire (1980; 1986; 1987; 1992), Oliveira (1922; 2002). 12 autores estrangeiros, destacando-se Wallon (1971; 1981), Vygotsky (1996; 2004) e Wallon (1971; 1981), Leontiev (2001).

| <b>RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC</b>   |
|---|
| <b>PAÍS:</b> Brasil   |
| <b>TIPO DE DOCUMENTO:</b> Dissertação de Mestrado   |
| <b>TÍTULO DO DOCUMENTO:</b> SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE FAVORECEM O PELO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO  |
| <b>AUTOR (A):</b> Rosa Jussara Bonfim Silva   |
| <b>ORIENTADOR (A):</b> Prof. Dr. Luiz Síveres.  |
| <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:</b> Mestrado em Educação – UNIVERSIDADE CATOLICA DE BRASILIA – DISTRITO FEDERAL – DF.   |
| <b>DATA:</b> 2013   |
| <b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Interação Social. Processo ensino-aprendizagem. PROEJA.  |
| <b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:</b> SILVA, Rosa Jussara Bonfim. SABERES DA PRÁTICA PEDAGOGICA QUE FAVORECEM O PELO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO – UNIVERSIDADE CATOLICA DE BRASILIA – DISTRITO FEDERAL – DF., 2013, 114f. (Dissertação).  |
| <b>DESCRIÇÃO:</b> A presente pesquisa teve como objetivo desvelar quais os saberes presentes na prática pedagógica podem favorecer o pleno desenvolvimento do educando. O trabalho faz uma reflexão sobre as práticas pedagógicas presente na educação básica dos anos iniciais, e a relação entre os saberes docentes e discentes na promoção do pleno desenvolvimento do estudante. O estudo permitiu uma análise de quais saberes, do ponto de vistas das educadoras são relevantes para que se construa e qualifique o educando em sua plenitude, contemplando os pilares da educação propostos pela UNESCO, o aprender a conhecer, a aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. |
| <b>METODOLOGIA:</b> Como recurso metodológico, utiliza-se a análise de discursos por meio de entrevistas semiestruturadas que permite considerar o funcionamento do discurso na produção de sentidos, explicitando os saberes e evidenciando as práticas docentes.  |
| <b>CONTEÚDO:</b> A presente pesquisa está dividida em três capítulos, sendo: O primeiro apresenta o referencial teórico. O segundo apresenta o objeto e a contextualização da pesquisa. O terceiro aborda as práticas docentes e as considerações finais.   |
| <b>CONCLUSÃO:</b> Em face, constatou-se que há nas práticas das educadoras, saberes que podem conduzir e influenciar o educando apresentando nesta pesquisa e embasado nas finalidades da educação descrita no artigo 205 da CF de 88, defende uma prática pedagógica que carregue em seu cerne saberes necessária a condição humana. Estes sabres identificados nos discursos das educadoras entrevistadas tratam da afetividade, do dialogo da empatia da subjetividade e do respeito ao outro e ao seu meio. De maneira geral, evidenciou-se que mesmo diante das dificuldades apresentadas pelas educadoras, as   |

mesmas acreditam que a educação poderá formar plenamente o educando por meio dos saberes presentes nas práticas pedagógicas.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 21 autores nacionais, dentre os quais Saviani (2010), Severino (2007), Libâneo (2010), Gadotti (1985), Freire (2008; 2011) e Ferreiro (1999). 26 autores estrangeiros, com destaque para Vygotsky (2003), Piaget (2011), Perrenoud (2002), Morin (2000), Durkheim (2011) e Bakhtin (1998).

### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** O PROFESSOR DO 6º ANO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE AFETIVIDADE: EFEITO NA PRÁTICA DOCENTE E NA APRENDIZAGEM

**AUTOR (A):** Leandro Batista Silva

**ORIENTADOR (A):** Profa. Dra. Sandra Francesca Conte de Almeida

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – UNIVERSIDADE CATOLICA DE BRASILIA – DISTRITO FEDERAL – DF.

**DATA:** 2011

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade. Concepções Docentes. Aprendizagem.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** SILVA, Leandro Batista. O PROFESSOR DO 6º ANO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE AFETIVIDADE: EFEITO NA PRÁTICA DOCENTE E NA APRENDIZAGEM – UNIVERSIDADE CATOLICA DE BRASILIA – DISTRITO FEDERAL – DF, 2011. 80 f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** Segundo o autor, estudar o processo ensino-aprendizagem é refletir sobre os aspectos que interferem, na constituição das principais pessoas envolvidas no processo, professor e aluno. Durante o processo de aprendizagem, o professor e aluno desenvolvem trocas relacionais, profundamente influenciadas pelas questões da afetividade. É essencial, pois que se busque conhecer as concepções que o docente, pessoa privilegiada na função de mediador do conhecimento, tem a respeito da afetividade. Vale ressaltar que as concepções são determinantes da ação de preditoras de comportamento. Em virtude disso, estudar as concepções docentes sobre afetividade esclarece muitos acontecimentos que têm a sala de aula como lócus. A afetividade, não raro, é comprometida no contexto educacional de forma contraditória. Por vezes, acredita-se que sejam somente emoções (expressões plásticas) ou somente sentimentos (representação psicologizada); não se percebe que emoção e sentimentos são, em conjunto como as paixões, as bases da afetividade. Este estudo pesquisou as concepções que professores do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola militar, tem a respeito da afetividade e de seus efeitos nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos. A base teórica são os pressupostos de Henri Wallon.

|  |
|--|
| <p><b>METODOLOGIA:</b> Utilizou-se como instrumento de coleta e construção dos dados a entrevista semiestruturada. Após a análise de discussão dos dados, constituíram-se os seguintes núcleos de significação e sentido: “Os interesses e motivações do docente em trabalhar no 6º ano do Ensino Fundamental”, “Meu aluno: a pessoa que está no 6º ano do Ensino Fundamental”, “O lugar da afetividade na formação dos professores do 6º ano do Ensino Fundamental”. Manifestações da afetividade na escola. Afetividade, aprendizagem e relação professor-aluno.</p>   |
| <p><b>CONTEÚDO:</b></p>  |
| <p><b>CONCLUSÃO:</b> As conclusões do estudo apontam que os professores têm uma visão contraditória sobre a afetividade, associando-a ora à emoção, ora ao sentimento (ainda que não percebam essa dualidade). Eles não se dão conta, em seus relatos, de que emoções e sentimentos, tomados isoladamente, não expressam toda a gama possível da afetividade. É perceptível, também, nos relatos dos professores, a crença de que o aspecto cognitivo e o afetivo tendem a não se afetarem mutuamente, ocupando espaços distintos no processo ensino-aprendizagem. Chama a atenção, ainda, na análise dos dados, o fato de conceberem que a afetividade influencia na aquisição de conhecimento por parte do aluno, mas de não conseguirem explicar, em seus discursos, como isso pode ser potencializado, de forma concreta, em sua práxis docente.</p> |
| <p><b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:</b> 23 autores nacionais, dentre os quais Galvão (1995), Almeida (1999). 11 autores estrangeiros sendo Wallon (2007, 2008, 1989, 1971), Marx (2008) e La Taille (1992).</p>  |

|   |
|---|
| <p><b>RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC</b></p>  |
| <p><b>PAÍS:</b> Brasil</p>  |
| <p><b>TIPO DE DOCUMENTO:</b> Dissertação de Mestrado</p>  |
| <p><b>TÍTULO DO DOCUMENTO:</b> Educação Biocêntrica: Contribuições para o processo de escolarização na Educação Básica.</p>   |
| <p><b>AUTOR (A):</b> Lupercia Jeane Soares</p>  |
| <p><b>ORIENTADOR (A):</b> Profa. Dra. Elisa Pereira Gonsalves</p>   |
| <p><b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:</b> Mestrado em Educação – Universidade Federal da Paraíba - PB</p>  |
| <p><b>DATA:</b> 2012</p>  |
| <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Educação. Escola. Afetividade. Aprendizagem</p>   |
| <p><b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:</b> SOARES, Lupercia Jeane. Educação Biocêntrica: Contribuições para o processo de escolarização na Educação Básica. Universidade Federal da Paraíba - PB, 2012. 80 f. (Dissertação).</p> |

|   |
|---|
| <p><b>DESCRIÇÃO:</b> A presente pesquisa é de natureza qualitativa, foi realizada junto a professores de educação básica da cidade de Joao Pessoa, buscou analisar as contribuições da aprendizagem e ao desenvolvimento da afetividade do processo de escolarização básica. Tendo como base teórica o Princípio Biocêntrico, que aborda a importância de construir práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento dos potenciais genéticos, a partir das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Considerando a afetividade como fator promovedor da aprendizagem, aborda-se a inteligência afetiva como aspecto imprescindível para a educação contemporânea, bem como outros conceitos de igual importância como consciência ética, integralidade, alteridade e autopoiese. O referencial teórico foi Rolando Toro, Elisa Gonsalves, Fritjof Capra, Emanuel Lévinas, Paulo Freire e Feliciano Flores.</p> |
| <p><b>METODOLOGIA:</b> Por ser uma pesquisa de caráter qualitativo, para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e interpretadas de acordo com a análise do discurso.</p>   |
| <p><b>CONTEÚDO:</b> A pesquisa está dividida em três capítulos, o primeiro apresenta um breve histórico sobre Educação Biocêntrica seus potenciais genéticos e afetividade, o segundo aborda a educação biocêntrica em relação à escola e o terceiro as contribuições da educação biocêntrica no contexto escolar.</p>  |
| <p><b>CONCLUSÃO:</b> Segundo o autor, a partir dos conhecimentos adquiridos, percebeu-se a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando os potenciais genéticos abordados pela a Educação Biocêntrica, bem como o desenvolvimento cognitivo e o estabelecimento de relações de alteridade, para tanto os educadores precisam acreditar e viver essa proposta, transformando suas ações pedagógicas.</p>   |
| <p><b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:</b> 26 autores nacionais, dentre os quais Galvão (2008), Boff (2004), Dantas (1992), Freire (2004) e Gadotti (2007). 05 autores estrangeiros, dentre os quais Capra (2006), Restrepo (2005) e Toro (2006).</p>  |

|   |
|---|
| <b>RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC</b>   |
| <b>PAÍS:</b> Brasil   |
| <b>TIPO DE DOCUMENTO:</b> Tese de Doutorado   |
| <b>TÍTULO DO DOCUMENTO:</b> SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: A SINGULARIDADE CONSTRUÍDA NA RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E A ESCOLA. |
| <b>AUTOR (A):</b> Irene Garcia Costa de Souza   |

|   |
|---|
| <b>ORIENTADOR (A):</b> Profa. Dra. Silvia de Mattos Gasparim Colello.   |
| <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:</b> Mestrado em Educação – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - SÃO PAULO.   |
| <b>DATA:</b> 2012   |
| <b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Docência. Subjetividade. Educação Infantil.  |
| <b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:</b> SOUZA, Irene Garcia Costa de. SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: A SINGULARIDADE CONSTRUÍDA NA RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E A ESCOLA – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - SÃO PAULO, 2012. 223f. (Tese).  |
| <b>DESCRIÇÃO:</b> A presente pesquisa teve como mapear os processos de subjetivação docente na escola de Educação Infantil na cidade de São Paulo a partir de dois eixos: “eu profissional” que analisa a trajetória até a docência da Educação Infantil, e “eu na profissão” que investiga o exercício profissional docente. A partir do referencial histórico-cultural, entende-se o sujeito em uma perspectiva complexa perpassado pela história e pela cultura, em processo de constituição permanente, cuja atividade profissional também é complexa envolvendo-o intelectual e afetivamente. Assim, a forma como cada professor atua profissionalmente se sustenta como base em conhecimentos e em modos de fazer e ser professor, em processos que, por um lado, são constituídos socialmente, mas, por um lado, são singulares. A partir deste pressuposto, a teoria da subjetividade, desenvolvida por Luís Fernando Gonzáles Rey, fundamenta o trabalho contribuindo com a explicação de conceitos como “subjetividade”, “subjetividade individual” e “subjetividade social”, que auxiliam na problematização e análise dos dados.  |
| <b>METODOLOGIA:</b> A investigação assumiu três critérios considerados determinantes não só para a compreensão do percurso histórico da Educação Infantil em São Paulo, como para os processos de subjetivação docente: a função da escola de Educação Infantil, as concepções de criança e aprendizagem e o sentido do papel do professor. As narrativas autobiográficas dos professores foram estimuladas por uma entrevista semiestruturada. Como sujeitos da investigação selecionou-se 12 professores de EI subdivididas em 4 grupos referenciados nos tempos de exercício da profissão docente que fundamentaram a análise do percurso histórico e do mapeamento dos processos de subjetivação dos professores.   |
| <b>CONTEÚDO:</b>  |
| <b>CONCLUSÃO:</b> Conclui-se que o processo de subjetivação docente é marcado fortemente pelo cotidiano vivido nas escolas, perpassando pelas condições de trabalho, pelas relações pessoais e, pelos sujeitos que nela atuam. Na subjetividade individual dos docentes o sentido de ser professor de EI se transforma na passagem do eixo “eu profissional” para o eixo “eu na profissão” revelando frustração e desencanto dos sujeitos, resistências e desistências. Por sua vez, a subjetividade social da escola de EI é caracterizado pela tensão e pelo conflito gerado por incertezas quanto a sua especificidade, pela oscilação entre diferentes perspectivas de sua função, da criança e do professor. Assim, os profissionais possuem sentidos subjetivos diferenciados, que constituem a forma como veem a si e a sua profissão e, como se posicionam em seu contexto de trabalho: a escola. Esta conclusão traz implicações para a reflexão sobre as abordagens formativas desses professores, permitindo postular a necessidade de se considerar como parte do processo formativo o sujeito professor e a sua subjetividade docente, envolvendo pensamento, afetividade e vontade. |

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 32 autores nacionais, dentre os quais: Arantes (2002), Cerisara (2004), Cury (1985), Galvão (2004), Oliveira (2002). 31 autores estrangeiros, com destaque para Marx (2001), Vygotsky (1999; 1998; 2000) e Arendt (2010).

### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO SOCIAL ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

**AUTOR (A):** Iêda Cristina Amorim Raiol de Souza

**ORIENTADOR (A):** Prof. Dr. Luiz Síveres.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Mestrado em Educação – UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA – DISTRITO FEDERAL – DF.

**DATA:** 2013

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação Social. Processo ensino-aprendizagem. PROEJA.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** SOUZA, Iêda Cristina Amorim Raiol de. A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO SOCIAL ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM – UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA – DISTRITO FEDERAL – DF, 2011, 80f. (Dissertação).

**DESCRIÇÃO:** A presente pesquisa teve como objetivo investigar a interação social entre professor e aluno e sua importância no ensino-aprendizagem, levando em consideração as dimensões da afetividade e o diálogo como aspectos relevantes e que perpassam na construção da interação em sala de aula. O trabalho teve por base a turma de artesanato do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Câmpus Centro Histórico (IFMA).

**METODOLOGIA:** Com o propósito de buscar as dinâmicas internacionais o entendimento de como a interação foi construída e as implicações destas no ensino e aprendizagem, fez-se um levantamento histórico do programa e seus objetivos, visando auxiliar e contribuir para a compreensão da pesquisa. Participaram desse estudo de caso sete professores em atuação no PROEJA e sete alunos do programa. Foi usado questionário com coleta de dados para ambos, que os mesmos responderam questões abertas e fechadas relativas às concepções sobre interações e as dinâmicas que podem promover a interação entre professor e aluno, fez-se observações em sala de aula para confrontar os resultados e



atingir mais uma investigação mais fidedigna.

**CONTEÚDO:** A pesquisa está dividida em sete tópicos. O primeiro se trata da introdução, o segundo do problema, o terceiro da justificativa, o quarto dos objetivos, o quinto apresenta a revisão de literatura, o sexto aborda os procedimentos da pesquisa e o sétimo as considerações finais.

**CONCLUSÃO:** A pesquisa transcorreu de forma tranquila, acredita-se que a importância da interação social entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem, carece de um olhar mais minucioso, orientando-se pelo diálogo e a afetividade, para assim compor as ações pedagógicas dos professores para com seus alunos.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 26 autores nacionais, dentre os quais Libâneo (2004), Freire (1992; 1996; 1997; 2003; 2005) e Almeida (1993). 21 autores estrangeiros, com destaque para Wallon (1978; 2007), Vygotsky (1989; 1993; 1994; 1997) e Piaget (1962; 1996).

#### RESUMOS EXPANDIDOS NO MODELO REDUC

**PAÍS:** Brasil

**TIPO DE DOCUMENTO:** Tese de Doutorado

**TÍTULO DO DOCUMENTO:** A DINÂMICA INTERATIVA NA SALA DE AULA: AS MANIFESTAÇÕES AFETIVAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

**AUTOR (A):** Elvira Cristina Martins Tassoni

**ORIENTADOR (A):** Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas - SP

**DATA:** 2010

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade. Cognição. Ambiente de sala de aula. Afeto (Psicologia). Interação professor-aluno

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** TASSONI, Elvira Cristina Martins. A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 296 f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: UNESP, 2008.

**DESCRIÇÃO:** O presente estudo teve como objetivo identificar a afetividade na dinâmica interativa da sala de aula, envolvendo alunos em quatro diferentes momentos do processo de escolarização – as últimas séries de cada nível de ensino – Infantil 4 (alunos com 6 anos em média), ciclo II/4ª série (alunos com 10 anos em média), ciclo IV/8ª série (alunos com 14 anos em média) e 3º ano do Ensino Médio (alunos com 17 anos em média). A intenção da autora foi discutir o papel da afetividade neste processo, identificando suas diferentes formas de manifestação, demonstrando o processo de transformação pelo qual ela passa. Fundamenta-se na abordagem histórico-cultural, discutindo a natureza social dos

processos psíquicos, o entrelaçamento entre processos afetivos e cognitivos, como também a perspectiva de desenvolvimento que os acompanha. Destaca, ainda, a função social das emoções e o papel determinante da afetividade no desenvolvimento da criança, bem como o papel das interações sociais para a construção do conhecimento e da própria pessoa.

**METODOLOGIA:** A metodologia usada pela pesquisadora na coleta de dados baseou-se em observações realizadas em sala de aula, envolvendo 8 professores e 51 alunos das quatro séries citadas, em uma escola da rede particular em Campinas (São Paulo/Brasil). Utilizou-se o procedimento da *autoscopia* que consistiu na realização de vídeo-gravações dos sujeitos envolvidos e, posteriormente, submeteu-os à observação do material filmado. Registrou-se, pela câmera de vídeo, a dinâmica interativa da sala de aula e, após uma etapa inicial de seleção das imagens e identificação dos sujeitos, estes foram convidados a assistir o material editado.

**CONTEÚDO:** A pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se como essas duas dimensões foram se constituindo à luz da Psicologia, segundo algumas abordagens, sem a pretensão de explicitar toda a complexidade com que cada uma trata as emoções e sentimentos. Ao final desta primeira parte do trabalho, apresenta-se a concepção teórica de Vigotski e de Wallon a respeito da constituição dos processos afetivos. No segundo capítulo, encontram-se as opções metodológicas, a apresentação da instituição e dos sujeitos, como também os procedimentos de coleta dos dados. Na sequência, apresentam-se os procedimentos de tratamento dos dados, a análise e os resultados obtidos. Por fim, no quarto e último capítulo, apresenta-se uma discussão dos dados, estabelecendo uma relação entre o trabalho empírico e a base teórica assumida na pesquisa.

**CONCLUSÃO:** De acordo com a autora, a partir do objetivo da pesquisa, os dados permitiram demonstrar como a afetividade participa da dinâmica interativa da sala de aula e qual o seu papel no processo de escolarização, em quatro momentos distintos. A partir dos núcleos de significação apresentados no terceiro capítulo, foi possível descrever as manifestações afetivas e identificar as relações que mantêm com os processos cognitivos. Da mesma forma, foi possível demonstrar as transformações sofridas pela afetividade, por meio dos comentários de cinquenta e um alunos, em quatro idades diferentes – 6, 10, 14 e 17 anos, a respeito das práticas pedagógicas e posturas de oito professores. Nesse sentido, os dados demonstraram novas qualidades de sentir confirmando que as transformações da cognição levam a transformações da afetividade e vice-versa. As diferentes faixas etárias configuram sujeitos com características diferentes e, portanto, a afetividade que vai mediado as relações entre professores e alunos é diferente. Identificou-se a afetividade nas práticas pedagógicas, envolvendo as inúmeras formas de os professores ajudarem seus alunos (não só nas intervenções, mas também na forma de organizar e explicar os conteúdos e na seleção dos mesmos, estabelecendo relações com mundo e com a vida), na maneira de falar com eles, na seleção das atividades e dos recursos utilizados, na forma de corrigir e avaliar os alunos. Dependendo do momento, da atividade concreta, do outro e das relações, é possível entender a afetividade de maneiras diferentes.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** 37 autores nacionais, dentre os quais Galvão (1995), Mahoney (2004; 2000), Pimenta (2006), Damasio (2001), Chauí (1995), Almeida (1999). 28 autores estrangeiros, destacando-se Wallon (2007; 1978; 1995), Piaget (2001), Vygotsky (1991; 1993; 1994; 1998), Watson (1913), Zazzo (1995) e Kant (1991).