



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANGÉLICA NARDI SERAPIÃO LOPES

**A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA SALA DE
AULA DO ENSINO MÉDIO.**

SALVADOR – BA

2013

ANGÉLICA NARDI SERAPIÃO LOPES

**A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA SALA DE
AULA DO ENSINO MÉDIO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal da Bahia, como parte dos
requisitos para obtenção de diploma de graduação
no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celma Borges Gomes

**SALVADOR - BA
2013**

Ficha catalográfica AQUI

ANGÉLICA NARDI SERAPIÃO LOPES

A afetividade nas relações interpessoais na sala de aula do ensino médio.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal da Bahia, como parte dos
requisitos para obtenção de diploma de graduação
no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em _____/_____/_____

Prof.^a Dr.^a Celma Borges Gomes / UFBA
Orientadora

Prof. Dr. Felix Marcial Diaz Rodriguez / UFBA
Examinador

Prof.^a Dr.^a Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
Examinadora

Dedico esse trabalho a Deus,
a meus pais Leidson e Nadja,
a minhas irmãs Natália, Catharina e Bruna,
a Francisco Josilândio por me acompanhar
ao meu Pastor Alberto Santana pelas orações
aos coordenadores e professores que
participaram da pesquisa e as minhas
queridas amigas Jéssica e Itanagra.
Também não poderia esquecer da
minha avó Ilza, meus avôs Lindson e Nilton
e meus primos, tios e tias.

AGRADECIMENTOS

À Deus, criador dos céus e da terra, sou grata pelo seu amor, carinho e misericórdia, mesmo sem merecimento agradeço pela força física, pelo vigor e pela inteligência e sabedoria que Ele tem me concedido, tenho ciência de que sem Ele nenhuma das minhas conquistas teria sentido.

À meus pais Leidson e Nadja, agradeço a Deus por te me dado os melhores pais do mundo, sou grata pelo amor, carinho, incentivo, conselhos e cuidados que me ofertaram e continuam me ofertando, só tenho a agradecer pelo comprometimento que tiveram com a minha educação, por ter sempre cuidado de mim e por me guiarem ao caminho de Cristo, durante a minha jornada nunca irei abandonar os seus ensinamentos, tenho certeza que não seria a mesma sem eles, são exemplos de honradez e retidão.

À minhas irmãs, Natália, Bruna e Catharina, sou agradecida pelo amor e pelo incentivo que sempre me deram, não poderia ter melhor família.

À meu pastor aqui na terra Alberto Santana, agradeço a Deus por ter o colocado na minha vida para me servir de exemplo, me ensinar sobre o amor de Cristo, me disciplinar e me guiar ao verdadeiro caminho da plena felicidade, amigo de todas as horas, homem de oração, com a vida no altar, generoso, zeloso com a igreja, bondoso, sensível e humilde servo do Senhor, sou grata por ter sempre presente o meu pastor com seu olhar cuidadoso, seu sorriso contagiante e sua alegria em apascentar as ovelhas, sou grata pela sua generosidade, suas preocupações, seus cuidados e seu carinho.

À Francisco Josilândio a minha mais profunda gratidão, pelo amor que sempre me ofertou e por me acompanhar e me ajudar nos meus momentos de fraqueza.

À minha avó Ilza, à meus tios Ilton, Neilson e Neilton e a minhas tias Tânia, Claudenice e Karla pela compreensão e pelos conselhos dados nas reuniões familiares.

Aos meus avôs Lindson e Nilton (in memoriam) embora fisicamente ausentes nunca me esquecerei do compromisso com a minha educação, dos nossos momentos de alegria e pelo amor que eles sempre me dedicaram.

Aos meus primos Gabriel e Rodrigo, agradeço pelas demonstrações de carinho e amor.

Às minhas amigas Jéssica e Itanagra, pelas ligações e mensagens que demonstrava cuidado e carinho, sou feliz por ter amigas como vocês.

À minha professora e orientadora Dr.^a Celma Borges pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela sensibilidade, dedicação, cuidado e carinho que ela sempre demonstrou nos momentos de encontros e nas diversas conversas que tivemos.

A todos os meus professores que me ensinaram e serviram para mim como modelo de conduta, professoras Sueli, Rosigleide, Francisca, Julieta, Jurineide, Isabel, Elizabete, Laila e professores Leonídio, Lazaro e Alexander.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, por me orientar no meu processo de formação.

À Sandreane e Valfredo pela disponibilidade para participarem da pesquisa e por sempre demonstrarem um carinho e um cuidado com a minha formação.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

Aos irmãos da igreja pelas palavras de força e incentivo.

“...Os sonhos não determinam o lugar onde vocês vão chegar, mas produzem a força necessária para tirá-los do lugar em que vocês estão. Sonhem com as estrelas para que vocês possam pisar pelo menos na Lua. Sonhem com a Lua para que vocês possam pisar pelo menos nos altos montes. Sonhem com os altos montes para que vocês possam ter dignidade quando atravessarem os vales das perdas e das frustrações. Bons alunos aprendem a matemática numérica, alunos fascinantes vão além, aprendem a matemática da emoção, que não tem

conta exata e que rompe a regra da lógica. Nessa matemática você só aprende a multiplicar quando aprende a dividir, só consegue ganhar quando aprende a perder, só consegue receber, quando aprende a se doar... Conquistas sem risco são sonhos sem méritos. Ninguém é digno dos sonhos se não usar suas derrotas para cultivá-los".(Augusto Cury).

RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo sobre a afetividade na relação professor-aluno no âmbito da sala de aula. A pesquisa tem como objetivo produzir uma análise crítica sobre o papel da afetividade e a sua relevância no processo de aprendizagem no segmento do ensino médio.

Buscamos situar o papel e a importância da afetividade nas inter-relações entre aluno, professor e conhecimento no contexto escolar e nas condições de ensino e de aprendizagem.

Para substanciar a pesquisa tomamos como base teórica os estudos de Wallon, Vygotsky, Freud e Piaget, uma pesquisa exploratória com metodologia qualitativa, os sujeitos participantes da pesquisa são alunos do Ensino Médio de uma escola da rede privada.

Concluimos, a partir das análises realizadas que a afetividade possui um papel fundamental na relação professor – aluno influenciando dessa forma na aprendizagem. A afetividade é importante para que se estabeleça uma melhor relação educativa entre professores e alunos, favorável, à aprendizagem dos conteúdos escolares, sem desconsiderar os aspectos afetivos que são de grande valia para a constituição do ser humano completo.

Palavras - chave: Afetividade. Relação Educativa. Ensino Médio.

A B S T R A C T

This paper is a study about affection in the teacher-student relationship within the classroom. The research has the goal of analyzing the role and relevance that affection takes in the learning process in middle school level.

We try to shed some light on the role and relevance that affection plays in the relation among students, teacher and knowledge in the school environment and how it affects the conditions of teaching and learning.

This research is an explanatory study conducted with a qualitative methodology. The subjects were middle school students from a private school. As a theoretical base for our research, we took the studies of Wallon, Vygotsky, Freud, and Piaget.

Our conclusion points out that affection has a fundamental role in teacher-students relationship and influence on learning. Affection is relevant for establish a better pedagogical link between teacher and students, as well as for generate an environment more favorable to learning the contents of the school program, without harming the emotional aspects that are essential to an integral development of the human being.

KEYWORDS: affection, educational relationship, middle school.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2.	CONCEITUANDO E DIFERENCIANDO OS TERMOS EMOÇÃO, AFETIVIDADE E SENTIMENTOS.....	14

3.	BREVE ANÁLISE SOBRE AFETIVIDADE SEGUNDO WALLON, VYGOTSKY, FREUD E PIAGET.....	19
4.	A AFETIVIDADE SEGUNDO PIAGET.....	28
5.	OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	35
5.1.	ESTUDO DE CASO.....	38
6.	RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	39
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
8.	REFERÊNCIAS.....	55
9.	APÊNDICES.....	63

INTRODUÇÃO

O presente trabalho monográfico consiste em um estudo sobre a afetividade na relação professor-aluno no âmbito da sala de aula. A pesquisa objetiva produzir uma análise crítica sobre o papel da afetividade e a sua relevância no processo de aprendizagem no segmento do ensino médio.

A presente pesquisa considera que o professor tem papel central no processo de ensino – aprendizagem, pois suas aulas devem considerar os aspectos cognitivos e os afetivos. Fica evidente que as relações professor – aluno apresenta-se como manancial de riquíssimas possibilidades de crescimento, exercendo influência direta para o processo de obtenção do conhecimento. É o docente que planeja as condições de ensino, tornando sua prática atrativa aos olhos dos alunos, incentivando sua participação, incitando sua crítica, sua curiosidade, enfim, é quem busca formas inovadoras de ensino para que haja a aprendizagem significativa.

A pesquisa busca responder o seguinte problema: qual o papel e a importância da afetividade nas inter-relações entre aluno, professor e conhecimento no contexto escolar e nas condições de ensino e de aprendizagem?

O desenvolvimento deste estudo justifica-se pela importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em sala de aula.

É importante salientar que na história da educação brasileira, a afetividade no Ensino Médio sempre foi uma temática por muito tempo secundarizada, principalmente porque os estudiosos acreditavam que o ser racional tinha

predomínio sobre o ser emocional, os aspectos cognitivos tinham primazia sobre os afetivos e isso dificultava a concretização de pesquisas com cunho afetivo, por esse motivo o tema vinha sendo tratado tangencialmente ou abordado correlacionado a outros objetos de investigação.

O tema da afetividade tem merecido ênfase na escola, uma vez que é fator determinante do processo de desenvolvimento humano, bem como uma condição imprescindível no relacionamento aluno – objeto – professor, no que tange ao processo de ensino – aprendizagem. É por isso que se justifica este trabalho: uma reflexão e análise com os professores e alunos deste segmento de educação.

O objetivo geral da pesquisa é o de investigar o papel e a importância da afetividade nas inter-relações entre aluno, professor e conhecimento no contexto escolar e nas condições de ensino e de aprendizagem.

Os objetivos específicos da monografia é o de desenvolver estudo da literatura especializada sobre a afetividade entre aluno, professor e conhecimento no ambiente escolar; analisar como a afetividade, as relações interpessoais dos professores com seus alunos podem interferir na aprendizagem; compreender em que situações a afetividade é determinante para a construção do conhecimento dos alunos adolescentes; contribuir para as discussões sobre a afetividade no contexto escolar na Faculdade de Educação – UFBA.

Os referenciais utilizados na presente pesquisa englobam os estudos de Jean Piaget, Vygotsky, Wallon, Freud e outros estudiosos que tratam desse tema. Foram lidos vários artigos que trabalham a importância da afetividade para a aprendizagem no contexto escolar.

O estudo de campo foi realizado numa instituição de direito privado sem fins lucrativos, uma escola de ensino médio.

Delimitam e apoiam o desenvolvimento da pesquisa: a formação da base teórica - conceitual respaldado em estudos de Jean Piaget, Wallon, Vygotsky e Freud; a metodologia qualitativa integrando questionários, observação direta.

O primeiro capítulo é a introdução que apresenta de forma resumida o tema a ser tratado e como o mesmo será trabalhado, apresenta brevemente os objetivos, a metodologia e de forma breve os resultados alcançados.

O segundo capítulo, conceituando e diferenciando os termos emoção, afetividade e sentimento têm como objetivo apresentar os conceitos de afetividade e

diferenciar dos termos emoção e sentimentos, tendo em vista o funcionamento, o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem.

O terceiro capítulo, breve análise sobre a afetividade segundo Wallon, Vygotsky, Freud e Piaget tem como objetivo fazer uma breve apresentação das abordagens teóricas da Psicologia, segundo Wallon, Vygotsky, Freud e Piaget, tendo em vista o funcionamento, o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem.

O quarto capítulo, a Afetividade segundo Piaget apresenta a visão, os estudos e as pesquisas do psicólogo Jean Piaget acerca da afetividade. Ao analisarmos as ideias do autor, buscaremos discutir e analisar de que forma sua teoria nos ajuda a entender o papel da afetividade no funcionamento cognitivo, no desenvolvimento e na aprendizagem do sujeito.

O quinto capítulo, Caminhos metodológicos da pesquisa é apresentada a escola onde foi realizado o estudo de caso, os objetivos gerais e específicos da pesquisa, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da mesma.

O sexto capítulo Resultados da Pesquisa de Campo apresenta os resultados encontrados, traremos uma discussão sobre a afetividade na sala de aula e para subsidiar essa discussão serão expostas algumas das falas e considerações dos envolvidos no processo educativo, os alunos, professores e gestores da escola participante da pesquisa.

O último capítulo, considerações finais, nos trará algumas considerações a partir da conclusão da pesquisa de campo e sua interlocução com os estudos teóricos sobre o tema abordado.

Concluimos que a emoção e a afetividade são determinantes na constituição do conhecimento, principalmente na relação professor-aluno e aluno-aluno, sendo de extrema importância no processo de desenvolvimento humano.

CONCEITUANDO E DIFERENCIANDO OS TERMOS EMOÇÃO, AFETIVIDADE E SENTIMENTO.

Este capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos de afetividade e os diferenciar dos termos emoção e sentimentos, tendo em vista o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem.

As discussões sobre afetividade na constituição da subjetividade humana não são recentes, inserida na filosofia foi causa de fortes debates incluindo grandes filósofos que em alguns momentos valorizavam o conflito entre razão e emoção e em outros momentos a dicotomia ou o papel superior da razão em detrimento da emoção.

A afetividade é uma das temáticas mais requisitadas por poetas, desde o momento que a humanidade começou a escrever seus mais íntimos e subjetivos pensamentos. Trata-se de um assunto de basilar importância da personalidade psicológica humana. Para se ter uma noção real disso, uma representação grega da afetividade, faz menção ao coração que é simbolizado como o órgão que abrigava a emoção e sensibilidade humanas (PINTO, 2004a).

Tal representação é tão verdadeira que, em todos os momentos, a figura mítica de Eros, o Deus do amor na mitologia grega, mais conhecido entre os homens como o Cupido, tem sido utilizado como fonte de inspiração artística para os sentimentos. O homem ou o deus que fossem acertados pelo Cupido, com a sua flecha, ficariam totalmente apaixonados (SCHMIDT, 1998; COLMAN, 2003).

Eurípedes estudava os conflitos existentes nessa relação e ilustrava esse aspecto nas suas peças teatrais, já Aristóteles numa visão claramente dualista, destacava que os sentimentos residem no coração e que o cérebro tem a tarefa de controlar o coração e os sentimentos nele situados.

“De um modo geral, o que se reafirma nos escritos dos filósofos, da Grécia antiga até a modernidade, é uma ideia separada, em que a razão quase sempre é superior com relação aos sentimentos”(VASCONCELOS, 2004).

A afetividade era vista como uma verdadeira antítese da cognição, segundo a qual poderia até mesmo prejudicar o funcionamento da atividade intelectual (PINTO, 2005). Quanto a isso, provavelmente pode-se entender que a afetividade seja:

[...] tradicionalmente menos estudada do que outros aspectos do psiquismo devido, por um lado, à tradição racionalista e intelectualista do nosso saber e, por outro, a sua “essência” eminentemente subjectiva torna-a menos susceptível de objetivação científica (PESTANA e PÁSCOA, 1998, p.14).

Na história da psicologia, iniciada no séc. XIX, não foi muito diferente. Depois que se considerou a ciência psicológica como possível alguns dos problemas filosóficos foram transferidos para a psicologia. Porém, foram construídos de uma forma que se tornou difícil resolvê-los “cientificamente”, pois evidenciava a divisão entre razão e emoção. Tal aspecto permaneceu até o início do século XX, resultando uma discussão entre os sistemas teóricos empiristas e inatistas. Os empiristas estudavam a razão e os inatistas a emoção. Com a consolidação de grandes teorias

psicológicas como a psicanálise, o behaviorismo, entre outras, o problema passa a ser debatido de modo mais profundo e começam a aparecer estudos sobre as relações entre cognição e afetividade. Mesmo assim, cada teoria acabou se dedicando mais a um aspecto que ao outro. Desse modo, mesmo no campo da psicologia, ainda hoje persiste a ideia de que cognição e afetividade são instâncias dissociadas(VASCONCELOS, 2004).

No campo educacional o percurso não foi e não é diferente, a concepção teórica que divide o sujeito entre razão e emoção é constantemente utilizada, considerando que somente o pensamento leva o indivíduo a ações racionais, como o desenvolvimento do conhecimento científico e do lógico-matemático, e as emoções como “coisas do coração”, não levam ao conhecimento e podem provocar ações irracionais. Chegamos ao século XXI e o dualismo entre razão e emoção segue substanciado pelo dualismo entre cognição e afetividade (VASCONCELOS, 2004).

Neste trabalho procuraremos superar a dicotomia entre emoção e razão, buscando apoio num referencial teórico que aponta para o afeto e a cognição como um todo.

São recentes as teorias que consideram o aspecto afetivo que perpassa toda a relação humana, o trabalho pedagógico era considerado a partir do aspecto cognitivo e intelectual dos alunos.

Segundo Leite e Tassoni (2001), o racional e o emocional que tem transpassado o caminho do pensamento e conhecimento humano há vários séculos, impossibilita um entendimento adequado das relações entre ensino e aprendizagem e da própria totalidade do ser humano, esquecendo-se, portanto dos aspectos emocionais e relacionais.

Novas pesquisas apontam que as pessoas aprendem de diversas formas e diferentemente uma das outras, havendo sempre um entrelaçamento entre a emoção e a cognição com uma relação direta entre o ensino e a aprendizagem. Não se pode hoje estudar o processo de ensino e aprendizagem considerando somente os aspectos cognitivos, a afetividade é parte integrante de todo o processo (ULLER; ROSSO, 2013a).

Este é um tema sobre o qual é fundamental a construção de um modelo teórico adequado, que possibilite uma compreensão que ultrapasse o olhar tradicional ou o senso comum sobre a relação razão-emoção, como já foi discutido. Um modelo teórico que nos ajude a entender que o Homem é um ser único, que pensa e sente simultaneamente, que, portanto, razão e emoção são indissociáveis, o que aponta para uma concepção monista sobre a constituição humana.

Portanto, no campo da teoria psicológica, buscamos respaldo, para ancorar a pesquisa, em autores que apresentam, em comum, teorias com pressupostos centrados na concepção materialista dialética, segundo a qual o processo de desenvolvimento humano e, portanto, as funções superiores que caracterizam o homem devem ser explicados pelas relações que o homem mantém com a sua cultura, no seu ambiente social.

Primeiramente, será conceituado o termo afetividade, buscando esclarecer de que forma esse aspecto central será trabalhado e considerado na pesquisa. Também faremos uma breve distinção entre afetividade, emoções e sentimentos, tal aspecto será mais aprofundado no desenvolvimento da pesquisa.

Uma das dificuldades no estudo da afetividade é a definição do que realmente significa o termo. Na linguagem geral, afeto relaciona-se com sentimentos de ternura, carinho e simpatia. Na literatura a afetividade está relacionada a muitos termos, como a emoção, motivação, sentimentos, paixão, personalidade e outros tantos. O número de definições científica sobre a afetividade é grande, já que a mesma é estudada em diversas áreas de conhecimento sem o caráter da indisciplinaridade.

Afeto – do latim *affectus*, designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc., que no seu todo podem ser caracterizados como a situação em que a pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto. (ABBAGNANO, 2000, p. 21).

A maioria dos autores conceitua afetividade colocando-a no nível dos fenômenos mentais, dos sentimentos e emoções que influenciam os comportamentos humanos de forma satisfatória ou não, dependendo dos estímulos externos e internos e capacidade pessoal de cada um de responder ou reagir aos mesmos.

No entanto há uma forte confusão terminológica em relação à afetividade e ao grande número de vocábulos associados ao seu conceito. Mas os autores concordam que os estados afetivos fundamentais são as emoções, os sentimentos, as inclinações e as paixões.

Há diversos significados para o termo afetividade, como, por exemplo: atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções (RIBEIRO, 2010a).

Nesta pesquisa, baseado em pesquisa bibliográfica e exploratória, a afetividade é analisada no âmbito pedagógico, especificamente na relação educativa que se estabelece entre o professor e seus alunos na sala de aula.

O importante é compreender que a vida afetiva – emoções e sentimentos – compõe o homem e constitui um aspecto de fundamental importância na vida psíquica. As emoções e os sentimentos são como alimentos de nosso psiquismo e estão presentes em todas as manifestações de nossa vida. Precisamos deles porque dão cor e sabor a nossa vida, orientam-nos e nos ajudam nas decisões (BOCK e colaboradores, 1999, p. 198).

Muitos pesquisadores concordam em afirmar que a afetividade exerce um papel fundamental nas correlações psicossomáticas básicas, além de influenciar, decisivamente, a percepção, a memória, o pensamento, vontade e ação sendo um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

De acordo com (PINTO, 2005) as pessoas costumam utilizar os termos emoção, sentimento e afetividade como sinônimos, numa linguagem impregnada pelo coloquialismo, sem o conhecimento científico. Sem se estender nesse instante em uma diferenciação entre estes termos, diante de tantas definições adota-se, como comparação, as características escolhidas por Moreno (1998, p. 15):

Así, por ejemplo, partiendo del término “afectividad”, se descubrirá que se trata de una ‘propensión a los afectos o “emociones”, definidos como “cualquiera de las pasiones del animo”, entre las que se citan “El amor, el odio, la ira etc.”. Ello nos conduce directamente a la palabra “emoción”, que es definida como ‘estado afectivo que transforma de un modo momentáneo pero brusco la estructura psicofísica del individuo [...] el choque emotivo brusco y el estado como forma de sentimiento [...] lo que nos aboca directamente a este último término, definido por el mismo diccionario como “estado afectivo del animo”.

Sobre a afetividade Araújo (2003, p. 156) especifica o seguinte:

A afetividade, portanto, seria um termo genérico que dá qualidade ao que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza etc.

A afetividade consegue envolver um conjunto de estados de ânimo e, além do mais, uma organização viva de significados e conteúdos psicológicos, tais como tristeza, amor, paixão, inveja, desesperança e outros mais (PINTO, 2003, 2004b).

Portanto, podemos considerar que os pensamentos são influenciados tanto pela cognição quanto pela afetividade. A afetividade ocuparia um espaço psiquicamente em igual proveito com a cognição, e teria uma importância considerável na organização do raciocínio humano, trazendo a possibilidade de afirmar que há uma interação dinâmica entre cognição e afetividade, sendo que eles não constituem dois universos opostos.

Por toda essa discussão, a afetividade estaria unida ao domínio do íntimo e pessoal, e do subjetivo do ser humano, não concordando com algumas tendências das abordagens cognitivistas de analisar a cognição como moduladora da afetividade. Portanto, surge o interesse em procurar novas contribuições teórico metodológicas que concebam o fenômeno afetivo como algo complexo. Por isso, acredita-se em

uma realidade teórico-psicológica na qual se olhe o ser humano como o produto dinâmico de processos intelectuais e também afetivos.

A discussão promovida nesse capítulo teve como objetivo apresentar alguns conceitos sobre afetividade na dinâmica do desenvolvimento humano. Acredito que a dimensão afetiva deve ser tomada como uma dimensão extremamente importante, e que exerce grande influência inclusive no processo cognitivo do sujeito.

BREVE ANÁLISE SOBRE A AFETIVIDADE SEGUNDO WALLON, VYGOTSKY, FREUD E PIAGET.

Este capítulo tem como objetivo fazer uma breve apresentação das abordagens teóricas da Psicologia, segundo Wallon, Vygotsky, Freud e Piaget, tendo em vista o funcionamento, o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem.

A afetividade é um tema sobre o qual é fundamental a construção de um modelo teórico adequado, que possibilite uma compreensão que rompa com a visão tradicional e o senso comum sobre a relação razão e emoção. Um modelo teórico que nos permita compreender que o ser humano é único, que pensa e sente simultaneamente.

Para a exposição das teorias que darão respaldo a pesquisa, agrupamos numa seção, os modelos teóricos de Wallon, Vygotsky e conceitos retirados da psicanálise de Freud, e, numa outra seção, as concepções de Piaget sobre as relações entre afetividade e inteligência. Esta organização foi formulada por considerar que a teoria piagetiana, se comparada às teorias de Vygotsky e Wallon, parece ser a que mais sinaliza essa integração e explicitamente aponta a ideia de uma relação frequente entre aspectos afetivos e intelectuais em qualquer conduta, em todas as fases do desenvolvimento (ainda que não tenha aprofundado a pesquisa empírica sobre esse aspecto).

Dentre os inúmeros fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, a afetividade tem se mostrado um aspecto fundamental na mediação professor-aluno, mas nem sempre foi uma questão considerada no processo de ensino.

Henri Wallon, um psicólogo francês, foi o primeiro a trabalhar as emoções dos alunos em sala de aula (MARIA, 2010).

Na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Ambos se iniciam no período que ele denomina impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano de vida. Neste momento a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo (LA TAILLE, 1992).

Henri Wallon desenvolveu uma teoria sobre o processo de desenvolvimento humano baseado no processo de relação de quatro núcleos funcionais, determinantes do processo: a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa. Para o autor o biológico e o social são indissociáveis, estando dialeticamente sempre relacionados, apesar de defender que emoção e cognição coexistem no indivíduo em todos os momentos, Wallon defende que há um predomínio alternado entre as duas funções (WALLON, 1968,1971,1978).

Para Wallon o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar. Ele seguramente endossaria e aproveitaria a expressão vygotskiana de “extra-cortical” para significar aquela parte do cérebro humano que está fora do cérebro, isto é, o conhecimento. (LA TAILLE, 1992).

Wallon concebe a psicologia como ciência qualitativa, não há preocupação nenhuma com a qualificação de resultados.

De acordo com Henri Wallon podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos, o meio social vai aos poucos transformando a afetividade orgânica, moldando-a e tornando suas manifestações cada vez mais sociais. Dessa forma, podemos entender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa.

Wallon ainda privilegia o aspecto afetivo, indicando seu papel estruturante no início da vida da criança. Para este autor, a emoção organiza a vida psíquica inicial e antecede as primeiras construções cognitivas (SOUZA, 2011).

Na concepção de desenvolvimento da pessoa, desenvolvida por Wallon, a inteligência ocupa o lugar do meio, de instrumento colocado à disposição da ampliação daquela. Construindo-se mutuamente, sujeito e objeto, afetividade e inteligência, alternam-se na preponderância do consumo da energia psicogenética. (LA TAILLE, 1992).

De acordo com Wallon, a relação entre afetividade e inteligência é de alternância, podendo as primeiras emoções criar estruturações cognitivas e para Vygotsky, estas relações são de complementaridade, estando as emoções entendidas no âmbito das funções mentais, das quais o pensamento faz parte.

Wallon (1968) assegura, ainda, que o sujeito é formado pela interação de quatro amplos níveis funcionais: a afetividade, a inteligência, o ato motor e a pessoa. Esses níveis inter-relacionados, ao se desenvolverem, dão origem ao ser humano completo. Aqui, nesta pesquisa, será considerado, exclusivamente, um deles – a afetividade, porém, sem desconsiderar o aspecto da inteligência, pois tanto a afetividade quanto a inteligência desenvolvem-se através de processos sociais, de interações, incluindo a interação com outros indivíduos e a apropriação dos elementos culturais.

Diante do que foi exposto e de acordo com Wallon, percebe-se que a afetividade e a inteligência, no decorrer do seu desenvolvimento interrelacionam-se, o desenvolvimento se dá como um movimento de alternância de predominâncias, com hegemonia ora afetiva, ora cognitiva, culminando com uma preponderância cognitiva em que cada nível funcional apropria-se da evolução e do êxito do outro para, então, também progredir.

Lev S. Vygotsky é um autor que tem despertado grande interesse nas áreas de psicologia e educação no Brasil nos últimos anos, mas cuja obra tem sido relativamente pouco divulgada, seja por meio de traduções de seus próprios trabalhos, seja através de textos de outros autores. (LA TAILLE, 1992).

A concepção de Vygotsky propõe que a razão teria a capacidade de controlar as emoções mais primitivas, graças ao domínio dos instrumentos culturais, em especial a linguagem (SOUZA, 2011).

Falar da perspectiva de Vygotsky é falar da dimensão social do desenvolvimento humano. Interessado fundamentalmente no que chamamos de funções psicológicas superiores, e tendo produzido seus trabalhos dentro das concepções materialistas predominantes na União Soviética pós revolução de 1917, Vygotsky tem como um

de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. (LA TAILLE, 1992).

Acerca da inseparabilidade entre cognição e afetividade Vygotsky (1993), em seus estudos apontam que a afetividade parece não ser meramente uma questão de “combustível” das estruturas do funcionamento cognitivo; ela não só participaria do funcionamento mental, como também estaria integrada a ele:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista dessa última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno de indivíduos, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente. (VYGOTSKY, 1993, p.25).

Em suas pesquisas, Vygotsky salientou o papel das interações sociais para o desenvolvimento humano. Segundo ele, o processo de aprendizagem surge das interações sociais vividas pela criança: “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VYGOTSKY, 1993, p.115). Ou seja, é com o início de sua inserção no meio e na cultura que este indivíduo, por meio da interação social com as pessoas que o cercam, vai se desenvolvendo, em outras palavras, vai se apropriando das funções culturais.

Em qualquer momento de aprendizagem a interação é de imensa significância. Vygotsky não ignorou as bases biológicas do desenvolvimento humano, segundo este autor, os fatores biológicos têm predominância sobre os sociais somente no início da vida de qualquer criança. Aos poucos e com a convivência com o outro, as interações do grupo social ao qual ele pertence e pela mediação realizada pelo outro, passam a definir o seu comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento.

Os estudos de Vygotsky revelam que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. Trabalhando com a

noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual, o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico. (LA TAILLE, 1992).

Uma ideia fundamental nos estudos de Vygotsky é a de sistema funcional, segundo esse conceito as funções mentais não podem ser localizadas em pontos específicos do cérebro, são, isso sim, organizados a partir da ação de diversos elementos que atuam de forma articulada, localizados em áreas diferentes do cérebro, frequentemente distantes uma das outras, os sistemas funcionais podem utilizar componentes diferentes, dependendo da situação. (LA TAILLE, 1992).

No ato da respiração, por exemplo, respiramos pelas fossas nasais e o oxigênio é levado aos pulmões e posteriormente absorvido pela corrente sanguínea, se o grupo principal de músculos envolvidos no processo da respiração parar de funcionar, os músculos intercostais irão realizar o papel da respiração, porém se eles também estiverem paralisados os músculos da laringe serão mobilizados e ao respirar o ar pela boca o mesmo chegará aos alvéolos pulmonares por uma rota totalmente diferente da original.

A presença de uma tarefa constante desempenhada por mecanismos variáveis, produzindo um resultado constante, é uma das características básicas que distingue o funcionamento de cada sistema funcional. (LURIA, 1981).

Uma ideia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio histórico é a ideia de mediação. É pela mediação do outro que os indivíduos vão agregando os modos de pensar, de agir e de sentir, socialmente elaborados, e se constituindo historicamente enquanto sujeitos. E não pode ser diferente com o adolescente.

A mediação ocupa um lugar relevante no processo de aprendizagem. É no decorrer da mediação entre professor e aluno que acontecem desafios e trocas que resultam na aprendizagem. Dessa forma, as relações vivenciadas na sala de aula, proporcionada pelos professores, podem oferecer modelos de aprendizagem para o sujeito, definindo a mediação como aspecto intrínseco ao professor no ensino – aprendizagem. Portanto, todas as atividades de ensino realizadas pelo professor, almejando o sucesso dos alunos precisam ser envolvidas pela afetividade e

proporcionar uma relação saudável entre o sujeito e o objeto de conhecimento (LEITE, 2012).

De acordo com Oliveira e Rego (2003), Vygotsky apresenta uma solução monista para o problema das relações entre afetividade e cognição. Assim, diferencia emoções primitivas originais, como alegria, medo e raiva, das emoções ditas como superiores, como, por exemplo, a melancolia e o respeito, apontando também que a qualidade das emoções sofreria mudanças à medida que o conhecimento e os processos cognitivos da criança fossem se desenvolvendo.

No caso da psicanálise freudiana, além da discussão sobre se é uma teoria sobre afetividade ou não, Freud não parece ter o interesse de apontar relações entre afetividade e inteligência, mas muito mais submetê-los à teoria das pulsões.

Freud considera que os afetos estão sempre ligados aos impulsos, não utilizando quase nunca a denominação “afetividade”, ou “sentimento” (somente para sentimento de culpa e sentimento de vergonha), ou ainda “emoção” (SOUZA, 2011).

Freud (1970-1977) ressalta o aspecto energético da conduta como central na sua teoria. A pulsão, introduzida na teoria freudiana em 1915¹, é tomada como conceito limítrofe entre a vida mental e o corpo biológico, sendo tanto a representante mental dos estímulos provenientes do organismo, como uma medida das exigências feitas à mente em consequência de sua conexão com o corpo. Para a psicanálise, a meta última de qualquer pulsão seria a descarga de energia, redução de tensão, que pode ser alcançada por vias transversas, como é o caso do deslocamento da energia de um objeto para outro, quando o objeto original do desejo é inacessível.

Concluimos então que a teoria Freudiana é nitidamente uma teoria dos impulsos, muito mais do que uma teoria da inteligência ou do funcionamento mental consciente.

¹ Vide notadamente a obra *As pulsões e suas vicissitudes* (FREUD, 1970-1977).

Piaget² é um autor relacionado ao desenvolvimento da inteligência, em seus aspectos lógico-matemáticos. Apesar da sequência de estágio do desenvolvimento do pensamento ser o foco do trabalho de Piaget, o mesmo autor apresentou por diversas vezes suas concepções sobre afetividade e sentimento em suas relações com a evolução cognitiva (SOUZA, 2011).

“É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente.” (Piaget, 1994, p.129).

As ideias de Piaget expressam uma formulação sobre as relações entre afetividade e inteligência que supera a visão dicotômica do ser humano, propondo uma relação de correspondência entre a evolução cognitiva e afetiva, diferentemente de outras formulações causais e de complementaridade de outras abordagens (SOUZA, 2011). Jean Piaget aponta que toda conduta é ditada por interesse, que se relaciona a uma meta para a ação. Estes interesses se revelam sob a forma de valores e são constituídos em essência pela afetividade.

De acordo com a teoria piagetiana todo organismo possui uma estrutura permanente que sofre modificações quando exposta a influência do meio externo, mas nunca é transformada totalmente. Os fatores normativos do pensamento correspondem biologicamente a uma necessidade de equilíbrio por autorregulação. Seguindo essa visão, ser inteligente é estabelecer com o meio uma interação equilibrada e autorregulada em que:

²Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo suíço que pelo seu talento intelectual precoce, pela sua capacidade descritiva, pela sua originalidade e pela relevância das suas pesquisas sobre o conhecimento humano passou a ser considerado um gênio. Publicou aproximadamente 50 livros e centenas de artigos.

Aos 22 anos de idade Piaget iniciou seu doutorado na universidade de Neuchâtel no curso de ciências naturais e dois anos depois se mudou para Zurique, onde estudou psicologia e psicanálise.

No ano de 1919 ingressou na universidade de Paris passando a trabalhar com crianças aplicando os testes de inteligência infantil (testes de QI), foi a partir daí que Piaget se interessou pelas temáticas do desenvolvimento mental e da inteligência humana.

Em 1923, casou-se com Valentine Châtenay, psicóloga que o apoiou muito no começo da sua carreira. Piaget teve três filhos: Jacqueline, Lucienne e Laurent.

Ao estudar a lógica e a formação da inteligência da criança Piaget observava seus filhos e os alunos das escolas primárias, a partir dos seus estudos ele concluiu que a aquisição do conhecimento se organiza a partir de dois processos complementares: a acomodação e a assimilação.

Piaget teve uma longa carreira universitária, exerceu sua profissão em Neuchâtel, Genebra, Sorbonne, entre outras, o mesmo também trabalhou como diretor de estudos do Instituto Jean Jacques Rousseau em Genebra, diretor do Escritório Internacional de Educação (atualmente integrante da UNESCO), na Universidade do Brasil, situada no Rio de Janeiro, Jean Piaget recebeu o título de doutor *honoris causa* e logo depois fundou o Centro Internacional de Epistemologia Genética, que dirigiu até o fim da vida.

Com uma biografia tão extensa, torna-se fácil perceber o porquê de Jean Piaget ser considerado um dos mais importantes teóricos da psicologia. Estudar Piaget não é tarefa fácil e difundir os seus conhecimentos é uma tarefa árdua e procuraremos trazer de maneira crítica e ética as suas contribuições para a pesquisa proposta.

(...) a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta por mais intelectual que seja que não comporte na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, una, mesmo que, reciprocamente, não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis. (PIAGET, 1990, p.135).

No que tange as sequências de estágio do desenvolvimento do pensamento Piaget denomina os períodos sensório-motor, pré-operatórios e operatórios, segundo ele o período sensório – motor é a etapa na qual a afetividade, assim como a inteligência, está ligada as necessidades fisiológicas e às “novidades” trazidas pelo exercício da percepção, o período pré-operatório tem a predominância da imitação, do jogo simbólico e das intuições rígidas e inflexíveis. Os afetos são, entretanto, mais estáveis do que no período anterior.

Já no período operatório há enorme avanço no sentido da reversibilidade e flexibilidade do pensamento, nesse período, os sentimentos se tornam normativos incorporando em sua dinâmica, as regras, a reciprocidade de interesses e os valores. Piaget introduz o conceito de força de vontade como regulação superior, isto é, como uma força que regula tendências de valências diferentes (fortes e fracas), organizando-as em sistemas de valores. São os denominados sentimentos ideológicos que concluem a evolução concebida por Piaget para a afetividade, em correspondência ao desenvolvimento da inteligência. Assim sendo, afetividade e inteligência seriam polos indissociáveis na conduta, mas possuem papéis diferentes, caminhando juntas, conferindo às ações a dupla caracterização estrutural e energética(SOUZA, 2011).

Sobre o período da adolescência Piaget destaca que a afetividade é “marcada por desequilíbrios momentâneos, que dão um colorido afetivo” (PIAGET, 2011, p.61) causada pela maturação do instinto sexual. Os desequilíbrios levam a um equilíbrio maior, multiplicando os poderes do adolescente que perturbam a afetividade. Pelo desenvolvimento do pensamento formal, o adolescente tem maior habilidade para elaborar teorias abstratas e fortalece sua vida afetiva através da conquista da personalidade, e, ao mesmo tempo, pela sua inserção no mundo dos adultos.

Piaget descreve três características da afetividade no período da adolescência, o primeiro é definido como Pertencimento/descentração, Piaget (2011) reitera que as relações sociais e as ações individuais dos adolescentes são alteradas admitindo as relações interindividuais com base na reciprocidade e cooperação, o adolescente é

capaz de se colocar e até assumir o lugar do outro, sendo reconhecido pelo grupo, a ideia de pertencimento a esse grupo com características e vida própria faz surgir o respeito mútuo. A segunda característica é a Praxeologia e/ou Economia de Conduta, Piaget (1976) afirma que a praxeologia estabelece uma relação entre os comportamentos, os meios e os fins buscados. Dessa forma a afetividade funcionaria como um regulador de energia segundo uma economia de conduta, havendo uma coordenação de ganhos e perdas de energia. A última característica é o valor, Piaget (1976) evidencia que nos processos afetivos ocorre a intervenção dos sentimentos, das emoções, das tendências, dos valores e da vontade. Tomando como base a questão dos valores, Piaget (1976, p. 84) estabelece os valores de finalidade que seriam os instrumentais abrangendo os meios e os fins e os valores de rendimento que envolve os ganhos e os custos. Todo comportamento é regido por um interesse que tem um valor, pois é desejado e busca um fim.

Podemos chegar então a conclusão de que a superação da dicotomia entre razão e emoção virá, então, com reflexões teóricas integradas, como a que timidamente pretendemos realizar aqui, e também a partir dos resultados de investigações empíricas apoiados nos modelos teóricos de base em concordância com seus pressupostos epistemológicos.

A AFETIVIDADE SEGUNDO PIAGET

O objetivo deste capítulo é apresentar a visão, os estudos e as pesquisas do psicólogo Jean Piaget acerca da afetividade. Ao analisarmos as ideias do autor, buscaremos discutir e analisar de que forma sua teoria nos ajuda a entender o papel

da afetividade no funcionamento cognitivo, no desenvolvimento e na aprendizagem do sujeito.

Iniciaremos agora, buscando alcançar os objetivos do presente trabalho, nos parágrafos a seguir, apresentar as contribuições de Jean Piaget para a compreensão do papel da afetividade no desenvolvimento, aprendizagem e funcionamento do ser humano.

O estudo de Piaget é focado em entender como a criança passa de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento e em tudo que está relacionado ao desenvolvimento pessoal do indivíduo (CORRÊA, 2008).

De acordo com Piaget, o conhecimento, em qualquer nível, é iniciado a partir de uma interação do sujeito com seu meio, a partir de estágios existentes no desenvolvimento do sujeito, o conhecimento se constitui como uma interação entre sujeito e objeto. O ser humano constrói seus conhecimentos, suas estruturas e os modifica, aperfeiçoa, achando coisas novas, que passam a servir como ponto de partida.

Piaget relata que a aquisição dos conhecimentos se faz segundo dois processos complementares: a acomodação e a assimilação.

A acomodação é entendida por Piaget como o momento em que o indivíduo modifica suas estruturas cognitivas para compreender melhor o objeto que o desestabiliza. A assimilação seria o processo cognitivo sobre o qual o sujeito agrega novos conhecimentos às estruturas cognitivas já existentes, ou seja, é a adequação dos novos estímulos e experiências às estruturas cognitivas já existentes. O teórico deixa claro que não existe um processo sem o outro, das sucessivas e permanentes relações entre assimilação e acomodação que o ser humano vai se acostumando com o meio externo através de um infindável processo de desenvolvimento cognitivo (CORRÊA, 2008).

Piaget (1996), quando expõe as ideias da assimilação e da acomodação deixa claro que da mesma forma como não há assimilação sem acomodações (anteriores ou atuais), também não existem acomodações sem assimilação. Esta declaração significa que o meio não provoca simplesmente o registro de impressões ou a formação de cópias, mas desencadeia ajustamentos ativos por parte do sujeito.

Segundo Corrêa (2008), outro aspecto que pode ser considerado intrínseco ao indivíduo é o de equilíbrio, trata-se de um ponto de equilíbrio entre a assimilação

e acomodação, sendo considerada como um mecanismo regulador visando a garantia de uma interação eficiente dela com o meio externo.

Sobre a cognição e a afetividade, nos seus estudos Piaget não ignorou a dimensão afetiva para o estudo da inteligência e do desenvolvimento psicológico, ele considerou que o afeto desempenha um papel fundamental no funcionamento da inteligência, nas suas estruturas e formas de organização.

Segundo Jean Piaget, “para que a inteligência funcione, é preciso um motor que é o afetivo. Jamais se procurará resolver um problema se ele não lhe interessa. O interesse, a motivação afetiva é o móvel de tudo” (BRINGUIER, 1977, P.71-72).

Dessa forma o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois integrantes: o cognitivo e o afetivo. O afetivo interagindo com o cognitivo influenciando no desenvolvimento intelectual. O afetivo não pode por si só modificar as estruturas cognitivas, mas pode indicar as estruturas que serão modificadas.

Para superar a dicotomia entre inteligência e afetividade trabalharemos com as ideias expostas por Maria Theresa Costa Coelho de Souza (2003) que reflete sobre a teoria piagetiana, segundo a autora Piaget defende o conceito de correspondência entre construções afetivas e cognitivas, onde ambas são indissociadas e integradas no desenvolvimento psicológico da criança, onde há interferência constante da afetividade no funcionamento da inteligência, atuando como um elemento energético das condutas.

Piaget esclarece que a afetividade não se restringe somente a sentimentos e emoções, mas envolve também a motivação, as tendências e as vontades.

Conclui-se então sobre a afetividade e a inteligência que ambas são aspectos diferentes do desenvolvimento humano e que a enérgica da conduta vem da afetividade enquanto as estruturas vêm das funções cognitivas.

Iniciaremos agora o estudo dos estágios de desenvolvimento pesquisados por Piaget, enfatizando a importância da dimensão afetiva para o indivíduo. Para melhor explicar os estágios do desenvolvimento cognitivo e afetivo, enfatizando a importância da dimensão afetiva para o ser humano, recorreremos aos “Seis estudos de Psicologia” (1964).

A teoria piagetiana aponta para quatro estágios de desenvolvimento sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e formal, é fundamental salientar que tais etapas são construídas a partir das anteriores, havendo um acúmulo das etapas, não

havendo sobreposição de uma sob a outra, se uma etapa não se concretiza é muito provável que a próxima etapa também não se concretize.

A ordem que as crianças passarão por essas etapas sempre será a mesma, mas o tempo será variável de indivíduo para indivíduo em virtude de fatores experienciais, hereditários, históricos, sociais e culturais.

O desenvolvimento intelectual com seus dois integrantes, afetivo e cognitivo, implica o envolvimento de motivação (energização) e seleção (interesse) da atividade intelectual.

Será feita uma abordagem dos estágios do desenvolvimento do indivíduo desde sua primeira infância até o término de sua adolescência.

Para a compreensão do desenvolvimento afetivo nos estágios do desenvolvimento sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e formal, é de importância saber que “o desenvolvimento é concebido pelo fluxo contínuo de modo cumulativo, em que cada etapa é construída sobre as etapas anteriores, integrando-se a elas” (Wadsworth, 1996, p.18); se uma etapa não se concretiza, a próxima pode também não se concretizar.

O primeiro período para estudo é o sensório-motor que abrange desde o recém-nascido até por volta dos 02 anos de idade. Antecedendo o período da linguagem é nesse estágio que a criança vai desenvolver as categorias de tempo, espaço, objeto e causalidade. Por meio da percepção e do movimento a criança começa a conquistar o mundo exterior, dominada por impulsos reflexos e instintivos com os quais buscam a alimentação e a libertação dos desconfortos.(Wadsworth, 1996, p. 25).

No período sensório-motor, os sentimentos são desenvolvidos e ao final do estágio as crianças começam a fazer escolhas pelos sentimentos afetivos, onde o afeto é associado com reflexos (CORRÊA, 2008).

Durante o segundo ano de vida das crianças os sentimentos começam a ter um lugar nas decisões usadas para alcançar os seus objetivos. Surge então o sentimento de afeição a outras pessoas. A criança de dois anos (final do período sensório motor) é afetiva e cognitivamente muito diferente do recém-nascido.

O estágio pré-operatório abrange dos 2 aos 7 anos de idade, nesse período a criança representa o pensamento e direciona melhor seu comportamento. Tem como característica fundamental o desenvolvimento da linguagem e o egocentrismo, que

faz com que a criança analise os acontecimentos a partir somente do seu ponto de vista, apresentando dificuldades para se colocar no lugar do outro (CORRÊA, 2008). Nesse período ocorre o desenvolvimento dos primeiros sentimentos sociais, bem como novas capacidades, habilidades representacionais e socialização do comportamento (Piaget, 1964). A representação permite que a criança crie imagens das experiências, incluindo as experiências afetivas, o que não acontecia no estágio anterior.

Dessa forma, os conceitos morais começam a se desenvolver: regras, justiça e mentira. A consciência sobre o que deve ser feito começa a se desenvolver na criança, porém ela não consegue entender o comportamento de outras crianças.

“Como o desenvolvimento afetivo não é separado do cognitivo, o desenvolvimento social não é separado do cognitivo e afetivo” (Wadsworth, 1996, p.60).

Apesar do avanço nesse estágio em comparação ao estágio anterior, em relação ao pensamento o período sensório-motor ainda é restrito em muitos aspectos, a atividade cognitiva ainda é influenciada por atividades perceptivas e a criança não consegue inverter as operações e acompanhar as transformações, com o egocentrismo a criança considera que todos pensam como ela e dessa forma só existe um pensamento possível, que é o dela.

O estágio operatório concreto abrange dos sete aos onze anos de idade, é caracterizado pela emergência da capacidade da criança aceitar o ponto de vista do outro, levando em conta mais de uma perspectiva, estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes e de integrá-los de modo lógico e coerente, característica que na fase anterior era limitada por conta do egocentrismo (CORRÊA, 2008).

Outro aspecto importante nesse período é o surgimento da capacidade da criança de interiorizar as ações, começando a realizar operações mentalmente e não mais apenas através de ações físicas, típicas da inteligência da fase sensório-motor.

Embora a criança consiga raciocinar de forma coerente, as ações executadas mentalmente se referem, nesta fase, a objetos ou situações passíveis de serem manipuladas ou imaginadas de forma concreta.

Piaget (1964) destaca no plano do desenvolvimento afetivo dois aspectos: a vontade e a autonomia, a vontade assume caráter regulador do afeto, sendo o mecanismo pelo qual os valores são conservados. No entanto, vale ressaltar, que Piaget explica que a existência da vontade não quer dizer que o comportamento não é impulsivo. Segundo Piaget autonomia significa ser governado por si mesmo e não

pelos outros, controlar seus comportamentos e ações através da colaboração, ao invés de aceitar as regras formuladas por alguém a criança avalia antes tais regras, se posicionando frente a elas.

O último estágio do desenvolvimento da criança segundo Piaget é o das operações formais, onde a criança já possui 12 anos de idade, nesse período a criança amplia as capacidades galgadas na fase anterior, conseguindo raciocinar sobre hipóteses na medida em que ela é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal (CORRÊA, 2008).

De acordo com a teoria piagetiana ao alcançar esta fase o indivíduo alcança sua forma final de equilíbrio, atingindo o padrão intelectual que prosseguirá durante a idade adulta. Isso não propõe que haja uma paralisação das funções cognitivas, mas haverá uma ampliação de conhecimentos tanto em tamanho como em profundidade, mas não serão adquiridos novos modos de funcionamento mental, ou seja, as mudanças nas capacidades mentais (operações lógicas) passam a ser quantitativas e não qualitativas, é o conteúdo e a função da inteligência que passa a progredir.

O desenvolvimento afetivo na adolescência é marcado por dois aspectos principais: o desenvolvimento dos sentimentos idealistas e o prosseguimento da construção da personalidade.

O adolescente ao pensar sobre o futuro e refletir sobre o seu próprio pensamento o faz a partir de modo idealista, um idealismo falso/incompleto, pois seus julgamentos são ancorados no raciocínio e suas conclusões são lógicas. São semelhantes aos idealistas porque não leva em conta a realidade do comportamento humano que nem sempre é ligado à lógica.

No que tange à construção da personalidade, Piaget aponta que seus aspectos finais não iniciam seu desenvolvimento antes da passagem para a vida adulta. Conforme o adolescente inconscientemente busca se adaptar à sociedade e ao mundo do trabalho a construção da personalidade vai se consolidando.

Segundo Piaget, “A formação da personalidade começa com a organização autônoma das regras e valores e com a afirmação da vontade quanto à regulação e à organização hierárquica das tendências morais” (Piaget, 1976, p. 65 apud Wadsworth, 1996, p. 122).

Afetivamente, o período das operações formais é caracterizado pelo desenvolvimento de uma escala de valores que autoriza o adolescente não só ir

além do círculo restrito de seu meio, como também desenvolver o alicerce da sua personalidade. Ele aprende a se colocar no papel do adulto, o que engloba o desenvolvimento afetivo e cognitivo fundamental a tal adaptação.

O desenvolvimento das operações formais se constrói sobre o desenvolvimento das operações concretas. O desenvolvimento afetivo não é independente do desenvolvimento cognitivo.

Assim como o desenvolvimento cognitivo alcança um limite máximo com a plena consolidação das operações formais, o mesmo ocorre com o desenvolvimento afetivo (...). O desenvolvimento dos sentimentos normativos, autonomia e vontade nos estágios das operações concretas conduzem à construção dos sentimentos idealistas e ao posterior desenvolvimento da personalidade nas operações formais (...). Ela (a personalidade) é, em parte, uma submissão do "eu" à disciplina. (Wadsworth, 1996, p. 134).

As operações formais libertam o pensamento do adolescente, concedendo um novo poder que o leva ao egocentrismo, pois há a supervalorização dos seus sentimentos e ações, se sentindo os salvadores do mundo.

O adolescente atinge o equilíbrio nas operações formais com estruturas elaboradas que justifica todas as conquistas, inclusive as da vida adulta. Portanto, as operações formais produzem mudanças na atitude do adolescente em relação ao ambiente.

Conclui-se então a partir dos estudos da teoria de Jean Piaget que não haveria inteligência sem afetividade, pois sem afeto não haveria o interesse, nem necessidade, nem motivação e conseqüentemente perguntas ou problemas nunca seriam formulados e não haveria inteligência. Portanto, a afetividade é uma condição necessária à constituição da inteligência.

(...) 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, 1964, p.12).

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este projeto de monografia consiste em um estudo sobre a afetividade, compreendendo a análise comportamental no ambiente da sala de aula. A pesquisa objetiva produzir uma análise crítica sobre o papel da afetividade e a sua importância nas inter-relações entre aluno, professor e conhecimento no contexto escolar e nas condições de ensino e aprendizagem, sobretudo no ensino médio, um segmento considerado o menos afetivo, refletindo não só sobre os aspectos cognitivos, mas também os afetivos nas interações de sala de aula do Ensino Médio.

Muitas pesquisas mostram que a afetividade é mais negligenciada pelos professores dos níveis mais avançados, os quais são impregnados de emoções relacionadas ao poder e onde os conteúdos cognitivos são considerados mais importantes (Brodeur, 1998; Hargreaves, 2001). No entanto, garante Rios (2006, p.131), “despojada do sentido romântico de que é revestida, às vezes, a afetividade traz cor e calor à prática educativa”.

A presente pesquisa considera que o professor tem papel central no processo de ensino – aprendizagem, pois suas aulas devem considerar os aspectos cognitivos e os afetivos. Fica evidente que as relações professor – aluno apresenta-se como manancial de riquíssimas possibilidades de crescimento, exercendo influência direta para o processo de obtenção do conhecimento. É o docente que planeja as condições de ensino, tornando sua prática atrativa aos olhos dos alunos, incentivando sua participação, incitando sua crítica, sua curiosidade, enfim, é quem busca formas inovadoras de ensino para que haja a aprendizagem significativa.

Pesquisas sobre a prática pedagógica e as condições de ensino, como a de Falcin (2003) e Tagliaferro (2003), atestam que o planejamento das atividades do professor tem efeitos afetivos no sujeito. Os alunos elogiam esse aspecto, valorizando o professor que se mostra empenhado em assegurar o sucesso do aluno.

Os estudos de Falcin (2003) exibem dados em que a paixão do professor pelo objeto de conhecimento e pelo que faz são percebidos pelos alunos e evidenciados na sua prática, chegando a influenciar na futura carreira profissional dos alunos.

Como problema de pesquisa, o presente trabalho busca responder qual o papel e a importância da afetividade nas inter-relações entre aluno, professor e conhecimento no contexto escolar e nas condições de ensino e de aprendizagem.

O objetivo geral do trabalho é investigar o papel e a importância da afetividade nas inter-relações entre aluno, professor e conhecimento no contexto escolar e nas condições de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa busca alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver estudo da literatura especializada sobre a afetividade entre aluno, professor e conhecimento no ambiente escolar;
- Analisar como a afetividade, as relações interpessoais dos professores com seus alunos podem interferir na aprendizagem;
- Compreender em que situações a afetividade é determinante para a construção do conhecimento dos alunos adolescentes;
- Contribuir para as discussões sobre a afetividade no contexto escolar na Faculdade de Educação – UFBA.

Esta pesquisa é exploratória e compreende de um lado estudos bibliográficos e de outro um estudo de caso onde foram aplicados questionários a alunos, professores e gestores de uma escola de ensino médio privada sem fins lucrativos do município de Salvador.

Os referenciais utilizados na presente pesquisa englobam os estudos de Jean Piaget, Vygotsky, Wallon, Freud e outros estudiosos que tratam desse tema.

Foram lidos vários artigos que trabalham a importância da afetividade para a aprendizagem no contexto escolar.

Vários estudos já foram realizados com o intuito de buscar compreender a afetividade no contexto escolar e das condições de ensino e de aprendizagem no âmbito da educação infantil, mas esta pesquisa reflete sobre a atuação do professor e a afetividade, abrangendo adolescentes, na intenção de procurar identificar a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas por eles vivenciadas no Ensino Médio, em um colégio de direito privado sem fins lucrativos, na cidade de Salvador com 4 anos de funcionamento que atende mais de 2000 alunos no Ensino Médio.

A Escola tem como missão “promover a qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes, com foco em educação, saúde e lazer, e estimular a gestão socialmente responsável da empresa industrial”. Além disso, preza pelos seguintes valores: ética, transparência, meritocracia, valorização das pessoas, inovação, foco no cliente e responsabilidade socioambiental.

Sobre os valores a escola no seu Projeto Político Pedagógico descreve as seguintes considerações:

Como ética a escola define que a prática de todas as ações estará sempre fundamentada em valores morais e na transparência das inter-relações com clientes, força de trabalho, mantenedores, fornecedores e sociedade. Transparência das inter-relações com clientes, força de trabalho, mantenedores, fornecedores e sociedade.

Meritocracia: o reconhecimento do Sistema será pautado no desempenho e comprometimento individual de cada colaborador. Este reconhecimento se dará por meio de critérios claros e justos.

Valorização das Pessoas: A busca e promoção incessante de efetiva participação sinérgica no processo de gestão, visa resgatar as necessidades de auto-realização da força de trabalho.

A inovação, como um processo estratégico de reinvenção contínua do próprio negócio e de criação de novos conceitos de negócio, é uma prática imprescindível para que o Sistema ofereça soluções modernas, em suas diversas áreas de atuação, voltadas para o aumento da competitividade e da capacitação de seus clientes.

Foco no cliente: o êxito dos clientes do Sistema e sua fidelização aos seus produtos e serviços estarão assegurados pela constante prospecção das suas necessidades.

Responsabilidade Socioambiental: o Sistema, enquanto organização tem as suas responsabilidades com a sociedade e o meio ambiente no qual está inserido. A responsabilidade socioambiental representa o compromisso contínuo do Sistema na promoção da sustentabilidade das partes sociais envolvidas como os trabalhadores da indústria e dos aspectos ambientais relacionados como, por exemplo, ações de fomento junto às indústrias para a preservação ambiental.

Sendo assim acredita-se que seja uma instituição educacional que valoriza as relações interpessoais de seus profissionais bem como dos alunos e suas famílias.

1.1 O Estudo de Caso

Desta forma e pensando sobre tudo isto, para realização do estudo de caso foi aplicado um questionário a uma mostra representativa dos alunos do Ensino Médio, bem como um segundo questionário a cinco professores e dois gestores (escolhidos de forma aleatória) que atuam nesse segmento, a fim de se verificar o lugar que a afetividade ocupa no processo de ensino e aprendizagem.

Delimitam e apoiam o desenvolvimento da pesquisa: a formação da base teórica - conceitual respaldado em estudos de Jean Piaget e outros estudiosos do mesmo; a metodologia qualitativa integrando questionários e observação direta; os sujeitos participantes são alunos do Ensino Médio de uma escola da rede privada buscando elucidar a problemática abordada. A rotina investigativa priorizará o acompanhamento diário de sala de aula, analisando as práticas, o papel atribuído à afetividade e as reações dos alunos diante do objeto de conhecimento.

Embora a escola seja um local onde o compromisso maior que se estabelece é com o processo de transmissão / produção do conhecimento, pode-se afirmar que “as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente” (Almeida, 1999, p.107).

Notando a importância da presença da afetividade nas relações entre professor e aluno, e a necessidade da qualidade das relações entre aluno e conteúdos escolares, foi aplicado um questionário, aos alunos, outro questionários aos professores e outro aos gestores que trabalham diretamente com o ensino médio.

RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Para o desenvolvimento da investigação foi aplicado um questionário com 103 alunos do ensino médio que estudam no turno matutino numa escola de rede privada sem fins lucrativos.

Dos alunos que responderam os questionários, 47 foram meninas com faixa etária de 15 a 19 anos e 56 meninos com faixa etária de 14 a 20 anos.

No que tange o relacionamento dos alunos com os professores, todos os alunos destacaram que possuem uma boa relação com seus professores, com alguns tem

mais afinidade e com outros menos, mas as relações sempre são pautadas no respeito mútuo.

“É ótima, consigo separar o papel social das relações pessoais quando necessário ou até mesmo criar um vínculo afetivo baseado no respeito”. Aluna com 16 anos, 3º ano do ensino médio.

“Minha relação com meus professores é muito legal, não tenho nenhuma desavença, nem reclamações a fazer sobre eles, são professores muito bons”. Aluno com 17 anos, 3º ano do ensino médio.

Foi perguntado se os alunos possuíam uma relação mais próxima com algum professor, sobre essa questão, 24 alunos responderam que não (pois tratavam a todos igualmente e tinham boas relações com todos), e 79 alunos responderam que sim, que tinham professores mais próximos.

“Nossa relação interpessoal é agradável e nos corredores bastante amigável, não tenho relacionamento mais próximo com nenhum professor, o afeto que tenho com todos é igual”. Aluno com 16 anos, 2º ano do ensino médio.

“Sim. Porque sempre tem aquele professor que você se aproxima mais e tem uma relação de amizade dentro e fora da sala de aula”. Aluna com 16 anos, 2º ano do ensino médio.

“Sim, tem muitos que mesmo não sendo mais meus professores ainda tenho um afeto muito grande”. Aluna com 16 anos, 2º ano do ensino médio.

Quando questionados sobre quais sentimentos os professores despertavam neles os sentimentos que mais apareceram foram os seguintes:

Desejo em aprender / Interesse / Motivação (22 vezes), Nada (11 vezes), Admiração (11 vezes), Respeito (11 vezes), Amizade (10 vezes), Alegria (10 vezes), Curiosidade (9 vezes), Segurança / Proteção (6 vezes), Inspiração (5 vezes), Raiva/ Irritação (5 vezes), Carinho (4 vezes).

Outros sentimentos apareceram com menor frequência, como:

Gratidão, Esperança, Superação, Apatia, Empatia, Sonhos e Medo, ambos 1 vez, orgulho, frustração, satisfação e afeto, ambos 2 vezes.

Vale ressaltar que o sentimento de medo quando revelado na pesquisa esteve associado ao medo da reprovação escolar.

Para melhores esclarecimentos segue algumas escritas dos alunos reveladas nos questionários:

“Alguns raiva por falta de compreensão e parecer que querem prejudicar, e outros um afeto muito grande por está sempre disposto a cessar dúvidas e não ter intenção de atrapalhar o ano letivo de ninguém”. Aluno com 18 anos, 3º ano do ensino médio.

“Interesse pelo aprendizado, coleguismo. Porque quando você consegue uma abertura com o professor sente mais interesse pelas aulas”. Aluna com 16 anos, 2º ano do ensino médio.

“Alguns me inspiram muito pela sua inteligência e o jeito com que amam o que fazem”. Aluna com 17 anos, 3º ano do ensino médio.

“Curiosidade por sempre trazer novidades, irritação ao não ouvir ou impor coisas que em minha opinião não cabe”. Aluna com 16 anos, 3º ano do ensino médio.

Essas falas nos apontam para a necessidade que o aluno tem de ver o professor não somente como alguém que vai lhe transmitir conhecimentos e preocupado com as explicações sobre determinado conteúdo, mas como alguém que, comprometido com a ação que realiza, percebe o aluno como um ser importante, com ideias e sentimentos que podem ser partilhados com ele.

“Às vezes de frustração e de que eu não sei nada, já outros que eu sou inteligente. Na maioria dos casos que o que eu faço não é o suficiente”. Aluno com 16 anos, 2º ano do ensino médio.

Em Piaget (1976) percebemos que o fato de ser reconhecido em suas capacidades e potencialidades faz com que o adolescente se descentre e caminhe rumo à construção de um conhecimento maior através do interesse, sendo que o contrário pode acontecer quando este é desvalorizado. Ser valorizado significa ser reconhecido, estimulado, impulsionado para a construção e afirmação de sua própria identidade.

“Afeto, porque quando se tem uma boa convivência fica mais fácil, pelo fato do professor está todos os dias convivendo no mesmo ambiente que eu”. Aluna de 16 anos, 3º ano do ensino médio.

Quando os discentes foram perguntados se aprendem melhor quando gostam do professor apenas 9 alunos disseram que não, segue alguns relatos:

“Não. Tem professor que eu gosto e a aula é um “saco”, ou eu não entendo mesmo”. Aluno com 16 anos, 2º ano do ensino médio.

Dentre do universo da mostra, 94 alunos identificaram que quando gostam do professor aprendem melhor, segue alguns depoimentos:

“Sim. Quando nós sentimos um apreço maior por um professor nós nos dedicamos mais em aprender e prestar atenção, a fim de demonstrar o quanto apreciamos a sua aula e o apreciamos como docente”. Aluna com 18 anos. 3º ano do ensino médio.

“Sim. As aulas acabam de um jeito ou de outro se tornando mais interessante, e na maioria das vezes quando não se gosta de um professor acaba sendo levado para o pessoal e sem dúvida interfere no aprendizado”. Aluna com 15 anos. 3º ano do ensino médio.

“Sim. Porque sinto mais vontade de agradar um professor que eu gosto do que um que eu não gosto. Quero orgulhá-lo”. Aluna com 15 anos. 2º ano do ensino médio.

“Sim. Pois existe uma relação mais afetiva, daí desperta mais interesse em aprender”. Aluna com 16 anos. 2º ano do ensino médio.

“Sim. Quando eu gosto do professor eu me sinto melhor para tirar qualquer dúvida com ele sem ter medo de errar”. Aluna com 18 anos. 3º ano do ensino médio.

“Sim. Pois vou prestar mais atenção ao que ele ensina, por ter um bom relacionamento, é como se fosse um amigo. Já com professores que não gosto a relação fica “fria”, não há a mesma conexão e assim não fazemos esforços para prestar atenção na aula”. Aluna com 17 anos. 3º ano do ensino médio.

Freire destaca a questão da afetividade na prática docente:

Na verdade preciso destacar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de visto democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade... (1996, p. 159-160).

Todos os alunos participantes da pesquisa responderam que a motivação e o entusiasmo do professor em relação ao conteúdo que ele ensina contribuem para que o mesmo aprenda de forma mais significativa.

“Porque nós nos empolgamos e aprendemos “brincando” não por obrigação e sim por diversão”. Aluna com 17 anos. 3º ano do ensino médio.

“Porque a motivação é passada para o clima da sala deixando mais agradável o ambiente e propício para aprender”. Aluna com 18 anos. 3º ano do ensino médio.

“Mostra que ele domina melhor o conteúdo e nos deixa seguro e feliz. Faz com que ele mostre que gosta de trabalhar nessa área”. Aluno com 16 anos. 3º ano do ensino médio.

“Quando você observa entusiasmo em alguém, você também se sente motivado a aprender ou conhecer algo”. Aluna com 16 anos. 3º ano do ensino médio.

É importante destacar que Piaget (1976) ressalta que tudo o que motiva o aluno faz com que ele consuma uma quantidade de energia para buscar sempre a superação, mas, ao mesmo tempo, se a motivação for negativa, as lembranças são amargas, o adolescente não medirá esforços para evitar passar novamente pela mesma situação.

Perguntamos aos alunos o que eles julgam importante nos seus professores e os aspectos que mais apareceram foram os seguintes:

Respeito (79 vezes), Conhecimento do Conteúdo (77 vezes), Didática das aulas (57 vezes), Relacionamento (33 vezes), Autoridade (38 vezes) e Amizade (20 vezes).

Sobre a importância do respeito nas relações educativas Ribeiro (2005) destaca que: a falta de respeito pode provocar dificuldades nas relações pedagógicas; uma atitude respeitosa sustenta a aprendizagem dos alunos; o respeito e a confiança contribuem para o estabelecimento de laços entre professores e alunos.

Posteriormente foi perguntado aos alunos quais posturas os professores que eles gostavam possuíam e as posturas relatadas foram as mesmas citadas na pergunta anterior, os discentes também destacaram que esses professores demonstram muito respeito com a turma, mas sem perder o controle da gestão da sala de aula e que os mesmos se preocupam em planejar uma aula mais dinâmica fazendo com que eles fiquem a vontade para participar e tirar as dúvidas.

As respostas revelaram que os alunos percebem quando os professores se dedicam e trabalham com amor, gostam de ser respeitados e admiram os professores que trazem aulas dinâmicas e estimulam a amizade com seus alunos sem perder a autoridade perante a sala.

“Seu modo de agir tanto dentro como fora de sala exprime uma imagem positiva que já faz o aluno entrar em sala satisfeito com o que está por vir e já esperando uma aula dinamizada e que chame a atenção do aluno em todos os sentidos positivos. Fazendo com que mesmo aqueles que não são seus alunos o admirem”. Aluno com 17 anos. 3º ano do ensino médio.

“A didática das aulas é fundamental, demonstrar respeito com os alunos, desde que seja recíproco claro que amizade é importante, pois o aprendizado não se dá apenas em sala de aula. Didática, respeito e amizade são as qualidades dos meus professores favoritos”. Aluna com 17 anos. 3º ano do ensino médio.

“Boa oratória, gosto disso. Eles também lembram que aluno é gente como eles, que passam por fases que eles passaram. O nosso emocional e psicológico são envolvidos no aprendizado e um professor que entende isso é importante”. Aluna com 17 anos. 3º ano do ensino médio.

“Na minha opinião os professores que tem bons relacionamentos com os seus alunos tornam as aulas mais prazerosas e divertidas, há professores que “brincam” com seus alunos, mas dentro dos limites, não adianta o professor ser carrasco demais, nem “liberto” demais, acho que tem que existir entre aluno e professor amizade, carinho e principalmente respeito”. Aluna com 16 anos. 3º ano do ensino médio.

O que pretendemos enfatizar com essas falas dos alunos é a importância do diálogo na relação educativa. O diálogo oferece oportunidades, segundo Hernández,

Para expandir, reconsiderar uma questão ou problema e procurar compreendê-lo de diferentes maneiras. O que, por sua vez, permite desenvolver a consciência de aprender e impulsionar estratégias de pensar sobre a própria aprendizagem. Além disso, a partir do diálogo, enfatiza-se a reflexão, a investigação crítica, a análise, a interpretação e a reorganização do conhecimento. (2002,p.20)

“Sempre penso no mesmo professor quando essa pergunta é feita a mim, porque ele é um excelente profissional, na medida que deixa a aula dinâmica ele impõe respeito. O seu diferencial é o método irreverente de ensinar, de mostrar aos seus alunos que o importante não é só saber, mas o porquê do saber”. Aluna com 18 anos. 3º ano do ensino médio.

Enfim, é possível afirmar que, quando o professor provoca a participação dos alunos através do diálogo ou possibilita que eles se sintam à vontade na sala de aula, a relação professor-aluno é favorecida e, conseqüentemente, a construção de conhecimento. Afinal, ao permitir que falem, o professor favorece o confronto de pontos de vista, o possível surgimento do conflito cognitivo e sua provável superação. Além disso, a afetividade que se manifesta nessa relação entre professor-aluno, constitui-se elemento inseparável do processo de aprendizagem e a própria qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento (TASSONI, 2000); uma vez que entre professor-aluno, há uma relação de pessoa para pessoa e, portanto, o afeto está presente. (ALMEIDA, 1999).

“A forma de tratar todos os alunos igualmente fazendo questão de falar com todos e quando percebe alguma dificuldade tenta ajudar o máximo possível, sempre com

um bom humor sem trazer seus problemas pessoais para dentro da sala”. Aluna com 19 anos. 3° ano do ensino médio.

Essa fala nos permite conhecer a valorização dos alunos ao professor que os escuta, que se preocupa com as suas dificuldades e que entende que a aprendizagem não ocorre ao mesmo tempo e do mesmo jeito para todos. Reconhece que ele é um elemento importante de mediação entre o aluno e o conhecimento.

“Uma boa relação com os alunos é a base para uma boa convivência. Não precisa ser amigo ou próximo, mas se preocupar, dar uma atenção maior para todos, ter respeito. A grande maioria dos professores que eu gosto, são atenciosos, respeitam, são carinhosos, dão aula de maneira que motivam a todos os alunos a participarem das aulas”. Aluna com 17 anos. Série não identificada.

O diálogo associado ao respeito constitui um valor necessário à formação integral dos alunos; o diálogo permite a comunicação com o grupo escolar, a redução da rebeldia do aluno e a solução de problemas associados a seu desinteresse. (RIBEIRO, 2005).

“O professor que eu gosto é aquele que sabe se reportar e tem domínio sobre o assunto, sabe passar o conhecimento. Tem respeito pela profissão e ama o que faz. Ter paciência com o aluno e entender as suas dificuldades é o mais importante. Aluna com 17 anos. 3° ano do ensino médio.

Na escola em que a pesquisa foi desenvolvida lecionam 94 professores, divididos em três departamentos: Linguagem, Exatas e Humanas. Participaram da pesquisa cinco professores, as matérias que cada um leciona são as seguintes: língua portuguesa, redação, matemática, história e geografia. Os professores foram escolhidos de acordo com a disponibilidade de horário.

Dos professores que colaboraram com a pesquisa, três são homens e duas são mulheres (professoras de redação e língua portuguesa), faixa etária de 33 a 53 anos. O professor que apresenta mais anos de formado é o de geografia com 20 anos e leciona a 13 na instituição de ensino.

Quando perguntados sobre a relação com os alunos, todos responderam que tem uma relação muito boa de amizade com os discentes.

“Boa. Mesmo achando isso muito importante e disponibilizando-me para favorecer essa ação, não entendo como elemento indispensável ao aprendizado, sem bases de respeito, autoridade, conhecimento e práticas didáticas”. Professor de geografia,

20 anos de formado, 13 anos de ensino na instituição e professor do 2º ano do ensino médio.

Ribeiro (2005) destaca que a competência afetiva, por parte dos professores, permite a criação de vínculos entre eles e seus alunos, vínculos propícios a um clima de confiança, de respeito mútuo, de amizade, de compreensão das necessidades dos alunos e da abertura para a expressão sincera dos sentimentos.

“É uma relação de cordialidade, de confiança e amizade, sem, porém perder o controle da situação, pois sou eu o professor e o adulto”. Professor de história, 19 anos de formado, dois anos de ensino na instituição e professor do 1º ano do ensino médio.

De acordo com Freire (2000) os professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo.

Quando questionados sobre os sentimentos que os alunos despertam neles as seguintes respostas foram dadas:

“De realização, satisfação e alegria por poder me sentir importante dentro do processo de formação deles”. Professora de Língua Portuguesa, 8 anos de formada, 7 anos de ensino na instituição e professora do 2º ano do ensino médio.

“Sentimento de responsabilidade”. Professor de matemática, 15 anos de formado, 11 anos de ensino na instituição e professor do 3º ano do ensino médio.

García (1995), inspirado em Dewey, aponta três atitudes necessárias ao professor em formação: a mentalidade aberta, a responsabilidade e o entusiasmo. A abertura ante as mudanças implica a possibilidade de escutar ativamente os alunos, de respeitar seus diferentes pontos de vista e de reconhecer os próprios erros. A responsabilidade em considerar as consequências das ações planejadas. Finalmente, o entusiasmo é evocado quando referem-se a estratégias dinâmicas, criativas e ao prazer de ensinar.

“Amizade, ternura, o desejo de ajudá-los a crescer seus horizontes, a paternidade”. Professor de história, 19 anos de formado, dois anos de ensino na instituição e professor do 1º ano do ensino médio.

Os professores também responderam que a motivação e o entusiasmo dos seus alunos em relação ao conteúdo que está sendo ministrado os ajudam a ensinar melhor, diante disso eles declaram:

“Quando o estímulo vem do aluno, podemos aproveitar para alimentar a sua curiosidade e mantê-lo mais tempo disposto a consumir e transformar informação

em conhecimento, dando significado ao que está em aprendizado”. Professor de geografia, 20 anos de formado, 13 anos de ensino na instituição e professor do 2º ano do ensino médio.

“Tento abordar o conteúdo trabalhado com a prática do cotidiano”. Professor de matemática, 15 anos de formado, 11 anos de ensino na instituição e professor do 3º ano do ensino médio.

“É bom trabalhar com quem está motivado, por isso, primeiramente tento perceber o entusiasmo da turma, e incentivar os desanimados”. Professor de história, 19 anos de formado, dois anos de ensino na instituição e professor do 1º ano do ensino médio.

Foi perguntado o que eles julgavam importante em um professor, sobre isso obtivemos o seguinte resultado: Conhecimento (5 vezes), Respeito (3 vezes), Didática das Aulas (3 vezes), Relacionamento (2 vezes), Autoridade (1 vez), Amizade (1 vez).

Posteriormente perguntamos se o professor já tinha observado se quando um aluno gosta dele como professor ou como pessoa aprendia melhor, os docentes responderam que sim e segue alguns depoimentos:

“Sim. O aluno precisa ter empatia com o professor para poder assimilar melhor o conhecimento, pois tudo que se faz com amor flui melhor”. Professora de Língua Portuguesa, 8 anos de formada, 7 anos de ensino na instituição e professora do 2º ano do ensino médio.

“A afetividade exerce papel fundamental em qualquer relação, mas na relação ensino x aprendizagem x ensino, sua influência é mais que fundamental”. Professor de história, 19 anos de formado, dois anos de ensino na instituição e professor do 1º ano do ensino médio.

“Sim. A escrita para muitos alunos em formação por muitas vezes é uma atividade que exige conhecimento e treino. Mas, quando o aluno não tem uma boa relação com seus professores é difícil se desenvolver, logo um aluno do ensino médio que se diz apaixonada por exatas e não gostava da escrita e leitura, agora se desenvolve muito bem nos textos”. Professora de redação, 6 anos de formada, 3 anos de ensino na instituição e professora do 1º ano do ensino médio.

O último questionamento feito aos professores foi sobre as qualidades que o coordenador pedagógico deve possuir para desenvolver um bom trabalho com professores e alunos, as respostas foram as seguintes:

“Compreensivo, ele tem que compreender bem seu professor e aluno para poder intermediar as relações para que tudo possa se dar da melhor maneira possível”. Professora de Língua Portuguesa, 8 anos de formada, 7 anos de ensino na instituição e professora do 2º ano do ensino médio.

“Ser assertivo na sua relação de mediar e sugerir com base em seu conhecimento vasto e teórico, oportunidades de melhoria. Colocar-se numa relação e posicionamento lateral ao professor e ao aluno. Conhecer a realidade e as possibilidades do público alvo e nunca se deixar iludir com as possibilidades teóricas”. Professor de geografia, 20 anos de formado, 13 anos de ensino na instituição e professor do 2º ano do ensino médio.

“Ter um bom relacionamento com professores e alunos; promover esse bom relacionamento; estar disposto a ouvir a prática pedagógica de seus liderados; propor inovações que facilitem esse processo”. Professor de história, 19 anos de formado, dois anos de ensino na instituição e professor do 1º ano do ensino médio.

“Conhecimento sobre o que fazemos com os alunos em sala de aula, pois a maioria não sabe”. Professor de matemática, 15 anos de formado, 11 anos de ensino na instituição e professor do 3º ano do ensino médio.

Na escola participante da pesquisa existem oito coordenadores pedagógicos que atuam juntamente com professores e alunos, buscamos na pesquisa a participação dos coordenadores das turmas que responderam os questionários, por uma questão de rotina escolar não conseguimos abranger a coordenadora do 2º ano matutino. Portanto participaram da pesquisa os dois coordenadores pedagógicos que atuam no 3º ano do ensino médio.

O coordenador participante tem 48 anos de idade, 9 anos de formado e 5 anos de atuação na escola, a coordenadora tem 36 anos de idade, 13 anos de formada e 1 ano e meio de atuação na instituição escolar, como situamos anteriormente ambos coordenam o 3º ano do ensino médio.

Quando questionados sobre sua relação com os professores e docente ambos afirmaram ter uma boa relação, o coordenador, no entanto salientou que seu trabalho tem uma aproximação maior com os docentes.

“A aproximação é maior com os docentes, acompanhando o planejamento e intervindo quando necessário. O relacionamento com os alunos se dá no contexto da turma que estão inseridos”.

A coordenadora enfatizou a importância da escuta sensível nesse relacionamento:

“A relação é harmoniosa e mesmo em situação de conflito há o respeito e a escuta sensível”.

Indagados sobre os sentimentos que os alunos despertam neles obtivemos os seguintes resultados:

“Sentimento de preocupação diante do desafio que a escola precisa enfrentar para atender a expectativa de uma geração tão distinta dos seus educadores”.
Coordenador.

Panizzi (2004) nos revela que a escola constitui-se num espaço essencialmente educativo, cuja função principal é a de mediar conhecimento, possibilitar ao educando o acesso e a reconstrução do saber. Essa função está imbricada inexoravelmente às relações, pois a transmissão do conhecimento se dá na interação entre pessoas. Assim, nas relações ali estabelecidas, professor/aluno, aluno/aluno, o afeto está presente. Um dos componentes essenciais para que esta relação seja significativa e represente uma parceria no processo ensino-aprendizagem é o diálogo.

“Apreço, respeito e carinho. Entretanto existem momentos em que eles me fazem sentir orgulho de ser a coordenadora deles”.

Ambos responderam que o entusiasmo e a motivação do professor em relação ao objeto de conhecimento e ao trabalho desenvolvido os ajudam a gerir melhor o processo educativo.

“Todo aquele que tem prazer em sua práxis profissional a desenvolve com mais entusiasmo e dedicação”. *Coordenadora*

Segundo Freire (1996) não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso trabalho é sempre com gente miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir.

Os coordenadores também concordaram entre si quanto às qualidades que um bom professor deve possuir, eles destacaram: Relacionamento, Conhecimento do conteúdo e Didática das aulas.

Foi perguntado aos coordenadores se eles consideram que as relações afetivas entre professores e alunos interferem na aprendizagem, ambos responderam que sim.

“A afetividade é imprescindível, desde que professores e alunos tenham claro os diferentes papéis que cabem a cada um”. Coordenador

“Pensando no processo de aprendizagem, creio que os aspectos relacionais interferem na consolidação dos saberes. Fato confirmado quando o educando transfere seus sentimentos pelo docente para a disciplina, o que gera uma resistência”. Coordenadora

Sobre as qualidades que um coordenador pedagógico deve possuir para trabalhar com alunos e professores tivemos os seguintes depoimentos:

“Facilidade de comunicação, sólida formação na área, estratégico, organizador, foco e responsabilidade”. Coordenador

“A escuta sensível como condição sem a qual a comunicação não flui, dentro as demais qualidades ressalto o respeito, cordialidade e compromisso”. Coordenadora

Ribeiro (2005) nos revela que a escuta ativa, compreensiva e empática se refere à necessidade de deixar os sujeitos educativos se expressarem e de compreender seus problemas para além da sala de aula. Dar provas de escuta ativa nas relações com os alunos e professores é assumir uma atitude de atenção face à pessoa, para entender suas queixas e responder alguma coisa para ajudá-los. A escuta ativa vai além da simples percepção dos sons pelo sentido da audição. Ela exige uma sensibilidade para escutar o não dito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo investigar o papel e a importância da afetividade nas inter-relações entre aluno, professor e conhecimento no contexto escolar e nas condições de ensino e de aprendizagem. Partimos do princípio de que a afetividade e inteligência se misturam, dependendo uma da outra.

Estamos vivendo uma época de mudanças alucinantes. O mundo atual é movido pelas transformações da tecnologia e pela indústria de consumo. É o chamado Pós-Modernismo, em que há um forte predomínio da homogeneização e da massificação, impedindo as pessoas de interagirem mais umas com as outras. A repetição e a padronização têm trazido uma mesmice camuflada de novidade. Vivemos bem mais próximos dos nossos semelhantes, mas nunca estivemos tão distantes... (ALEXANDROFF, 2012).

Ainda temos um desafio pela frente, o de perceber o quão relevante podem ser as emoções e a afetividade no processo de ensino e aprendizagem em qualquer momento da vida escolar, principalmente no período da adolescência, período caracterizado pelos encontros e desencontros nas interações sociais em que se constrói a sua identidade e, portanto, é controlado pela afetividade, pelo domínio do aspecto afetivo sobre o cognitivo.

Rubem Alves (1994, pg.82) coloca que “os educadores antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos”.

Almejamos que o professor consiga ser ouvido, e assim aprenda a ouvir os seus alunos, a respeitar sua história, seu grupo e a perceber a realidade como ponto de partida e de chegada ao seu fazer didático. Espera-se que consiga fazer de sua sala de aula o “centro do acontecer histórico”, como afirma Wachowicz (1989) e que, tendo consciência de seu próprio processo, tenha mais condição de compreender e de intervir nas dificuldades de seus alunos.

Durante a aplicação dos questionários aos alunos verificamos que em muitas falas se revelam que os alunos sentem a necessidade de ter um “amigo” em sala de aula, dessa forma, a afetividade deve ter espaço assegurado na relação professor aluno. Ações como se mover até o aluno para lhe ensinar, tirar as dúvidas, revela que o professor está de fato preocupado com o aprendizado e isso é notado e reconhecido pelos alunos. Tendo adolescentes como sujeitos deste estudo é preciso considerar que apenas o afeto epidérmico, como destaca Leite e Colombo (2008), já não é suficiente para garantir uma boa relação professor-aluno.

Na perspectiva do trabalho realizado, concluímos que o relacionamento professor – aluno deve ser de amizade, de troca, de solidariedade, de respeito mútuo, enfim, pois não se desenvolve aprendizagem num ambiente hostil, onde haja o medo e não o reconhecimento.

O educador é o grande responsável neste processo de inter-relação afeto/cognição e deverá aprender a chegar até o seu educando. A entendê-lo e a estabelecer empatia, considerando o que ele traz para a escola em termos de conhecimento, história de vida, carregada de emoções, que devem ser consideradas e entendidas. Pois no processo de ensino aprendizagem “a mente humana é cheia de objetos do mundo, de emoções e planos” (Del Nero 1997, p. 97).

De acordo com Wallon (1968), assim como o desenvolvimento cognitivo, a afetividade também evolui. Nesse sentido, cabe ao professor que atua neste nível de ensino ouvir, conversar, tentar conhecer o aluno, para que assim possa compreender melhor as atitudes e posturas dos discentes em sala de aula. Demonstrar interesse pela vida do adolescente, pelo seu “mundo”, se faz fundamental para garantir a aproximação necessária que contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o adolescente satisfeito com o afeto proporcionado por meio do incentivo, da atenção do professor, pode vir a ter melhores resultados na aprendizagem. Muitos são os que dizem que prestam mais atenção às aulas em consideração ao professor, que aprendem mais quando são mais respeitados, quando percebem que os professores realmente se interessam por eles. Os resultados vão ao encontro do que Wallon e vários outros autores estudiosos de sua psicogênese afirmam que é possível atuar sobre o cognitivo via afetivo e vice-versa. (TASSONI, 2000).

O aprendizado se dá na integração afetiva do sujeito com o objeto e com outros sujeitos, e estar suscetível a sentimentos, atitudes, juízo de valores que o aluno aprendeu a considerar no decorrer de sua vida. Diante disso, o afeto presente no aprender ou na relação com o objeto de conhecimento não age por igual em diferentes sujeitos.

Os professores confirmam que a afetividade é importante para que se estabeleça uma melhor relação educativa entre professores e alunos, favorável, à aprendizagem dos conteúdos escolares. Apesar desse reconhecimento por parte dos professores, identificamos que os cursos de formação de professores não atribuem à competência afetiva na relação educativa o merecido destaque.

Consideramos que a sala de aula precisa ser espaço de formação, de humanização, onde a afetividade em suas diferentes formas possa ser utilizada em prol da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são expressões de uma mesma realidade, o desenvolvimento humano.

As informações obtidas revelam que a organização escolar ainda tem baseado sua prática pedagógica desvinculada da relação afetiva. O que se nota é um esforço de alguns professores que tentam perceber o que acontece com o seu educando.

Com relação as indagações e objetivos do trabalho, pelas informações analisadas pode-se enfatizar que a emoção e a afetividade são determinantes na constituição do conhecimento, principalmente na relação professor-aluno e aluno-aluno. Qualquer situação, por mais irrelevante que apareça, pode gerar no aluno um sentimento positivo ou negativo, podendo abalar, acelerar ou bloquear a aquisição do conhecimento.

Concluimos a partir do trabalho realizado que nas escolas, muitos diretores, professores, pedagogos e os próprios pais, ainda desconhecem a relação entre os aspectos afetivos, motores, pessoais, cognitivos, sociais etc. Esta limitação advém da prioridade dada ao aspecto cognitivo e aos conteúdos que deverão ser aprendidos em detrimento dos demais aspectos (ULLER; ROSSO, 2013a).

No decorrer da pesquisa, é possível que à procura de respostas mais indagações tenham sido provocadas do que respostas encontradas.

Concluimos que o estudo da afetividade e das emoções ainda não foi suficientemente considerado pela Psicologia e muito menos pela Pedagogia e pela Educação. São poucas as pesquisas desenvolvidas para esse fim e, por isso mesmo, tais ideias ainda não estão suficientemente disseminadas e discutidas entre os elementos constitutivos do processo educacional (ULLER; ROSSO, 2013a).

Enfatizamos que esta pesquisa se estabelece mais como um ponto de partida, um caminho a reflexão que poderá se constituir como aprofundamento para a possibilidade de se chegar a um caminho profícuo, com resultados positivos neste campo cheio de diversidade, porque humano, que é o universo da educação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
ALEXANDROFF, Marlene Coelho. **O Papel das emoções na constituição do sujeito**. Constr. psicopedag., São Paulo, v. 20, n. 20, 2012 . Disponível em

- <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542012000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 jun. 2013.
- ALMEIDA, A. R. S. (1999). **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de et al . **A produção de teses e dissertações do PED: PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar**. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 31, ago. 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 jun. 2013.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender**. *Temas em psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr. 1993. Disponível em <<http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/123456789/47/1/O%20Lugar%20da%20Afetividade%20e%20do%20Desejo%20Na%20Relacao%20Ensinar-Aprender.pdf>>. acessos em 19 jun.2013.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética. 1994.
- ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. A. (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- ARAÚJO, Valéria Amorim Arantes de. **Cognição, afetividade e moralidade**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 26, n. 2, dez. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jun. 2013.
- BOCK, A. M. B. e colaboradores. **Psicologias – uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRINGUIER, J. C. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro – São Paulo, 1977.
- BRODEUR, D. R. (1998). **Thematic teaching: integrating cognitive outcomes in elementary classrooms**. *Educational Technology*, 38 (6) 37-43.
- COLMAN, A. M. **Dictionary of psychology**. New York: Oxford University Press, 2003.
- CORRÊA, Patrícia Rabello. **A dimensão afetiva do ser humano: contribuições a partir de Piaget**. 2008. 49f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2008.
- DEL NERO, Henrique Schützer. **O Sítio da Mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano**. São Paulo: Collegium Cognitivo, 1997.
- FALCIN, D. C. (2003). **Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto**. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-REGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. *Educ. rev.*, Curitiba , n. 36, 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lng=en&nrm=iso>.access on 02 Sept. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FURLANI, Daniela Dias; BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos.** *Psicol. Soc.*, Abr 2010, vol.22, no.1, p.50-59. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n1/v22n1a07.pdf>>. acessos em 21 jun. 2013.

GARCIA, C. M. (1995). "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". In: NÓVOA, A. (dir.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

GUHUR, Maria de Lourdes Perieto. **A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin.** *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 13, n. 3, Dec. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300006&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Sept. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000300006>.

HARGREAVES, A. (2001). **Au-delà des renforcements intrinsèques les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves.** *Éducation et Francophonie*, 29 (1), 1-9. Disponível em www.acef.ca/revue/XXIX-1/articles/09-Hargreaves.html

HAZIN, Izabel; FRADE, Cristina; FALCAO, Jorge Tarcísio da Rocha. **Autoestima e desempenho escolar em matemática: contribuições teóricas sobre a problematização das relações entre cognição e afetividade.** *Educ. rev.*, Curitiba, n. 36, 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Sept. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100004>.

HERNÁNDEZ, F. **O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula.** *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, Artmed, Ano VI, v. 22, jul/ago 2002.

HONDA, Adriana Marise Colombero. MARTIN, George Francisco Santiago. **A importância dos laços afetivos na relação ensino e aprendizagem dos conteúdos de matemática.** Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2240-8.pdf>>. acessos em 19 jun. 2013.

JACOB, Adriana Vilela; LOUREIRO, Sônia Regina. **Desenvolvimento afetivo - o processo de aprendizagem e o atraso escolar.** *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 10-11, Aug. 1996. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1996000100011&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Sept. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1996000100011>.

LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão / Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. – São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas.** *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, dez. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 jun. 2013. doi:10.9788/TP2012.2-06.

LEITE, S. A. S.; COLOMBO, F. A. A afetividade na mediação do professor da pré-escola. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 7, n. 1, 2008. Disponível em:

<http://www.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/93/96>. Acesso em 25 de agosto de 2010.

LEITE, S. A. da S. e TASSONI, E. C. M. **A Afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. ALLE – Textos, 2001.

LEME, Maria Isabel da Silva. **Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura**. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000300010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jun. 2013.

LOOS, Helga; SANT'ANA, René Simonato. **Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir**. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 30, 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200011&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Sept. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000200011>.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos / EDUSP, 1981.

MARIA, Carolina Jose. **A Afetividade na mediação do professor do ensino médio: reflexões a partir do discurso do aluno**. 2010. Disponível em <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/8mostra/5/436.pdf>>. Acessos em 19 jun. 2013.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares**. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 44, jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000200014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jun. 2013.

MORENO, M. **Sobre elpensamiento y otros sentimientos**. Cuadernos de pedagogía, n.271, p.12-20, 1998.

Oliveira, M. K. & Rego, T. (2003). **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto**. In V. A. Arantes & J. G. Aquino (Eds.), *Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas* (pp.13-34). São Paulo: Summus.

PANIZZI, Conceição Aparecida Fernandes Lima. **A relação afetividade – aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito**. Anais, Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t132.pdf>>. Acessos em 19 jun. 2013.

PESTANA, E.; PÁSCOA, A. **Dicionário breve de psicologia**. Lisboa: Presença, 1998.

Piaget, Jean. (1994). **La relación del afecto com la inteligencia en el desarrollo mental del niño**. In G. Delahanty, & J. Perrés (Eds.), *Piaget y el psicoanálisis* (pp. 181-289). Universidad Autónoma Metropolitana: Xochimilco. (Trabalho original publicado em 1962).

_____. **Seis estudos de psicologia** / Jean Piaget; tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva – 5 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964.

_____. **Problemas Gerais de Investigação Interdisciplinar e Mecanismos Comuns**. Lisboa: Bertrand, 1976.

- _____. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.
- _____. **Seis estudos de psicologia** / Jean Piaget; tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva – 25 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- PINTO, Fausto Eduardo Menon. **Psicologia e hospital: uma reflexão sobre a cognição e a afetividade**. Revista Roteiro, v. 10, n. 1, p. 83-99, 2003.
- _____. **Por detrás dos seus olhos: a afetividade na organização do raciocínio humano**. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação, 2004a (Dissertação de Mestrado em Educação).
- _____. **O “mundo do coração”: os (novos) rumos de estudo da afetividade na psicologia**. Revista ciências humanas, v.10, n. 2, p. 111-114, 2004b.
- _____. **A afetividade na organização do raciocínio humano: uma breve discussão**. Psicol. teor.prat., São Paulo, v. 7, n. 1, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872005000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 jun. 2013.
- POMBO-DE-BARROS, Carolina Fernandes; ARRUDA, Angela Maria Silva. **Afetos e representações sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 26, n. 2, Jun. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000200017&lng=en&nrm=iso>. Acessos em 19 jun. 2013.
- QUADROS, Ana Luiza de et al . **A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG**. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru , v. 16, n. 1, 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100006&lng=en&nrm=iso>.access on 02 Sept. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132010000100006>.
- RAMOS, Emanuela Campos dos Santos. **O grande valor da afetividade no processo de aprendizagem e na relação professor-aluno**. 2011. 28 p. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes. **A afetividade na relação educativa**. *Estud. psicol. (Campinas)*[online]. 2010a, vol.27, n.3, pp. 403-412. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>>. acessos em 21 jun. 2013.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France; LOUIS, Roland. **Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa**. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 20, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 jun. 2013.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. **Representações sociais de professores sobre afetividade**. *Estud. psicol. (Campinas)*, Mar 2006, vol.23, no.1, p.39-45. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a05.pdf>>. acessos em 21 jun. 2013.
- Rios, T. A. (2006). **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez.
- SANT'ANA, René Simonato; LOOS, Helga; CEBULSKI, Márcia Cristina. **Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras**

entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. Educ. rev., Curitiba , n. 36, 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 set. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100009>.

SANTOS, Mayana Souza. **A relação entre afetividade e aprendizagem na educação infantil.** 2011. 45 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SCHMIDT, J. **Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine.** Paris: Larousse, 1998.

SILVA, Michele Sousa e. **A influência da afetividade da família no processo de aprendizagem.** 2009. 58 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico.** Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 27, n. 2, Jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000200005&lng=en&nrm=iso>. acessos em 19 jun. 2013.

_____. **O desenvolvimento afetivo segundo Piaget.** in: ARANTES, V. (org) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 53-69, 2003.

TAGLIAFERRO, A. R. (2003). **Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva.** Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>. Acesso em 20 de agosto de 2010.

TEODORO, Maycoln L. M; CARDOSO, Bruna Moraes; FREITAS, Ana Carolina Huff. **Afetividade e conflito familiar e sua relação com a depressão em crianças e adolescentes.** Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 23, n. 2, 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000200015&lng=en&nrm=iso>. acessos em 21 jun. 2013.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 32, n. 1, abr. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jun. 2013.

ULLER, Waldir. ROSSO, Ademir José. **A interação da afetividade com a cognição no ensino médio.** Disponível em <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/580>>. acessos em 19 jun. 2013a.

ULLER, Waldir. ROSSO, Ademir José. **Afetividade no ensino médio.** Disponível em <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-181-TC.pdf>>. acessos em 19 jun. 2013.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jun. 2013.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. **A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário.** Educ. rev., Curitiba, n. 38, dez. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jun. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** V.2. Madrid: Visor, 1993.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática.** Campinas, S.P., Papyrus, 1989.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.**

São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Wallon, H. (1968). **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70.

_____. (1971). **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro.

_____. (1978). **Do acto ao pensamento.** Lisboa: Moraes Editores.

APÊNDICES

Instrumentos de Pesquisa

Questionário dos Alunos

Nome do Aluno (opcional): _____

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____ Série / Turma _____

1. Como é a sua relação com seus professores?

2. Há professores com quem você tem um relacionamento mais próximo?

3. Quais os sentimentos que seus professores despertam em você?

4. Você aprende melhor quando gosta do professor?

() Sim () Não Porquê? _____

5. A motivação e o entusiasmo do seu professor em relação ao seu objeto do conhecimento podem ajudar você a aprender melhor?

() Sim () Não Porquê? _____

6. O que você julga importante no seu professor / professora? Escolha 3 opções, enumerando de 1 a 3 de acordo com a importância:

() Autoridade () Relacionamento () Amizade

() Respeito () Didática das aulas () Conhecimento Do

conteúdo

7. Um aluno pode gostar mais de um professor (a) do que de outro (a) não só por causa da matéria, mas pelo jeito que ele (ela) é como pessoa. E com isso, o aluno pode aprender mais, ter mais prazer em estudar e assistir às aulas. Pense em um (a) professor (a) (ou em mais de um) que você tem (ou teve), que você gosta do jeito como ele trata os alunos. Em sua opinião o que ele (ela) faz e/ou fala de forma diferente dos outros professores? Escreva o que você pensa a respeito, por favor.

Questionário dos Professores

Nome do Professor (a) (opcional): _____

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____ Série que leciona _____

Tempo de Formado _____ Tempo de ensino nessa escola _____

Disciplina que leciona _____

1. Como é a sua relação com seus alunos?

2. Quais são as principais qualidades que um coordenador pedagógico deve ter para trabalhar com professores e alunos?

3. Quais os sentimentos que seus alunos despertam em você?

4. A motivação e o entusiasmo do seu aluno em relação ao seu objeto do conhecimento podem ajudar você a ensinar melhor?

() Sim () Não Porquê? _____

5. O que você julga importante em um professor / professora? Escolha 3 opções, enumerando de 1 a 3 de acordo com a importância:

() Autoridade () Relacionamento () Amizade

() Respeito () Didática das aulas () Conhecimento Do

conteúdo

Questionário dos Gestores

Nome do gestor (a) (opcional): _____

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____ Série que coordena _____

Tempo de Formado _____ Tempo de atuação nessa escola _____

1. Como é a sua relação com seus alunos e professores?

2. Quais são as principais qualidades que um coordenador pedagógico deve ter para trabalhar com professores e alunos?

3. Quais os sentimentos que seus alunos despertam em você?

4. A motivação e o entusiasmo do seu professor em relação ao seu objeto do conhecimento e ao trabalho desenvolvido podem ajudar você a gerir melhor o processo educativo?

() Sim () Não Porquê? _____

5. O que você julga importante em um professor / professora? Escolha 3 opções, enumerando de 1 a 3 de acordo com a importância:

() Autoridade () Relacionamento () Amizade

() Respeito () Didática das aulas () Conhecimento Do

conteúdo