

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

JANAÍNA SIMONE SILVA DE ASSIS

**AFETIVIDADE: FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DO
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA
MUNICIPAL DE SÃO MATEUS/ES**

**SÃO MATEUS-ES
2020**

JANAÍNA SIMONE SILVA DE ASSIS

AFETIVIDADE: FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DO
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA
MUNICIPAL DE SÃO MATEUS/ES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Professor orientador: Dr. Sebastião Pimentel Franco

SÃO MATEUS-ES
2020

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

A848a

ASSIS, Janaína Simone Silva de.

Afetividade: ferramenta na construção do processo ensino-aprendizagem numa escola municipal de São Mateus/ES / Janaína Simone Silva de Assis – São Mateus - ES, 2020.

116 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco.

1. Educação. 2. Afetividade. 3. Processo ensino-aprendizagem I. FRANCO, Sebastião Pimentel e. II. Título.

CDD: 370.153

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

JANAINA SIMONE SILVA DE ASSIS

**AFETIVIDADE: FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DO
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA
MUNICIPAL DE SÃO MATEUS/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 27 de março de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Profa. Dra. Sônia Maria da Costa Barreto
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Me. Luana Frigulha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Patrícia Maria da Silva Merlo
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Dedico especialmente aos meus alunos
que foram a razão dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Já sinto a minha voz embargar, são tantas emoções e agradecimentos...

À Deus por ter me dado a oportunidade de realizar esse sonho e por ter me sustentado no caminho.

Ao Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco, pela empatia e sensibilidade depositada em mim. Pela competência e pela disponibilidade no seu trabalho de orientação.

Aos meus pais, Hercílio e Graça, exemplos de superação e fortaleza, que mesmo diante das dificuldades lutaram e venceram bravamente as vicissitudes.

Ao meu esposo, Aloan, companheiro amado, pelo apoio e carinho de sempre.

À minha filha Cecilia, presente divino, pela compreensão e paciência pela minha ausência.

Aos meus irmãos, cunhados, sobrinhos, pessoas muito especiais.

Ao meu primo Alexandro, pelo seu companheirismo e auxílio nos momentos difíceis.

Ao Grimaldo, pela amizade que construímos no ambiente de trabalho, pelo incentivo aos estudos e pelos conselhos nos momentos de incerteza.

Em especial, à minha amiga Elaine, pela sua valorosa amizade, pelas leituras incansáveis e pelos valiosos conselhos. Agradeço por você estar presente em minha trajetória.

À Roseli e Reysila, minhas colegas de trabalho, de mestrado e amigas, que juntas compartilhamos momentos agradáveis de aprendizado, de reflexões e de alegrias.

A todos aqueles que contribuíram para que esse sonho se realizasse, com suas orações, sugestões, abraços, carinho, palavras de conforto, enfim, que acreditaram no meu sucesso.

“Crianças aprendem melhor quando gostam do seu professor
e quando sabem que ele gosta delas”.

Gordon Neufeld

RESUMO

ASSIS, Janaína Simone Silva de. **Afetividade: ferramenta na construção do processo ensino-aprendizagem numa escola municipal de São Mateus/ES** 2020. 116f. Dissertação – Faculdade Vale do Cricaré. São Mateus, 2020.

O presente estudo trata sobre a afetividade no ambiente escolar, tendo como foco o lugar do afeto na relação entre os alunos e na sua importância no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, a pesquisa justifica-se por eu lecionar a disciplina de Língua Portuguesa e no decorrer da minha experiência profissional perceber no cotidiano a dificuldade dos alunos em se relacionar afetivamente, falta de respeito com o professor, desinteresse com o conhecimento, o que gerava indisciplina, prejudicando assim o processo ensino-aprendizagem. No campo da educação, surgiram contribuições valiosas de educadores e psicólogos a respeito do funcionamento psíquico humano. Estudiosos como Pestalozzi, Fröebel, Vygotsky, Piaget, Henry Wallon, entre outros, forneceram contribuições respeitadas sobre o assunto. O espaço escolar é um lugar rico em experiências e desafios, que exige de todos os envolvidos, especificamente de professores e alunos, habilidades cognitivas e também emocionais. Demonstramos assim, como a afetividade pode contribuir de maneira positiva no processo ensino-aprendizagem de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal de São Mateus/ES. Os procedimentos escolhidos para a obtenção de dados estão representados pela pesquisa-ação, em que os participantes foi uma turma formada de trinta e dois. Utilizou-se como técnicas de coleta de dados, as observações em sala de aula, seguida de roda de conversa, aplicação de questionário, tendo como produto final a confecção de um *ebook*. Ao final desta pesquisa, constatamos que a aprendizagem para ser significativa, o professor precisa considerar os aspectos afetivos e motores como aspectos importantes, motivando o aluno com aulas dinâmicas e prazerosas, oportunizando-os à construção do seu próprio conhecimento. Para que essa ação seja positiva, a escola precisa oferecer aos docentes diversos recursos, tanto na área pedagógica como também ferramentas didáticas capazes de auxiliá-los no planejamento destas aulas. De fato, esta dissertação não é conclusiva, pois a emoção ainda precisa ser trabalhada pela escola e pelos profissionais da educação. Muitas reflexões necessitam ser abordadas no âmbito escolar e mais ainda, serem colocadas em prática.

Palavras-chave: Educação. Afetividade. Processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

ASSIS, Janaína Simone Silva de. **Affectivity: tool in the construction of the teaching-learning process in a municipal school in São Mateus/ES** 2020. 116f. Dissertation – Faculty Vale do Cricaré. São Mateus, 2020.

This study deals with affectivity in the school environment, focusing on the place of affect in the relationship between students and its importance in the teaching-learning process. In this sense, the research is justified because I teach the discipline of Portuguese Language and in the course of my professional experience perceive in the daily life the students' difficulty in relating emotionally, lack of respect with the teacher, disinterest with knowledge, which generated indiscipline, thus harming the teaching-learning process. In the field of education, valuable contributions from educators and psychologists have emerged regarding human psychic functioning. Scholars such as Pestalozzi, Fröebel, Vygotsky, Piaget, Henry Wallon, among others, have provided respectful contributions on the subject. The school space is a place rich in experiences and challenges, which requires cognitive and emotional skills from everyone involved, specifically teachers and students. We thus demonstrate how affection can positively contribute to the teaching-learning process of a class of 6th grade of Elementary School II, from a municipal school in São Mateus / ES. The procedures chosen for obtaining data are represented by action research, in which the participants were a group of thirty-two. Classroom observations were used as data collection techniques, followed by a conversation wheel, questionnaire application, and the final product was the making of an ebook. At the end of this research, we found that learning to be meaningful, the teacher needs to consider the affective and motor aspects as important aspects, motivating the student with dynamic and pleasurable classes, giving them the opportunity to build their own knowledge. For this action to be positive, the school needs to offer teachers several resources, both in the pedagogical area as well as didactic tools capable of assisting them in planning these classes. In fact, this dissertation is not conclusive, as the emotion still needs to be worked on by the school and education professionals. Many reflections need to be addressed in the school context and even more, to be put into practice.

Keywords: Education. Affectivity. Teaching-learning process

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Centro Educacional
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREFES	Programa de Correção de Fluxo Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: A postura do professor em relação aos alunos em sala de aula	70
Gráfico 2: Em que situação o professor chama a atenção do aluno	71
Gráfico 3: Grau de preocupação do professor com os alunos em relação à aprendizagem	72
Gráfico 4: Diante da participação dos alunos, o professor	74
Gráfico 5: De maneira geral, o professor apresenta as seguintes atitudes	75
Gráfico 6: Os recursos pedagógicos utilizados pelos professores em sala de aula ..	76
Gráfico 7: A motivação dos alunos durante as aulas	77

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Questionário sobre as emoções para alunos	78
---	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tela inicial do <i>e-book</i>	85
Figura 2 – Tela inicial do <i>e-book</i>	86
Figura 3 – Sumário	86
Figura 4 – Sumário	87
Figura 5 – Apresentação do <i>e-book</i>	87
Figura 6 – Apresentação do <i>e-book</i>	88
Figura 7 – Apresentação do <i>e-book</i>	88
Figura 8 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	89
Figura 9 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	89
Figura 10 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	90
Figura 11 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	90
Figura 12 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	91
Figura 13 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	91
Figura 14 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	92
Figura 15 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	92
Figura 16 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	93
Figura 17 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	93
Figura 18 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	94
Figura 19 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	94
Figura 20 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	95
Figura 21 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	95
Figura 22 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	96
Figura 23 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	96
Figura 24 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	97
Figura 25 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	97
Figura 26 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	98
Figura 27 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	98
Figura 28 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	99
Figura 29 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	99
Figura 30 – Página do <i>e-book</i> com produção textual do aluno	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
3 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA	45
3.1 A EDUCAÇÃO EMOCIONAL.....	50
4 CAMINHO METODOLÓGICO	55
4.1 A NATUREZA DA PESQUISA.....	55
4.2 CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	59
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
5.1 PERFIL DA TURMA.....	63
5.2 COLETA DE DADOS.....	65
5.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	68
5.4 PRODUTO FINAL: <i>E-BOOK</i>	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	109
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – RESPONSÁVEL LEGAL.....	110
APÊNDICE B - RELATÓRIO DAS OBSERVAÇÕES FECHADAS DAS AULAS.....	113
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO.....	115
APÊNDICE D - ATIVIDADE PARA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	116

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata sobre a afetividade no ambiente escolar, tendo como foco o lugar do afeto na relação entre os alunos e na sua importância no processo ensino-aprendizagem. A partir daí, surge a necessidade da intervenção do professor para buscar caminhos que ajudem a minimizar essa relação entre os próprios alunos trabalhando de forma mais efetiva alguns valores para ter um equilíbrio na afetividade. No decorrer da experiência profissional, percebíamos que tal dificuldade atingia a maior parte dos professores, ocasionando para a escola um verdadeiro problema aparentemente sem solução.

No decorrer dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, os professores dão mais atenção para os alunos, por estarem mais tempo no convívio com eles detectando assim alguma mudança de comportamento. Com a transição para o Ensino Fundamental II, especificamente os 6º anos, são exigidos deles uma maior maturidade e autonomia, dos quais a maioria não possui.

Ao chegar nessa fase, parece que ficam mais agressivos, por não apresentarem essas habilidades exigidas, surgindo assim uma espécie de frustração, em relação ao objeto do conhecimento e impedindo a formação de vínculos entre aluno-aluno e aluno-professor.

Outra questão importante refere-se ao fato de que até que ponto essa situação é percebida pelo professor e se ele está preparado e disposto para intervir.

Segundo Bauman (2001, p. 8), vivemos numa sociedade líquida dividida em sólidos e líquidos e cada um com suas características próprias. Os sólidos possuem estruturas espaciais precisas e não são apegados ao tempo, ao contrário dos líquidos, estes que pela sua composição não possuem formas definidas e agarram-se ao tempo como momentos únicos. Para o sociólogo polonês (2001) a sociedade hodierna foi capaz de enxergar no passado, sistemas rígidos, tabus e posturas conservadoras que já não eram suficientes para serem alimentadas e mantidas e a partir dessa visão, os laços se rompem e novos comportamentos surgem ressignificando os indivíduos. As relações afetivas passam a constituir-se por vínculos menos duradouros e

irrelevantes. Daí percebe-se que a afetividade, especificamente entre os jovens tornaram-se vazias e incompletas.

Diante desta problemática, eis que surge algumas indagações: “Que sentimentos e emoções os alunos carregam dentro de si?” “Como o professor pode intervir efetivamente, para que se estabeleça esse vínculo afetivo entre eles, melhorando a qualidade no processo ensino-aprendizagem?”

Quando nos referimos especificamente ao ambiente escolar, entende-se que o aluno vai para a escola para estudar, porém isso nem sempre é verdade. Nem sempre o aluno está com as suas emoções em equilíbrio ou com a sua autoestima preservada. Talvez um dos grandes erros da escola é tratar todos os alunos iguais, aptos para aprender e sem problemas. Com isso, a relação professor e aluno nem sempre é positiva.

Leite (2011) aponta cinco medidas que possuem interferência direta no processo ensino-aprendizagem, tais como: práticas pedagógicas distanciadas da realidade do aluno; conhecimento insuficiente por parte dos professores sobre os conteúdos que o aluno possui; falta de organização dos conteúdos, inadequação na escolha das atividades dadas em sala de aula e por último, a avaliação utilizada como forma de punição. O autor acrescenta que esses cuidados tomados pelo professor farão parte da vida afetiva do aluno em sua relação com o objeto do conhecimento, tendo uma imagem positiva ou negativa.

Ao longo da trajetória da educação brasileira, as práticas pedagógicas tiveram como um dos modelos o ensino tradicional que apresentava o professor como o único detentor do conhecimento. Nesse caso, os alunos precisavam apenas memorizar o conteúdo, sendo este muito valorizado e visto como uma grande ferramenta para a sua formação. Outros fatores também contribuíram como o excesso de disciplina e o autoritarismo do professor. Neste sentido, percebe-se que o conhecimento e a cognição são valorizados em detrimento da afetividade. Por outro lado, estudos e pesquisas, na área da Psicologia (Goleman, 1995); no campo da Educação (Wallon, 2007); Almeida (1999), entre outros, vem trazer novas reflexões e entendimento sobre

o papel da afetividade na sala de aula. Vale lembrar que o ser humano é dotado de razão e emoção e essa união completam o indivíduo.

Na área da Psicologia, surgiram estudos acerca da dicotomia razão/emoção. Segundo Arantes (2002), estes estudos pautaram o mesmo caminho da filosofia enxergando-as de forma separada, isolada. Nessa perspectiva, percebe-se a dificuldade que as teorias psicológicas possuíram ao compreender o indivíduo na sua totalidade e com isso desvirtuando o olhar da realidade.

No campo da educação, surgiram contribuições valiosas de educadores e psicólogos a respeito do funcionamento psíquico humano. Entre eles, o psicólogo francês Henry Wallon, que no início do século XX começou seus estudos acerca da afetividade. Estudiosos como Piaget, Vygotsky, dentre outros, também forneceram contribuições respeitadas sobre o assunto.

Particularmente, na educação brasileira a situação não foi diferente. O tema ganhou amplitude com estudos, pesquisas, teses, dissertações de vários educadores que procuraram entender o papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem, mas ainda é necessário muito estudo nas questões afetivas e nas questões cognitivas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está vinculada ao Plano Nacional de Educação (PNE) surgiu com o objetivo de tornar o acesso ao conhecimento de maneira igualitária para todos os alunos, da educação infantil ao ensino médio. O documento apresenta princípios que levam em consideração o aperfeiçoamento de dez competências gerais que deverão ser desenvolvidas durante a Educação Básica. Dentre as dez competências gerais apresentadas, podemos observar a valorização de uma educação integral, no qual o educando é compreendido na sua totalidade. Esse olhar incide no desenvolvimento de habilidades de diversas áreas do conhecimento e nas questões das atitudes e dos valores. O que esse referido documento difere de outros documentos já executados em âmbito nacional, é a valorização dos conhecimentos socioemocionais e da capacidade do educando de viver em grupo, sendo solidário, atencioso com as questões ambientais e no respeito aos direitos humanos, nas questões do consumo exagerado, ou seja, a partir da

BNCC, o educando passa a ser construtor do seu conhecimento (BNCC – Introdução, p. 9-10).

O espaço escolar é um lugar rico em experiências e desafios, que exige de todos os envolvidos, especificamente de professores e alunos, habilidades cognitivas e também emocionais. Portanto, a presente pesquisa deseja investigar como a afetividade é trabalhada entre os alunos nas turmas de 6º anos de uma escola de Ensino Fundamental II do município de São Mateus/ES. É tarefa imprescindível também conhecer suas limitações, seus desejos, seus sentimentos e suas emoções, não esquecendo que cada indivíduo está em construção e não pode ser reconhecido de forma fragmentada. Acabar com os analfabetos funcionais é tarefa louvável, mas é preciso humanizar os saberes e diminuir com o analfabetismo emocional.

Nessa direção, percebe-se a importância do estudo das emoções e dos sentimentos no dia a dia das escolas de forma regular e sistemática, suspendendo com as metodologias tradicionais focadas no conhecimento e abrindo espaço para as questões emocionais. Debalde, será preciso enfrentar com ânimo essa mudança e direcionar o objetivo do ensino e da aprendizagem nos sentimentos e emoções dos educandos (ARANTES, 2003, p. 124).

A afetividade é algo que precisa ser considerada, repensada e estudada pelas instituições de ensino. A priori, o tema afetividade parece ser bem fácil de ser estudado. Ledo engano! Para algumas pessoas, falar de seus sentimentos e das suas emoções é um verdadeiro terror, principalmente se existem marcas de dor e sofrimento em suas vidas.

O tema escolhido surgiu após uma grande e insistente inquietação, e ao mesmo tempo, uma certa preocupação com a postura dos alunos em sala de aula diante do processo ensino-aprendizagem. Muito desinteresse com o conhecimento, indisciplina, falta de respeito com o professor e com seus pares. Uma verdadeira apatia. Percebíamos ainda que existia pouco vínculo afetivo entre os alunos, aumentando ainda mais o problema.

Em outras situações de convívio escolar, observamos também a dificuldade de alguns professores em estabelecer vínculos com os alunos, alegando não querer envolvimento com mais essa temática, concebendo nessa relação apenas aspectos cognitivos. Hipoteticamente, se presume que o professor seja atento às necessidades emocionais dos alunos. Isso exigirá dele, atenção, observação e que seja um bom ouvinte, aproveitando esse momento para desenvolver a afetividade entre os alunos. Assim eles terão mais chance de aprender, de conviver e tornar-se uma pessoa melhor.

Diante de toda a problemática pertinente aos conflitos existentes em sala de aula relativos à afetividade e às relações interpessoais e intrapessoais, o presente trabalho tem como objetivo principal demonstrar como o desenvolvimento da afetividade pode contribuir no processo ensino-aprendizagem de uma turma de 6º ano e apresenta tais objetivos específicos:

- Apresentar as bases teóricas de critério pedagógico para trabalhar as emoções dos alunos como fator relevante de interferência no processo educativo;
- Ressaltar a importância da intervenção do professor no processo ensino-aprendizagem, levando em consideração os aspectos afetivos;
- Produzir um *e-book* com as narrativas poéticas dos alunos.

É fato, que a educação é o resultado de muitos estudos, pesquisas, discussões e reflexões decorrente de vários educadores e psicólogos, cada qual em sua época, contribuindo de maneira significativa com suas ideias acerca do desenvolvimento da criança. Desse modo, do ponto de vista organizacional, a pesquisa apresentará quatro capítulos.

No primeiro capítulo, buscamos o conceito de afetividade apresentando as diferenças de sentido que a mesma expressa. Explanaremos também sobre os precursores e suas teorias acerca do tema no âmbito escolar, revelando a sua importância para o processo ensino-aprendizagem da criança e ao mesmo tempo, mostrar a relação existente entre a cognição e afeto.

No segundo capítulo, abordaremos sobre a relevância da afetividade na relação pedagógica, mais precisamente entre professor-aluno. Também falaremos nesse capítulo sobre a educação emocional, que ainda não é uma disciplina, mas vem lentamente conquistando espaço e ganhando adeptos na área educacional. O autoconhecimento e a ampliação dos relacionamentos são alguns dos benefícios que esse saber oferece aos envolvidos.

No terceiro capítulo, trataremos dos aspectos metodológicos tendo em vista os caminhos que serão direcionados para a análise da dissertação. A metodologia aplicada terá enfoque na pesquisa qualitativa, com a descrição dos sujeitos e os procedimentos que serão utilizados ao longo da investigação.

No quarto capítulo, apresentaremos a coleta de dados e a análise dos resultados, a partir das observações das aulas e do questionário aplicado para os sujeitos. Apresentaremos o *e-book*, como produto final da presente pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nos últimos tempos, pensar numa prática educativa voltada para a afetividade tem sido motivo de interesse do meio acadêmico, e ao mesmo tempo, um grande desafio a ser trabalhado em qualquer nível de escolaridade. Estudos e pesquisas acerca do tema tem surgido no sentido de entender o papel das emoções no ambiente escolar. Indiscutivelmente, as emoções e os sentimentos fazem parte das relações humanas tendo influência tanto nas questões comportamentais como também nas questões cognitivas. Assim, é importante compreender alguns conceitos que validam os diversos significados semânticos da palavra afetividade.

Ferreira (2019, s/p) apresenta o termo afetividade como “[...] um conjunto dos fenômenos afetivos (tendências, emoções, sentimentos, paixões, etc.), tendo como referência a Psicologia e ainda acrescenta como uma “Força constituída por esses fenômenos, no íntimo de um caráter individual”.

Para Almeida e Mahoney (2007, p. 17), afetividade “[...] refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”.

De acordo com Araújo (2003, p. 156)

[...] podemos pensar que as emoções e os sentimentos são elementos constitutivos de nossa dimensão afetiva, ou de nossa afetividade. 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.

Nesse sentido, a semântica das palavras afetividade, sentimentos e emoções que são utilizadas em nosso dia a dia faz com que sejam entendidas como se possuíssem o mesmo significado. A afetividade não se restringe apenas ao campo das emoções. A capacidade de ser afetado ou de afetar alguém passa pela percepção do olhar, pelo tom de voz, pelas palavras, pelos gestos, enfim, por uma infinidade de formas de comunicação. Na construção do eu, o bebê ao nascer carrega dentro de si suas necessidades afetivas e cognitivas que serão aprimoradas ao longo da sua existência.

Assim, o indivíduo age e reage conforme as suas emoções e concomitantemente, interage socialmente e toma conhecimento de si mesmo e do outro.

Portanto, fica evidente que a afetividade possui papel essencial na constituição da pessoa, sendo ela que estabelece os vínculos afetivos e sociais, do indivíduo para com ele mesmo e do indivíduo com o meio.

Para estruturar nosso estudo a respeito da afetividade no ambiente escolar, buscamos a contribuição dos teóricos que desenvolveram suas pesquisas sobre o tema proposto.

O teórico que incorporou o amor na sala de aula foi o conhecido “Pai da Psicologia Moderna” – Johann Heinrich **Pestalozzi** (1746-1827) nasceu em Zurique, Suíça, de origem humilde. A sociedade de sua época se dividia em classe alta e baixa gerando assim muitos preconceitos, onde foi difícil se sobressair com suas ideias de uma educação para as classes menos favorecidas (ARCE, 2001).

A meta para o qual o método [criado por Pestalozzi] tende constantemente e em todas as coisas, é de atingir, vivificar e fortificar o que há de verdadeiramente humano, espiritual e moral na criança. Em outros termos, ele considera e trata a criança, desde o primeiro momento, como uma natureza humana, espiritual e moral e reconhece nele principalmente esta existência e esta atividade. O fundamento de sua confiança na criança é a primeira revelação divina a respeito do homem, que é na realidade uma imagem de Deus. Longe de considerá-la como uma tábula rasa, sobre a qual é preciso escrever, como um vaso vazio que deve ser preenchido, ela o vê ao contrário como uma força real, viva, ativa por si mesma, que desde o primeiro momento de sua existência, opera, organizando, como um corpo orgânico sobre seu próprio desenvolvimento e extensão... (...) A natureza externa, os cuidados maternos, o entorno doméstico despertam e determinam, regulam e dirigem, entretanto, por sua influência, a atividade dessa força, mas eles nada podem sobre a sua natureza”. (PCN¹ v. 28, p. 298).

O ensino fundamental foi o grande foco de interesse de Pestalozzi, sobretudo pelas crianças menos favorecidas. Para o educador suíço, a família era o sustentáculo de toda a educação, por ser o ambiente propício para o afeto e o trabalho. Devido a essa preocupação, instituiu uma escola com o objetivo de cuidar de crianças órfãs, mendigos

¹ Pestalozzi, J. H. *Méthode théoriques et pratique*. SW, v. 28, p. 298, 1767. (texto publicado em francês por Pestalozzi).

e de pequenos ladrões e passa a oferecer-lhes ensino profissionalizante. Infelizmente o projeto teve apenas cinco anos de duração. Vinte e cinco anos depois, institui um internato para dar seguimento ao seu trabalho, que despertou a atenção de muitos educadores e autoridades de diversos lugares (Aranha, 1996, p. 143).

Segundo a Coleção de Educadores (MEC, p. 104), Pestalozzi em 1781 publicou "*Leonardo e Gertrudes*", uma obra de muito sucesso, no qual reportava a vida humilde de um povoado rural, que se transforma com as orientações impostas por Gertrudes, uma mulher que apesar de não ter instrução, revoluciona a aldeia com suas ideias inteligentes. Em 1801, produziu sua segunda obra "Como Gertrudes ensina seus filhos", onde seu tema central era a educação, apresentando os princípios básicos de seus métodos.

Poderíamos afirmar que os estudos e experiências pedagógicas da filosofia aplicada por Pestalozzi, foram âncoras que nortearam as concepções do movimento da Escola Nova² na virada do século XIX para o século XX e o legado deste expoente da educação humanizada afirmava que a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais e inatas.

Para Pestalozzi e Fröebel a criança era priorizada em relação ao conhecimento científico, por essa razão foram intitulados os precursores do "movimento escolanovista". Entretanto, o professor intitulado mestre,

[...] apresenta-se cada vez menos como uma tarefa intelectual e cada vez mais próxima da maternidade mistificada. A atividade do professor, ou melhor, da professora, aproxima-se da ideia de acompanhamento dos processos naturais, tanto que a escola para crianças menores de seis anos torna-se um jardim de crianças e a professora vira uma jardineira de crianças" (ARCE, 2002. p. 218).

² A "pedagogia renovada" é uma concepção que inclui várias correntes que, de uma forma ou de outra, estão ligadas ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa. Tais correntes, embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. Em oposição à Escola Tradicional, a Escola Nova destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelece que a atitude de aprendizagem parte do interesse dos alunos, que, por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobrem por si mesmos (PCN, 1997, p. 31).

Neste sentido, a afetividade e os sentimentos tornaram-se mais importantes do que o conhecimento científico, pois Pestalozzi considerava a educação como um processo que devia seguir a natureza, a liberdade, a bondade inata do ser humano, unindo mente, coração e mãos. (PESTALOZZI, p. 35 – MEC)

A Europa foi invadida pelas ideias pestalozzianas, utilizando assim o seu “método intuitivo”, bem como nos Estados Unidos que se expandiram em 1860, como foi comprovado na obra *Primary Object Lessons for a Graduated Course of Development* de Calkins. “No Brasil, as ideias de Pestalozzi foram introduzidas pela tradução do manual e Calkins acima referido. A tradução e adaptação às condições brasileiras foram feitas por Rui Barbosa, em 1880. Este manual, intitulado *Primeiras Lições de Coisas* foi aprovado pelo governo imperial como livro texto na formação de professores e publicado em 1886” (Zanatta e Souza, 2010, p. 4 apud Pestalozzi p. 37, MEC).

Segundo Zanatta (2005, p. 177-178),

[...] o objetivo de Rui Barbosa não era trazer apenas a contribuição de um formulário de lições de coisas, mas documentar uma nova orientação pedagógica desenvolvida nos países mais adiantados e colocar, pela primeira vez, os mestres brasileiros em contato com as ideias pestalozzianas.

Em 1886, o ensino elementar no Brasil já se baseava no método intuitivo de Pestalozzi, além de ser inspirado por sua metodologia e didática principalmente nos manuais de geografia.

Ainda, conforme Zanatta (2005, p. 180)

As ideias pedagógicas de Pestalozzi, introduzidas no Brasil por Rui Barbosa, demarcam a corrente pedagógica tradicional, denominada pedagogia intuitiva. Seu aspecto característico é oferecer, na medida do possível, dados sensíveis à percepção e observação dos alunos. Essa pedagogia fundamentava-se na psicologia sensualista, cujos representantes afirmavam que toda a vida mental se estrutura baseando-se nos dados dos sentidos, ou empregando um vocabulário pedagógico, valendo-se do concreto.

A obra de Pestalozzi “Canto do cisne” formulou a verdadeira educação básica fazendo uma menção entre teoria e prática inspirando a criança para que ela tenha condições

de fazer “um trabalho consigo mesmo”. A educação não é vista como uma ciência humana como as outras: “[...] a relação dialética que mantém com a prática, certamente em nome do respeito à liberdade no vir a ser lhe faz rejeitar o esquema hipotético-dedutivo que determina o procedimento das ciências do homem” (PESTALOZZI, p. 30 – MEC).

Friedrich Wilhelm August Fröebel (1782-1852) segundo pensador abordado, nasceu na Turíngia, região da Alemanha e se inteirou com filósofos idealistas chegando à conclusão de que no campo da pedagogia as teorias de Pestalozzi que direcionavam a educação elementar, precisavam ter mais embasamento teórico. Por não possuir esses conhecimentos aprofundados na área da educação, investiu então para se especializar, estudando filosofia, antropologia, fisiologia, ética e pedagogia teórica com a finalidade de desenvolver o ensino da língua (materna), da história, da geografia e do método (FRÖEBEL, 2010, p. 17 – MEC).

Fröebel redigiu seu primeiro manifesto em Keilhau³, que era composta por famílias alemãs, que unidas pelos laços de sangue e amizade eram unificadas pelo amor a humanidade, pela educação e por tudo que se percebe humano e pela própria humanidade do homem. Por ser composta apenas de famílias, neste ambiente escolar a educação era esférica entre as famílias e a escola, não tinha diferenças entre as idades. A intimidade e a confiança eram primordiais no relacionamento entre eles. Os métodos pedagógicos desenvolvidos na esfera educacional com as crianças de Keilhau eram

[...] globais porque associam o desenvolvimento cognitivo, o intelectual, a educação física e manual e os aspectos sociais e religiosos, procurando integrar conforme o desejo de Pestalozzi, as forças elementares da cabeça, da mão e do coração para assegurar uma educação completa (FRÖEBEL, 2010, p. 23 – MEC).

Para Fröebel,

[...] a educação e a ciência têm a mesma raiz. Sem dúvida, o quadro afetivo familiar encoraja a criança a apreender a realidade e a descobrir suas estruturas, mas somente de forma indireta e em um contexto muito específico. O ensino escolar deve ser, portanto, um trabalho sistemático de

³ Keilhau está situado na região Thuringen, na Alemanha. É um pequeno vale.

despertar que vá além do quadro da educação familiar para retomar e aprofundar, de maneira racional e por um esforço pedagógico contínuo, a exploração e a análise da estrutura das coisas. É nesse sentido que Fröebel pode definir sua prática pedagógica como uma reprodução deliberada do modelo familiar (FRÖEBEL, 2010, p. 24 – MEC).

Segundo Aranha (1996, p. 143), Fröebel colaborou para a educação com o modelo pedagógico que direciona uma atenção diferenciada para as crianças da primeira infância. “Pioneiro, funda os *Kindergarten* (jardins de infância), em alusão ao jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que cresça bem, pressupondo que os primeiros anos do homem são básicos para a sua formação”. Suas atividades baseiam-se na ludicidade, criando jogos e brinquedos que desenvolvam o sensório-motor infantil moldando, assim as habilidades. Sua intenção era de que através da alegria proporcionada pelo jogo, induziria a criança a trabalhar de maneira natural.

Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza (ARCE, 2002, p. 67).

Aranha (1996, p. 144), relata que Fröebel denominou algumas fases da criança e de acordo com essas fases, ele distribuía um cuidadoso equipamento que inventou para estimular os impulsos nas atividades lúdicas. Esse equipamento da primeira série foi chamado de “dons”, como se fossem “dádivas divinas”. Os dons despertavam a representação da forma, da cor, do movimento e da matéria, que seriam: a bola, o cubo, o cilindro e os cubos desmontáveis. Fröebel destacou também outras ocupações, tais como: a tecelagem, dobradura e recorte “[...] que nada mais são do que jogos nos quais a criança simula atividades do seu dia a dia, ou complementa através das artes plásticas as criações feitas com os dons” (ARCE, 2002, p. 65). Estava sendo desenvolvida a prática pedagógica diretiva e imitativa, porque o professor montava o brinquedo para a criança observar e posteriormente eram dadas as peças que deveriam ser usadas.

Em 1844, aparece a última grande obra de Fröebel, *Mutter-und Koselieder*, onde ele expõe seu projeto pedagógico para os bebês e para as crianças de 1 a 2 anos, muito pequenos ainda para serem recebidos no jardim de infância. Nesta obra utilizou-se

como base o cotidiano familiar em forma de “pranchas ilustradas”, de jogos de dedos e de estribilhos.

A mãe brinca com os dedos e a criança deve reproduzir seus gestos. Esse livro inscreve-se na linha de *Buch der Mütter*, o *Livro da mãe* de Pestalozzi, mas Fröebel vai além do método cognitivo e esquemático deste. O princípio motor para ele é o amor materno. A mãe expressa esse amor pelo jogo. Na origem, a criança pequena é um ser fechado em si mesmo (FRÖEBEL, 2010, p. 36-37 – MEC).

A educação lúdica, na sua essência, influencia e contribui na construção da criança e do adolescente, permitindo uma formação sadia, integrando-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto atinge em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige uma atuação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1994, p. 41).

Lev Semyonovich **Vygotsky** (1896-1934), de nacionalidade russa, formou-se em Direito e Filologia em Moscou. Apesar de ter morrido em tenra idade, aos 37 anos, realizou diversas atividades como professor e pesquisador, deixando extensa literatura, sendo fruto de suas reflexões e de sua produção intelectual.

Os acontecimentos políticos da Revolução Russa de 1917 foram importantes para o seu pensamento, caracterizado pela influência marxista do método dialético. Crítico da tendência naturalista das ciências humanas, principalmente do behaviorismo, toma conhecimento das experiências da psicologia da Gestalt” (ARANHA, 1996, p. 186).

Estudioso das peculiaridades da inteligência humana enfatizava o estudo das operações superiores: “o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memorização ativa e as ações intencionais”. Os fenômenos da linguagem e do pensamento são vistos como “internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas” (VYGOTSKY, 1996, p.186).

Segundo Aranha (1996, p. 186), Vygotsky afirmava que,

[...] na fase da colaboração traz a vantagem de estimular o trabalho coletivo, necessário para transformar uma ação interpessoal – e portanto social – em um processo intrapessoal, isto é, de internalização. A importância dessa

passagem é alcançar a independência intelectual e afetiva, já que a discussão constitui uma etapa para o desenvolvimento da reflexão.

A Coleção Educadores, MEC, nos fala que a primeira obra de Vygotsky foi *Psicologia da arte* (1925), onde retrata um paralelo com Jean Piaget que apesar de não terem formação em psicologia, tornaram-se autores de uma vasta teoria em desenvolvimento mental. Ao longo de toda sua vida Piaget se instruiu com as ciências biológicas. Talvez esse ponto divergente entre eles, elucidada a diferença desses dois modelos cruciais na psicologia do desenvolvimento:

[..] o de Piaget, que acentua os aspectos estruturais e as leis essencialmente universais (de origem biológica) do desenvolvimento, enquanto o de Vygotsky insiste nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 2010, p. 13 – MEC).

Neste sentido, a base da teoria vygotskiana está centrada numa abordagem sociointeracionista, no qual reconhece a importância do desenvolvimento social do sujeito, considerando esse aspecto como fator essencial não deixando de lado o aspecto biológico.

Vygotsky após estudar e sintetizar teses sobre a sociabilidade precoce infantil deduziu as decorrências que o levaram a uma proposta da teoria do desenvolvimento infantil. Assim, escreveu em 1932, que:

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [E prossegue:] Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau (VYGOTSKY, 1982-1984, v. IV p. 281).

Vygotsky foi um estudioso que deixou diversas obras na área dos fatores biológicos e sociais, no desenvolvimento psicológico, especialmente as funções cerebrais, tendo realizado estudos sobre lesões cerebrais, perturbações da linguagem e organizações de funções psicológicas em condições normais e patológicas. Dentro de sua teoria era contínuo em seu pensamento a relevância das conexões profundas, entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico do homem. Segundo ele, o indivíduo nasce como ser biológico, com sua história filo e ontogenética, contudo através da inclusão da cultura, constituir-se-á como um ser sócio histórico (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Para Oliveira (1993) essas são as ideias principais que podem ser a base do pensamento de Vygotsky:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;
- a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1993, p. 23).

Segundo Leite (2006, p. 23) embasado pela influência marxista, Vygotsky alega que a origem das funções superiores comportamentais conscientes deve ser resgatada nas relações que o homem mantém com seu grupo social, ou seja, com sua cultura, bem como com seus aspectos afetivos. A aprendizagem cumpre com sua função fundamental, na medida em que antecede e viabiliza o processo de desenvolvimento. Considerando uma concepção um tanto complexa sobre o desenvolvimento humano, em que o sujeito é ativo e onde a cultura interage com o mundo subjetivo de cada um, Vygotsky identificou quatro planos de desenvolvimento com contínua interação: a filogênese (plano da espécie animal, define limites e possibilidades), a ontogênese (plano do indivíduo na espécie e bastante dependente do plano anterior), a sociogênese (plano histórico-cultural, que define o funcionamento psicológico e determina a expansão, o ritmo e os modos de desenvolvimento) e a microgênese (plano de vivência individual).

Nesse contexto, surge assim uma grande polêmica sobre a divisão entre a dimensão cognitiva e a afetiva da função psicológica.

A separação desses dois aspectos enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de 'pensamentos que pensam a si próprios', dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (VYGOTSKY, 2008, p. 6).

Sendo assim, Vygotsky propõe uma abordagem que unifica as dimensões cognitiva e afetiva da função psicológica que muito se estreita das tendências contemporâneas. Algumas de suas palavras apontam essa abordagem:

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso a partir de seus pensamentos até o seu comportamento (VYGOTSKY, 1989, p. 6-7).

Vygotsky e Wallon defendem que o pensamento começa na esfera da motivação, incluindo assim as necessidades, interesses, inclinações, impulsos, afeto e emoção. As emoções deslocam-se do plano biológico inicial para o plano simbólico, possibilitando a constituição dos sentidos construídos pela cultura. A afluência ao mundo simbólico se dá por meio das manifestações afetivas permitindo as mediações entre o sujeito e o “outro”. Podemos presumir então, que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os aspectos (LEITE, 2006, p. 24).

Jean William Fritz Piaget (1896-1980), cientista suíço que apesar de não ter sido um pedagogo, inovou o sistema educacional, mostrando que as crianças não pensam como adultos e produzem seu próprio aprendizado. Formado em biologia, dedicou-se aos estudos da epistemologia genética, no qual sua abordagem teórica tinha como princípio investigar a origem do pensamento na criança e como o conhecimento era construído.

Ao aprofundar sua teoria nas questões do conhecimento, Piaget considerava a afetividade como fator significativo para o estudo do desenvolvimento da inteligência. Portanto, “[...] a abordagem de Piaget rompe, como ele desejava, a dicotomia inteligência/afetividade, apresentando o desenvolvimento psicológico como uno, em suas dimensões afetiva e cognitiva” (SOUZA, 2003, p. 54).

Ainda Souza (2003, p. 56), informa que Piaget em sua obra “A formação do símbolo na criança”, defendia a ideia da conexão existente entre a afetividade e a inteligência partindo do princípio que as duas são inseparáveis, cada uma em sua individualidade, com sua característica, clarifica os comportamentos.

Na obra “Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget, Wadsworth (1989) esclarece que o desenvolvimento intelectual sofre grande interferência nos aspectos afetivos, sendo determinante na atividade intelectual a seleção dos conteúdos”. Em seu ponto de vista, existe uma relação simultânea entre a afetividade e cognição. E acrescenta que “[...] o afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou a inteligência” (WADSWORTH, 1989, p. 23).

Segundo a teoria piagetiana, basicamente existem quatro estágios do desenvolvimento cognitivo que compreende do nascimento até aos 12 anos, ou seja, até a fase da adolescência. O primeiro estágio denominado sensório-motor vai até os 2 anos. Nesse período, a criança está desenvolvendo seus reflexos básicos na busca de resultados positivos, ou seja, o recém-nascido está com a atenção voltada para si mesmo e para os objetos a sua volta. Em relação às questões afetivas,

[...] durante a maior parte dos dois primeiros anos de vida, o afeto é dirigido a si mesmo e às próprias atividades, isto porque do ponto de vista cognitivo o bebê não construiu a noção de que o mundo é composto de muitos objetos fisicamente independentes, dos quais ele é um deles (WADSWORTH, 1989, p. 48).

O estágio pré-operacional que vai de 2 aos 7 anos, caracteriza-se pelo domínio da linguagem e da reprodução do mundo através de símbolos. Outra característica importante dessa fase é a presença do egocentrismo nas relações da criança com o outro. No aspecto afetivo, as experiências também estão em processo de construção e reconstrução.

O estágio das operações concretas, vai de 7 aos 11 anos, que compreende na passagem do pensamento pré-operacional para o pensamento formal. No decorrer desse estágio, pode ser visto a correspondência entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo. “As operações concretas (classes e relações) correspondem os afetos normativos, ou seja, sentimentos morais autônomos (respeito mútuo, justiça), com intervenção da vontade (reguladora de forças)” (WADSWORTH, 1989, p. 106).

Para Souza (2003, p. 65), “[...] a vontade é a responsável pela hierarquização dos sentimentos e valores, revestindo-se de papel importantíssimo no desenvolvimento

moral”. O aprimoramento da vontade propicia o ajustamento do julgamento afetivo. A criança nessa fase prossegue desenvolvendo a emancipação do julgamento e o afeto nas relações sociais, pois já é capaz de compreender e avaliar a intenção das ideias infantis. Nesse sentido, os conceitos morais, como a compreensão de regras, mentiras e justiça, podem ser notados de forma significativa.

É importante ressaltar que ao legitimar suas ideias sobre a relação entre afetividade e inteligência, Piaget advoga sobre a origem da moral na ligação existente entre a tríade “afetividade, inteligência e vida social”, no decorrer da sua existência humana. Ao comentar sobre a questão da moral reveladas no comportamento infantil, o pesquisador suíço apresenta em etapas a evolução das práticas e a consciência de regras denominando-as em anomia, heteronomia e autonomia.

A primeira delas é a anomia, ou seja, a ausência de regras, a dificuldade em seguir regras coletivas, normalmente crianças de até seis anos de idade apresentam essa dificuldade. A segunda etapa é chamada de heteronomia, que envolve crianças de até dez anos, nessa fase a criança cumpre as regras como algo sagrado, não permitindo que haja alterações. A terceira e última etapa é a autonomia, as crianças jogam seguindo e respeitando as regras, mas com a consciência de que são os legisladores e que podem criar ou alterar as próprias regras (CERCE, 2013, p. 24).

No curso sobre as “Relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental da criança”, Piaget expõe seu pensamento a respeito da afetividade, a socialização, a vontade e a moral, no qual o cientista traça uma linha simultânea com os estágios do desenvolvimento da inteligência. Seguindo essa linha de raciocínio, a ideia piagetiana queria entender como a criança desenvolvia sua parte afetiva (valores, ideais e sentimentos morais). Para isso, alguns princípios foram apresentados:

- inteligência e afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva;
- a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o;
- a afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento energético das condutas (SOUZA, 2003, p. 57).

O último estágio, compreende a fase da adolescência, por volta dos 12 anos, denominado estágio das operações formais. Essa etapa é caracterizada pelo domínio

do pensamento lógico e dedutivo, permitindo ao adolescente a prática do experimento mental. Os sentimentos idealistas e a continuação da formação da personalidade fazem parte do desenvolvimento afetivo.

De acordo com Taille (1992, p. 65), “[...] a afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto como algo que impulsiona as ações”. Enfim, a última etapa se configura como a entrada do adolescente na vida adulta, no qual os sentimentos morais, ideais e sociais (mecanismos afetivos) e conceitos abstratos, hipóteses (mecanismos cognitivos) fazem parte da vida dele atuando como estímulos nas relações sociais.

Wadsworth, (1989, p. 145) complementa:

A dimensão afetiva que inclui sentimentos, interesses, impulsos ou tendências (tal como “vontade”) e valores, constitui fator energético dos padrões de comportamento cujos aspectos cognitivos referem-se somente às estruturas.

Segundo Souza (2003, p. 58), Piaget esclarece que a afetividade e a inteligência são dimensões de natureza singulares, quer dizer, a afetividade nasce da ação, da energia das atitudes, enquanto a inteligência baseia-se nas estruturas cognitivas. Sendo assim, ambas formam uma totalidade fazendo a ligação entre as relações, o sujeito e o objeto, tornando-se essenciais para que aconteçam as interações.

Nas palavras de Saltini (2002, p. 23) “[...] o homem é sempre o resultado da ação de transformação da realidade e de sua adaptação a ela, seguido da consciência de sua capacidade de transformá-la.”

Henri Paul Hyacinthe **Wallon** (1879-1962), na história da educação ficou conhecido pela sua teoria a respeito do desenvolvimento psíquico da criança. Seus estudos trouxeram contribuições valiosas que beneficiaram tanto a área da psicologia, como também da educação. Desse modo, a estreita relação que Wallon criou entre as duas ciências estabeleceu uma visão integral da criança.

[...] o estudo da criança não é mero instrumento para a compreensão do psiquismo humano, mas também uma maneira para contribuir para a

educação. Mais do que um estado provisório, considerava a infância como uma idade única e fecunda, cujo atendimento é tarefa da educação (GALVÃO, 2014, p.12).

Desde cedo, Wallon, identificou-se com as causas sociais. Em 1902, com vinte e três anos, formou-se em Filosofia, passando a atuar como professor no ensino secundário e repudiava qualquer atitude autoritária para o controle da disciplina, que segundo ele, algumas ideias suscitavam do ceticismo. (Galvão, 2014, p, 16).

Em 1908, formou-se em Medicina. Segundo Almeida (1999), Wallon colaborou no Exército da França como médico, ocupando-se com os soldados que haviam combatido na guerra e sofriam de lesões cerebrais. Como um grande estudioso, em 1925, publica a obra *L' enfant turbulent* cujo conteúdo originou-se do seu empenho e das suas pesquisas no campo da medicina. É provável que seu interesse pela ciência das emoções no comportamento do ser humano, tenha nascido das análises feitas com os soldados feridos (ZAZZO apud ALMEIDA, 1999, p. 20-21).

Na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Alemanha invade a França. Wallon participa na Resistência Francesa em oposição aos alemães, o que confirmou mais sua crença no ambiente escolar, em adotar valores imperativos de solidariedade, justiça social, antirracismo para restabelecer a rota idealista de uma sociedade justa e democrática. Com essa atitude, a Gestapo (Polícia Repressora Alemã) passou a persegui-lo, impondo-lhe a viver na clandestinidade. Em 1942, como já era afeiçoado às ideias socialistas ingressou no Partido Comunista, sem deixar o partido e nesse mesmo período publicou o livro "Do ato ao pensamento" (GALVÃO, 2014, p.18-19).

De 1946 a 1962, atuou como presidente do Grupo Francês de Educação Nova. Com essa experiência conheceu os professores e seus reais problemas no ambiente escolar. Percebeu que a sua psicologia se assemelhava com as ideias de Decroly que também como Wallon havia se formado em Medicina e envolvia-se com a educação no que dizia respeito ao desenvolvimento do ser humano (GALVÃO, 2014, p. 23-24).

Já em 1947, no Ministério da Educação Nacional, participou como integrante da comissão e mais tarde como presidente. A comissão tinha como objetivo fazer a reforma do ensino francês, além de possibilitar o diálogo e a reflexão. Desse trabalho,

originou o Plano Langevin-Wallon, sendo “[...] *a expressão mais concreta de seu pensamento pedagógico*” (GALVÃO, 2014, p. 24, grifos do autor). O projeto simbolizava oportunidades de educação para todos.

As obras do célebre francês Henri Wallon serviram para abrir as portas para à luz do esclarecimento acerca da origem e a importância das emoções. Para isso, contou com o auxílio da Psicologia, transferindo para a Educação o seu aprendizado. O seu trabalho permitiu entender o comportamento da criança nos aspectos biológicos e também nos aspectos sociais.

Entre as preocupações de Wallon figurava a defesa de uma educação integral, ou seja, capaz de possibilitar a formação do caráter e a orientação profissional, uma responsabilidade também da escola. Insistia na necessidade do conhecimento da criança por parte dos mestres, para uma prática eficaz (ALMEIDA, 1999, p. 27).

Além da sua formação em Psicologia percebeu-se a sua dedicação e preocupação com a Educação, pois seus estudos não ficaram circunscritos apenas ao campo da teoria. Para Wallon, transitar pela educação com o olhar da psicologia parecia ser o seu destino, notou-se o cuidado em aliar teoria e prática favorecendo o encontro entre as duas ciências. Por intermédio das obras wallonianas, a afetividade recebeu o merecido destaque, sendo o seu tema central.

Na visão de Wallon para compreender o psiquismo humano, concentrou seus estudos no comportamento infantil, tendo acesso à gênese dos processos psíquicos. Pesquisou de uma maneira global os vários campos da atividade infantil e os vários momentos da evolução psíquica, enfocando assim o desenvolvimento nos seus domínios afetivo, cognitivo e motor, mostrando quais são as diferentes etapas, os vínculos entre cada campo e suas consequências com o todo figurado pela personalidade. Para ele, estudar o comportamento infantil não era um mero instrumento do psiquismo humano, e sim uma forma de contribuir para a educação. Desse modo, a perspectiva waloniana sugere que se tome a própria criança como ponto de partida para estudá-la, compreendendo assim suas manifestações, sem prévia censura da coerência do adulto. Galvão (2014, p. 31) escreve que

[...] a análise genética é, para Wallon, o único procedimento que não dissolve em elementos estanques e abstratos a totalidade da vida psíquica. Constitui-

se, assim, no método de uma psicologia geral, concebida como conhecimento do adulto através da criança.

Por não conceber a visão do ser humano apenas por um único aspecto, o ponto de vista walloniano apresenta a teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, cuja ideia propõe o entendimento da criança como um ser completo, não em partes, ou seja, na sua interação com o meio (GALVÃO, 2014, p. 32).

Complementando o pensamento, Mahoney (2012, p. 16, grifos do autor) acrescenta que o método walloniano está baseado numa “*análise genética comparativa multidimensional*”. Nesta perspectiva, a investigação compara a criança em diferentes prismas não deixando lacunas e exclui a ideia de uma pessoa ser construída por partes distintas, mas a realidade apresenta-se de forma equivocada. Neste aspecto, a escola demonstra ainda dificuldade em aceitar e trabalhar o educando levando em consideração os campos funcionais.

É importante destacar que Wallon enfrentou críticas em relação ao seu método e teve quem o acusasse de organicista⁴, o que na verdade sua investigação pautava-se numa visão materialista-dialético, que segundo Zazzo

[...] o seu método consiste em estudar as condições materiais do desenvolvimento da criança, condições tanto orgânicas como sociais e em ver como se edifica, através destas condições, um novo plano de realidade que é o psiquismo, a personalidade (ZAZZO apud ALMEIDA, 1999, p. 23).

Para Galvão (2014, p. 30), a filosofia materialista-dialético adotada por Wallon tem como princípio apresentar o ser humano como um ser puramente biológico e social, cumprindo com as necessidades que os dois aspectos reivindicam em relação à vida humana. Diante dos seus estudos, Wallon percebeu os benefícios que essa filosofia trouxe para o homem e o seu psiquismo, e ao mesmo tempo, compreendeu as transições decorrentes da existência.

Portanto,

⁴ APUD “para o organicismo, é o orgânico tomado isoladamente que se coloca na origem de todos os fenômenos próprios de vida e de todos quantos são próprios da sociedade”.

A marca da filosofia materialista-dialética na pesquisa psicológica de Wallon está possivelmente resumida em sua preocupação primeira: a passagem do orgânico ao psíquico (ALMEIDA, 1999, p. 37).

Nesta perspectiva, os aspectos sociais e os aspectos orgânicos funcionam como agentes de ação capazes de construir o desenvolvimento do psiquismo e conseqüentemente da personalidade. Galvão (2014, p. 32), em seus estudos para entender as mudanças que ocorrem da criança no adulto, Wallon não se restringiu apenas à psicologia genética, contou com outras ciências, como a neurologia, a psicopatologia, a antropologia e a psicologia animal que deram suporte para as suas pesquisas.

Seguindo o raciocínio acima, o desenvolvimento psíquico perpassa pelos domínios funcionais que abrange os aspectos afetivo, cognitivo e motor. Esses domínios funcionais

Aparecem pouco diferenciados no início do desenvolvimento e só aos poucos vão adquirindo independência um do outro, constituindo-se como domínios distintos de atividade. A pessoa é o todo que integra esses vários campos e é, própria, um outro campo funcional (GALVÃO, 2014, p. 49).

Levando em consideração a conexão existente entre os campos funcionais, salientamos a afetividade, que para Wallon possui papel essencial no processo de formação da personalidade da criança, pois

No período que vai dos três meses aproximadamente até o final do primeiro ano, a emoção continua a predominar como recurso de relação da criança com o meio. As relações afetivas ascendem ao primeiro plano da vida psíquica infantil, determinando o que Wallon denomina simbiose afetiva (DÉR, 2004, p. 66).

Na teoria walloniana, a afetividade é o início do desenvolvimento do indivíduo, que se inicia por um vínculo alimentar sendo substituído por uma interação com a mãe, caracterizado pela simbiose afetiva. Nessa interação, a criança ainda não consegue perceber a sua individualidade, confundindo-se com a figura materna. Nesse período, a família exerce papel fundamental para a vida da criança, sendo imprescindível para a sua evolução psíquica.

A afetividade progride, estendendo-se em etapas evolutivas; a primeira delas é de base orgânica e seus motivos estão ligados aos estados de bem-estar ou mal-estar (ALMEIDA, 1999, p. 44).

Dantas (1992, p. 90) nos esclarece que a afetividade além de ser uma dimensão da pessoa, se constitui como uma etapa do desenvolvimento. Essa etapa se caracteriza por reações de origem orgânica e social. A relação entre ambas é o resultado da evolução da afetividade.

Os primeiros sinais da emoção se manifestam ainda no berço, quando o recém-nascido ao interagir com o ambiente expressa-se através do choro, sendo também a manifestação de seus sentimentos e emoções que tende a perdurar até sua vida adulta.

Segundo Duarte e Gulassa (2012, p. 19), o período inicial do recém-nascido traz em si uma completa dependência devido à sua incapacidade de sobrevivência, e ao mesmo tempo, permite que o ambiente interfira proporcionando bem-estar ou mal-estar. Essa dependência afetiva produz um verdadeiro contágio social que mobiliza a todos que interagem com o recém-nascido favorecendo assim a criação de vínculos. Portanto, podemos entender que a afetividade está vinculada a reações puramente orgânicas.

As reações de base orgânica apresentam-se pelos estímulos de natureza interna, pois o desenvolvimento do recém-nascido se dá principalmente pelas descargas motoras, que são os reflexos e os movimentos impulsivos.

Na obra intitulada *A origem do caráter na criança*, o autor apresenta tais reações orgânicas referentes à sensibilidade de origem interoceptiva, proprioceptiva e exteroceptiva. A primeira diz respeito ao funcionamento dos órgãos internos, pois o recém-nascido está com a sua atenção voltada para as sensações relacionados para o seu próprio corpo, no caso, às vísceras (estômago, intestino), aos processos respiratórios e aos processos digestivos. A segunda, de origem proprioceptiva, corresponde ao movimento, às atitudes e ao equilíbrio do corpo em relação ao espaço. A terceira denominada exteroceptiva, compreende aos estímulos de origem externa. Segundo Wallon, as funções interoceptivas são as mais precoces, e as exteroceptivas as mais tardias.

À luz da teoria walloniana, a motricidade ou o ato motor se inicia na vida uterina e constitui-se como importante instrumento de comunicação do recém-nascido com o ambiente, garantindo suas necessidades e a sua própria sobrevivência.

O movimento ocupa lugar de destaque na teoria walloniana. Desde o início da vida, ele é uma das principais formas de comunicação da vida psíquica com o meio externo. É uma das grandes possibilidades de tradução do mundo interno da criança, uma vez que ela se faz entender por gestos que representam suas necessidades e seu humor (DUARTE E GULASSA, 2012, p. 23).

Almeida (1999, p. 42) considera que o movimento sustenta a relação da criança com o meio, antecedendo a palavra. Essas descargas motoras expressam os gestos do recém-nascido que estão repletos de significados afetivos, expressando necessidades alimentares e de humor. “No nascimento persistem, em resposta a determinadas estimulações, sistemas definidos de gestos e de atitudes” (WALLON, 2007, p. 129).

Ao aprofundar-se nas teorias wallonianas, Dantas (1992) elucida aspectos a respeito do movimento, no qual nos apresenta duas funções: cinética, ou clônica, e postural, ou tônica.

A primeira responde pelo movimento visível, pela mudança de posição do corpo ou de segmentos do corpo no espaço, a segunda, pela manutenção da posição assumida (atitude), e pela mímica. A primeira é a atividade do músculo em movimento; a segunda, a do músculo parado (DANTAS, 1992, p. 37).

Dessa forma, a atividade muscular em seu desenvolvimento constitui-se em aspectos diferentes e simultaneamente complementares, sendo assim o “aspecto clônico está ligado aos músculos de alongamento e encolhimento. Já o tônico diz respeito às atitudes e posturas, atividades que darão ao músculo um grau de consistência e forma determinadas” (GULASSA e DUARTE, 2012, p. 24).

Enfim, segundo Mahoney (2012, p. 15), a motricidade apresenta-se por movimentos globais e caminha para atividades mais específicas que aos poucos vão tornando-se mais equilibradas em diversas circunstâncias do meio. Nesse processo, a criança vai

compreendendo o seu corpo e os objetos que a envolvem e ao mesmo tempo, aprimorando os seus movimentos.

O terceiro aspecto do campo funcional considerado pela teoria walloniana na formação da pessoa completa é o aspecto cognitivo, ou melhor dizendo, a inteligência, sendo ela uma função que nos distingue dos animais pela capacidade mental de nos permitir intervir e transformar o meio no qual vivemos.

Ao tratar do assunto, Dantas (1992, p. 90) coloca que “[...] a afetividade e a inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira”. Desse modo, a seguinte afirmação considera que as duas dimensões caminham no mesmo sentido, sendo que existe entre ambas o predomínio de uma sobre a outra, no caso, da afetividade sobre a inteligência. Ao iniciar a vida humana, a afetividade e a inteligência estão completamente interligadas, com a predominância da afetividade que diminuindo dando espaço a intensa ação cognitiva juntamente com a maturação do sensório-motor indispensável na investigação do mundo real.

De acordo com Galvão (2014, p. 77), nas palavras de Wallon

[...] a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento. Entre o pensamento e a linguagem existe uma relação de reciprocidade: a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo que age como estruturadora do mesmo.

Ao tratar do aspecto cognitivo, a perspectiva walloniana elegeu a linguagem como instrumento de desenvolvimento do pensamento, constituindo assim, uma relação de correspondência entre ambos. Conforme Dantas (1992, p. 90) é através da linguagem verbal que a comunicação amplia as possibilidades das trocas afetivas, seja pelo toque e pela entonação da voz.

Dentre os campos funcionais mencionados anteriormente, Wallon, em seus estudos elegeu como o quarto campo funcional, a pessoa, em que expressa seu caráter integrador e sendo o “produto último da elaboração de uma inteligência, concreta, pessoal, corporificada em alguém, é uma pessoa. A construção da pessoa é uma autoconstrução” (DANTAS, 1992, p. 97). Nesse sentido, a teoria walloniana valoriza a

criança como um todo, respeitando toda a sua complexidade e transformações. É nas relações com o meio que o seu desenvolvimento ocorre, tanto nas questões orgânicas, quanto nas questões sociais, iniciando com o nascimento e perdurando durante toda a sua existência.

Destarte, ao compreender a constituição psíquica da criança, Wallon aponta os cinco estágios resultantes do intercâmbio entre os processos afetivo e cognitivo. São eles: Estágio impulsivo-emocional (de 0 a 1 ano) - o colorido é dado pela emoção, onde a criança interage com o meio.

Estágio sensório-motor e projetivo (de 1 a 3 anos) - a criança se interessa para a exploração sensório-motora do mundo físico. Desenvolve a função simbólica e a da linguagem.

Estágio do personalismo (de 3 a 6 anos) - formação da personalidade.

Estágio categorial (de 6 a 11 anos) - graças ao estágio anterior, traz ganhos no plano da inteligência e conseqüente predomínio cognitivo.

Estágio da Puberdade e da Adolescência (11 anos em diante) – no estágio anterior, a relação da criança com o mundo e o adulto se faz de uma maneira mais estável, porém na idade de 11-12 anos, ocorre um desequilíbrio, entrando assim na fase da puberdade. Essa fase afeta a criança na parte afetiva, cognitiva e motora.

A teoria walloniana nos fala que esse estágio da puberdade e adolescência se apresenta como uma última e turbulenta etapa, que separa a criança do adulto que ela pretende ser. São muitas as alterações fisiológicas impostas pelo desenvolvimento sexual, causando na criança transformações corporais, acompanhadas de modificações psíquicas e domínio afetivo. Diversas e intensas são as transformações neste estágio, são elas: as morfológicas, as fisiológicas, as corporais, as psíquicas e as afetivas.

Para Dér e Ferrari (2002, p. 61) na fase da adolescência, um fato marcante é a ambivalência de posturas e sentimentos, resultando na abundância da vida afetiva e imaginativa, que exprime o desequilíbrio interior: oscilando-se no jovem, o desejo de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura. Neste período de desenvolvimento, essa ambivalência de sentimentos alcança o maior grau, ela é com certeza a base do amor para o adolescente.

Conforme Dér e Ferrari (2012, p. 66) as conquistas intelectuais do estágio categorial fazem com que o jovem apresente posturas que institui exigências racionais às relações afetivas, que estão ligadas à necessidade de respeito recíproco, de justiça, de igualdade de direitos, refletindo assim posturas importantes que surgirão na adolescência, o que dificulta para o jovem demonstrar sua afetividade.

As novas exigências afetivas são fruto das reflexões e questionamentos do jovem que procura um significado, uma justificação, para as diversas relações de sociedade que anteriormente aceitava e na qual parecia estar apagado. Confronta valores e avalia-se a si próprio em relação a eles. Com esse novo progresso termina a preparação para a vida que era a infância (apud WALLON, 1981, p. 223).

Complementando o pensamento Dér e Ferrari (2012) justificam a afirmação acima enfatizando o pensamento de que o jovem precisa ter atenção, ser ouvido, respeitado e valorizado, para receber a formação de uma personalidade autônoma. Precisando assim ser estabelecidos limites e sanções de forma clara, com a participação dele nessa discussão e elaboração. Essas discussões auxiliam na hora do posicionamento nas diferentes situações, a favor ou contra de problemas de ordem política, religiosa, moral ou social (apud WALLON, 1975b, p. 139).

Nesse estágio, a razão conquista a posse da totalidade de recursos e pela primeira vez o jovem se apresenta com a capacidade de aprender o mundo exterior com uma construção harmoniosa e compreensível. Já distingue o possível do real, capacitado para examinar mentalmente um grande número de possibilidades, de elaborar hipóteses e de confirmá-las no plano das ideias, transformando a realidade concreta em uma preocupação secundária.

No desenrolar das diversas teorias aqui expostas, o indivíduo e a sociedade têm mais possibilidade de superar o inatismo ou o empirismo das teorias tradicionais, pois ressaltam as relações interpessoais, a relação entre o sujeito e o objeto, homem e o mundo. Na elaboração de uma sapiência plástica, ativa, que não se separa da afetividade, corresponde mais adequado a um modelo de conhecimento exigido para o mundo de hoje.

Diante do exposto, é possível concluir que os estudos acerca do tema afetividade deixam claro sobre a sua importância através de estudos científicos. Sendo assim, nas palavras de Leite (2006, p. 43),

As dimensões afetivas são, portanto, aspectos do processo de mediação pedagógica que não mais poderão ser ignoradas: devem ser incluídas na agenda de discussão dos professores comprometidos com processo educacional e com o desenvolvimento dos seus alunos.

A ideia de uma inteligência plástica, dinâmica, que está atrelada a afetividade, ajusta-se melhor para a aprendizagem exigida pelo mundo atual, onde as atividades intelectuais como a criatividade e a iniciativa são impostas constantemente, o que torna completamente antiquada a educação apenas na transmissão de conhecimento e na memorização.

É a maneira de pensar, sentir e agir que está em discussão. O professor é um guia, um facilitador no processo de construção do conhecimento que deve partir de seu aluno. É tarefa dele organizar e coordenar os momentos do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração a construção das etapas da personalidade de seus alunos.

3 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

A Teoria das Emoções é fundamental para a obra walloniana, pois é através dela que estudamos a compreensão da dimensão afetiva. De acordo com Almeida (1999, p. 49), nos estudos realizados sobre a teoria e suas contribuições na educação, a dimensão afetiva é destacada de forma significativa na construção da pessoa e do conhecimento. Portanto, a afetividade e a inteligência, apesar de terem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis na evolução psíquica do sujeito e constitui também a personalidade.

As emoções são a exteriorização da afetividade [...] Nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (WALLON, 1975, p. 143).

Entretanto, a afetividade, como já explanamos, está vinculada às sensibilidades internas direcionadas para a construção da pessoa; a inteligência, por outro lado, está vinculada às sensibilidades externas direcionadas para a construção do objeto. Neste sentido, tanto para a afetividade como para a inteligência, o progresso manifesta-se concomitantemente e progridem aliadas ao desenvolvimento (ALMEIDA, 1999, p. 49-50).

A escola possibilita interações diversas entre parceiros, ao mesmo tempo em que proporciona situações e experiências essenciais para a construção do indivíduo como pessoa. É através das experiências com o mundo social, especificamente eu-outro, que o organismo, em toda a sua plasticidade, vai elaborando e reestruturando um dos aspectos que nos caracterizam como seres humanos: o aspecto afetivo (ALMEIDA, 1999, p. 101).

Desta forma, é delegado ao professor um valoroso papel social, o que o leva à necessidade de compreender o educando na sua dimensão humana, não somente no aspecto cognitivo, mas também no aspecto emocional, para intervir de maneira positiva na otimização dessas interações, nas trocas entre os colegas e também com os professores.

O conceito de “meio” é crucial na psicogenética walloniana, pois aliado ao estudo da criança carece o estudo do meio ou dos meios em que ela vive. “O meio é o conjunto

mais ou menos duradouro das circunstâncias nas quais se desenvolvem as pessoas” (ALMEIDA, 2012, p. 78).

A escola é um meio em que possibilita a formação de grupos de diversas tendências, que podem se colocar em atitudes aliadas aos objetivos da escola, como podem assumir papel de oposição a elas.

O meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação. Com o desenvolvimento ampliam-se as possibilidades de acesso da criança às várias dimensões do meio. No início, ela age diretamente sobre o meio humano e é por intermédio deste que tem acesso às outras dimensões do seu contexto social. Em termos práticos, isso significa que o planejamento das atividades escolares não deve se restringir somente à seleção de seus temas, isto é, do conteúdo de ensino, mas necessita atingir várias dimensões que compõe o meio (GALVÃO, 2014, p. 100-101).

Esses conceitos de meios instituem à escola uma grande responsabilidade, já que é considerada um meio funcional e que toda criança deve estar inserida para se instruir e se relacionar com as pessoas. Os meios rurais, urbanos e os de vizinhança são chamados de meios espaciais e os meios profissionais, a família e a escola são exemplos de meios funcionais.

O processo de humanização na atualidade se faz, nos diferentes grupos e meios em que a pessoa transita. Nesse momento é que o professor assume seu papel crucial de organizador e mediador nos grupos, onde o aluno poderá vivenciar diferentes papéis, aprender e assumir deveres e obrigações, acatando as regras, enfim, aprender a conviver. O professor precisa ser rigoroso para evitar a fixação de papéis no grupo, oportunizando a participação de todos de maneira igual, bem como, a formação de diferentes grupos, para que ocorra um convívio entre todos os integrantes da mesma turma (ALMEIDA, 2012, p. 79-80).

O professor não pode esquecer de que seu papel no grupo é de coordenar, não apenas de transmitir novos conhecimentos, mas de observar esses grupos facilitando com seu apoio a aprendizagem de conceitos, valores e comportamentos. Atentar para que o aluno se estabeleça nos meios interpessoais e culturais. É imprescindível que o professor assuma o papel de representante da cultura para o aluno, inserindo-o na cultura de sua época. Os alunos dependem da competência e compromisso do

professor que selecionará e transmitirá os conteúdos que o levará a ter acesso à cultura.

Essa interação com o outro e com a cultura, é que amplia o conceito de socialização. A escola é responsável desde o primeiro momento em que recebe o aluno até a sua formação adulta, pois sua atuação tem reflexos posteriores, na própria vida, bem como, na vida da sociedade, por isso tem o dever de oferecer o que há de melhor na cultura.

Para Moraes (2008, p. 255) “Educar é cuidar da multidimensionalidade do ser aprendente, não somente para o desenvolvimento da inteligência”. É também auxiliar no seu espaço interior, na construção do seu eu, restabelecer a ligação entre o racional e o intuitivo. Ajudar ao aluno a reconhecer a importância do corpo, do imaginário, respeitando as intuições, as emoções e os sentimentos. “Educar é um processo de transformação conjunta na convivência, no qual o aprendiz transforma-se em comunhão com seus professores e companheiros em seu espaço educacional” (MORAES, 2008, p. 252). E a autora continua defendendo que essa transformação ocorre nas dimensões: “(...) explícita ou consciente, e na implícita ou inconsciente” (MORAES, 2008, p. 252).

Conforme Mahoney (1993, p. 68)

[...] a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia. São esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de suas potencialidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser.

Ao abordarmos a inteligência e a aprendizagem infantil, precisaremos falar também das emoções, de nossas paixões e por tudo o que vemos, tocamos e que nos alimenta a curiosidade. A emoção funciona como uma engrenagem primordial para entendermos o desenvolvimento da inteligência.

Claparède (1974, p. 301-302) ao se referir à curiosidade e ao interesse, nos diz que:

A escola não deve esperar que as crianças façam tudo o que querem, mas que elas queiram tudo o que fazem e que ajam e não sejam forçadas à ação [...] O que se deve fazer é explorar seus interesses, ligar a eles, isto é, à sua vida o que se deseja ensinar. A didática deve transformar os fins futuros a que visam os programas escolares em interesses presentes para a criança.

A escola enquanto meio deve ser o centro de divulgação da cultura em diferentes áreas, possibilitando o desenvolvimento de diversas aptidões. É claro que ela vai preservar sua própria cultura, porém vai alterar a rotina infantil, impondo horários e costumes influenciando diretamente na vida do educando. A escola se coloca como ponto de conexão entre o passado e o futuro, garantindo a continuidade entre eles, transmitindo o pensamento, a arte, a civilização e não deixando de apresentar o progresso e a modernização. Lembrando que o aluno traz toda sua bagagem biológica, psicológica, posição social, afetiva e econômica. Sendo assim, a escola não pode esquecer-se de sua responsabilidade pedagógica, que é o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do eu (ALMEIDA, 2012, p. 84-85).

A educação deveria ser transformadora, que incentivasse o aluno a ser o sujeito de sua ação e não o objeto de outro sujeito, é ela que tem o meio de priorizar o homem a construir-se, modificar-se e transformar-se para que sejam criativos, inventivos e descobridores.

O educador não pode ser aquele indivíduo que fala horas a fio a seu aluno, mas aquele que estabelece uma relação e um diálogo íntimo com ele, bem como uma afetividade que busca mobilizar sua energia interna. É aquele que acredita que o aluno tem essa capacidade de gerar ideias e colocá-las ao serviço da vida (SALTINI, 2002, p. 60).

O professor precisa conhecer melhor seu alunado, sua interiorização afetiva de que chora, ri, dorme, sofre tentando reconhecer seu espaço no mundo, qual seu papel na escola, que sabemos que não é só para aprender e sim para vivenciar de uma forma plena. Com isso, o professor precisa planejar situações-problema para cada peça que compõe o ambiente escolar, mas para isso o professor tem que ser um profissional curioso, observador, pesquisador, incentivando assim ao aluno a construir e a conhecer.

A relação que se estabelece com o grupo como um todo e a pessoal com cada criança é diferenciada em todos os aspectos qualitativos e cognitivos respeitando-se (a maturidade de seu pensamento e a individualidade. Cada aluno está em um nível de desenvolvimento e a partir deste dado

respeitaremos a ação no ritmo, no tempo específico de cada um, sem anteceder-lo na ação, exceto em situações que provocam frustrações exageradas para ele (SALTINI, 2002, p. 88-89).

Continuando no pensamento do autor, o ideal seria o professor trabalhar não somente com todo o grupo, mas também individualmente. Os limites, as regras, as sistematizações do tempo seriam discutidas com todo o grupo, oportunizando assim a conscientização do aluno para a utilização dessas normas e regras pré-estabelecidas. O aluno adquire segurança psicológica quando todo esse processo se transforma em hábito. Quando o professor se mostra sereno e sabendo lidar com as situações de tensão durante as aulas, transmite segurança para o aluno. “A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos, ela conduz ao conhecimento do si-mesmo, tanto do educador quanto do aluno” (SALTINI, 2002, p. 89).

Como nos apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

O papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar. Para tanto, é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender. A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre pessoas, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, será possível conduzir um ensino pautado em aprendizados que sirvam a novos aprendizados (BRASIL, 1997, p. 48).

Diz Piaget no (discurso em 1972, quando recebeu o prêmio Erasmus⁵) que:

O papel do mestre deve ser o de incitar a pesquisa e de fazer tomar consciência dos problemas, e não o de ditar a verdade. De fato, é preciso não esquecer que uma verdade imposta deixa de ser uma verdade: compreender é inventar ou reinventar e “dar uma lição” prematuramente é impedir a criança de encontrar ou redescobrir as soluções por si mesmas (PIAGET apud SALTINI 2002, p. 88).

⁵ PIAGET, Jean. Piaget on Lévi-Strauss: an interview with Jean Piaget by Jacques Grinevald / Jean Piaget, Jacques Grinevald; [transl. by Alexandra Tuttle]. In: *New ideas in psychology*. Oxford. Vol. 1(1983), no 1, p. 73-79. Entrevista: Genebra, dezembro de 1973. Publicação original em língua inglesa. Prêmio Erasmus.

O professor deve conhecer cada aluno, saber respeitar a maturidade individual de cada um, quer em seus aspectos qualitativos ou cognitivos, pois cada um tem seu ritmo e tempo específico próprio. Seria muito bom manter sempre o diálogo com a turma para aferir sempre o que está acontecendo, oportunizar que o educando fale de seus sentimentos. Outro ponto positivo seria tratá-los com igualdade, respeitando e valorizando suas opiniões, sem exaltar nenhuma delas, nem destacar diferenças entre meninos e meninas em brincadeiras e jogos, pois atuando desta maneira, o professor estaria contribuindo para um desenvolvimento afetivo salutar (SALTINI, 2002, p. 89-90).

3.1 A EDUCAÇÃO EMOCIONAL

No estudo sobre a afetividade no âmbito escolar podemos destacar a temática da educação emocional como um dos caminhos para tentarmos diminuir os conflitos em sala de aula entre professores e alunos e alunos x alunos, sendo este o foco da presente pesquisa.

A necessidade de se trabalhar a emoção na sala de aula parte do pressuposto de que não é possível enxergar o educando apenas por um aspecto, no caso, o cognitivo. As emoções interferem de forma positiva ou negativa nas interações sociais e conseqüentemente influencia no processo ensino-aprendizagem.

Na realidade, os aspectos afetivos e motores não são reconhecidos pela escola como importantes, na maioria das vezes, são deixados de lado. No caso do movimento, pode ser visto como desordem, falta de atenção, indisciplina. E em relação à afetividade, a falta de conhecimento sobre as emoções pode ser um dos motivos que abrem lacunas e geram mais conflitos em sala de aula.

Assim, é também desconhecida a reciprocidade entre a afetividade e a inteligência, conquanto exista entre ambas uma integração que permite uma nutrição mútua. Ao mesmo tempo em que a afetividade se estende no desenvolvimento do sujeito, a inteligência por sua vez, segue seus passos (ALMEIDA, 1999, p. 89).

No campo pedagógico, psicológico, filosófico, entre outros, é fato claro que as reações afetivas na orientação na vida do educando têm grande importância para o seu desenvolvimento.

[...] a maneira como é concebida a relação entre os aspectos afetivo e intelectual. Todos nós sabemos que a inteligência não é suficiente para assegurar o sucesso escolar e que as estruturas afetivas são também uma condição essencial de sucesso. Além das grandes habilidades cognitivas, é necessário um certo desejo, uma motivação para aprender (ALMEIDA, 2008, p. 22)

Na verdade, uma escola que prepara o educando para a vida precisa ter objetivos e conteúdos significativos, privilegiando o exercício da cidadania bem como os vínculos afetivos entre os educandos e o objeto do conhecimento.

Na opinião de Leite (2006), o ensino tradicional é marcado por objetivos arcaicos sem a devida valorização para o educando, provocando a marginalização da escola com a realidade do mundo atual, principalmente no ensino público. Isso pode ser um dos motivos provocados pelo fracasso escolar, resultando na falta de envolvimento do educando com os conteúdos aplicados.

Para o autor,

Isso não significa que defendemos um ensino pragmático e superficial, mas reasumimos que o conhecimento acumulado em determinada área deve estar disponível para que as pessoas melhorem as suas condições de exercício da cidadania e de inserção social (LEITE, 2006, p. 35).

A aprendizagem significativa é importante como ferramenta eficiente para o educando, pois através dela, é possível despertar maior interesse pelas atividades, do que apenas utilizar os recursos da aprendizagem mecânica. Neste sentido, é exigido do professor uma visão ampla dos conteúdos para que suas aulas sejam dinâmicas e envolventes. Lembrando sempre da importância da educação emocional para o educando, permitindo a percepção das suas emoções e controle de possíveis explosões (ANTUNES, 1999, p. 17).

Atualmente, grande parte dos educadores apresentam uma postura inconsciente e alheia quanto à percepção e ao conhecimento do educando, pois esse termo “postura”

seria a comparação entre o que foi ou é, e qual deveria ser. Infelizmente, o educador utiliza somente a transmissão de conhecimento por meio da palavra, impedindo a construção da própria aprendizagem do educando, criando assim um obstáculo entre o educando e o objeto a ser estudado (SALTINI, 2002, p. 92-93).

Há uma relação de autoritarismo, na qual a verdade e o saber vêm do educador; há um distanciamento; falta cumplicidade na busca do conhecer; há muitos medos e até pavores; existe a negação do companheirismo e o incentivo à competição; há excesso de informação e de “receitas”, e de técnicas sem a devida conexão com os fatos. As avaliações são baseadas naquilo que se reteve das informações passadas, o aluno para ser “aprovado” é obrigado a repetir, seja decorando seja “colando”, aquilo que lhe foi transmitido pelo educador (SALTINI, 2002, p. 93).

Esse quadro precisa mudar, pois o educador precisa se capacitar sempre se atualizando, aprofundando constantemente seus estudos, sobre desenvolvimento e a gênese das estruturas da inteligência, participar de trabalhos em equipe com seus colegas objetivando uma busca constante da própria autonomia, [...] “ pois só assim terá condições de analisar criticamente e criteriosamente o que lhes é proposto pelos órgãos oficiais” (SALTINI, 2002, p. 94).

É importante ressaltarmos que com o advento da modernidade, a sociedade contemporânea se beneficiou com o avanço da tecnologia tornando a comunicação mais rápida entre as pessoas. Neste universo de muita informação, a escola não conseguiu acompanhar tais avanços continuando presa aos modelos tradicionais de ensino e assim, tornou-se refém de um alunado composto por jovens antenados, que ficam conectados a maior parte do dia numa escola com poucos atrativos. Ao mesmo tempo, que são altamente pluggados possuem uma bagagem emocional precária.

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias [...] A mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado [...] Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida (BAUMAN, 2011, p. 125).

Nesse sentido, a educação emocional ganha espaço nos meios acadêmicos com os estudos de Gardner e Goleman, que pesquisaram sobre a relação entre a aprendizagem e as habilidades emocionais. Ambos defendiam a ideia que cada

pessoa possui uma inteligência diferente, o qual denominaram “Inteligências Múltiplas” e “Inteligência Emocional”.

Ao alargar a visão do cérebro humano, Gardner leva-nos a perceber que dispomos de uma escola adaptada para trabalhar apenas duas inteligências – Linguística ou Verbal e Lógico-matemática – negligenciando o fantástico espectro de muitas outras. Guardando-se as devidas proporções, educamos seres humanos para agirem apenas como chimpanzés (ANTUNES, 1999, p. 19).

Enfim, para o autor a escola privilegia apenas essas duas inteligências considerando-as mais importantes. Antunes (1999) ainda esclarece segundo estudos de Gardner outras inteligências, tais como: a espacial, a musical, a corporal-cinestésica, a naturalista, a pictórica e a interpessoal e intrapessoal. Cada uma das inteligências citadas, se trabalhadas pela escola contribuiria de forma significativa para a construção de um ser humano coerente e consciente de suas capacidades. Dentre as inteligências abordadas, daremos ênfase à inteligência emocional (interpessoal e intrapessoal) que trata da dimensão afetiva do educando.

A educação emocional é composta por cinco domínios: autoconhecimento, administração das emoções, empatia, automotivação e capacidade de relacionamento global. Mediante esses domínios, para que a pessoa seja emocionalmente educada é necessário saber lidar com as emoções, desenvolvendo seu potencial pessoal e a qualidade de vida em que está inserida. A educação emocional possibilita o afeto entre as pessoas ampliando seus relacionamentos, facilitando a vida em grupo (GOLEMAN, 1995, p. 55-56).

Assim, a educação emocional é um dos pontos principais para a qualidade humana, que nos permite controlar nossos diferentes sentimentos dependendo das situações em que nos encontramos. Acreditamos que a escola deva fazer parte da construção do saber emocional do educando, percebendo-o numa visão holística e atentando que a emoção influencia no momento da aprendizagem.

Ao pensar numa prática educativa voltada para as questões afetivas, Morin ganha respaldo com a Unesco Brasil, que em seu relatório sobre a “Educação para o Século XXI”, coordenada por Jacques Delors constitui os quatros pilares da Educação:

aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer. Nessa perspectiva, esse documento importante precisa fazer parte das aprendizagens indispensáveis de todas as escolas de nosso país. Assim, a equipe escolar precisa colaborar para a formação emocional de seus alunos, capacitando-os para lidar com as próprias emoções e objetivando seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, fazendo que ele haja emocionalmente através de seu pensamento (MORIN, 1999, p. 11).

Portanto, cabe ao professor em todo o processo educativo compreender seu papel essencial no desenvolvimento dos conteúdos e das atividades, de forma que possa envolver o educando, motivando-os e tornando claro a finalidade do que estão aprendendo, não esquecendo da importância das questões afetivas.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

O propósito da pesquisa é demonstrar como a afetividade pode contribuir de maneira significativa para o processo ensino-aprendizagem dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal de São Mateus/ES. Por lecionar nessa série a mais de dez anos, percebia-se situações conflitantes entre os alunos que acarretavam prejuízos tanto na aprendizagem quanto no trabalho do professor. Sendo assim, o caminho escolhido para a realização da investigação levou em consideração o caráter da pesquisa e os objetivos propostos. Além disso, a investigação possui a intenção de buscar respostas e construir novos conhecimentos a partir da análise e reflexão. Nesse sentido, os procedimentos escolhidos para a obtenção de dados estão representados pela pesquisa-ação que segundo Thiollent (2011) é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Dessa forma, percebemos também que existe o envolvimento direto do pesquisador na solução dos problemas de diversas formas, ora no papel de aprendiz, ora como orientador, ora no papel de ator e nesse jogo suas ações podem contribuir para o “equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21). Em relação aos participantes da pesquisa, a atuação deles não é passiva, ou seja, “não são reduzidos a cobaias e desempenham papel ativo” (THIOLLENT, 2011, p. 28).

É importante considerarmos o sentido da palavra pesquisa-ação, que na sua estrutura é formada por um substantivo composto, no qual o primeiro vocábulo diz respeito à investigação, ao estudo; já no segundo vocábulo, temos a palavra ação, que remete a movimento, trabalho, atitude. Outra questão importante, é que não é possível determinar onde termina a pesquisa e onde inicia a ação. Portanto, a junção dos termos pesquisa e ação outorga a produção de conhecimentos, a troca de experiências, a oportunidade de discutir sobre temas que fazem parte do dia a dia

escolar. Nesse sentido, é que tomamos a liberdade de demonstrar a importância das relações afetivas entre os alunos em sala de aula, acreditando ser uma função pedagógica.

Na visão de Lüdke e André (2018, p. 29), a observação para “que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, [...] precisa ser antes de tudo controlada e sistemática”. Diante disso, adotamos a observação como o primeiro passo para diagnosticar os problemas presentes em sala de aula, consistindo assim na fase exploratória. Nesta fase, tal procedimento desempenha um papel primordial no método da investigação da pesquisa social, pois possibilita uma estreita relação entre os envolvidos, e ao mesmo tempo, permite conhecer e entender as ações dos sujeitos (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p. 48).

Por ser o ambiente escolar o lugar onde o sujeito passa a maior parte do dia, é na escola que acontece a construção das etapas da personalidade dos alunos. Com isso, esta observação terá como foco um olhar direcionado para a convivência deles em sala de aula e como se apresenta a relação afetiva entre eles. A observação será feita em diferentes disciplinas, levando em consideração que os sujeitos agem de formas diversas mediante ao tipo de matéria que está sendo lecionada e também no relacionamento com o (a) professor (a).

Concordo com Thiollent quando diz que:

Numa visão reconstrutiva, a concepção das atividades pedagógicas e educacionais não é vista como transmissão ou aplicação de informação. Tal concepção possui uma dimensão conscientizadora. Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em consideração nas próprias situações investigadas, em particular entre os professores e na relação professores/alunos (THIOLLENT, 2011, p. 86).

É fato claro que, numa visão reconstrutiva tratar da dimensão afetiva do aluno tem muita relevância para o seu desenvolvimento. A opção pelo tema em questão traduz a necessidade de reavaliar a própria prática em sala de aula e de buscar novos caminhos. Acreditamos que o ambiente escolar não deve inibir o aluno e sim propiciá-lo à aprendizagem, conhecimento, alegria e prazer. Desta maneira, o professor

precisa ter um olhar acolhedor e presente, para que veja o aluno em formação, necessitando de ajuda e de auxílio.

Segundo Gil (2002) os aspectos metodológicos da pesquisa-ação possuem caráter flexível, o que a torna diferente de outros tipos de pesquisa e concomitantemente, outorga ao pesquisador fazer intervenções em momentos importantes quando houver necessidade. Assim sendo, a escolha por esse método nos permite fazer uma adaptação à realidade dos pesquisados, tornando possível o vaivém das ações que serão significativas para o trabalho investigativo.

Além de utilizarmos a metodologia de pesquisa-ação, recorreremos também à abordagem qualitativa e apresentaremos algumas ponderações a respeito dessa metodologia.

A escolha pela pesquisa qualitativa encontra respaldo no paradigma da pesquisa social no processo investigativo. A partir desse paradigma,

[...] é possível investigar o mundo a partir de um olhar subjetivo, acreditando que não há uma verdade absoluta e considerando a realidade social como algo imutável, dinâmico e sem generalizações (HERCULANO, 2011, p. 21).

Nas palavras de Minayo (2009, p. 21) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”, ou seja, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Portanto, é importante que a ação, a palavra ou o gesto sejam percebidos de forma geral para não perderem o significado, pois “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados”.

Oliveira (2008) coloca que o pesquisador qualitativo leva em consideração o mundo real para basear seus estudos. E acrescenta que o mesmo possui responsabilidade de buscar na vida dos indivíduos, no caso, dos sujeitos, a sua própria experiência.

Nesse sentido, será feita a aplicação de um questionário. Segundo Gil (2008, p. 121), o questionário pode ser entendido como um instrumento capaz de medir através de um “conjunto de questões”, a opinião, o interesse e os aspectos da personalidade

(“crenças, sentimentos, expectativas, aspirações, temores”, situações experienciadas) dos sujeitos da pesquisa. Uma das vantagens do questionário elencadas pelo autor é a garantia do anonimato, podendo o participante ficar livre para responder às questões propostas.

O questionário será composto por 12 questões de múltipla escolha com perguntas fechadas referente às próprias emoções. Serão questões claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas com o objetivo de levar o sujeito a refletir sobre o próprio comportamento em sala de aula.

Apesar de ter escolhido a metodologia qualitativa que na sua essência “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade dos comportamento humano”, será necessário utilizar a metodologia quantitativa para mensurar os resultados obtidos através do questionário (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 48).

Bogdan e Biklen (1999) fazem algumas colocações que necessitam ser pontuadas. Em primeiro lugar, para a realização da pesquisa, o pesquisador participa dos locais de estudo e interessa-se com as ações praticadas no contexto. Para os autores, examinar as ações no próprio ambiente é uma oportunidade de compreender melhor a situação. Em segundo lugar, o pesquisador, como peça importante no processo, estabelece a afinidade com o mundo que é instrumento da investigação. Nesse sentido, seu vínculo torna-o bem próximo do seu objeto. “Como seres humanos que pesquisam os significados das ações sociais de outros seres humanos, os pesquisadores são ao mesmo tempo, sujeito e objeto de suas próprias pesquisas (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002, p. 31).

O foco da pesquisa qualitativa está vinculado mais ao processo do que necessariamente com os resultados, característica defendida por Bogdan e Biklen (1994). Diante dessa defesa, é importante entender as relações humanas, inteirar-se, dar voz aos sujeitos com toda a sua carga de sentimentos e emoções e, principalmente, saber o que os sujeitos pensam, pois é no cotidiano que o ser humano

conhece a si mesmo e faz as suas interpretações ao mundo a sua volta podendo expressar-se de diversas formas.

4.2 CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O critério adotado para a escolha da instituição escolar se deu pelo fato da pesquisadora fazer parte do corpo docente a mais de dez anos. A pesquisa será realizada numa escola da rede pública, localizada no Balneário de Guriri, no Município de São Mateus, que atende turmas dor 6^o aos 9^o anos, nos turnos matutino e vespertino. O Balneário possui mais três escolas de Ensino Fundamental II, EMEF “Herineia Lima Oliveira”, EEEFM “Wallace Castello Dutra” e o C.E. “Crer e Ser”, da rede particular.

Baseando-se no histórico apresentado no Projeto Político Pedagógico/2018 (PPP) da instituição, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Benedicto Caulyt Figueredo”, foi fundada no ano de 1981, por meio do Decreto da Prefeitura Municipal de São Mateus, nº 466/81 e atendia aproximadamente 50 alunos com o nome de Escola Unidocente “Guriri”. No ano de 1992, recebeu o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental “Guriri”, pelo decreto 822/92. Somente em 2017, que recebeu o nome atual.

Segundo a explanação de uma professora, que na época fazia parte do corpo docente da escola, nos relatou que a estrutura física era formada por duas salas de aula, uma secretaria, uma cozinha e um banheiro e as professoras contratadas lecionavam para duas turmas multisseriadas, pois o número de alunos era muito pequeno. A escola não possuía um gestor, a direção ficava a cargo da Secretaria de Educação, que era visitada ocasionalmente pelo Secretário de Educação. A instituição ainda dava os primeiros passos na comunidade, assim também acontecia com o balneário que contava na época com poucos moradores.

A partir de 1986, com a chegada de mais famílias para Guriri, a escola passou a oferecer duas turmas, sendo uma sala para a primeira série e a outra sala para a segunda, a terceira e quarta séries. Outra característica na estrutura física que é

importante ressaltar, é que a escola não possuía muros, era próxima à praia, o que dificultava o retorno dos alunos para a sala de aula após o recreio.

Neste mesmo ano, a escola disponibilizou para a comunidade no período noturno, o MOBRAL, (Movimento Brasileiro de Alfabetização), ou seja, método que alfabetizava jovens e adultos. Sua duração foi de aproximadamente três meses devido ao pouco número de alunos que assistiam às aulas.

Já em 1987, foi necessário aumentar o espaço físico e assim, mais duas salas foram construídas. As turmas foram distribuídas de outra forma, sendo uma sala para a primeira série, uma para a segunda série e outra para a terceira e quarta séries juntas. Após seis anos da fundação da escola, ainda existia uma turma com duas séries simultâneas. Em 1988, com o crescimento da comunidade escolar e a progressão dos alunos, a escola passou a oferecer uma sala para cada série e os alunos que estavam aptos para ingressarem na quinta série, tinha que estudar no centro da cidade de São Mateus, pois o balneário não dispunha de Ensino Fundamental II, antigo ginásial.

Retomando ao PPP, em 2001, a atual EMEF “Benedicto Caulyt Figueredo” enfrentava dificuldades com a estrutura física e também na área pedagógica, acarretando alto índice de reprovação, de evasão e de distorção idade/série. Com a adesão da mesma a programas, tais como o *Programa Escola Campeã*⁶ que visava sanar os referidos problemas, gradualmente, os resultados foram progredindo de forma satisfatória.

Em 2002, a referida escola necessitou ser dividida, pois neste período ela já atendia alunos do Ensino Fundamental I e II. Como o prédio não comportava a demanda, houve a necessidade da transferência dos alunos do Ensino Fundamental I para outro local, atendendo apenas o Ensino Fundamental II na modalidade regular, Prefes (Programa de Correção do Fluxo Escolar) e Suplência Fase I e Fase II. Outra iniciativa precisou ser tomada para atender o crescente número de docentes no Balneário, dando surgimento a novas entidades escolares.

⁶ Programa do Instituto Ayrton Senna.

No final de 2002, baseado no princípio da gestão democrática foi elaborado o primeiro Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que possibilitou a elaboração de medidas e soluções por parte de todos os profissionais da escola nesta época. Outro passo importante na gestão escolar foi a mudança na escolha da direção escolar, que passou a ser feita por eleição permitindo a participação da comunidade local. Em 2009, a escolha para o cargo de diretor voltou a ser por indicação.

Atualmente, a comunidade escolar é formada por: alunos, professores, diretora, supervisora, coordenadores, funcionários da parte administrativa, funcionários de serviços gerais (limpeza e vigia) e familiares. O quadro de docentes é composto por 24 professores, no qual todos possuem formação específica na área que lecionam, sendo dois professores com título de Mestre.

Quanto à estrutura física, a escola oferece diversos ambientes para que sejam desenvolvidas as atividades pedagógicas, tendo espaço suficiente para acolher os alunos, a família e a comunidade. A instituição é composta por nove salas de aulas, no qual quatro encontram-se no térreo e cinco no primeiro andar. Dispõe para a equipe pedagógica uma sala para os professores, uma sala para a supervisora e outra sala para a diretora. Possui uma biblioteca, no qual os alunos frequentam-na semanalmente. Os corredores servem como murais para as produções dos alunos. A escola também dispõe de um refeitório, uma cozinha com cantina e uma quadra de esportes coberta. Os banheiros possuem rampas para facilitar o acesso dos alunos com deficiência. No ambiente externo, a escola possui uma sala de recursos para alunos especiais e também uma equipe de profissionais especializados para fazer atendimento individual e diferenciado para auxiliar esses alunos.

Mesmo não possuindo um laboratório de informática (Lied), a escola possui acesso à Internet e computadores onde os professores podem realizar pesquisas para enriquecer suas aulas e preencher o diário digital.

O que motivou realizar a investigação com a turma do 6º ano, foi o fato de perceber nos alunos a dificuldade em adaptar-se a nova série. São inúmeros os desafios que esses alunos enfrentam, tais como: insegurança em relação à quantidade de professores, de provas, medo da reprovação, dificuldade na organização de estudos

e trabalhos, entre outros. Outro aspecto importante, é que no 5º ano por ser apenas um (a) professor (a) para as disciplinas específicas, as aulas são mais lentas. No 6º ano com aulas de 50min., a dinâmica é outra, exigindo deles agilidade e maior concentração. Geralmente, só a partir do 2º trimestre é que conseguem se adaptar. Por outro lado, os professores dos 6º anos também apresentam dificuldades em não saber agir e solucionar os conflitos trazidos por esses alunos.

Diante desse quadro, a pesquisa tem como público alvo uma turma do 6º ano, do turno matutino de uma escola pública municipal de São Mateus, localizada no balneário de Guriri. Boa parte desses alunos são oriundos de escolas públicas do próprio balneário. A turma é composta por 32 alunos, sendo um aluno com dislexia.

Portanto, no capítulo seguinte apresentaremos os resultados obtidos através dos recursos metodológicos aplicados, tendo em vista compreender a presença da afetividade no cotidiano escolar e alcançar os objetivos propostos na metodologia da presente pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 PERFIL DA TURMA

Neste capítulo, explanaremos, em primeiro lugar, sobre o perfil da turma e em seguida, abordaremos sobre a coleta, a análise e a discussão dos resultados, lembrando que o público-alvo é uma turma do 6º ano, do Ensino Fundamental II, do turno matutino, de uma escola pública do município de São Mateus.

As análises desta pesquisa buscaram delimitar com mais clareza o importante papel da afetividade, direcionando o olhar na relação aluno/aluno e aluno/professor. As análises partiram das expressões verbais, dos gestos, das expressões faciais e da postura dos alunos. Nas condições observadas foram identificados diversos aspectos afetivos e analisados pela pesquisadora, que teve um período de dez dias consecutivos.

A turma escolhida para a pesquisa era composta por 32 alunos, sendo 18 meninos e 14 meninas, cujas idades variavam entre 11 e 15 anos, sendo que alguns alunos se encontravam fora da idade/série, não sendo problema para a socialização. Antes de iniciarmos a pesquisa, a turma foi orientada sobre as atividades que seriam desenvolvidas.

De modo geral, percebemos que a turma possuía um comportamento bem agitado, sendo que em quase todas as aulas o barulho e a agitação eram intensos, pois eles falavam ao mesmo tempo e muito alto. Essa agitação se acentuava principalmente na troca de professores, quando eles ficavam sozinhos por alguns minutos.

Como a escola é um espaço de multiplicidades onde se entrelaçam diferentes valores, experiências, crenças, culturas e relações sociais, assim o cotidiano escolar é transformado numa vasta e profunda estrutura de conhecimentos e de sujeitos. Essas relações se apresentam a cada dia mais conflitantes e trabalhosas.

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver

humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (MATURAMA, 1999, p. 15).

Com o olhar mais atento, as observações concentraram-se sobre os movimentos, as atitudes, enfim, sobre o comportamento da turma e constatamos que, nos intervalos alguns alunos aproveitavam para levantar e correr pela sala, enquanto outros escondiam algum objeto do colega, ocasionando assim muita confusão, o que dificultava o início da aula seguinte, pois o professor (a) levava muito tempo para acalmar a turma. Em outros momentos, os alunos aproveitavam para fazerem “lulinhas”, sendo um comportamento da maioria dos meninos e em algumas exceções as meninas também participavam dessa “brincadeira”. Percebemos que as meninas quando se sentiam contrariadas pelos meninos, devolviam as agressões com palavras de baixo calão para intimidar as ações dos meninos. Outro comportamento bastante recorrente entre os alunos era o de colocar o pé na frente para que o outro colega que estava passando tropeçasse e caísse. Também presenciávamos alunos tirando a cadeira enquanto o colega se preparava para sentar, provocando assim a queda do mesmo. Tais atitudes/comportamentos tinham como objetivo provocar risos na turma e conseqüentemente ridicularizar o colega.

Para Dér e Ferrari (2012), ambas estudiosas das teorias wallonianas afirmam:

O jovem expressa o seu sentimento com o corpo todo. Mímicas, gesticulações exageradas tornam-se bastante frequentes, traduzindo a falta de habilidade para dominar todo o potencial de que o novo corpo é capaz, e orientam também seu comportamento exterior. De modo geral, é por meio de brincadeiras, risadas, conversas em tom de voz elevado e muita movimentação que o jovem expressa o prazer em estar realizando determinadas atividades (DÉR e FERRARI, 2012, p. 60-61).

Por outro lado, notamos também atitudes afetuosas por parte de outros alunos. Em alguns momentos, demonstravam interesse e preocupação com o colega que chegava triste de casa ou que chorava durante a aula por algum motivo particular. Neste caso, geralmente alguém se aproximava e fazia um carinho mostrando empatia.

Percebemos na turma, preocupação e carinho de alguns alunos para com os professores. De acordo com Dantas (1990, p. 29) apud Galvão (2014),

A ótica walloniana constrói uma criança corpórea, concreta, cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informam sobre os seus estados íntimos (p. 98).

Nas expressões verbais, identificamos em determinados momentos entre os alunos agressões em relação a alguma atitude indesejada de um colega para com o outro. Essas expressões, vinham carregadas ora de raiva, ora de nojo, iniciando uma guerra verbal e geralmente necessitando da intervenção do professor regente e conseqüentemente atrapalhando a aula. Notamos também na turma, expressões de carinho, de incentivo, de acolhimento e de alegria.

Outro aspecto importante que ficou visível em todas as aulas observadas, foi que a presença da pesquisadora em sala de aula, não interferiu de forma alguma no comportamento da turma. O desinteresse dos alunos em relação às atividades desenvolvidas foi percebido, pois os alunos apresentavam cansaço por estar no término do ano letivo.

Neste sentido, percebemos que não se pode deixar de mencionar que o fator afetividade não é relevante na relação aluno/aluno e aluno/professor. Os alunos se apresentam indiferentes para o valor da aprendizagem e os professores preocupados na maioria das vezes em ministrar os extensos conteúdos, deixa de utilizar a afetividade como ferramenta importante para alcançar seus objetivos no processo ensino-aprendizagem.

5.2 COLETA DE DADOS

Dentre as técnicas defendidas por Günther (2003), duas delas se encaixaram na aplicação das atividades realizadas com os sujeitos desta dissertação. A coleta de dados foi realizada no 3º trimestre de 2019, após a aprovação do CEP, no período de uma semana (1h e 40' diários). Previamente a pesquisadora recolheu a assinatura dos pais/responsáveis do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice - A), garantindo assim em caráter sigilo todas as informações obtidas dos sujeitos durante a pesquisa.

Segundo Günther (2003, p. 1), os caminhos que nos ajudam a compreender o comportamento humano no âmbito das ciências sociais se apresentam de três maneiras:

- observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real;
- criar situações artificiais e observar o comportamento ante tarefas definidas para essas situações;
- perguntar às pessoas o que fazem (fizeram) e pensam (pensaram).

Outra questão importante que Günther (2003, p. 1) sustenta em relação à observação, diz respeito à importância do realismo na situação estudada, ou seja, para o autor, as situações vivenciadas, neste caso, em sala de aula possibilita entender os sujeitos, suas características, seus comportamentos, o relacionamento entre colegas, enfim, permite ao pesquisador um olhar mais próximo sobre a realidade.

Cabe ressaltarmos que o intuito da pesquisa é demonstrar a importância da afetividade na relação intrapessoal e interpessoal da turma, para que tenham êxito no processo ensino-aprendizagem. As experiências escolares desses alunos analisados pela pesquisadora incidem também o olhar sobre a postura dos professores, por serem peça importante para a construção desses laços afetivos.

As observações foram realizadas durante as aulas das disciplinas que compõem o quadro curricular: Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Inglesa, Ciências, História, Artes e Geografia. Os dados foram coletados de forma sistematizada onde foram pontuados os fatos ocorridos e sua frequência, durante as atividades desenvolvidas em sala de aula e em atividades extraclasse.

Para Duarte (2008) o papel do investigador é tentar dar sentido às experiências vivenciadas pelos participantes e para não interferir no relato dos sujeitos, mantém-se em sua neutralidade científica.

Em cada aula foi utilizado um roteiro contendo três observações fechadas (Apêndice – B), que são:

A. A postura do professor em sala.

B. A utilização dos recursos pedagógicos.

C. O comportamento do aluno durante a aula.

Tais observações foram muito importantes para a percepção e para o início da pesquisa, porque expressou parte da relação aluno/aluno e conseqüentemente aluno/professor, que teve a afetividade como principal variável.

Posteriormente a essas observações, foi aplicado um questionário (Apêndice – C) contendo 12 perguntas de foro íntimo, para aferir até que ponto eles compreendiam suas emoções e seus relacionamentos intrapessoais e interpessoais.

E por último, foi realizado uma oficina de poesias, onde os sujeitos assistiram ao filme “Divertidamente”, que retrata de forma lúdica e didática o universo das emoções. A personagem principal é uma adolescente que se vê obrigada a mudar de cidade com seus pais, necessitando adaptar-se a uma nova vida. Nesse processo, acompanhamos como as emoções (alegria, tristeza, raiva, medo e nojo) funcionam em seu cérebro e regem o seu comportamento em sociedade. Após a apresentação do filme, buscamos através de roda de conversa despertar nos sujeitos reflexões acerca das próprias emoções. Em seguida, os sujeitos tiveram a possibilidade de expressar suas emoções através da escrita, sendo convidados a produzir textos poéticos com a finalidade de formatar um *e-book*. Essa oficina foi realizada durante uma semana, com aulas diárias.

O material de análise empírica foi direcionado pelos objetivos, que de forma dialética nos permitiu compreender os resultados obtidos e simultaneamente, buscou nos pressupostos teóricos o embasamento necessário para a compreensão das observações realizadas em sala de aula com a turma do 6º ano, do Ensino Fundamental II.

No âmbito escolar, a afetividade se apresenta como uma das ferramentas mais importantes na relação entre alunos e professores, porque é através dela que o aluno

pode ser afetado positivamente e com isso se sentir motivado a aprender. Desse modo, a aprendizagem torna-se significativa.

Para Mosquera e Stobäus (2006, p. 127):

A nossa vida emocional é de grande importância e que a afetividade nos propõe uma viagem fantástica ao mundo das emoções e dos sentimentos, por isto podemos adiantar que os cenários vão desde a perspectiva cultural, com narrativas mitológicas, até o olhar científico, passando pelo fascínio da representação, teatro e cinema.

Para a efetivação da análise de dados coletados, utilizamos primeiramente a observação direta em sala de aula e optamos também por uma categorização dessas observações que foram divididas em categorias distintas, que são: expressões faciais, gestos, fala e movimento. Todas essas categorias selecionadas para a análise, serviram de base para evidenciar o caráter emocional e que possivelmente possam interferir nos aspectos afetivos da turma. Laurence Bardin (1977), nos fala que a informação em categorias auxilia na compreensão das relações de aluno/aluno e aluno/professor. Assim, a autora define categorização como

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente de reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registros no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

5.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A. A postura do professor em sala de aula.

Diante da postura dos professores em sala de aula, no gráfico 1, os dados nos revelaram que 36,3% deles se apresentaram sérios (falta de interação com a turma com excesso de autoritarismo, e ao mesmo tempo, distanciamento com os alunos) e 27,3% se mostravam extrovertidos (alegria contagiante estimulando os alunos à aprendizagem). Empatados em 18,2%, estão os professores que se revelaram irônicos (presença de falas que humilham o aluno perante a turma) e afetuosos (atenção e carinho com a turma). Em relação ao tom de voz dos professores, verificou-

se que 85,5% falam alto e 12,5% falam baixo. Nesse sentido, os dados revelaram que eles precisam aumentar seu tom de voz para chamar a atenção dos alunos e assim poderem ministrarem suas aulas e essa atitude demonstra a sua autoridade diante da turma.

Destaca Casassus (2009, p. 206) que:

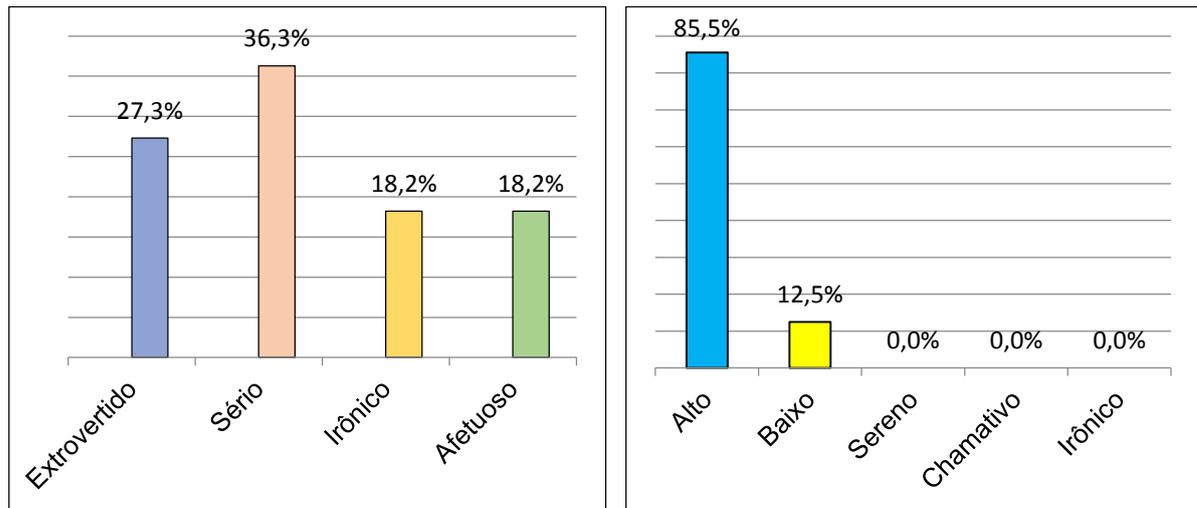
[...] a prática docente é uma prática tanto cognitiva como emocional. Como seres humanos, os professores estão sempre sob influência das emoções. Quando dão aula, eles sentem simultaneamente uma mistura de emoções, muitas vezes contraditórias. Por exemplo, estão entusiasmados, aborrecidos, tristes, angustiados e tudo isso ao mesmo tempo.

Sobre este assunto Lorenzoni (2007, p. 51), em sua dissertação discorre que:

Em relação ao professor no seu espaço de trabalho, podemos dizer que, embora no ato de sua prática utilize-se da voz, praticamente, durante todo o tempo que está em sala de aula, há que se levar em conta que ele não é só voz. É um corpo localizado no espaço, que possui uma linguagem própria, adquirida culturalmente, consequência da bagagem pessoal que possui e das relações traçadas na sua trajetória de vida. Então, poderá criar universos, aproximar ou repelir, estabelecer proximidades ou afastamentos através da maneira que seu corpo se expressa enquanto fala e a maneira como coloca sua voz enquanto conduz seu corpo no ambiente.

Para Abreu e Masseto (1990, p. 115) a maneira de agir do professor em classe, mais do que suas características de personalidade é que permite uma aprendizagem positiva dos alunos; baseia assim numa determinada concepção do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

Gráfico 1: A postura do professor em relação aos alunos em sala de aula.



Fonte: Gráfico construído pela pesquisadora, 2019.

No gráfico 2, analisamos em que situação o professor chama a atenção do aluno. De acordo com a observação, notamos que a relação existente entre professores e alunos é regida por cobranças, metade do tempo é para exigirem disciplina e a outra metade para cobrarem a participação dos alunos. Na visão de Leite (2011, p. 71) o professor para oportunizar um ambiente harmonioso não necessita perder a sua autoridade e hierarquia, em função do aluno.

Como podemos perceber, não existe uma sala de aula isenta de sentimentos e emoções, pois nem sempre é possível vivenciarmos bons sentimentos, mas podemos afirmar que é importante pensar que o aspecto afetivo interfere no desenvolvimento cognitivo. Segundo Bastos e Dér (2000, p. 40),

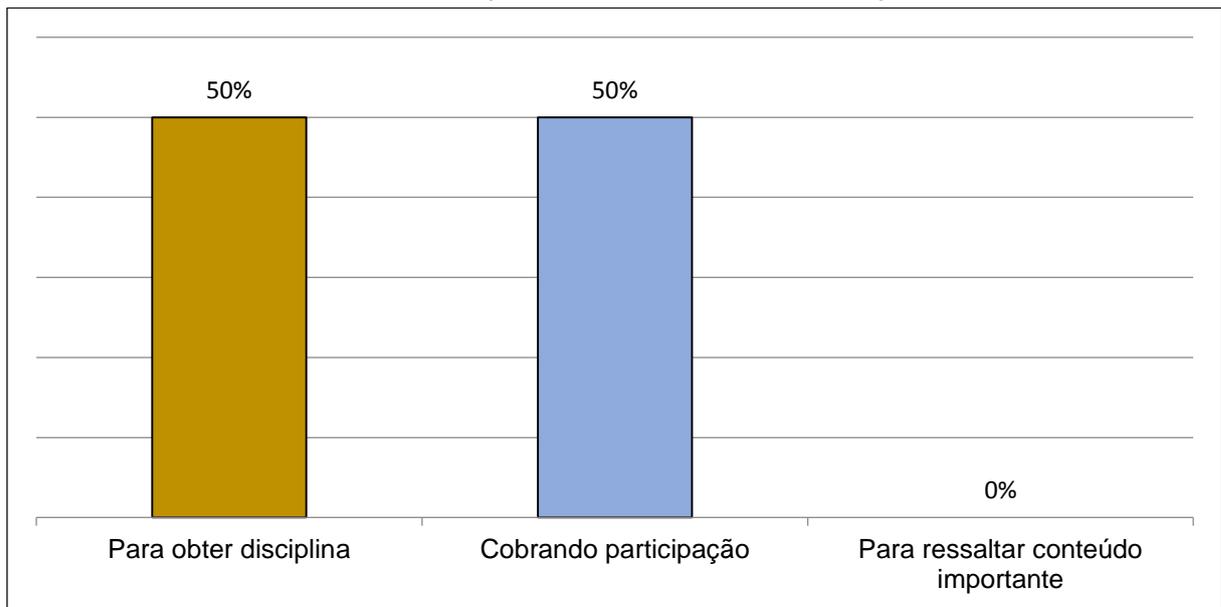
A relação entre os progressos da afetividade e os da inteligência só podem ser compreendidos a partir de uma relação de reciprocidade e de interdependência. As condições para a evolução da inteligência têm raízes no desenvolvimento da afetividade e vice-versa.

Entender a relação entre a afetividade e a inteligência, pode beneficiar o processo ensino-aprendizagem, pois o professor deve saber como se diz e como se faz, mudando assim a sua dinâmica em sala de aula, evitando as cobranças.

Para Bordieu e Passeron (1992), as instituições escolares exercem um papel de continuidade da cultura, no qual o professor é um mero transmissor de conhecimentos, fazendo parte de uma cadeia de produção, com isso a transformação

dessa engrenagem rígida é concebida pela escola de maneira letárgica. Nesse mecanismo, outro ponto importante é que a organização pedagógica se mostra avessa à mudança, mantendo a tradição e o conservadorismo latente com o intuito de manter suas raízes presa ao passado longínquo. Longe de colocar a culpa em alguém, principalmente no professor, as instituições de ensino são reconhecidas por promoverem o ensino, mas infelizmente, ao enfatizar a transmissão de conhecimentos, ao cumprimento do currículo, aulas com atividades mecânicas, ela favorece a desigualdade entre os educandos e desvaloriza outras formas de aprendizado, que podem ser através de atividades como contação de histórias, músicas, visitas a museus, bibliotecas e parques, exibição de filmes, enfim, existem uma gama de possibilidades que propicia uma educação mais prazerosa.

Gráfico 2: Em que situação o professor chama a atenção do aluno.



Fonte: Gráfico construído pela pesquisadora, 2019.

No gráfico 3, demonstramos o grau de preocupação do professor com o nível de aprendizagem da turma, sendo que 75% deles mostraram-se preocupados e 25% não apresentaram essa preocupação. Nesse sentido, é

Na escola, que a sensibilidade do professor, a sua experiência, a sua vivência em cada encontro, a sua atenção genuína, o seu ouvir lúcio, a sua motivação para compreender o outro que serão os guias para decidir o como, o quando, o quanto é possível aproximar-se dessas condições. A função da emoção na ação educativa é a de abrir caminho para aprendizagem significativa [...] (MAHONEY, 1993, p. 70-71).

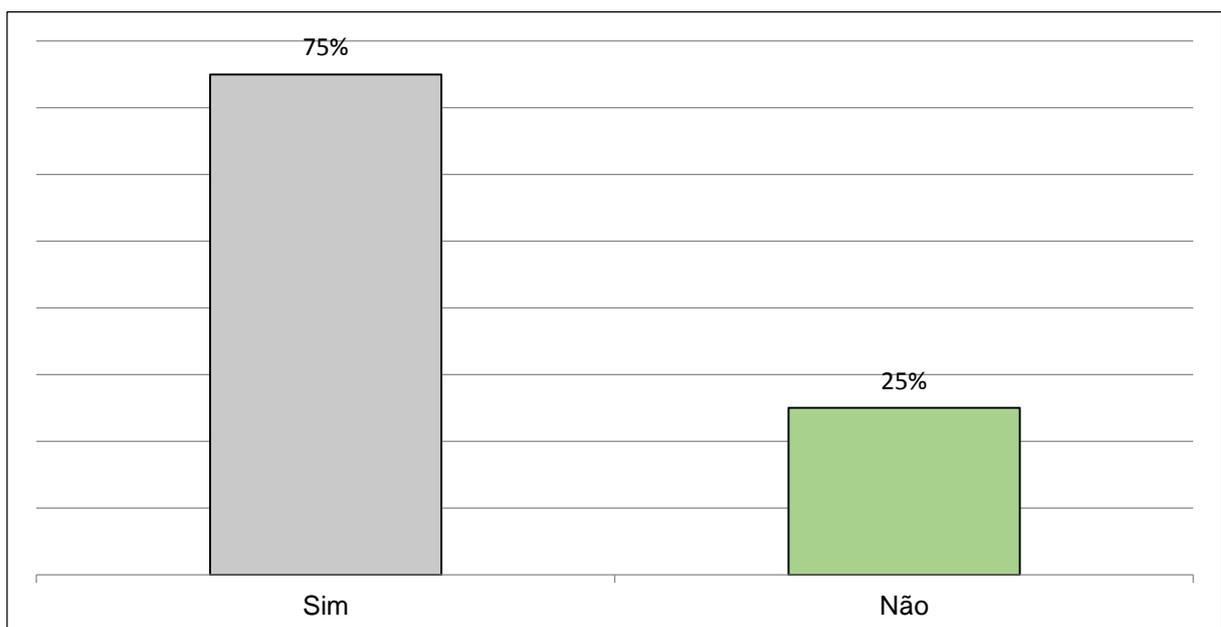
Uma das atribuições da escola é a de facilitar a aprendizagem dos alunos para que dominem seus conhecimentos, suas habilidades e hábitos para que por meio deles, desenvolvam suas capacidades mentais. Portanto, o estudo deve ser dirigido e orientado pelo docente. Para que entendamos melhor sobre esse tema, Libâneo (1990, p. 87) diz que:

Na aprendizagem escolar há influência de fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os que afetam as relações professor-aluno, os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentarem as tarefas escolares, os que contribuem ou dificultam a formação de atitudes positivas dos alunos frente às suas capacidades e frente aos problemas e situações da realidade e do processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho do professor pode ser entendido como um processo constante de vaivém, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e ao nível em que os alunos se encontram para resolverem as tarefas propostas. Sendo assim, o docente deve ter os objetivos bem definidos bem como os temas para estudo de uma maneira compreensível e clara, fazendo perguntas e instruções verbais para que o aluno execute as atividades.

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho do docente nunca é unidirecional (LIBÂNEO, p. 250).

Gráfico 3: Grau de preocupação do professor com os alunos em relação à aprendizagem.



Fonte: Gráfico construído pela pesquisadora, 2019.

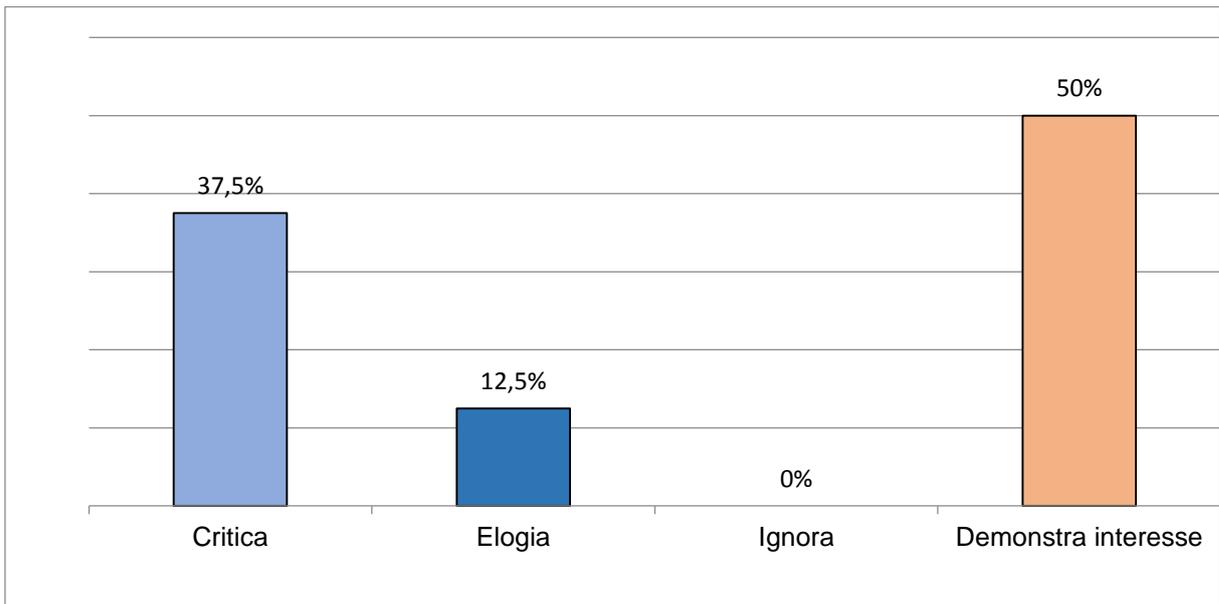
No gráfico 4, os dados apresentados revelaram como o professor se relaciona com a turma. Segundo a observação direta, 50% demonstraram empenho para que os alunos participassem das aulas, enquanto 37,5% criticaram o comportamento da turma e 12,5% fizeram uso dos elogios.

Para responder a esses dados, Leite (2006, p. 33-34) em seu livro *Afetividade e práticas pedagógicas* refere-se sobre a pesquisa de Tagliaferro (2003) cujo título é “Meu professor inesquecível” no qual citamos os aspectos relacionados aos professores inesquecíveis:

a) desenvolvem um trabalho pedagógico sério, pautado por decisões sempre centradas no processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, a perspectiva de sucesso do aluno é assumida como referência em todas as situações e decisões pedagógicas; isso envolve desde objetivos e conteúdos, passando pelas atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula, material utilizado, até as atividades de avaliação; b) demonstram amplo domínio nas suas respectivas áreas de ensino; ou seja, são professores reconhecidos pelo grande conhecimento que apresentam, sendo esse fato interpretado como motivo de segurança pessoal pelos alunos; c) demonstram uma profunda relação afetiva com os seus próprios objetos de ensino, ou seja, os alunos percebem uma “relação de paixão”, entre o professor e o objeto de ensino em questão, e são contagiados por essa emoção.

É importante ressaltarmos sobre a importância dessas características para que o professor conquiste a turma e obtenha sucesso no processo ensino-aprendizagem, pois é nas interações que, professor e aluno, estabelecem laços afetivos e cognitivos. Caso essas interações privilegiem mais o lado intelectual, conteudista, pouco avançará nos afetos e isso tornará as aulas cansativas e improdutivas. Dessa forma, a postura que se espera do educador, é a de ser mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento; para isso são necessárias a leveza e a flexibilidade para atuar nesses dois elementos, criando situações-problema e incentivando o aluno a descobrir e inventar soluções, gerando assim parceria entre os envolvidos (SALTINI, 2002, p. 93)

Gráfico 4: Diante da participação dos alunos, o professor.



Fonte: Gráfico construído pela pesquisadora, 2019.

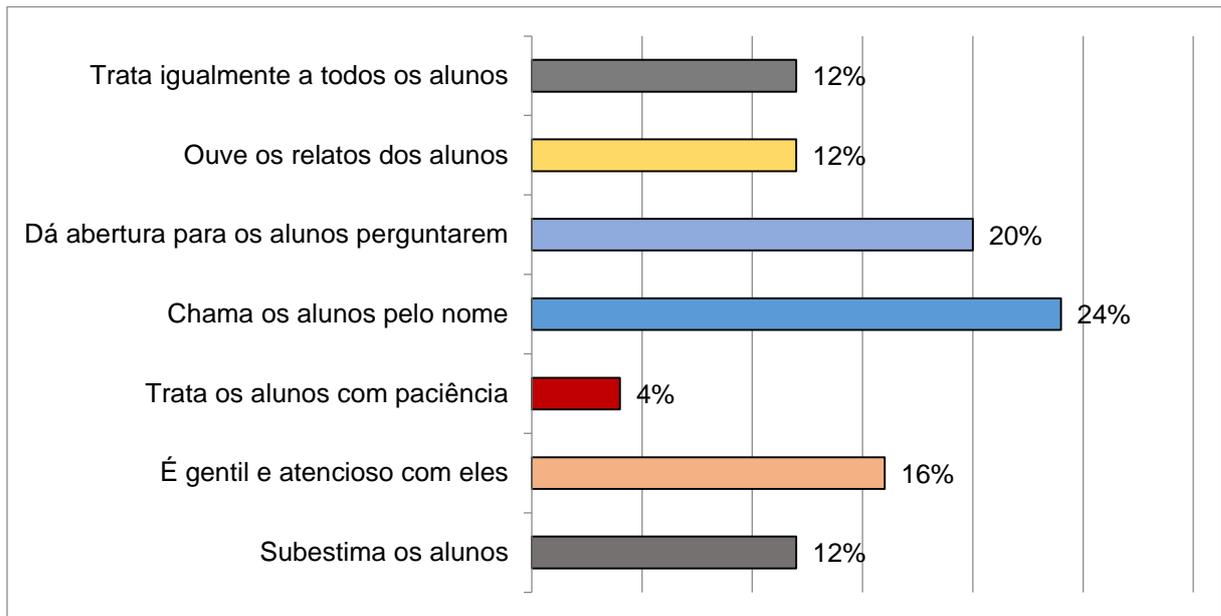
Nesta observação direta realizada na pesquisa, tratam das atitudes dos professores em sala de aula, no qual em ordem crescente verificou-se que 24% deles chamam os alunos pelo nome, 20% dão abertura para perguntas, 16% são gentis e atenciosos, empatados com 12% os que tratam todos os alunos iguais, aqueles outros que ouvem suas histórias e os que subestimam a capacidade dos alunos e com 4% existem os professores que tratam os alunos com paciência.

Muitos estudiosos da área da educação, como Perrenoud (2002), Saltini (2002), Maturama (1999), entre outros, enfatizam sobre a importância da prática reflexiva do professor, pois

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Fazendo uma análise desse ponto de vista, podemos afirmar que os professores com suas experiências e sua postura ética interferem de sobremaneira no aluno, podendo transformar a realidade em que vivem. É a prática reflexiva do docente que lhe dará condições de mudar tais atitudes, servindo em alguns casos de espelho para a turma e possibilitar sentimentos positivos como: afeto, respeito, amizade, entre outros, servirá como uma excelente ferramenta motivacional.

Gráfico 5: De maneira geral, o professor apresenta as seguintes atitudes.



Fonte: Gráfico construído pela pesquisadora, 2019.

B. A utilização dos recursos pedagógicos.

No gráfico 6, os itens analisados referem-se aos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula e a postura do professor mediante a participação dos alunos. Nesse caso, os dados mostram que 75% dos professores ainda estão presos ao quadro branco, pincel e ao livro didático e apenas 25% utilizam outros recursos pedagógicos como trabalho e leitura de livros em grupos.

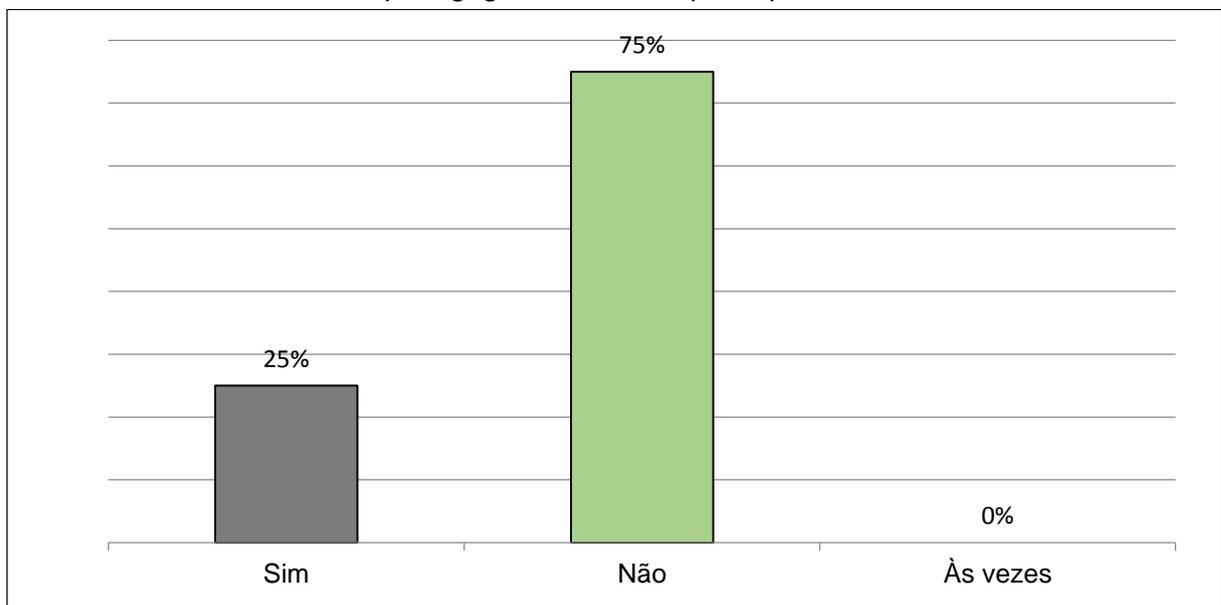
No contexto atual das nossas escolas, muitas delas não possuem uma estrutura adequada que atenda aos professores em suas necessidades pedagógicas com materiais didáticos que promovam aulas dinâmicas e prazerosas e ao mesmo tempo, facilite o processo ensino-aprendizagem. Levando em consideração que ao adotar tais recursos, o professor estabelece um elo de ligação com a turma e propicia aulas mais interessantes deixando de ser maçantes. Para validar essa constatação, Gomes (2013) afirma que:

As novas tecnologias, além de facilitarem o acesso à informação, podem favorecer a expressividade, participação, criatividade e o próprio processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, aprendizagem é um processo interno e continuado de evolução, sendo uma relação do sujeito com o novo, uma mudança de comportamento visível, por meio da aquisição de habilidades, competências e conhecimento (GOMES, 2013, p. 1210).

Como vivemos num mundo altamente tecnológico e passamos a maior parte do tempo conectados, a escola não está excluída deste universo tão atual. Provavelmente, um dos motivos que dificultam a utilização de aulas inovadoras é que boa parte dos professores trabalham em mais de uma escola e por isso não possuem tempo para preparem aulas diferentes. Para que essas mudanças ocorram, cabe ao professor buscar caminhos que facilitem o acesso do aluno à informação e para isso, é necessário que ele planeje suas aulas com antecedência e que a escola propicie espaço adequado e disponibilize os recursos tecnológicos.

O relacionamento entre professor e aluno está respaldado em troca de experiências, que o professor além de ensinar, aprende com a realidade de seus alunos, e o aluno que recebe os ensinamentos, também ensina mesmo sem intencionalidade. Para Freire (1996, p. 52) “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Gráfico 6: Os recursos pedagógicos utilizados pelos professores em sala de aula.



Fonte: Gráfico construído pela pesquisadora, 2019.

É muito importante que o professor realize conexões e considerações de fatos que se dão em sala de aula com as coisas da sociedade e do mundo. Portanto, a intervenção pedagógica deve centrar no aluno, observando-os e avaliando-os constantemente para que possa lançar-lhes desafios, motivando-os assim para alcançar êxito no ensino-aprendizagem. Mediante esta reflexão,

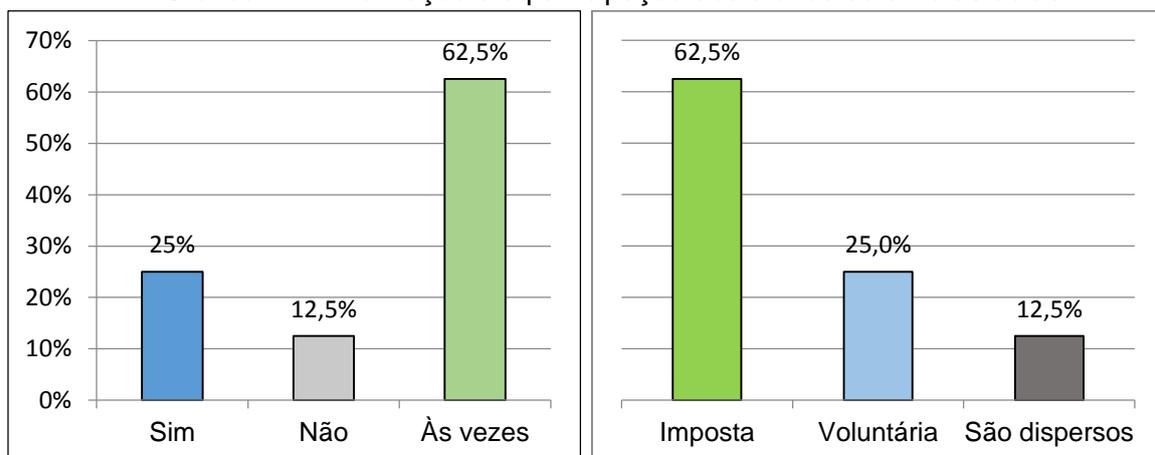
As relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto do conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (LEITE; TASSONI, 2002, p. 136).

C. O comportamento do aluno durante a aula.

Diante do resultado apresentado no gráfico 7, constatamos que 25% dos sujeitos sentem-se motivados para aprender, enquanto 12,5% estão totalmente desmotivados e com um percentual maior, observamos que 62,5% dos sujeitos sentem-se motivados para aprender conforme o professor regente.

Vale ressaltar que muitos professores são produtos de uma educação mecanizada e por isso, levam para a sala de aula as mesmas experiências que tiveram enquanto alunos e podemos dizer que não percebem que sua prática está guiada por atividades também mecânicas e desinteressantes, fazendo com que a turma se sinta desmotivada e seja obrigada a prestar atenção na aula. Nesse sentido, a motivação é uma das soluções para sanar esse problema, pois o aluno motivado ou a turma estimulada para as atividades a serem executadas, aprendem com mais facilidade e alegria.

Gráfico 7: A motivação e a participação dos alunos durante as aulas.



Fonte: Gráfico construído pela pesquisadora, 2019.

Outro aspecto importante investigado pela pesquisa, refere-se sobre a participação dos alunos em sala, que é um dos espaços onde as emoções acontecem no cotidiano

escolar. Os dados mostram que mais da metade dos alunos, ou seja, 62,5% se sentem forçados a participar das aulas, 25% participam de forma voluntária e 12,5% mostram-se dispersos. Como é inevitável conviver num mundo sem emoções, sem sentimentos, é tarefa do professor administrá-las, interagindo com os alunos de maneira racional, buscando descobrir seus propósitos para entendê-los. O professor precisa utilizar as expressões emocionais dos alunos como ferramentas para a construção da aprendizagem, pois os aspectos afetivos e cognitivos caminham lado a lado no processo ensino-aprendizagem (ALMEIDA, 1999, p. 103).

Os dados de ambos os gráficos se completam ao revelarem que os sujeitos por estarem desmotivados participam das aulas de maneira imposta com o percentual de 62,5%, sendo que apenas 25% participam de forma voluntária e 12,5% mostram-se dispersos.

Afirmamos assim que, grande parte dos professores de hoje apresentam uma postura inconsciente e alheia à percepção e ao conhecimento da formação do aluno. No olhar de Saltini (2002, p. 93),

A postura que se espera do educador consciente é a daquele que promove a interação entre a criança e o meio; que tenha flexibilidade para atuar em torno desses dois elementos, ora criando situações-problema para que a criança descubra e invente soluções, ora dando apoio no sentido de que estejam juntas nesta busca.

ANÁLISE DO “QUESTIONÁRIO DAS EMOÇÕES”

Tabela 1: Questionário sobre as emoções para alunos.

PESQUISA	Sim	Às vezes	Nunca
			
1. Você tem vontade de vir para a escola?	24%	72%	4%
2. No seu dia a dia, você sabe avaliar o que está sentindo?	60%	36%	4%
3. Quando fico triste, paro para pensar no que me faz ficar triste?	40%	40%	20%
4. Quando fico triste, escondo o que sinto para ninguém saber?	20%	52%	28%
5. Fico feliz em ajudar um colega com dificuldade de aprender algum exercício?	60%	36%	4%

6. Fico feliz com a felicidade de um colega de sala?	64%	32%	4%
7. Quando meu colega chega suado perto de mim, tenho nojo?	20%	44%	4%
8. Quando vejo alguém vomitar na sala de aula, sinto-me enjoado e faço uma cara de nojo?	64%	20%	4%
9. Tenho explosões de raiva em sala de aula?	40%	44%	20%
10. Quando estou com raiva, brigo com todos os colegas da sala?	16%	48%	28%
11. Quando tenho medo, enfrento-o e resolvo o problema?	24%	64%	12%
12. Tenho medo de apresentar trabalhos para a turma toda?	28%	48%	24%

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora, 2019.

Na presente investigação utilizamos um questionário contendo 12 questões fechadas. Essas questões tinham como objetivo entender como os alunos lidavam com suas próprias emoções e a sensibilidade às emoções dos companheiros de classe e o autocontrole perante à crítica dos outros, revelando assim o papel da afetividade no relacionamento interpessoal e intrapessoal.

Na teoria walloniana, a afetividade é o ponto de partida do desenvolvimento do indivíduo. E sua evolução parte de uma sociabilidade sincrética para uma individualização psicológica (ALMEIDA, 1999, p. 44).

A partir dessa afirmação da autora, podemos entender que é inevitável o processo de socialização do indivíduo e como meio interfere negativa e positivamente em suas ações e emoções, permitindo a sua formação e individualização na construção do eu, que ocorre gradativamente durante os estágios do desenvolvimento.

Dentre as emoções pesquisadas no questionário, a ênfase foi dada apenas a alegria, a tristeza, ao medo, ao nojo e a raiva. Segundo Goleman (1995), essas cinco emoções podem ser consideradas como básicas, apesar de haver no meio acadêmico algumas controvérsias nesse sentido.

Ao observamos a tabela, na questão 01, no qual os sujeitos foram indagados sobre a vontade de ir para a escola, 72% responderam que “às vezes” e 24% responderam “sim”. O que nos chama a atenção, é que os dados refletem que o ambiente escolar

não é um lugar prazeroso, ou seja, a maioria deles não se sentem motivados para estudarem. Sabemos que o ensino ainda prioriza os conteúdos sob diversos argumentos, tais como, preparar o aluno para o mercado de trabalho e torná-lo um cidadão crítico e consciente são algumas das justificativas. Como já foi dito anteriormente, na atualidade passamos por uma era tecnológica muito avançada, com alunos conectados a maior parte do dia, e em contrapartida ainda teimamos em oferecer um ensino tradicional.

Segundo Steiner (1997, p. 13), uma das características do indivíduo emocionalmente educado está relacionado ao autoconhecimento. Na opinião do psicólogo francês, o indivíduo precisa ter a capacidade de lidar com as próprias emoções. Dessa forma, a questão 02 teve como linha de raciocínio compreender se os sujeitos se conheciam emocionalmente. Sendo assim, 60% responderam que “sim”, enquanto 36% apresentaram um pouco de dificuldade e apenas 4% responderam não ter o conhecimento emocional sobre si mesmos.

É muito comum confundir o riso e o choro, puras expressões com as emoções propriamente ditas. Na verdade, são atividades tônicas de origem periférica ou visceral cujo objetivo é exprimir uma determinada emoção (ALMEIDA, 1999, p. 74).

A tristeza está ligada geralmente a baixa autoestima, sentimentos de solidão, cansaço, entre outros, sendo possível até sentir tristeza sem motivo aparente. Nesse sentido, nas questões 03 e 04, conforme a tabela nos mostra, a turma demonstrou que a tristeza não é muito comum entre eles. Pelos dados, podemos perceber que os sujeitos conseguem minimizar esse sentimento, sendo contagiados pela alegria, que é natural para a idade deles.

Segundo o Dicionário Online de Português (2019), a palavra alegria é definida como “estado de satisfação extrema; sentimento de contentamento ou de prazer excessivo: alegria de ser feliz”. O resultado apresentado nas questões 05 e 06 relativos a alegria demonstraram que 60% dos sujeitos ficam felizes em poder ajudar o colega, demonstrando empatia, um sentimento comum entre eles. Os dados também revelaram que 64% dos sujeitos conseguem ficar alegres com a felicidade do outro.

Nas palavras de Georges Bernanos⁷, “saber encontrar a alegria na alegria dos outros, é o segredo da felicidade”.

A escola precisa trabalhar a educação emocional de seus alunos, levando em consideração os valores humanos e reconhecendo assim a importância das emoções. Cada sistema emocional apresenta diferentes maneiras para a nossa sobrevivência e melhor adaptação do ser humano. Para exemplificar esta justificativa temos alguns exemplos dessas emoções: a alegria (chegada de um colega novo na sala), a tristeza (tirar nota baixa), a raiva (ser agredido verbalmente ou fisicamente por algum colega), medo (apresentar um trabalho para a turma) e nojo (assistir um colega vomitando). Na tabela, as questões 07 e 08, evidenciaram que o nojo de vômito (64%) é maior do que o nojo ao suor (20%).

Diversas pesquisas foram realizadas a respeito das emoções e os sentimentos, que apontam a raiva como uma emoção primária e muito intensa, vivida pelos seres humanos e pelos animais. Psicólogos, neurofisiologistas e neurocientistas concordam que a raiva propicia para o organismo atacar. Na visão de Terra (1999, p. 128):

A raiva sempre aparece quando temos a ‘sensação de estar em perigo’, e isso pode ser de uma maneira direta, por uma ameaça física, ou de uma maneira simbólica, por um tratamento injusto ou grosseiro, ou mesmo por uma ameaça à nossa dignidade! Também a frustração na busca de determinado objetivo pode desencadear a raiva. Não esqueçamos que o nosso cérebro está construindo uma expectativa de ação, de sobrevivência, e prevendo um resultado, daí a frustração ser um fator de irritação e raiva.

No ambiente escolar, é natural situações de conflitos e desafios, no qual professores e alunos enfrentam em seu cotidiano. Apesar da raiva ser uma emoção primária, a tabela nos indica na questão 09, que o índice dessa emoção é irrelevante, pois 40% tem explosões de raiva, enquanto 44% responderam “às vezes”, o que torna a turma geralmente passiva. Essa irrelevância é confirmada na questão 10 quando questionados sobre descontar a raiva no seu colega, no qual 16% responderam afirmativo, enquanto 48% responderam que “às vezes” e 36% responderam nunca para a surpresa da pesquisadora.

⁷ Georges Bernanos (1888-1948) foi um escritor e jornalista francês, considerado um dos principais escritores da França no século XX.

O medo é uma das emoções básicas presente na vida do indivíduo. Em nosso cotidiano, geralmente sentimos medo de alguma coisa, seja de altura, de escuro, de animais peçonhentos, de alguma autoridade (pai, mãe, professor), de reprovação, de falar em público, entre outros. E alguns desses medos quando não bem resolvidos, carregamos por toda a nossa existência. Nesse sentido, constatamos na questão 11 que, 24% responderam que enfrentam seus medos e 64% foi o índice percentual “às vezes”. Finalizando a tabela, na questão 12, os sujeitos foram questionados sobre o medo de falarem em público, no qual 28% revelaram que “sim”, 48% responderam que “às vezes” e 24% não apresenta dificuldade para apresentar trabalho para a turma.

Esses dados serviram para analisar e procurar entender o comportamento da turma, tendo a pesquisadora desenvolvido atividades anteriores da aplicação deste questionário. No entanto, o ambiente escolar é um lugar de encontros e de aprendizagem, que nos surpreende com os seus resultados, que apesar de ser uma turma de pré-adolescentes constatamos que a alegria é uma emoção em evidência.

Cabe ressaltar, no final deste capítulo que os dados foram coletados, tratados e analisados, descrevendo questões relativas que foram se construindo através de vivências pedagógicas reais ocorridas em sala de aula. Daí, à importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem na turma de 6º ano, na tentativa de compreender e entender as questões relacionadas com as emoções.

Optamos pela técnica de questionário e observação direta por ser útil na área da educação, especialmente na área de análise da afetividade. Esses instrumentos foram usados buscando percepções e entendimentos sobre a natureza geral de cada aspecto abordado, abrindo espaço para a interpretação. Pela minha experiência profissional, podemos dizer que uma das dificuldades dos professores, é o número excessivo de alunos em sala de aula impedindo um atendimento individualizado tão necessário aos alunos. É preciso ouvi-los, dar retorno, perceber a individualidade e os problemas emocionais, as carências, para a partir daí ser capaz de agir como professor-educador preocupado com a formação de um emocional saudável.

5.4 PRODUTO FINAL – *E-BOOK*

A leitura é um dos caminhos que permitem ao educando à aprendizagem, além de desenvolver a imaginação, a criatividade e o prazer pelos livros. O universo da leitura é muito importante para os educandos desde à alfabetização, porém cabe ao professor oportunizar produções, como uma forma para auxiliar todo esse processo de conhecimento.

Neste sentido, o produto final desta dissertação destinou-se à elaboração de um *e-book* que teve a participação de uma turma de 6º ano formada por alunos na faixa etária de 11 a 14 anos, de Ensino Fundamental II. O que facilitou esta escolha foi o fato da pesquisadora ser especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Um dos objetivos principais desta produção foi despertar nos sujeitos o gosto pela leitura e pela escrita. Para isso, é preciso

Romper rumo, é aprender; apreender, ter mais elementos para nos posicionar, para discutir, para nos movimentar em diferentes espaços, e isso representa poder alargar as fronteiras de quem somos, em quem nos constituímos (SILVA, 2008, p. 63).

O critério de seleção adotado para a participação destes, foi por meio de um convite que a pesquisadora fez para toda a turma, no qual de 32 alunos, apenas 21 quiseram participar espontaneamente.

Dentre as características que essa ferramenta tecnológica apresenta, uma delas que se fez decisiva para a sua escolha, tendeu ao caráter interativo e dinâmico, com o intuito de atrair a atenção dos sujeitos e assim motivá-los à construção de um livro digital de autoria da turma. Nessa perspectiva, cabe ao professor ampliar seus horizontes com a chegada da era tecnológica na escola, planejando atividades adequadas para esse momento, estimulando assim o educando a futuros leitores e possíveis escritores.

Segundo nos esclarece Pinheiro (2011, p. 14, grifos do autor) o *e-book*

[...] designa uma publicação em formato digital que, para além de texto, pode incluir também imagens, vídeo e áudio. Outras designações são livro digital ou livro digitalizado. [...] Muitas vezes utiliza-se, erradamente, o termo *e-book* para designar um *e-reader*, que é o aparelho leitor específico para livros digitais.

Complementando com Conde e Mesquita (2008, p. 3)

“E-books ou eletronic books são publicações digitais ou livros eletrônicos e estão disponíveis na web em vários formatos que podem ser descarregados para o computador através de downloads.”.

Para muitos alunos, a escola é um dos únicos espaços que proporciona o contato com o mundo da leitura e da escrita. Brito (2005, p. 91) enfatiza que “A leitura é mais que uma atitude é uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura”. Portanto, afirmamos que o ambiente escolar e o mundo da leitura e da escrita possibilitam a formação do indivíduo.

A oficina foi desenvolvida no período de uma semana e inicialmente assistimos ao filme “Divertidamente”, que retrata de forma bem lúdica e didática o universo das emoções. A personagem principal é Riley, uma adolescente que se vê obrigada a mudar de cidade com seus pais, necessitando adaptar-se a uma nova vida. Neste processo, acompanhamos como as emoções (alegria, tristeza, raiva, medo e nojo) funcionam em seu cérebro e regem o seu comportamento em sociedade.

Após a exibição do filme, buscamos através de uma roda de conversa despertar na turma reflexões acerca das próprias emoções. Em seguida, tendo como atividade lúdica, os sujeitos tiveram acesso a vários textos poéticos de escritores brasileiros renomados e puderam escolher alguns destes para declamação. Após as declamações, os sujeitos assistiram a uma aula sobre as características de um texto poético, com o intuito de facilitar a aprendizagem e a escrita. Em seguida, foi entregue para cada um, uma folha para que pudesse escrever o próprio texto (Apêndice - D), que teve como tema central: as emoções.

Acreditamos que o espaço escolar é rico em experiências e desafios, que exigem de alunos e professores, habilidades cognitivas e emocionais. Nesse sentido, a

elaboração deste *e-book* teve como foco explicitar através da escrita as emoções dos sujeitos.

Desejamos com esse trabalho, que os educadores se apropriem dessa ferramenta tecnológica para adaptá-la ao mundo da leitura e da escrita, para que os alunos se sintam valorizados e tenham a oportunidade de compartilhar com todos a produção de seu livro digital.

Figura 1 – Tela inicial do *e-book*.



Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 2 – Tela inicial do e-book.



Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 3 – Sumário.

Sumário	
Apresentação.....	03
Emoções se vão.....	06
Tudo que preciso.....	07
As emoções.....	08
Sentimentos.....	09
As emoções II.....	10
Coisas que odeio.....	11
Mito de amor e sentimento.....	12
Todos sentimentos.....	13
Férias e suas emoções.....	14

01

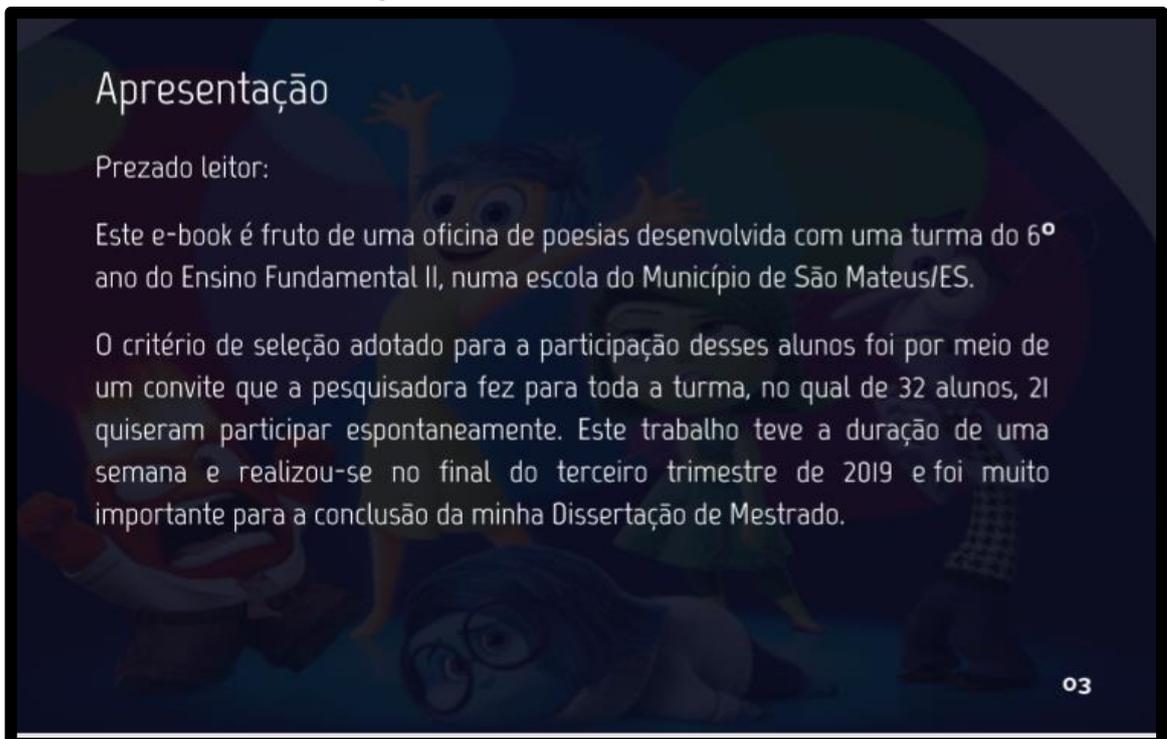
Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 4 – Sumário.

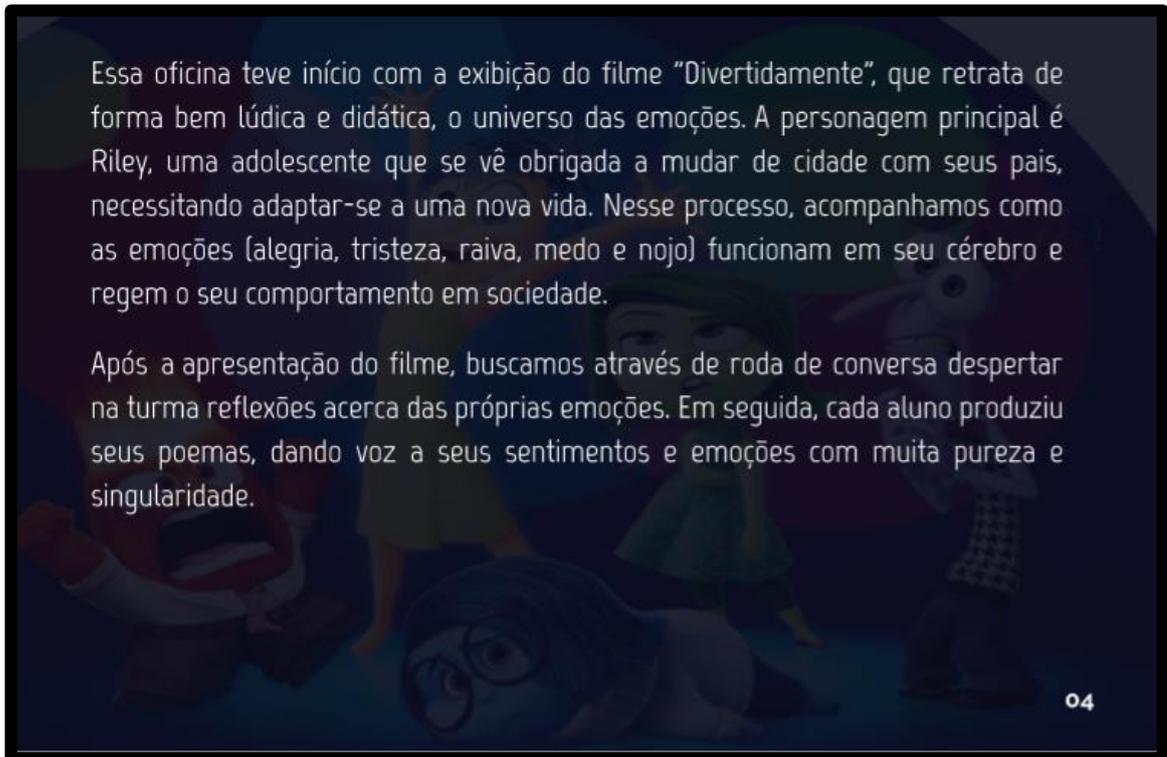
Emoções.....	15
A tristeza.....	16
Minhas emoções.....	17
O medo de tudo pode te afastar.....	18
Receita da tristeza.....	19
Meus sentimentos.....	20
Minha vida.....	21
A vida.....	22
Vida legal.....	23
Poema das emoções.....	24
Emoções II.....	25
Triste vida.....	26
Poema Consternado.....	27
Sei lá.....	28

Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

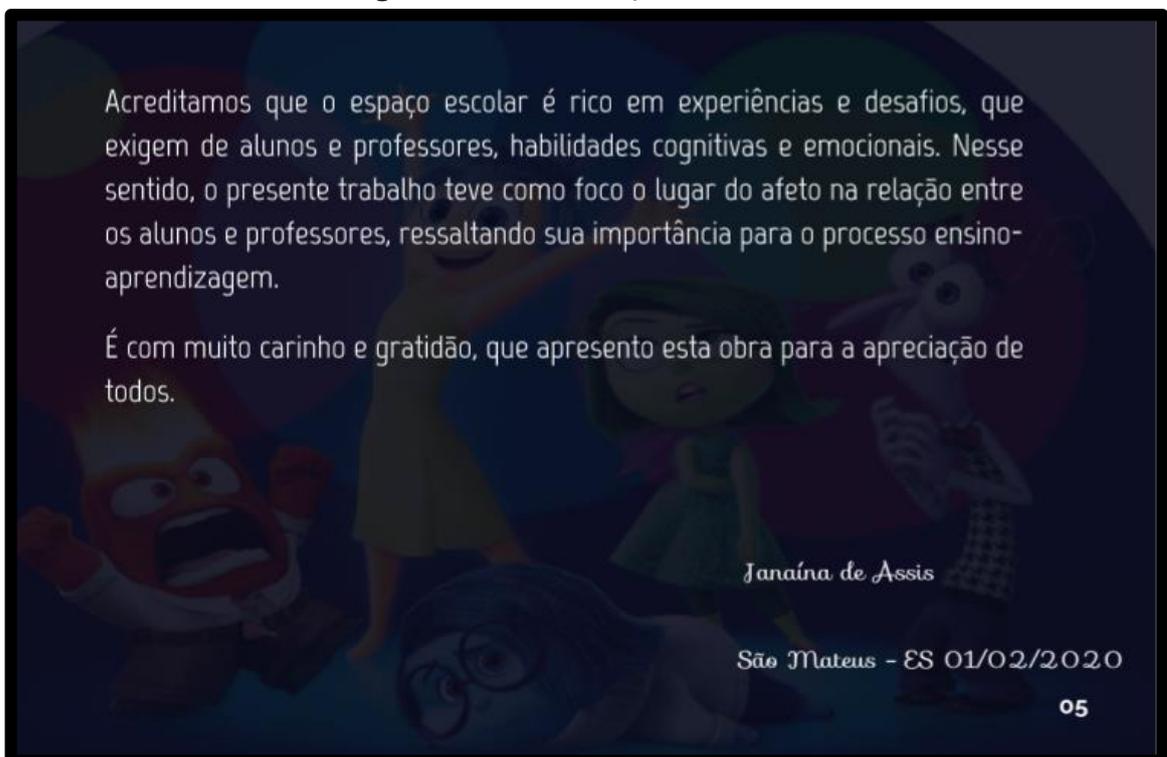
Figura 5 – Apresentação do e-book.



Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

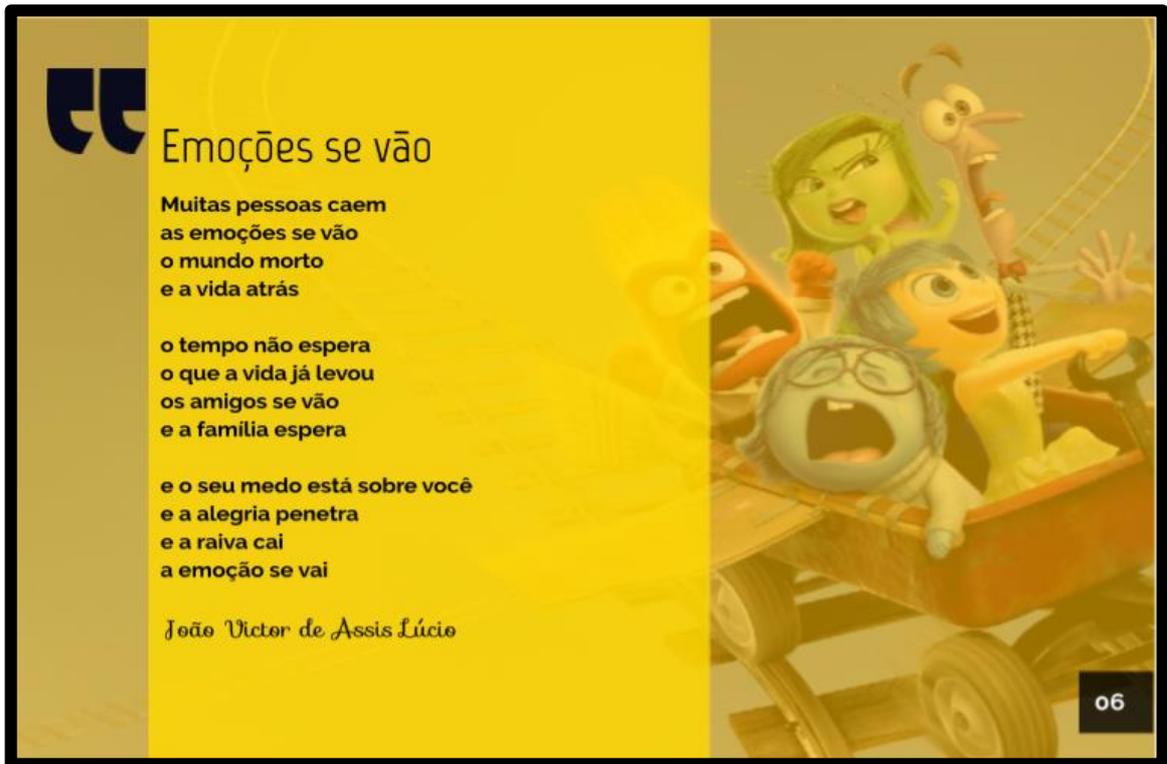
Figura 6 – Apresentação do e-book.

Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 7 – Apresentação do e-book.

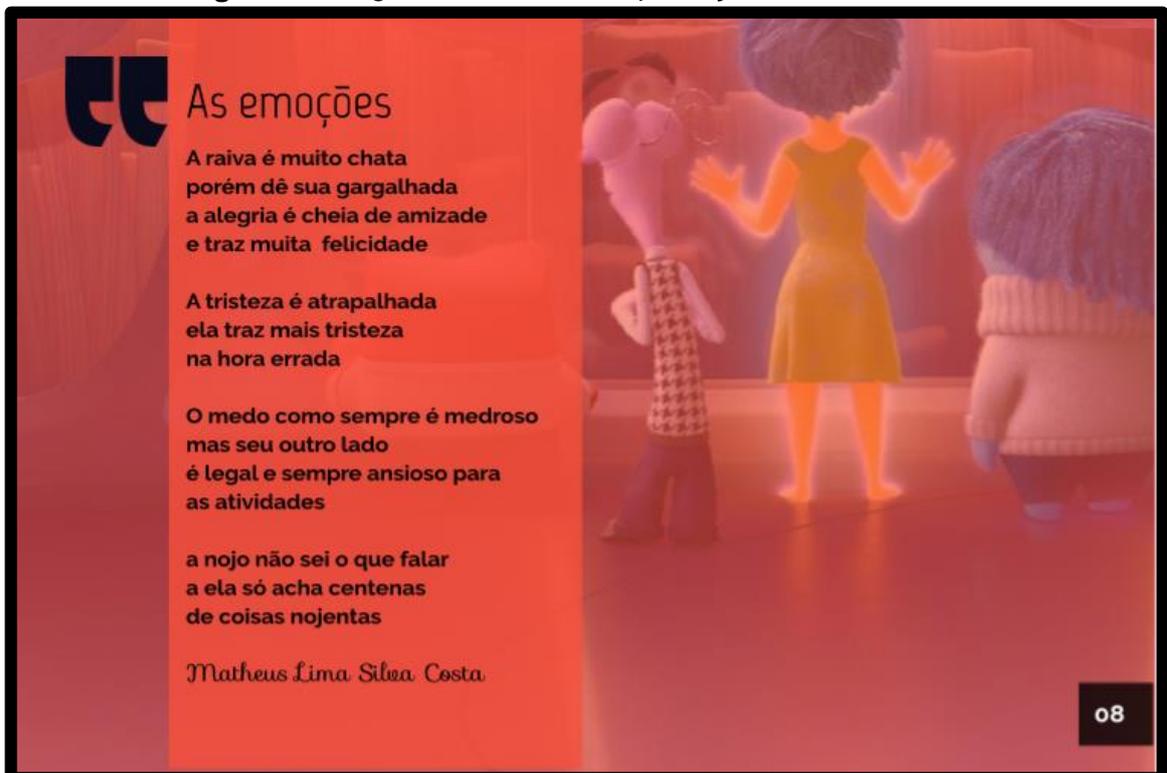
Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 8 – Página do e-book com produção textual do aluno.



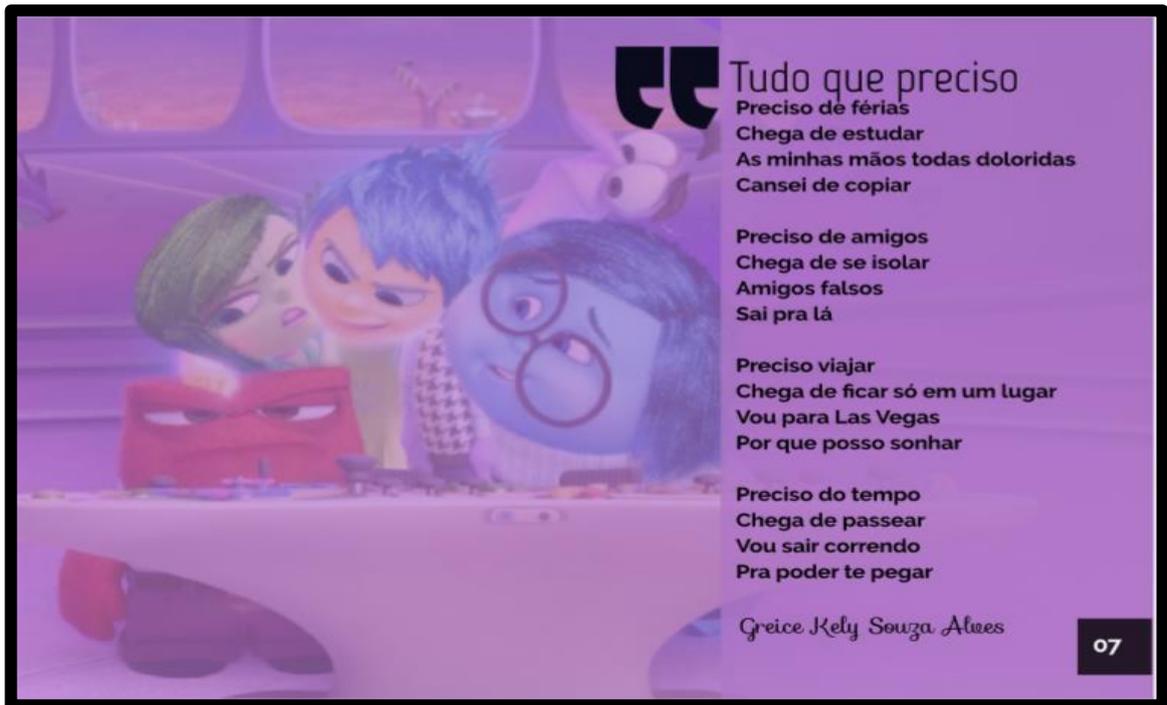
Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 9 – Página do e-book com produção textual do aluno.



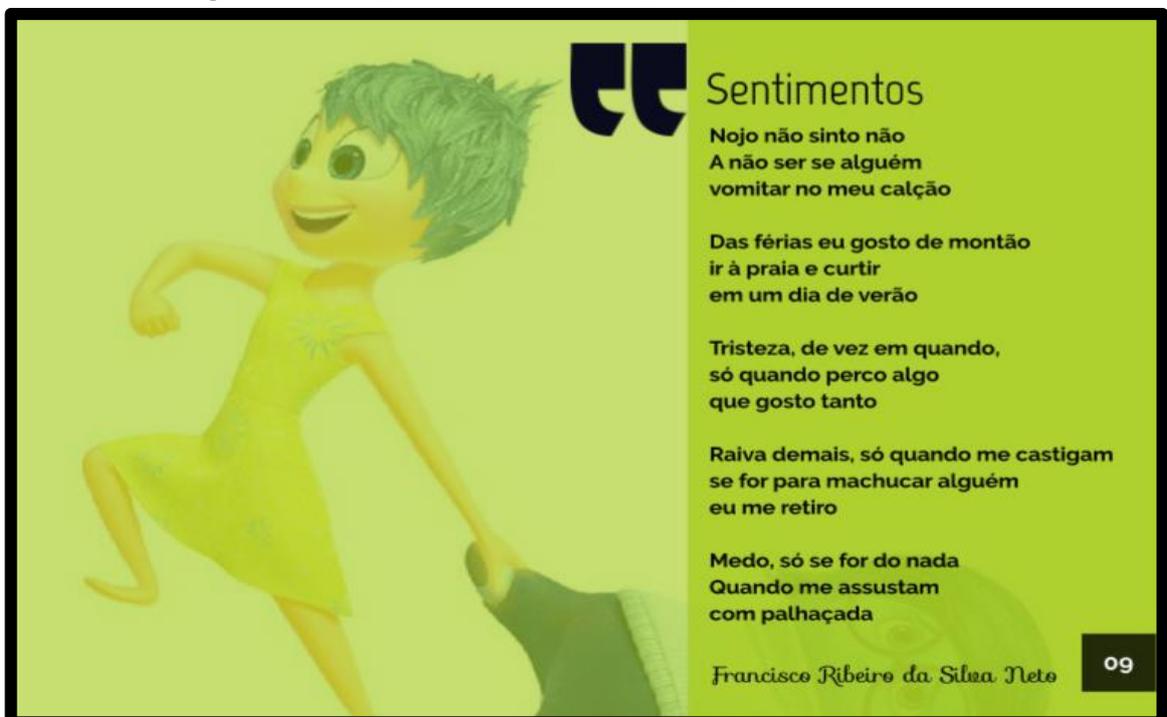
Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 10 – Página do e-book com produção textual da aluna.



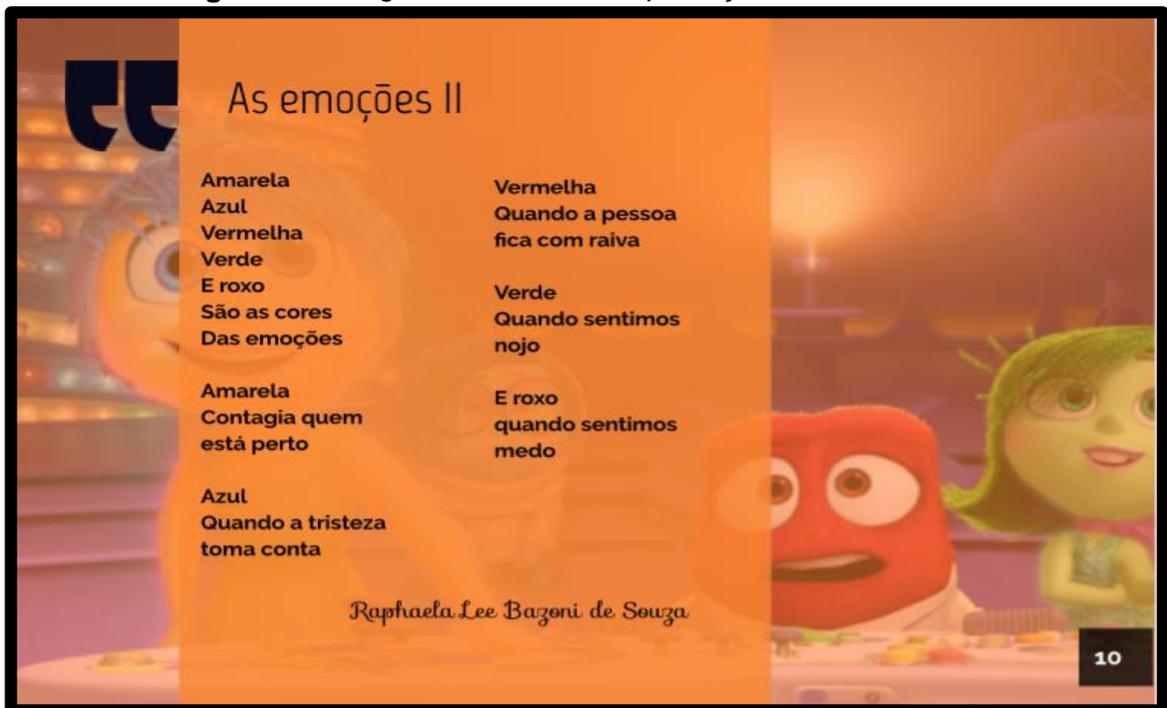
Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 11 – Página do e-book com produção textual do aluno.



Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 12 – Página do e-book com produção textual da aluna.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2019.

Figura 13 – Página do e-book com produção textual da aluna.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2019.

Figura 14 – Página do e-book com produção textual da aluna.



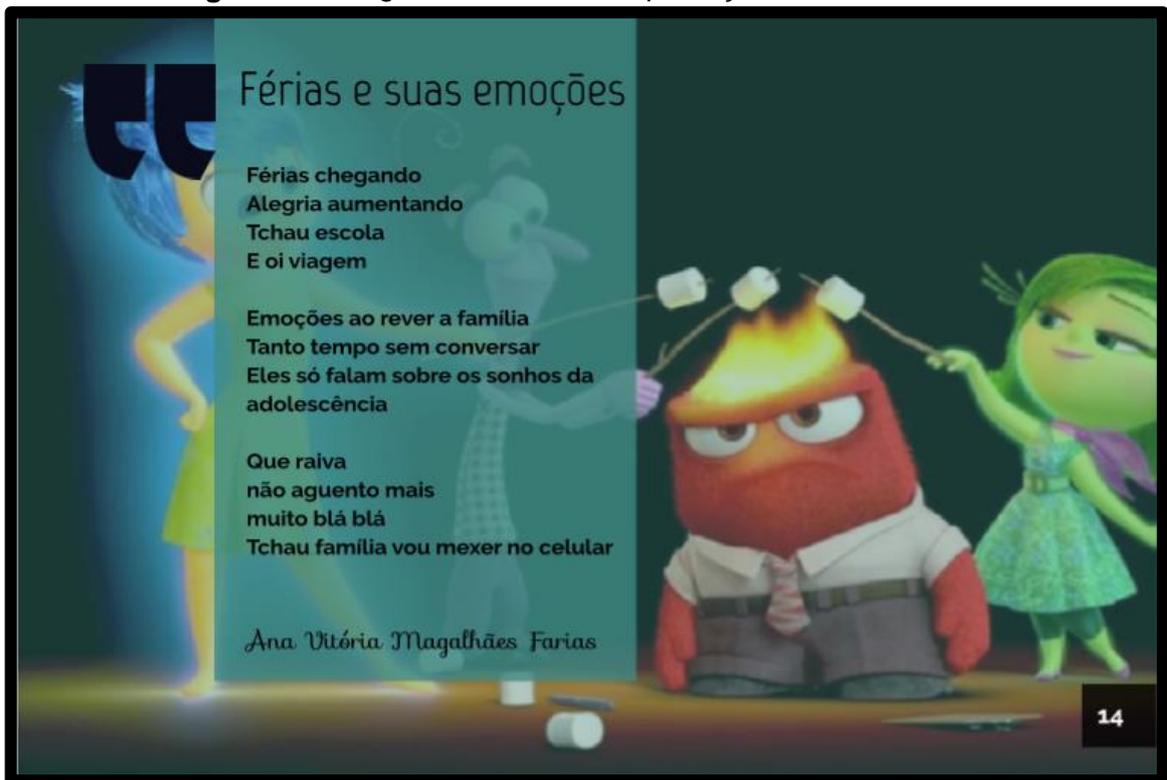
Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 15 – Página do e-book com produção textual da aluna.



Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 16 – Página do e-book com produção textual da aluna.



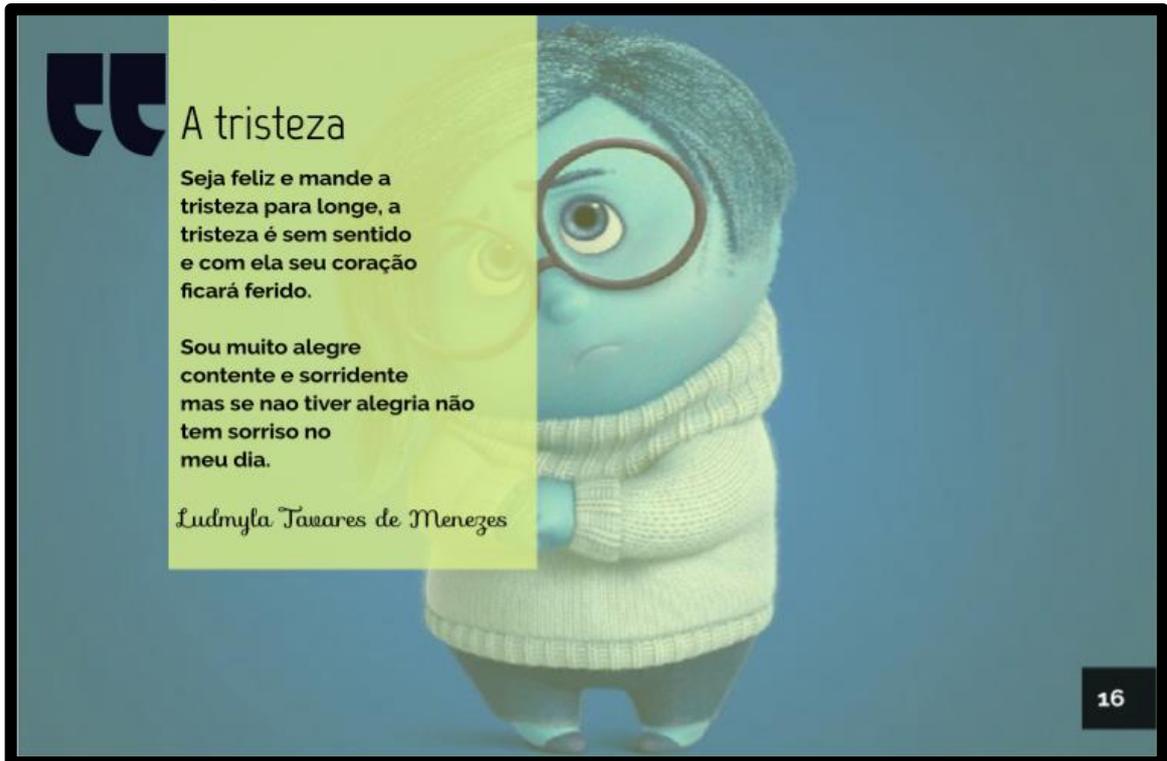
Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 17 – Página do e-book com produção textual da aluna.



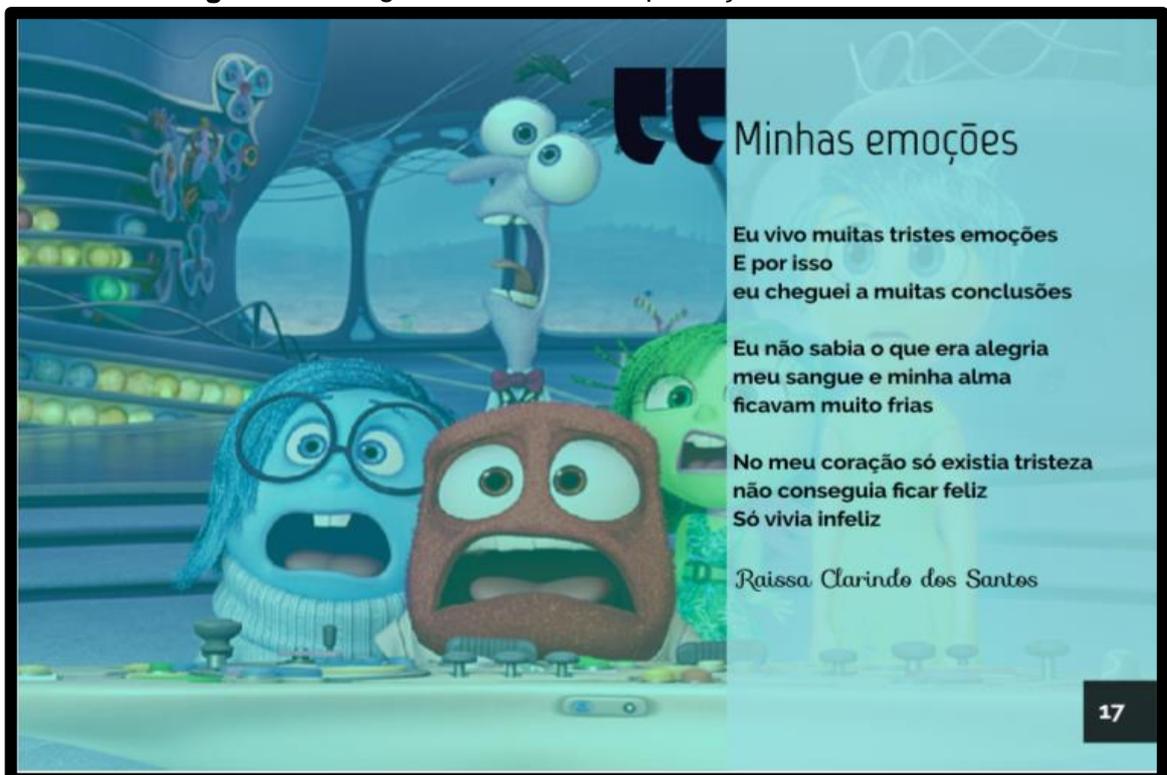
Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 18 – Página do e-book com produção textual da aluna.



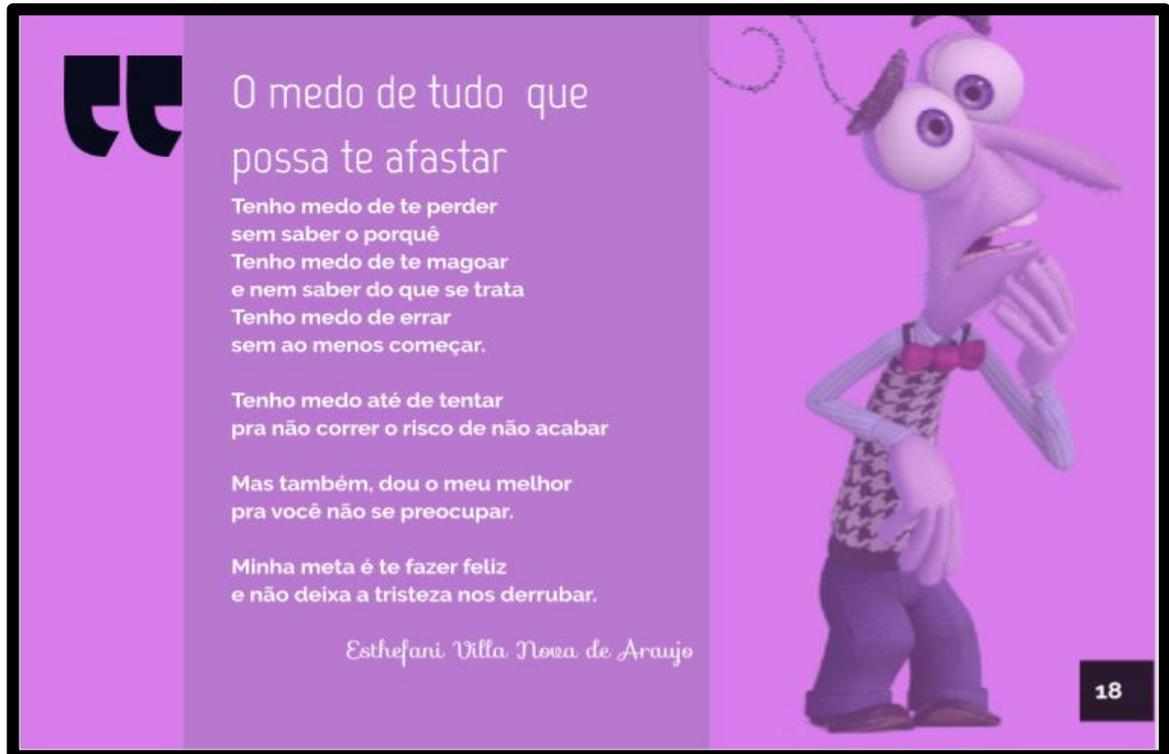
Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 19 – Página do e-book com produção textual da aluna.



Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 20 – Página do e-book com produção textual da aluna.



“ O medo de tudo que possa te afastar

Tenho medo de te perder sem saber o porquê
Tenho medo de te magoar e nem saber do que se trata
Tenho medo de errar sem ao menos começar.

Tenho medo até de tentar pra não correr o risco de não acabar

Mas também, dou o meu melhor pra você não se preocupar.

Minha meta é te fazer feliz e não deixa a tristeza nos derrubar.

Esthefani Villa Nova de Araujo

18

Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 21 – Página do e-book com produção textual da aluna.



“ Receita da tristeza

Tristeza traz emoções e judiações.

Tristeza traz investigações e emoções.

Tristeza faz sofrimento e isolamento.

Tristeza faz chorar e magoar.

Tristeza faz chorar e viajar.

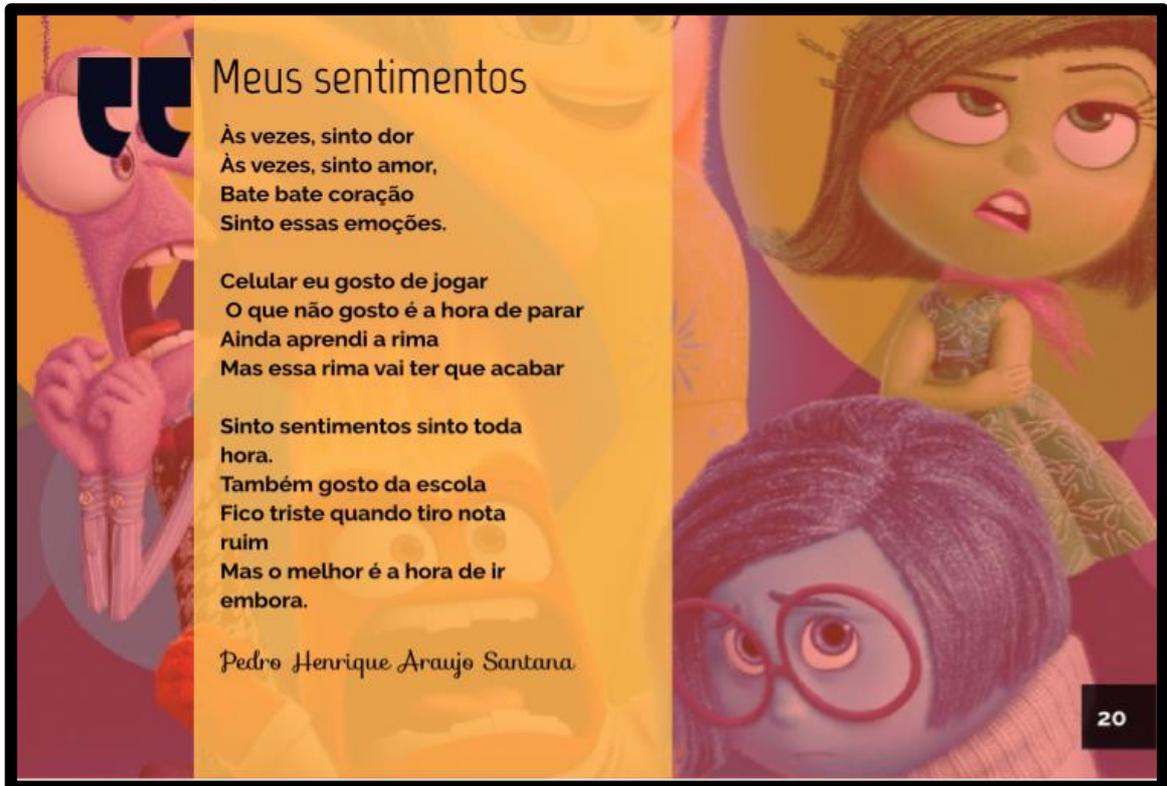
Tristeza é chorar, magoar, ficar isolada e sofrimento.

Stefany Gama dos Santos

19

Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 22 – Página do e-book com produção textual do aluno.



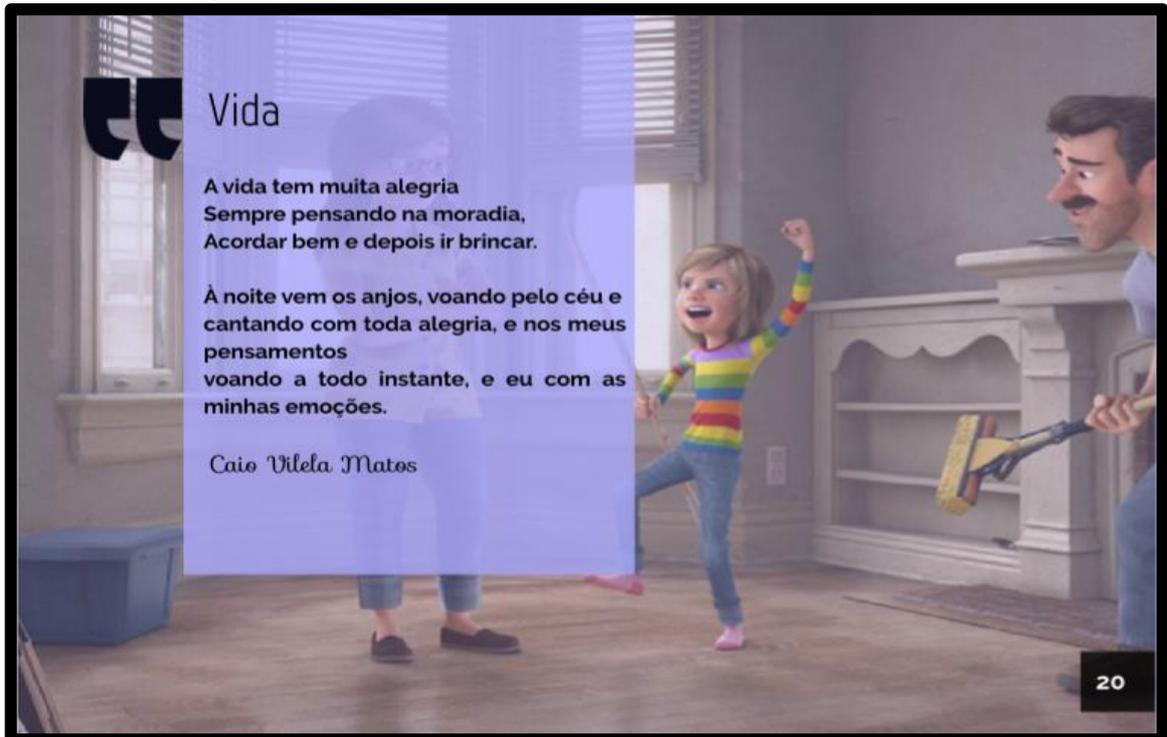
Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 23 – Página do e-book com produção textual da aluna.



Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 24 – Página do e-book com produção textual do aluno.



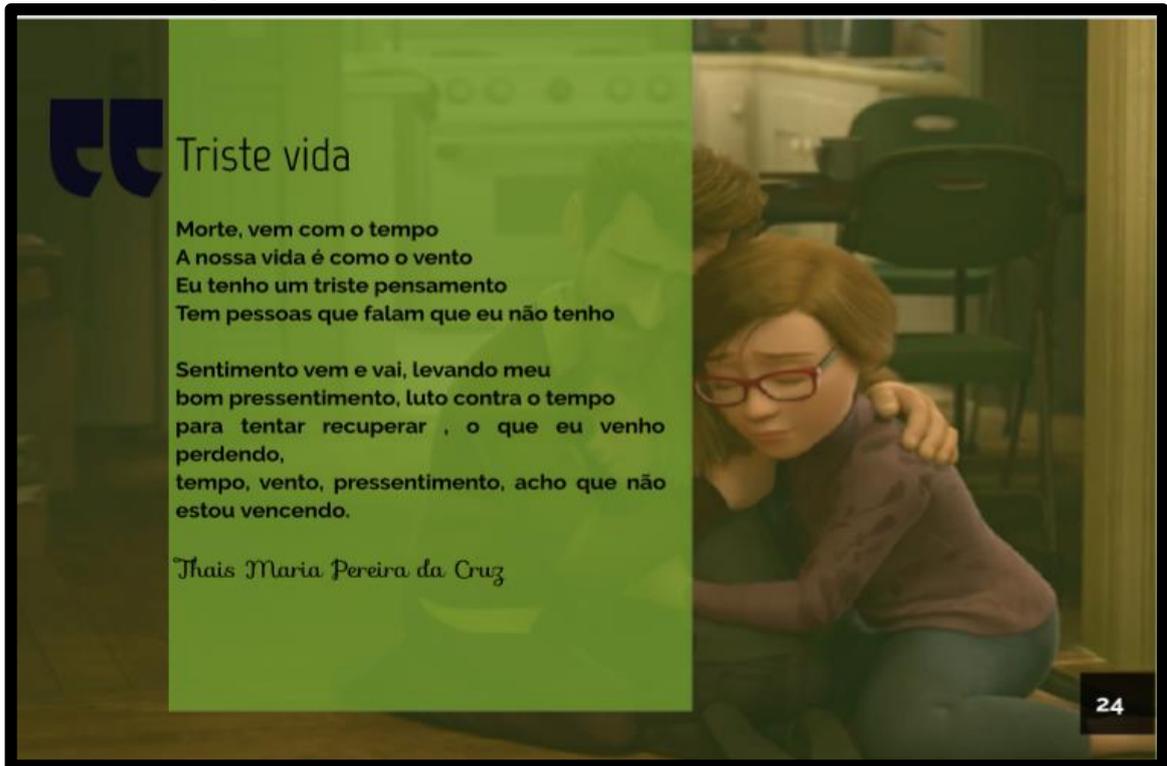
Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 25 – Página do e-book com produção textual da aluna.



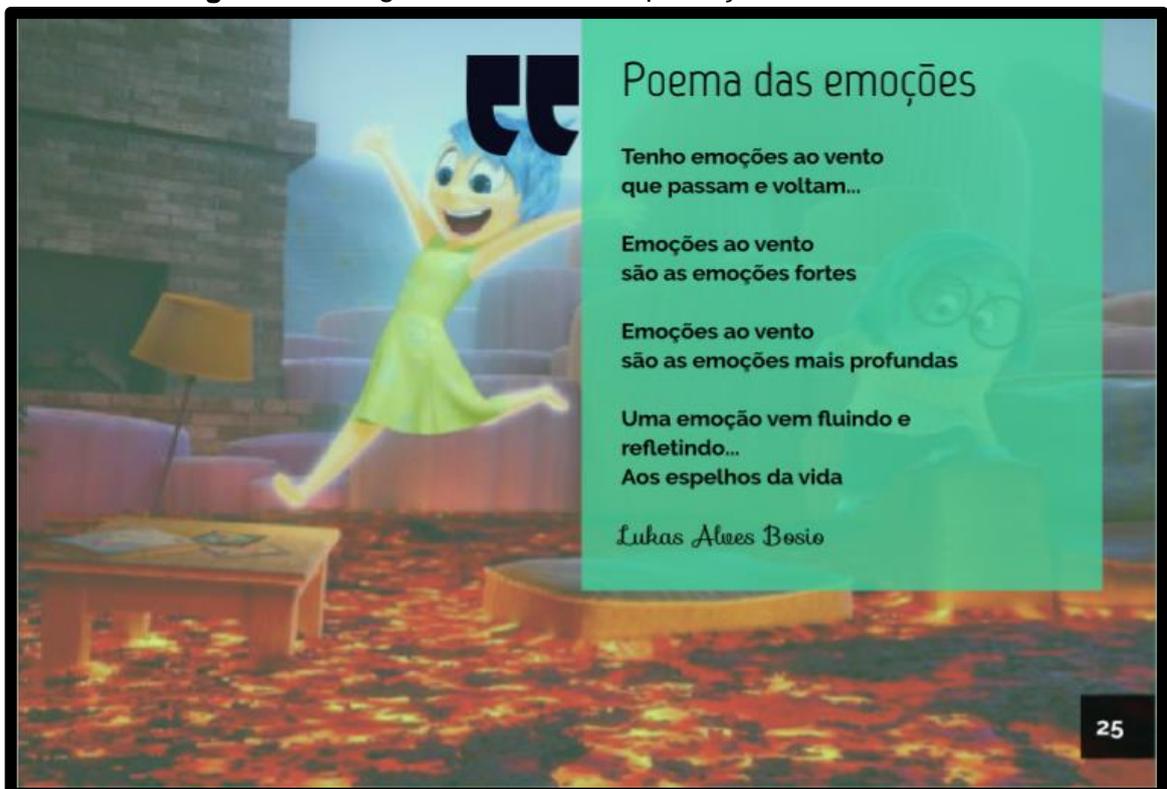
Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 26 – Página do e-book com produção textual da aluna.



Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 27 – Página do e-book com produção textual do aluno.



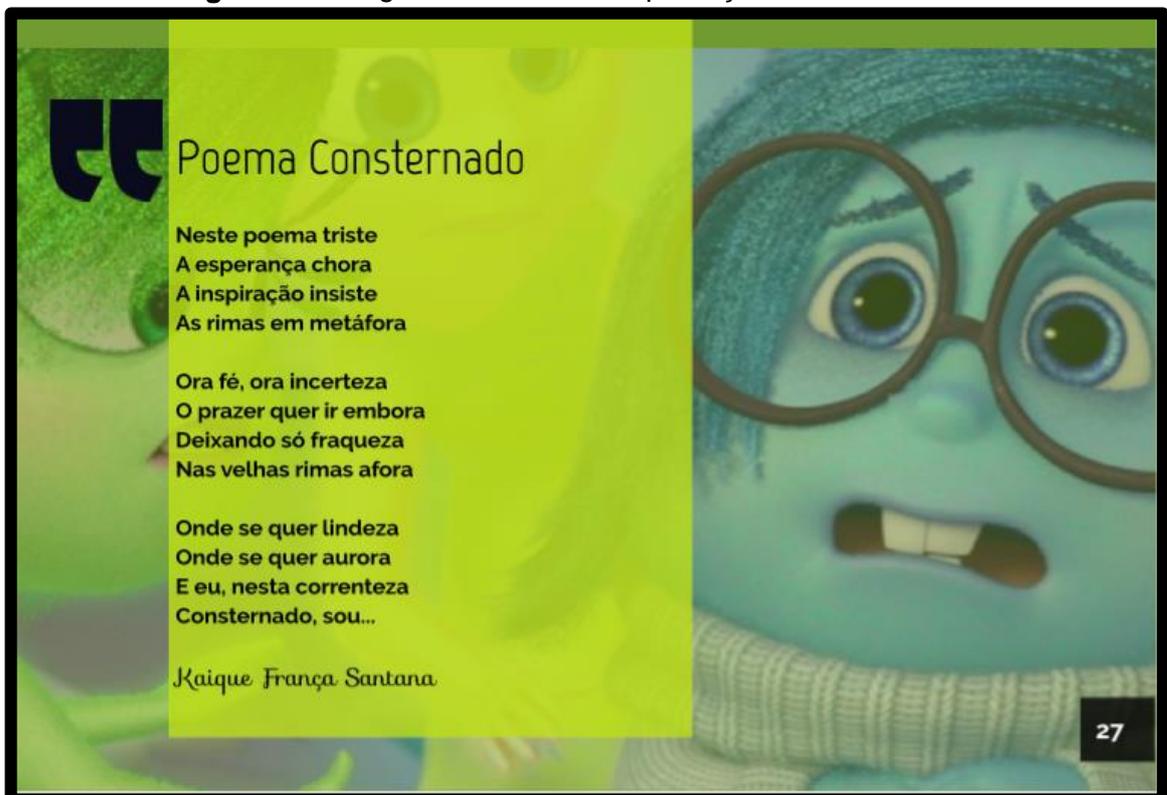
Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 28 – Página do e-book com produção textual do aluno.



Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 29 – Página do e-book com produção textual do aluno.



Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

Figura 30 – Página do e-book com produção textual do aluno.



Fonte: Dados construídos pela pesquisadora, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, a afetividade foi tema relevante, no qual investigamos a sua importância no processo ensino-aprendizagem e a compreensão das relações afetivas existentes em sala de aula entre os alunos e alunos x professores. Para isso, foi necessário buscar respostas através de leituras de diversas dissertações, artigos, livros, enfim, era preciso assumir o papel de pesquisadora. Nas pesquisas realizadas, percebemos que boa parte do material encontrado foi na área da psicologia, pois, para a educação a afetividade ainda é muito recente e pouco discutida.

Sabemos que ser professor na atualidade, não tem sido tarefa muito fácil em vista dos problemas que surgem no meio do caminho e que impedem a sua trajetória. Alguns desses problemas estão relacionados às questões da sala de aula como turmas superlotadas, indisciplina, violência, outros estão ligados ao próprio sistema com cobranças que o obriga a trabalhar dois horários para aumentar a renda e existem aqueles outros ligados à saúde, no qual muitos desses professores encontram-se doentes física e emocionalmente afetando de forma significativa o seu desempenho profissional.

Tanto o ambiente escolar, como em qualquer outra instância social, o indivíduo precisa ser entendido como uma pessoa completa, dotada de conhecimentos e de sentimentos. A escola, possui um papel importante na construção desse indivíduo, e não pode evitar a emoção na sala de aula. Neste sentido, é necessário estabelecer o vínculo entre a afetividade e o profissional da educação. Preocupar-se com o aluno, promover relações de cooperação entre os educandos, colocar-se como mediador no processo ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo, romper com posturas conservadoras é um dos desafios a serem assumidos. Acreditamos que ter um olhar mais humanizado sobre o educando é o caminho na educação.

Neste sentido, cabe ao professor utilizar essa ferramenta a seu favor, mas para isso é preciso que ele tenha conhecimento e cabe à escola criar condições para que o professor exerça seu trabalho de forma que amplie seus conhecimentos nessa área, através de estudos embasados nos teóricos que desenvolveram suas teorias e

pesquisas sobre a afetividade, workshops, palestras com profissionais da área da psicologia, entre outros, objetivando compreender o papel das emoções em sala de aula, pois são muitos os fatores que a escola tende a reorganizar, para auxiliá-los, como também, oferecer materiais didáticos atualizados para aulas dinâmicas e prazerosas.

De acordo com o resultado apresentado nas análises referente à postura do professor, é possível dizer que a maioria deles não demonstram preocupação com a formação emocional dos alunos, objetivando apenas os conteúdos. Apresentam uma postura sisuda e autoritária para terem o controle da turma. O quadro branco com pincel é o recurso pedagógico mais utilizado por eles, tornando as aulas repetitivas.

Obstante os resultados apresentados acima, boa parte desses professores se preocupam com os alunos em relação à aprendizagem, pois demonstram empenho para que os mesmos participem das aulas, porém, somente a preocupação não é relevante. Os professores precisam colaborar com a formação emocional dos seus alunos, capacitando-os para lidar com as próprias emoções.

Em consequência de toda essa problemática, os dados demonstram que a participação dos alunos durante as aulas é imposta pelo professor. Isso acontece, porque nem todos conseguem lidar com o movimento e a emoção. Na nossa experiência, observando os professores constatamos que os aspectos afetivos e motores não são reconhecidos como fatores importantes, pois cabe a eles pensarem nas estratégias que proporcionem aos alunos um aprendizado significativo.

A nossa observação revelou que os sujeitos não se mostram motivados em participar de todas as aulas, acarretando prejuízos ao processo ensino-aprendizagem. Para que o aluno aprenda, ele precisa estar motivado e também se sentir responsável pela construção do seu próprio conhecimento. A motivação deve partir do professor, em construir aulas dinâmicas e prazerosas, capazes de envolver os alunos.

A partir do questionário aplicado com os sujeitos, avaliamos as emoções (alegria, tristeza, raiva, medo e nojo) e como elas se apresentam no relacionamento em sala

de aula. Foi importante entender as relações intrapessoais e interpessoais através deste instrumento, que facilitou a análise sobre a afetividade entre eles. Constatamos por meio dos dados que a turma de uma maneira geral, conseguem avaliar o que estão sentindo. Apesar de existirem pequenos conflitos entre eles, isso não interfere num bom relacionamento.

De fato, esta pesquisa não é conclusiva, pois a emoção ainda precisa ser trabalhada pela escola, quanto pelos profissionais da educação. Muitas reflexões necessitam ser abordadas no âmbito escolar e mais ainda, serem colocadas em prática. A nossa expectativa é que a afetividade seja vista e entendida como uma das ferramentas primordiais para a formação de indivíduos íntegros, criativos e principalmente amorosos, capazes de se relacionarem com eles mesmos e com as pessoas que os cercam.

Enfim, será necessária muita coragem para mudar esse cenário de educação tradicional para uma educação voltada para os sentimentos, as emoções e os afetos. Todos devem se comprometer, desde a equipe administrativa, o corpo pedagógico, o corpo docente, os alunos e não podemos esquecer, da família. Com certeza, não será um caminho muito fácil de trilhar, mas precisamos repensar no que estamos oferecendo para os nossos alunos e que sociedade queremos ter.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia Teixeira Azevedo de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. São Paulo. MG Editores Associados, 1990.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **Emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. **A vida afetiva**. Maceió: EDUFAL, 2008.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional**: novas estratégias. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e Cognição: Rompendo a dicotomia na educação**. Mini Web, 2002. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/ciencias/artigos/afet_cognicao.pdf/.

ARANTES, Valéria A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual – São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Ulisses F. **A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores**. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

ARCE A. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Fröebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **A Pedagogia na "Era das Revoluções"**. Uma análise o pensamento de Pestalozzi e Fröebel. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, A. B. B. I. e DÉR, L. C. S. **Estágio do Personalismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **44 cartas do mundo moderno**. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coimbra: Porto Editora, 1994.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. **A Reprodução**: Elementos de uma teoria para o sistema de ensino. 3. ed. Francisco Alves Editora, Rio de Janeiro, 1972.

BRASIL. **BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

BRASIL. **Coleção Educadores**. Friedrich Fröebel. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4669.pdf>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2010.

BRASIL. **Coleção Educadores**. Lev Semionovich Vygotsky. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Letramento no Brasil**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2005.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CLAPARÈDE, E. **A educação funcional**. Tradução J. B. Damasco Penna. São Paulo. Editora Nacional, 1954.

CUNHA, M. B.; CAVALCANTI, C. R. O. **Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2008.

DANTAS, H. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE, Y de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 85-100.

DÉR, Leila Christina Simões e FERRARI, Shirley Costa. Estágio da Puberdade e da Adolescência. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 59-70.

DUARTE, José B. **Estudos de caso em Educação**: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. Revista Lusófona de Educação. Portugal, 2008, 11, 113-132.

DUARTE, Márcia Pires e GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. Estágio Impulsivo Emocional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 19-29.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário online de português**. Disponível em: <www.dicio.com.br>. Acesso em: 05 de outubro de 2019.

_____. **Dicionário online de português.** Disponível em: <www.dicio.com.br>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, I. Henri Wallon. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GÜNTHER, Hamunt. **Como elaborar um questionário** (Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HERCULANO, Márcia Cipriano. **Afetividade na relação professor-aluno: significados sob o olhar do professor do ensino médio.** Fortaleza, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

LEITE, Sérgio. **Afetividade nas práticas pedagógicas.** (Org.) São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2006.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor.** In.: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. (Org.) **Psicologia e Formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2005.

MAHONEY, A. A. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista.** Temas em Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, nº 3, p. 67-72, 1993.

MAHONEY, A. A. Introdução. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.) **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 71-86.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. (Org.). 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH- Willis Harman House, 2008

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBAÜS. C. D. **Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação**. Revista Educação, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1, v. 58, p. 123-133, jan./abr. 2006. OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PINHEIRO, C. **Aplicações para ebooks**. [S.l.]: Ler Ebooks, [201-]. Disponível em: <<http://lerebooks.wordpress.com/aplicacoes-para-ebooks/>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

SALTINI, Cláudio João Paulo. **Afetividade e Inteligência**. 4. edição – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **O desenvolvimento afetivo segundo Piaget**. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p. 53-70.

TERRA, Osmar. **Entenda melhor suas emoções**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo; Rev: Técnica: José Cipolla Nelo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1996.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Cláudia Berliner e revisado por Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed. 2010.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

ZANATTA, Beatriz A. **O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar.** Cad. CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 165-184, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – RESPONSÁVEL LEGAL

O menor de idade pelo qual o (a) senhor (a) é responsável está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a), do estudo/pesquisa intitulado “**AFETIVIDADE: FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS/ES**”, conduzida por Janaína Simone Silva de Assis. Este estudo tem por objetivo geral: demonstrar como o desenvolvimento da afetividade pode contribuir de maneira positiva no processo ensino-aprendizagem de uma turma de 6º ano e objetivos específicos: determinar as bases teóricas de critério pedagógico para trabalhar as emoções dos alunos como fator relevante de interferência no processo educativo; descrever a importância da afetividade no ambiente escolar, na formação do professor e do aluno. A participação do menor de idade pelo qual o (a) senhor (a) é responsável nesta pesquisa consistirá em duas atividades, que são:

1ª) atividade – será apenas observação do relacionamento emocional da turma em sala de aula com seus colegas. Esta intervenção terá duração de 10 dias consecutivos, com um total de 16h 40 min.

2ª) atividade – responder ao questionário, que será composto de 12 perguntas relacionadas às emoções sentidas e vividas em sala de aula. Esta atividade terá a duração de 30min.

O menor de idade pelo qual o (a) senhor (a) é responsável foi selecionado (a) para participar da presente pesquisa tendo em vista que fazem parte da turma do 6º ano, da escola onde se efetuará a pesquisa.

Este estudo apresenta o seguinte risco: o (a) aluno (a) poderá não entender ou não querer responder o questionário, sendo minimizado da seguinte forma: guardando sigilo total em relação a qualquer participante. Este estudo possui os seguintes benefícios: fortalecer os laços de amizade entre os alunos e possibilitar melhora na qualidade das relações afetivas na sala de aula entre os alunos e também com seus professores. A sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá

desistir da pesquisa e poderá retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Sua participação na pesquisa não será remunerada e nem implicará em gastos. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Eu, Janaína Simone Silva de Assis, me comprometo a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou a escola. Caso você concorde que o menor de idade pelo qual o (a) senhor (a) é responsável participe desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da participação direta (ou indireta) do menor de idade pelo qual sou responsável na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, autorizar a participação do menor de idade pelo qual sou responsável a participar deste estudo. Estou consciente que ele pode deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Eu, _____

Endereço _____

CEP _____ Cidade _____ Estado _____

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/___ Telefone: _____,

declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor de idade pelo qual sou responsável, _____

sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Assinatura

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

ASSINATURA DA PESQUISADORA: _____ DATA: ____/____/____

APÊNDICE B – RELATÓRIO DAS OBSERVAÇÕES FECHADAS DAS AULAS

Temas: Afetividade

Pesquisadora: Janaína Simone Silva de Assis

Roteiro de observação e identificação da interação aluno/professor em sala de aula.

1 - Durante a aula o professor (a) é:

- a. extrovertido
- b. sério
- c. irônico
- d. afetuoso

2 - O tom de voz do professor é:

- a. alto
- b. baixo
- c. sereno
- d. chamativo
- e. irônico

3 - Além do quadro branco e pincel, o professor faz uso de algum recurso pedagógico para auxiliar a explicação do assunto da aula?

- a. sim
- b. não
- c. às vezes

Se sim, quais?

4 - Em que situação o professor chama a atenção dos alunos para aula:

- a. para obter disciplina
- b. cobrando participação
- c. para ressaltar conteúdo importante

5 - O professor se preocupa com o envolvimento da turma na intenção de melhorar o nível de aprendizagem?

- a. sim
- b. não

6 - Os alunos se mostram motivados para a aula?

- a. sim
- b. não
- c. às vezes

7- Durante a aula, a participação dos alunos é:

- a. imposta
- b. voluntária
- c. são dispersos

8 - Diante da participação dos alunos, o professor:

- a. critica
- b. ignora
- c. elogia
- d. demonstra interesse

9 - De maneira geral, o professor:

- a. () Subestima os alunos
- b. () É gentil e atencioso com eles
- c. () Trata os alunos com paciência
- d. () Chama os alunos pelo nome
- e. () Dá abertura para os alunos perguntarem
- f. () Ouve os relatos dos alunos
- g. () Trata igualmente a todos os alunos

APÊNDICE C - Questionário

Caro (a) aluno (a),

Estou realizando uma pesquisa para melhor entender como a afetividade (emoções) pode contribuir na maneira de ensinar e aprender em sala de aula. A partir deste momento, você pode contribuir, com toda seriedade, marcando com um X na carinha que corresponde a sua resposta.

Sua participação será muito importante! Muito obrigada.

Professora: Janaína Simone Silva de Assis

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação

QUESTIONÁRIO SOBRE AS EMOÇÕES

PERGUNTAS	SIM	ÀS VEZES	NUNCA
1. Você tem vontade de vir para a escola?			
2. No seu dia a dia, você sabe avaliar o que está sentindo?			
3. Quando fico triste, paro para pensar no que me faz ficar triste?			
4. Quando fico triste, escondo o que sinto para ninguém saber?			
5. Fico feliz em ajudar um colega com dificuldade de aprender algum exercício?			
6. Fico feliz com a felicidade de um colega?			
7. Quando meu colega chega suado perto de mim, tenho nojo?			
8. Quando vejo alguém vomitar na sala de aula, sinto-me enojado e faço uma cara de nojo?			
9. Tenho explosões de raiva em sala de aula?			
10. Quando estou com raiva, brigo com todos os colegas da sala?			
11. Quando tenho medo, enfrento-o e resolvo o problema?			
12. Tenho medo de apresentar trabalhos para a turma toda?			

APÊNDICE D – Atividade para produção textual

NOME _____

ATIVIDADE

A partir das atividades desenvolvidas em sala de aula, no qual foram trabalhadas as emoções (alegria, tristeza, raiva, nojo e medo), construa um poema utilizando os recursos poéticos estudados na oficina. Abuse da criatividade!! Bom trabalho!!!!
