



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**IRANI DE OLIVEIRA FEITOSA**

***A AFETIVIDADE NA ESCOLA FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA  
DA CRIANÇA***

**FORTALEZA  
2018**

IRANI DE OLIVEIRA FEITOSA

*A AFETIVIDADE NA ESCOLA FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA*

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

**Orientadora:** Professora Dra. Bernadete de Souza Porto.

**FORTALEZA**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- F336a Feitosa, Irani de Oliveira.  
A AFETIVIDADE NA ESCOLA FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA / Irani de  
Oliveira Feitosa. – 2018.  
48 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,  
Curso de Pedagogia  
, Fortaleza, 2018.  
Orientação: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto.
1. Afetividade, escola, troca de interações. I. Título.

CDD 370

---

IRANI DE OLIVEIRA FEITOSA

*A AFETIVIDADE NA ESCOLA FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA*

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

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Bernadete de Souza Porto – (Orientadora)  
Universidade Federal Do Ceará- UFC

---

Alexandre Santiago da Costa (Dr. - UFC)  
UECE / UNI7

---

Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos  
Doutoranda em Educação - UFC

## RESUMO

A afetividade está presente desde as primeiras manifestações da existência humana. Desde o nascimento, a criança engendra-se numa busca constante de interação e adaptação ao mundo em que vive e para isso, utiliza-se de mecanismos físicos e corporais, para mais tarde desenvolver outros, essencialmente psíquicos. Os aspectos afetivos que permeiam as relações sociais estabelecidas entre a criança e o adulto determinam a construção da identidade e o valor que a criança dá a si mesmo. As experiências vivenciadas e permeadas pela afetividade garantem uma riqueza de significados por toda a vida. No contexto escolar, tais relações ampliam-se num nível dinâmico e diversificado, exigindo que a criança esteja num constante processo de readaptação. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo principal, depreender a afetividade na escola a partir da perspectiva da criança, considerando a relação que os professores estabelecem com ela. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se conhecer o que os alunos esperam encontrar em um professor; o que motiva sua vinda à escola; e identificar quais as demonstrações de afeto são otimizadas no processo de ensino e aprendizagem. O referencial teórico apoiou-se nas reflexões de Freire (1996), Galvão (2008), Piaget (1967), Wallon (2005), dentre outros. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Foi realizada com 12 (doze) crianças de uma turma do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Município de Fortaleza. Os resultados trazem a constatação de que as crianças almejam a troca de interações com professores mais pacientes e menos autoritários, uma vez que o autoritarismo praticado na sala de aula condiciona o sujeito a indisciplina, a apatia, ao desinteresse e a rigidez do corpo. Foi possível depreender ainda que a escola não é apenas importante pelo que ensina, mas pelas relações sociais que oportuniza.

**Palavras-chave:** Afetividade, escola, troca de interações.

## **ABSTRACT**

Affectivity is present from the earliest manifestations of human existence. From birth, the child is engendered in a constant search for interaction and adaptation to the world in which he lives. For this purpose, he uses physical and bodily mechanisms and later develops others that are essentially psychic. The affective aspects that permeate the social relations established between the child and the adult determine the construction of the identity and the value that the child gives to itself. Experiences experienced and permeated by affection guarantee a wealth of meanings throughout life. In the school context, such relationships expand at a dynamic and diversified level, requiring the child to be in a constant process of readaptation. In this sense, the main objective of this study is to understand the affectivity in the school from the perspective of the child, considering the relation that the teachers establish with it. As to the specific objectives, we sought to know what the students expect to find in a teacher; what motivates his coming to school; and to identify which expressions of affection are optimized in the teaching and learning process. The theoretical reference was based on the reflections of Freire (1996), Galvão (2008), Piaget (1967), Wallon (2005), among others. The research, of a qualitative nature, used the semi-structured interview as an instrument of data collection. It was carried out with 12 (twelve) children of a class of the 4th year of elementary school of a public school of the Municipality of Fortaleza. The results show that children want the exchange of interactions with teachers who are more patient and less authoritarian, since authoritarianism practiced in the classroom conditions the subject to indiscipline, apathy, disinterest and rigidity of the body. It was possible to realize that the school is not only important for what it teaches, but for the social relations that it offers.

**Keywords:** Affectivity, school, interaction exchange.

*“Tu te tornas eternamente responsável  
por aquilo que cativas”.*

*(Antoine de Saint-Exupéry)*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, que me conforta nos momentos de tristeza e me alegra mais ainda nas ocasiões felizes. A única certeza de minha vida!

Aos meus avôs maternos, Maria Zélia Ferreira e Manoel Augusto Oliveira que me ensinaram a respeitar a vida. Muitas saudades!

Aos meus pais, pelo imensurável amor e pelos exemplos de honestidade e humildade.

Aos meus sobrinhos Laysa e Arthur por encherem minha vida de alegria e esperança.

Às eternas amigas da Universidade, pela amizade, força e angústias compartilhadas ao longo dessa jornada.

Às professoras, à direção e às crianças da Instituição pesquisada, que foram bastante receptivas, colaborando para a concretização desta pesquisa.

À minha orientadora, professora Bernadete, os meus mais sinceros agradecimentos, por ter me proporcionado momentos de aprendizagem e alegria no decorrer do curso de graduação, e em especial, pela sua grande generosidade e compreensão.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>1. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E AS RELAÇÕES AFETIVAS</b> .....	11
1.1 O que é Afetividade .....	11
1.2 Jean Piaget .....	12
1.3 Os estágios de desenvolvimento cognitivo-afetivo segundo Piaget .....	14
1.4 Lev Vygotsky .....	16
1.5 Henri Wallon .....	17
<b>2. ESCOLA: UM ESPAÇO DE INTERAÇÕES E APRENDIZADOS</b> .....	21
2.1 O nascimento da escola .....	22
2.2 A escola hoje: a afetividade em pauta .....	28
2.3 A formação da personalidade e as relações afetivas .....	29
2.4 A aprendizagem e as relações de afeto e conflito na sala de aula .....	30
<b>3. O CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	32
3.1 Conhecendo a escola .....	34
3.2 Observando a sala de aula .....	36
3.3 Com a palavra, os alunos .....	39
<b>CONCLUSÃO</b> .....	44
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	46
<b>APÊNDICE</b> .....	48

## INTRODUÇÃO

Ao eleger a afetividade na vida da criança como meu objeto de estudo, devo adiantar que esta busca surgiu depois de meu envolvimento com a docência no ensino fundamental, a qual gerou um movimento de reflexão sobre escola e criança, trazendo o sentido da importância da afetividade como base do processo de ensino e de aprendizagem e elemento constituinte do planejamento e ação docente.

Por entender que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir de interações sociais, acredito que a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, por exemplo, não acontece puramente no campo cognitivo e há uma base afetiva envolvendo essas relações. Assim, percebo que a proximidade entre professores e alunos, aquela que possibilita diálogos, auxilia as crianças e caracteriza uma forma de demonstração de atenção eficaz durante o processo de aprendizagem dos educandos. A justificativa para a escolha do tema se dá por acreditar que os comportamentos não são puramente cognitivos, e isso me motiva considerar a afetividade como um elemento presente na educação, constituinte do planejamento do ensino.

No ano de 2015, através de minhas observações durante a prática docente em uma escola de Ensino Fundamental da rede particular na cidade de Fortaleza-Ceará, pude presenciar algumas interações entre professores e alunos que despertaram minha atenção a respeito dos laços afetivos que os educandos constroem com os professores. Pequenos fatos corriqueiros do dia a dia na escola, levaram-me a refletir sobre como as relações afetivas se estabelecem e por que elas passam a constituir um papel tão significativo na relação professor/aluno. A partir disso, comecei a pensar na importância que a questão da afetividade – claramente presente nos alunos, professores e nas relações entre eles – pode desempenhar no processo de ensino e aprendizagem. Um episódio ocorrido durante minhas observações, marcou-me profundamente. Certa vez, uma professora explicava a uma aluna um problema matemático, por mais que a aluna se esforçasse, a resposta era sempre incorreta do ponto de vista da professora e diante dos inúmeros erros da garota, constatei a impaciência da professora através da alteração em seu timbre de voz. Aquilo causou-me uma profunda angústia, foi como se eu voltasse no tempo. Lembrei-me de quando eu tinha oito anos e cursava a segunda série. Nessa época eu considerava a matemática um “monstro de sete cabeças”.

Nesse período, fui uma criança que também tentava, por repetidas vezes, acertar as operações matemáticas, operações essas, que só passaram a ter significado depois que encontrei uma professora que começou a explicar-me pausadamente os processos operativos da matemática. Lembro-me de como era doce o timbre de sua voz e de nunca haver presenciado da parte dela uma expressão de lamentação ou aborrecimento, diante dos inúmeros erros de alguns de seus alunos. Foi bem nessa época que comecei a brincar de escola e criar meus alunos imaginários. Bethelheim (1980), já afirmava que toda criança precisa basicamente de duas coisas; o amor de seus pais e de simbolização. A criança necessita na trama e nas personificações das histórias imaginárias, colocar, projetar o iluminável que lhe vem dentro de si. Colocar os problemas ou as aquisições que lhe povoam o universo desejante.

Depois que fui sendo promovida de ano na escola, deparei-me com uma infinidade de professores, alguns amáveis e compreensivos, outros pareciam-me trazer fechamentos para a reflexão sobre essa dimensão. Agora, com a proximidade da realidade da escola, voltei a me deparar com situações que desvelam o desejo de ir auxiliar aquela criança que eu fui e se projeta em outras e que foi freada pela curiosidade de saber o desenrolar do desenvolvimento afetivo da criança e a incongruência de seu saber ante a professora de matemática. Quantas vezes eu teria deixado reverberar em mim o modo impaciente com que a professora explicava a questão para a aluna, bloqueando assim, a comunicação entre ambas e o “acerto” da operação do saber? O que seria preciso eu modificar na reflexão sobre a aprendizagem, de modo a facilitar a comunicação entre professor e aluno e o acerto das operações do saber escolar? É certo que as reflexões sobre afetividade neste estudo me auxiliarão como professora e como pessoa. Assim é que, nesta pesquisa, devo buscar a perspectiva da criança na reflexão que faço sobre afetividade.

Minhas vivências despertaram meu interesse em pesquisar e entender o porquê de muitos alunos apresentarem comportamentos distintos em relação a alguns professores; alguns eu via se desdobrarem em conversas, em aportes na sala de aula, em estudos, quando o professor olhava nos olhos, quando o professor fazia assentimentos as ideias dos alunos, quando o professor complementava o seu pensamento; já outros pelo fechamento com relação a uma escuta dialógica, (FREIRE, 1987) eu via redundar em mutismo, desinteresse e sentimentos de inadequação. Diante dessas metáforas que compareciam na minha vida, eu fui transformando-as, já que eram vivências importantes da dimensão afetivo-emocional. Comecei a pensar nesta questão, então como uma questão, central no pensamento sobre escola e criança. Comecei a pensar pois, reitero,

que a prática docente não envolve apenas uma série de conteúdo a serem transmitidos de maneira clara, coerente, concisa; na realidade, à docência vai muito mais além das narrativas, e teoremas, exposições e informações bancárias. (FREIRE, 1987).

Casos vividos no cotidiano escolar, como este acima arrolado, acabaram por influenciar meu desejo de investigar *a afetividade na escola de ensino fundamental*. Daí penso depreender a afetividade da criança de seu ponto de vista. O que elas esperam encontrar em um professor? O que motiva sua vinda à escola? Quais as demonstrações de afeto que são otimizadas no processo de ensino e aprendizagem, ou quais demonstrações de afeto acabam deixando transparecer à ideia de que a professora a rejeita? O recorte desta investigação visa, portanto, acolher e perquirir a perspectiva da criança, na reflexão que faço sobre a afetividade na escola.

Nesse sentido, para alcançar este desiderato, no primeiro capítulo apresento uma breve descrição do processo de evolução psicológica da criança, com base nos pressupostos de três importantes teóricos do campo da psicologia; Piaget, Vygotsky e Wallon. Já no segundo capítulo, reflito sobre o papel da afetividade no contexto de uma discussão sobre escola e infância.

No terceiro capítulo descrevo os fatos observados durante o desenvolvimento do estudo realizado, com enfoque nas demonstrações de afeto otimizadas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, no intuito de contribuir para a construção de uma escola pautada na valorização recíproca, no respeito e na escuta dialógica, explano algumas reflexões acerca do universo observado.

## 1. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E AS RELAÇÕES AFETIVAS

As relações afetivas constituem o primeiro vínculo social que a criança constrói ao longo do processo de desenvolvimento. Segundo Winnicott (2008), a construção dos laços afetivos começa desde o nascimento do bebê e seu primeiro contato com a mãe. Posteriormente, a criança constrói novos vínculos afetivos com os demais familiares, amigos e professores.

A medida que a família fornece bases sólidas para a segurança da criança, sem desvios ou entraves, contribui para a formação de indivíduos mais saudáveis emocionalmente. Isso irá incidir diretamente na maneira da criança expressar seus sentimentos de forma mais direta.

Sabe-se que a criança que possui uma boa relação afetiva com o grupo social no qual está inserida, é segura de si, têm interesse pelo mundo que a cerca, compreende melhor a realidade e apresentam melhor desenvolvimento intelectual.

Autores clássicos do campo da Psicologia da Educação – como Piaget, Vygotsky e Wallon – abordam o estudo da criança para além de seus aspectos cognitivos, considerando a sua afetividade e é sobre as suas teorias que trataremos a seguir.

### 1.1 O que é Afetividade

Afetividade é um termo que deriva da palavra *afetivo e afeto*. Designa a qualidade que abrange todos os fenômenos afetivos. É a dimensão constituinte de todo ser humano, pois as emoções e os sentimentos estão presentes em todas as expressões de nossa vida.

No âmbito da psicologia, afetividade é a capacidade individual de experimentar o conjunto de fenômenos afetivos (tendências, emoções, paixões, sentimentos). Nesse aspecto, podemos considerar a afetividade como:

[...] o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob as formas de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou de prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza. (BARRETO, 1988, p.71).

Nesse sentido, a afetividade pode ser considerada como o instrumento que propicia aos sujeitos o estabelecimento de laços de amizade duradouros, capazes de fortalecer o crescimento cognitivo daqueles que demonstram um maior contato com seus semelhantes.

Segundo Capelatto (2005), a afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa da qual o ser humano faz parte. Surge a partir do momento em que um sujeito se liga ao outro através do amor. É a mistura de diferentes sentimentos como: amor, ciúme, saudade e até mesmo a inveja, que irão possibilitar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada.

Nesse sentido, a dimensão afetiva pode ser considerada como a energia vital que impulsiona o transcorrer de nossa existência. Compreende-se que a afetividade é um elemento indispensável no desenvolvimento humano, pois sua presença ou ausência influencia a nossa vontade e as nossas ações, além de ser um componente essencial para a formação de nossa personalidade.

Para muitos, o afeto diz respeito às expressões de sentimentos que as crianças experimentam no início da vida, e fazem com que esse conjunto de sentimentos exerça um papel crucial em suas ações, em casa e na escola, como exemplo: Uma criança que possui afeto por seus amigos, por exemplo, tem mais vontade de ir à escola, ou uma criança que possui afeto por seu professor tem mais vontade de aprender, uma criança tratada com afeto em casa e na escola sente vontade de retribuir o afeto recebido, porque as relações e laços criados pela afetividade não são baseados somente em sentimentos, mas também em atitudes.

Assim, diz-se que a afetividade propicia as inter-relações entre os sujeitos, assim como, o meio no qual estão inseridos. É um elemento contagiante que nos torna capazes de “afetar o outro a partir de comportamentos, sentimentos e reações.” (LIMA, 2010, p.53). Desse modo, podemos afirmar que a afetividade constitui um elemento que conduz o nosso comportamento e estimula a nossa aprendizagem.

## **1.2 Jean Piaget**

Piaget (1967), descreve o desenvolvimento humano como um processo de equilíbrio progressiva, que tende para uma forma final, que passa por estágios sucessivos de organização do campo cognitivo e afetivo, que vão sendo construídos em virtude da ação da criança juntamente com as oportunidades que o ambiente possibilita à mesma.

Por acreditar que o desenvolvimento humano é fruto de trocas recíprocas entre o sujeito e o ambiente, sua epistemologia genética está situada numa concepção interacionista do conhecimento. Em outras palavras, existe uma interdependência entre

organismo e ambiente. Nesse sentido, de acordo com a perspectiva piagetiana, o desenvolvimento cognitivo-afetivo consiste numa ampliação progressiva dos conhecimentos, ao contrário do desenvolvimento orgânico que tende a uma regressão advinda do processo de envelhecimento.

Piaget (1999), enfatiza a existência de um paralelismo entre o desenvolvimento da cognição, das formas de afetividade e das formas da existência social e moral. Segundo ele, a criança apresenta momentos em seu desenvolvimento que se caracterizam por uma contração em si, em seus próprios referenciais. Inicialmente, há uma ausência de reconhecimento das regras de convivência social. Posteriormente, a criança evolui para um sentimento moral de obediência por encontrar-se envolta em um meio social onde predominam relações de temor e afeição, que lhe auxiliará na construção das formas de pensar e agir, garantindo assim, o desenvolvimento de sua autonomia.

Entende-se que sua teoria em muito se assemelha com a teoria psicanalítica de Freud, já que ambas consideram a natureza do desenvolvimento relativamente sequencial e fixa. No entanto, é necessário esclarecer que para Freud a criança não tomará parte ativa na determinação da sequência de suas fases de desenvolvimento, estas ocorrerão basicamente na mesma idade, para todas as crianças, entretanto, se caracterizarão pela maturação física da criança.

Segundo Rappaport (1981), de acordo com a teoria piagetiana, embora a maturidade neurológica e fisiológica seja um dos determinantes do desenvolvimento psicológico, este não será dado à criança. Ela é quem construirá seu crescimento mental a partir de quatro determinantes básicos (maturação, estimulação do ambiente físico, interação social e equilíbrio). Nesse sentido, podemos dizer que “o essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas sobre as quais se edificam as novas características.” (PIAGET, 1964, *apud* RAPPAPORT, 1981, p.64).

Assim, de acordo com a teoria piagetiana, o processo de maturação de cada indivíduo é decorrente da herança de uma série de estruturas biológicas sensoriais e neurológicas e estas tendem a favorecer o amadurecimento da criança em contato com o meio ambiente e dessa interação organismo-ambiente resultarão determinadas estruturas cognitivas que irão funcionar de maneira semelhante durante toda a vida do sujeito.

O autor assinala que para viver satisfatoriamente num determinado ambiente social a criança necessita desenvolver recursos intelectuais a fim de solucionar uma ampla variedade de situações. É importante frisar que tanto o estímulo físico como o social vão

interferir no processo de desenvolvimento da inteligência. Vale ressaltar que no aspecto físico, um ambiente rico em estímulo é aquele capaz de proporcionar lugares que possam ser explorados e sobretudo proporcionar objetos que possam ser manipulados pela criança oferecendo a ela situações que requerem um processo cognitivo para a resolução. É importante destacar que a criança também necessita de estímulos sociais para que possa desenvolver um repertório verbal amplo e complexo. (PIAGET, 2000).

Segundo Wadsworth (1996), de acordo com a teoria piagetiana, a interação social é um outro fator do desenvolvimento cognitivo. Ela serve para provocar desequilíbrio e ajudar na construção e validação dos conceitos físicos e social, como por exemplo, permitir que a criança desenvolva um conceito socialmente aceitável de árvore (conceito físico) ou um conceito aceitável de honestidade (conceito social).

Wadsworth ressalta que Piaget também utiliza o conceito de equilíbrio para explicar a coordenação dos outros fatores e a regulação do desenvolvimento cognitivo. De acordo com o autor, “à medida que ocorre a coordenação de um conceito prévio com um novo conceito, ocorre um controle interno que permite que novas experiências sejam incorporadas aos esquemas.” (WADSWORTH, 1996, p.22).

Podemos perceber que, para Piaget, a interação entre os quatro fatores acima descritos, (1) maturação, (2) experiência, (3) interação social e (4) equilíbrio, constituem a condição necessária para o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Desde seus primeiros trabalhos, Piaget reconheceu o aspecto afetivo como importante. Na concepção piagetiana, tanto o aspecto cognitivo quanto o afetivo desempenham papéis chaves no desenvolvimento intelectual, é sobre eles que trataremos a seguir.

### **1.3 Os estágios de desenvolvimento cognitivo-afetivo segundo Piaget**

Ao longo de sua vida, Piaget observou que existem formas diferentes de interagir com o ambiente nas diversas faixas etárias. A estas maneiras típicas de pensar e agir, ele denominou estágio ou período do desenvolvimento. Cada estágio é marcado pela aparição de estruturas mentais originais e distintas, porém inter-relacionadas com as anteriores. São eles: i) período sensório-motor; ii) pré-operacional; iii) período das operações concretas e iv) período das operações-formais.

Segundo Piaget (1967), o período sensório-motor do desenvolvimento se inicia a partir de reflexos inatos que ao longo do primeiro ano de vida vão se transformando em esquemas sensoriais motores. Posteriormente ocorre a organização das

percepções e dos movimentos, de todo universo prático que cerca a criança. O período é bastante complexo do ponto de vista do desenvolvimento, pois nele irá ocorrer a organização psicológica básica em todos os aspectos perceptivo, motor, intelectual, afetivo e social.

Já no segundo ano de vida inicia-se o estágio pré-operatório e este se estende até os seis anos de idade. Esse período é marcado pelo surgimento da função simbólica e o aparecimento da linguagem oral. Outra característica marcante desse estágio é o aparecimento do pensamento egocêntrico. Durante esse estágio, a criança é limitada ao seu próprio ponto de vista e incapaz de considerar outras pessoas. De acordo com o autor, “existe um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual.” (PIAGET, 1999, p.22).

No período das operações concretas, o qual vai até os onze anos, é marcado pelo declínio do egocentrismo intelectual e um crescente incremento do pensamento lógico. A realidade passa a ser estruturada pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica. A criança já não está mais limitada a percepção e se torna capaz de alcançar a reversibilidade das operações mentais. A reversibilidade de pensamento e a descentração ajudam a trazer consistência e conservação ao raciocínio operacional concreto da criança. Estes fatores não influenciam apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o afetivo. Segundo Wadsworth (1996, p.98) “os afetos adquirem uma estabilidade e consistência que não apresentavam antes”.

De acordo com Wadsworth (1996), para melhor compreender as convicções de Piaget sobre o desenvolvimento afetivo durante o estágio operacional concreto é importante compreender o que ele postulou acerca da vontade e da autonomia.

Piaget considera a vontade como uma escala permanente de valores construída pelo indivíduo, ou seja, a vontade assume o papel de regulador do afeto e é por meio dela que os valores são conservados. Segundo Piaget (1967, p.56) “a afetividade, entre os sete e os doze anos, caracteriza-se pela aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva”.

No que concerne à autonomia, esse mesmo autor refere que por volta dos sete ou oito anos, as crianças começam a ser capazes de fazer suas próprias avaliações morais. Isto não significa dizer que essas avaliações sejam necessariamente corretas, significa apenas que elas começam a mudar de uma moralidade heterônoma de obediência para uma moralidade de cooperação e avaliação. Piaget assinala que:

[...] a fonte específica de moralidade entre as crianças é a reciprocidade afetiva e cognitiva ou respeito mútuo que liberta vagarosamente do respeito unilateral. Isto começa tão logo inicie o nível da operação intelectual concreta e a cooperação. O respeito mútuo resulta das trocas entre indivíduos considerados como iguais. (PIAGET, 1981 *apud* WADSWORTH, 1996, p.101).

Nesse sentido, podemos afirmar que com o desenvolvimento da vontade e da autonomia, mudanças claras tornam-se evidentes e que, portanto, a autonomia cognitiva e afetiva surge dos esforços da criança no sentido da auto-regulação.

O último estágio do desenvolvimento cognitivo, denominado de período das operações-formais é marcado pelo pensamento hipotético-dedutível. Nesse estágio, a estrutura cognitiva da criança adquire maturidade e o egocentrismo tende a desaparecer. A criança já é capaz de formar esquemas conceituais abstratos relacionados a palavras como amor, fantasia ou justiça. Deste modo, Piaget esclarece que a vida afetiva do adolescente, afirma-se através da conquista da personalidade e de sua inserção na sociedade adulta.

No tópico a seguir veremos a relação intrínseca entre a afetividade e a cognição, segundo a visão interacionista de Vygotsky.

#### **1.4 Lev Vygotsky**

Segundo Oliveira (1992), as teorias de Piaget e Wallon são as mais completas e articuladas teorias genéticas do desenvolvimento psicológico de que dispomos, no entanto, o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky.

Ao estudar as funções mentais superiores, dotadas de controle e intencionalidade, características da espécie humana, tais como a atenção, a linguagem e o pensamento, Vygotsky postulou que não se pode compreender nenhuma delas de forma isolada. Desta forma, percebe-se que é necessário que elas estejam correlacionadas para que o funcionamento de cada uma seja pleno.

A pesquisa de Vygotsky desafia a ideia de que afetividade e cognição devem ser analisadas separadamente no funcionamento psicológico, pois, em sua teoria há duas hipóteses que permeiam o campo afetivo na construção do ser humano. De acordo com Oliveira (1992) são elas: i) *Perspectiva monista*: se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma e, mais especificamente, pensamento/linguagem; ii) *Abordagem holística*: em oposição ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo

a divisão em unidades para serem analisadas e mantenham sempre as propriedades da totalidade.

Para Vygotsky (1989 *apud* OLIVEIRA, 1992, p.77), um dos defeitos da psicologia tradicionalista é a separação entre os aspectos intelectuais e afetivos, uma vez que, o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos. afeto e emoção. Vygotsky ressalta a importância de analisar as dimensões afetivas e intelectuais, pois:

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 da realidade ao qual se refere.

Nesse sentido, os postulados de Vygotsky acerca do lugar do afetivo impressionam, uma vez que se aproximam das tendências contemporâneas, demonstrando que o afeto e a cognição não se encontram dissociados no ser humano. Pelo contrário, eles se interrelacionam exercendo influências recíprocas ao longo do desenvolvimento do indivíduo. A seguir, veremos em síntese, a visão de Henri Wallon acerca da afetividade relacionando-a às suas ideias sobre o desenvolvimento humano.

### **1.5 Henri Wallon**

Dos três autores, Wallon é o que mais atribui importância à dimensão afetiva. Ao estudar a criança ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões: motora, afetiva e cognitiva, as quais coexistem e atuam de forma integrada. Além disso, defende que o processo de evolução do ser humano depende tanto da capacidade biológica quanto do ambiente.

Segundo Wallon (2005), “o desenvolvimento da criança não se faz por uma simples adição de progressos que iriam sempre no mesmo sentido”, ou seja, para ele, a relação da criança com o seu meio é uma relação de reciprocidade e complementaridade entre fatores orgânicos e fatores do meio e trata-se de uma relação em constante transformação. Ele sustenta uma reflexão sobre desenvolvimento que articula afetividade e cognição mostrando que nos vários estágios do desenvolvimento, há uma espécie de alternância funcional situando essa diferenciação como se fosse os picos onde há predominância de um tipo de dimensão afetiva naquele estágio. Wallon afirma que a criança nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinados recursos, mas é o meio

que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam, segundo as formas singulares como o próprio sujeito elabora essas instâncias.

Wallon também dividiu o desenvolvimento em estágios, onde a cognição e a afetividade se alternam, são eles: i) impulsivo emocional; ii) sensório-motor e projetivo; iii) personalismo; iv) categorial e v) adolescência. (MACEDO & SILVA, 2009).

O *Estágio impulsivo-emocional (0 a 1 ano)* - abrange o primeiro ano de vida da criança e pode ser compreendido em dois momentos: o primeiro deles denominado de impulsivo, corresponde aos três primeiros meses de vida da criança e nele predominam as atividades de exploração do próprio corpo em relação as suas sensibilidades internas e externas. Wallon o descreve como uma fase em que a criança é um organismo puro e suas atividades são apenas reflexos e movimentos impulsivos. Essa manifestação impulsiva constitui o único recurso disponível pela criança no contato inicial com a realidade. O segundo momento, denominado de emocional, corresponde à fase de desenvolvimento da criança de três a doze meses e caracteriza-se pelas transformações das descargas motoras em forma de expressão e comunicação. Para o autor, as trocas que se estabelecem entre a criança e o adulto contribuem para que as atitudes, os gestos e as vocalizações adquiram padrões diferenciados para medo, raiva, alegria ou dor.

Atente-se que no primeiro ano de vida, a função que predomina é a afetividade. O bebê a usa para se expressar e interagir com as pessoas, que reagem a essas manifestações e intermediam a relação dele com o ambiente. Depois, na etapa sensório-motora e projetiva, a inteligência prepondera. É o momento em que a criança começa a andar, falar e manipular objetos e está voltada para o exterior, ou seja, para o conhecimento. Essas mudanças não significam, no entanto, que uma das funções desaparece. Galvão (2008), ressalta que "apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não são funções exteriores uma a outra. Ao reaparecer como atividade predominante, uma incorpora as conquistas da anterior”.

Wallon entende que o domínio afetivo exerce um papel fundamental no desenvolvimento da pessoa, pois é o que dá energia ao ato motor e à cognição. O ato motor é fundamental na afetividade e na cognição. Na dimensão afetiva, o recém-nascido atua sobre o meio humano, por meio de sua expressividade. Dessa maneira, ele contagia o adulto e ao mesmo tempo obtém repostas às suas necessidades. Na dimensão cognitiva, o movimento está relacionado à ação direta sobre o meio físico. Wallon nos lembra que, durante o desenvolvimento cognitivo, a criança apresenta a existência de uma inteligência prática, o que irá permitir que ela solucione pequenos problemas, circunscritos em um determinado espaço concreto, através da manipulação dos objetos que estão à sua volta.

No *Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos)*, ao contrário do estágio anterior, o que predomina é a atividade de exploração da realidade exterior. O interesse da criança se volta para a exploração sensório motora do mundo físico, fazendo com que a criança se torne cada vez mais planejada e organizada voluntariamente. Outro marco fundamental deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. Como bem nos lembra Vygotsky, “o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da memória voluntária, do controle da conduta que só o ser humano tem capacidade de desenvolver ocorre a partir do exterior” (CARRARA, 2004, p.144). Sabe-se que a consciência corporal e a capacidade simbólica adquiridas nesse estágio. são os recursos que permitirão à criança tomar consciência de si e diferenciar o seu eu psíquico no estágio que virá a seguir.

O *Estágio do personalismo* – inicia-se aos três anos de idade e se prolonga até por volta dos seis anos. Esse estágio caracteriza-se por ser um momento da construção da personalidade. Na passagem do estágio sensório-motor e projetivo para o estágio do personalismo, o processo de constituição da pessoa é marcado por três momentos: oposição, sedução e imitação. A fase de oposição começa aos três anos e se traduz por uma crise de oposição ao outro sem nenhum motivo aparente, confrontar-se com o outro é algo que produz prazer na criança e a faz sentir-se independente. Já na fase da sedução, a criança sente a necessidade de ser admirada. Durante essa fase sabe-se, que aparecem os sentimentos de competitividade e de ciúme. Além deles, são comuns as inquietações e frustrações. O terceiro momento desse estágio é marcado pela imitação e nele a criança cria personagens com base em modelos, pessoas por quem tem admiração. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas definindo o retorno da predominância das relações afetivas.

O *Estágio categorial*, ocorre por volta dos seis anos estende-se até os onze anos de idade. Tem como fio condutor o domínio cognitivo, embora o desenvolvimento no plano motor e afetivo continue. De acordo com Macedo e Silva (2009, p.232), para Wallon esse estágio é considerado de natureza centrífuga, pois representa um estágio de relativa estabilidade, quando comparado com as crises que irão surgir no estágio a seguir. É importante frisar que embora o desenvolvimento motor e afetivo continue, ele é marcado por importantes avanços no plano da inteligência. Nesse estágio organiza-se uma nova estrutura mental e o período é vivido em dois momentos: o primeiro momento é marcado pelo pensamento sincrético<sup>1</sup>, enquanto que o segundo momento se caracteriza pela formação de categorias intelectuais, que permitem a criança se colocar no mundo. Esse estágio coincide com o início do período escolar e a aprendizagem se faz

predominantemente pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens e ideias. (MACEDO & SILVA, 2009).

O último estágio, denominado de *Estágio das operações formais* – compreende a puberdade e adolescência dos onze anos em diante e tem como característica o surgimento de uma crise, a dita crise da puberdade que rompe com a relativa estabilidade alcançada no estágio anterior. Essa crise decorre das intensas modificações fisiológicas impostas pelo amadurecimento sexual. Nela poderá aparecer a exploração de si mesmo, a busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto e questionamentos. Na puberdade e adolescência, o recurso principal da aprendizagem do ponto de vista afetivo volta a ser a oposição, que vai aprofundando e possibilitando a identificação das diferenças entre ideias, sentimentos e valores.

Sabe-se que se o indivíduo não estiver bem afetivamente, ele não conseguirá desenvolver a sua aprendizagem. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola devem primar pela dimensão afetiva, pois ela proporciona o bem-estar, o prazer e a felicidade, que são aspectos extremamente fundamentais para a elevação da autonomia e formação da personalidade do educando. Nessa perspectiva, afeto e cognição são aspectos que estão mutuamente envolvidos e que interagem em benefício da aprendizagem do aluno.

Diante do exposto é inconcebível uma escola que não promova o afeto, pois sem ele nenhuma educação será capaz de sobreviver. Para tanto, é necessário que o sistema educativo vigente supere a clássica divisão de oposição entre afetividade e cognição, razão e emoção.

Nesse sentido, é necessário conhecermos a concepção de alguns teóricos acerca da função social da escola e como a mesma se configurou ao longo de sua estruturação.

---

<sup>1</sup>Sincrético: Instável, confuso, sem percepção das relações.

## 2. ESCOLA: UM ESPAÇO DE INTERAÇÕES E APRENDIZADOS

A escola não está aí por acaso. Mais do que ensinar a leitura, a escrita e as quatro operações da matemática, a escola deve ser o lugar onde possamos compartilhar a alegria, a esperança, a paixão e o afeto.

Para Freire (1987), a escola configura-se como um ambiente favorável às aprendizagens significativas, onde a relação professor-aluno deve acontecer por meio do diálogo, da valorização recíproca e do respeito mútuo. O espaço escolar, assim pode contribuir para a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico e o estímulo de novas descobertas.

Por acreditar que a escola deve ser um espaço onde o educando possa se aventurar, esse mesmo autor defende uma educação livre do autoritarismo e do ensino bancário. Segundo a visão freireana, o educador que, ensinando geografia “castra” a curiosidade do aluno em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando e a sua capacidade de aventurar-se. (FREIRE, 1996).

Do mesmo modo que Freire defende uma visão de escola, onde o educando tenha voz participativa, Arroyo (1991), argumenta que não é possível ensinar para a participação, desalienização e libertação com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que se ensina a ignorância e a submissão. Nesse sentido, é necessário que a escola recrie seu processo pedagógico através da adequação e organização dos conteúdos.

Para a Pedagogia Nova, a escola deve ser uma imitação da vida e pode ser viva, alegre, cheia de desafios e estímulos. Além disso, deve considerar o aluno como centro do processo educativo.

Quanto a isso, Vygotsky (1988 *apud* CARRARA, 2004, p.150), propõe que a escola oportunize atividades diversificadas, possibilitando para as crianças experiências carregadas de sentido. Ele entende que o papel da educação escolar é provocar, nas crianças, o surgimento de novos motivos, necessidades e interesses como forma de ampliar o conhecimento e para que isso seja possível, é essencial que o professor conheça a prática social de cada criança, onde vivem, o que gostam de fazer, quais são seus interesses.

Já Wallon (2005), compreende a criança completa, o que implica a necessidade de uma prática pedagógica que dê conta dos aspectos intelectual, afetivo e

motor integrados, sem privilegiar o cognitivo, fazendo com que a escola deixe de ser um espaço meramente instrucional, para tornar-se lugar de desenvolvimento da pessoa.

De acordo com Wallon (1959), uma prática pedagógica adequada é aquela que promove relações entre a criança e o meio físico e humano. Ele ressalta que os métodos pedagógicos não podem ser dissociados dos fins visados pela educação, nem do regime que a sociedade a institui. Por outro lado, devem apoiar-se em princípios científicos relativos ao conhecimento do indivíduo e do meio em que ele se desenvolve. O teórico acrescenta que “a escola, ao contrário do que se imagina é o meio mais rico e mais diversificado e oferece à criança a oportunidade de conviver com os seus contemporâneos e com adultos que não possuem o mesmo status que os seus pais”. (WALLON, 1959 *apud* WEREBE, 1986, p.25).

No tópico a seguir, veremos como se deu a construção histórica da escola ao longo dos séculos.

## **2.1 O nascimento da escola**

Segundo Canário (2005), a organização escolar que historicamente conhecemos corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos de alunos e as modalidades de relação com o saber. Essa organização, não só tornou possível a transição de modos de ensino individualizados para modos de ensino simultâneo, como também, corroborou ao longo dos dois últimos séculos para o processo de naturalização da escola.

De acordo com Brandão (1981), ninguém escapa da educação, seja em casa, na escola, numa sociedade tribal, em países desenvolvidos ou industrializados, cada categoria de sujeitos cria e recria formas de educação que produzem e que praticam. Ele ressalta que, a educação da maneira como conhecemos, surgiu na Grécia e de lá foi para Roma. “Entre os gregos sempre se conservou a ideia de que todo o saber que se transfere pela educação circula através de trocas interpessoais, de relações física e simbolicamente afetivas entre as pessoas.” (BRANDÃO, 1981, p.38). Nesse sentido, a instrução educacional pode ocorrer onde não existe escola, ou nenhum modelo de ensino formal e estruturado.

Sabe-se que durante muitos séculos os pobres da Grécia aprenderam desde criança fora da escola, nas oficinas e nos campos da lavoura e pastoreio. Enquanto os mais ricos, inicialmente aprenderam em acampamentos ou ao redor de velhos mestres.

Somente quando a democratização da cultura e da participação na vida pública colocam a necessidade de democratização do saber, é que surge a escola aberta a qualquer menino livre da cidade-estado.

Esse mesmo autor refere que entre os romanos era costume gerir o cuidado dos filhos. Mesmo os mais ricos senhores de escravos, não delegavam a nenhum servo-pedagogo ou governanta o desvelo de seus filhos. Conforme Brandão, entre as famílias, prevalecia uma educação doméstica carregada de afetividade.

Entre os romanos os primeiros educadores de pobres e nobres são o pai e a mãe. [...] quando o menino completa, aos 7 anos, o aprendizado cheio de afeição que recebe da mãe, ele passa para o pai, que não divide sequer com o mestre escola o direito de educá-lo, ou seja, de formar a sua consciência segundo os preceitos das crenças e valores da classe e da sociedade. (BRANDÃO, 1981, p.50).

Dessa maneira, a educação doméstica era conferida às crianças através dos mais velhos, com o objetivo de proporcionar-lhes a formação de uma consciência moral. Todavia, nem sempre foi assim. Conforme Ariès (2006), durante a Idade Média, mudanças significativas na atitude da família para com a criança, começaram a ocorrer. Para exemplificar o fato, o autor ressalta a falta de afeição dos ingleses em relação as suas crianças. Vejamos:

Após conservá-las em casa até a idade de sete ou nove anos [...] eles se colocam na casa de outras pessoas, para aí fazerem o serviço pesado, e as crianças aí permanecem por um período de sete a nove anos (portanto, até 14 e 18 anos). Elas são chamadas então de aprendizes. Durante esse tempo, desencumbem-se de todas as tarefas domésticas. Há poucos que evitam esse tratamento, pois todos, qualquer que seja sua fortuna, enviam assim suas crianças para casas alheias, enquanto recebem em seu próprio lar crianças estranhas. (ARIÈS, 2006, p.154).

Desse modo, além de aprenderem um ofício, os pequenos aprendizes recebiam do mestre artesão, formação moral e religiosa, para que assim, pudessem aprender boas maneiras e se converter em cidadãos de bem.

Enguita (1989), ressalta que naquela época era comum os filhos adotarem a mesma profissão do pai. Contudo, para que houvesse a transmissão e aquisição das destrezas sociais e de trabalho, era necessário haver uma relação mais distante entre o mestre e o aprendiz, e isto só se podia obter colocando os jovens a cargo de outra família, que assumindo o papel de educadora, não se visse travada pelo obstáculo do afeto.

Já Ariès (2006), destaca que entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado antes, visto que, o costume medieval mandava, que a criança fosse confiada a estranhos. Observa-se então, que essa volta da criança ao lar, permitiu que a

família do século XVII se distinguisse das famílias medievais. Nesse sentido, podemos observar que:

A criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente. Essa família do século XVII, entretanto, não era a família moderna: distinguia-se desta pela enorme massa de sociabilidade que conservava. Onde ela existia, ou seja, nas grandes casas, ela era um centro de relações sociais, a capital de uma pequena sociedade complexa e hierarquizada, comandada pelo chefe da família. (ARIÈS, 2006, p.189).

Vê-se então, um novo tempo, na modernidade e, nele, a infância como se conhece hoje vai se organizando também como categoria educacional e sociológica.

No que concerne ao Brasil, Ghiraldelli (2001), ressalta que a primeira forma de educação escolar que conhecemos, teve início no período colonial e contou com a participação dos jesuítas, que desenvolveram as escolas de ordenação, e como subproduto delas, levaram instrução aos filhos dos colonos brancos e aos mestiços. Nesse período, enquanto o ensino das primeiras letras ficava a cargo das famílias, que em geral contavam com o auxílio de um preceptor ou de um membro familiar mais instruído, os jesuítas criaram um plano de estudos direcionado aos jovens, denominado *Ratio Studiorum*<sup>2</sup>, que visava a formação integral do homem cristão.

Em 1759 com a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e do Brasil, feita pelo Marquês de Pombal, ministro de Estado de Portugal, uma série de reformas para adaptar aquele país e suas colônias ao mundo moderno, é implementada com base nas ideias iluministas. Apesar de grande parte da mão-de-obra da época conservar-se sobre a administração dos jesuítas, o período é marcado pelo nascimento do ensino público, mantido pelo Estado e voltado à cidadania.

Sabe-se que o ensino só começou a mudar no país em 1807, quando Portugal foi invadido por Napoleão, obrigando a Corte a se deslocar para o Brasil. Nessa época, o ensino foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a “escola de ler e escrever”, que ganhou um incentivo da Corte. Já o ensino secundário manteve-se dentro do esquema das “aulas régias”, passando a contar com novas disciplinas.

Em 1821 a Corte retorna a Portugal e um ano depois D. Pedro I lidera a independência, outorgando em seguida uma Constituição ao nosso país - a Constituição

---

<sup>2</sup> O *Ratio Studiorum* era um livro com a organização do ensino e o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599. O livro baseava sua pedagogia na unidade de matéria, unidade de método e unidade de professor.

de 1824. Observa-se nesse período, algumas mudanças no panorama sócio-político e econômico brasileiro, inclusive em termos de política educacional. A Carta Magna inspirava a ideia de um sistema nacional de educação e discriminava que o país deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades, o que na prática, não ocorreu.

Em outubro de 1827, o Brasil adotou o *método lancasteriano*<sup>3</sup>. Esse sistema defendia o ensino mediante ajuda-mútua entre alunos mais adiantados.

Essa situação revelava a insuficiência de professores, além da pouca oferta de ensino, poucas escolas, e uma organização mínima para a educação. O período foi marcado pela carência de vínculo entre o mundo prático e o ensino, além da negligência no ensino das crianças.

A partir de 1850, devido uma série de realizações importantes na educação institucional, o cenário passou por grandes mudanças. Em 1854 criou-se a Inspetoria Geral da Educação Primária e Secundária do município da Corte, cujo trabalho era orientar e supervisionar o ensino público e privado. O órgão ficou incumbido de estabelecer regras para o exercício da liberdade de ensino e para preparação dos professores primários e enfim, reformular os estatutos de colégios preparatórios, colocando-os sobre o padrão dos livros usados nas escolas oficiais.

Sabe-se, no entanto, que o aparato institucional de ensino existente, era carente de qualquer vínculo com o mundo prático e com a formação científica, além de ser voltado mais para jovens do que para as crianças, corroborando assim, para a continuidade de uma política educacional que não favorecia o desenvolvimento intelectual das crianças.

Somente com o advento da República, em 1889, é que o país passa a se remodelar. Os grupos que estiveram junto com os militares na idealização e construção do novo regime, eram oriundos de camadas que privilegiavam o trabalho não braçal, nesse sentido, eram profissionais que dependiam de uma certa escolarização. Esse fato trouxe à tona o incentivo para que as pessoas passassem a discutir a necessidade de abertura e aperfeiçoamento das escolas.

Ghiraldelli (2001), ressalta que na década de 1920 o Brasil começou a repensar sua política educacional. Inúmeras reformas do ensino primário foram realizadas em âmbito estadual. Pouco tempo depois, surgiu a primeira grande geração de educadores, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior,

---

<sup>3</sup> O sistema de ensino mútuo ou sistema monitorial, foi uma prática que se iniciou na Índia, pelo protestante Andrew Bell (1753-1832). Em 1798, por falta de recursos, um *quaker*, Joseph Lancaster (1778-1838) o recriou na Inglaterra, obtendo um certo êxito.

entre outros, que tentaram implantar no país os ideais da Escola Nova e divulgaram o Manifesto dos Pioneiros em 1932. Esse manifesto foi elaborado com o objetivo de levar educação igualitária e pública para toda a sociedade, superando o caráter discriminatório imposto até então. Observa-se que os intelectuais da época viam a educação como único fator de crescimento para todos os setores. A esse propósito o autor argumenta:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais. (GHIRALDELLI, 1992, p.54)

Percebe-se que os educadores engajados nesse Manifesto defendiam uma educação que garantisse a oferta de um ensino público de qualidade, com professores preparados e escolas laicas.

Apesar do Manifesto ter contribuído para um grande avanço no sistema educacional brasileiro, entre os anos de 1937 a 1945, o presidente Getúlio Vargas instaura um golpe militar e assim, elabora uma nova Constituição, que acaba por representar um retrocesso aos interesses da educação popular, como se observa na Carta de 1937, em seu artigo 125:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural do país. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal e subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (GHIRALDELLI, 1992, p.81).

A partir desse momento, o Estado se esquivava da educação pública, passando a assumir apenas um papel subsidiário. Nesse sentido, a Carta de 1937 tinha a intenção de manter um dualismo educacional onde apenas parte da população economicamente mais forte tinha direito apenas ao ensino profissionalizante, pois, nesse momento o processo de industrialização se expandia exigindo assim, uma maior qualificação para o trabalho.

Sabe-se que o sistema público de ensino continuou a oferecer determinado percurso para os alunos das classes mais abastadas e outro percurso diferente para os alunos provenientes das classes populares, que porventura, conseguissem chegar e permanecer na escola.

Segundo Piletti (2002), com o fim do Estado Novo e a queda de Vargas, a Constituição de 1946, restabelece o regime democrático no país, reintroduzindo alguns princípios suprimidos pela Carta ditatorial de 1937, dentre os quais podemos destacar: a educação como direito de todos, a escola primária obrigatória, a assistência aos estudantes

e a gratuidade do ensino oficial para todos, ao nível primário e aos níveis superiores, para quantos proovessem falta ou insuficiência de meios.

Apesar da mudança de regime e da nova Constituição, a legislação educacional herdada no Estado Novo vigora até 1961. Nesse período, duas correntes pedagógicas radicalizam suas posições: enquanto a Pedagogia Nova, defendia um sistema de ensino público, a Pedagogia Tradicionalista, ligada aos meios católicos, defendia a escola privada. Nesse mesmo ano, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ao contrário de todas as leis anteriores, impostas pelo Poder Executivo, passou a desenvolver uma intensa luta em prol da ampliação do acesso à escola pública e gratuita, o que fomentou a ampliação do número de matrículas.

A partir de 1964, a educação brasileira passa a ser vítima do autoritarismo instaurado no país. Piletti (2002), ressalta que várias reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino. Contudo, estes foram feitos sem a participação dos alunos, professores e outros setores da sociedade, o que corroborou para o aumento gradual nos índices de repetência e evasão escolar. Desse modo, a ditadura dos militares e tecnocratas associados ao capital internacional impôs o tecnicismo no país, inserindo a escola no modelo de racionalização do sistema de produção capitalista.

Para Canário (2005), o reconhecimento da especificidade organizacional do estabelecimento de ensino, da sua identidade e do seu efeito, sobre a aprendizagem dos alunos começa a se desenhar nos anos 70. Porém, só emerge com relativa consistência na década de 80. Ele defende que a construção histórica da escola e a sua exterioridade relativa ao mundo social, conduziu para o aparecimento de uma nova categoria social, o aluno. Nesse sentido, a escola trata-se de uma nova organização que tendo tornado possível a transição de modos de ensino, com algumas características a destacar o ensino “individualizado” (um mestre, um aluno) para modos de ensino simultâneo (um mestre, uma classe) o qual permite a viabilização de um sistema escolar moderno. Dessa maneira, a escola configura-se como uma instituição que a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos funciona como uma fábrica de cidadãos.

Sabe-se que o nascimento histórico, a consolidação e desenvolvimento dos modernos sistemas escolares situam-se num contexto que é indissociável da revolução industrial. Nesse sentido, os modos de ensinar e aprender se repetem a todo momento. Hoje, apesar de muitos avanços e retrocessos, observa-se, que a escola se mantém na tentativa de proporcionar a formação integral do educando, através da valorização do diálogo, o que torna possível a construção dos laços afetivos entre discentes e professores.

Dessa maneira, é papel tanto da escola como também do professor, considerar a dimensão afetiva uma ferramenta necessária para conseguir estabelecer o elo entre o aluno e o conhecimento.

Sabe-se que as crianças gostam de afeto e de aulas participativas, pois há grande necessidade de serem atuantes como sujeitos de suas ações, entretanto, a construção e elaboração do planejamento pedagógico da grande maioria dos professores consiste no rigor da disciplina, causando assim, a aversão do educando pela escola e pelo professor.

Nesse sentido, faz-se necessário refletirmos sobre o papel da afetividade no contexto de uma discussão sobre afetividade, escola e infância.

## **2.2 A escola hoje: a afetividade em pauta**

Falar que a escola deve proporcionar formação integral, ou seja, intelectual, afetiva e social, às crianças é plausível hoje em dia. No início do século passado, porém, essa ideia foi uma verdadeira revolução no ensino. Wallon foi o primeiro a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula. Fundamentou suas ideias, como dito antes, no capítulo um, em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Militante apaixonado tanto na política como na educação, dizia que reprovar é sinônimo de expulsar, negar, excluir. Ou seja, “a própria negação do ensino”.

Sabe-se que as emoções, para Wallon, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. Assim, é por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Em geral, são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino.

Nesse sentido, podemos afirmar que o afeto é essencial para todo o funcionamento do nosso corpo nos dando coragem, motivação, interesse, e contribuindo para nosso desenvolvimento. É pelas sensações que o afeto nos proporciona conseguir perceber quando algo é verdadeiro ou não. Para a criança, o afeto é importantíssimo, pois ela precisa sentir-se segura para poder desenvolver seu aprendizado. De acordo com Wallon,

O ambiente humano infiltra o meio físico e substitui-se-lhe em grande parte, sobretudo para a criança. Ora, compete precisamente às emoções, pela sua orientação psicogenética, realizar estes laços, que antecipam a intenção e o discernimento. As atitudes que as compõem, os efeitos sonoros e visuais que delas ressaltam representam para outros estímulos de maior interesse. (WALLON, 2005, p.140).

Diante disso, entende-se o quanto é necessário que o professor tenha consciência de como seus atos são significativos nesse processo, porque a relação professor-aluno é permeada de afeto, e as emoções são estruturantes da inteligência do indivíduo.

Segundo Alencar (1985), a família e a escola são as instituições sociais mais importantes durante os anos de formação da criança. A escola, por sua vez, contribui de maneira marcante nesse processo, uma vez que “a criança passa a permanecer uma parte significativa de seu dia na escola. Aí novos modelos para a imitação e identificação lhe são oferecidos e ela continua na tarefa de adquirir um conceito de mundo e de si mesmo.”

A autora ressalta que a figura do professor constitui um fator essencial nesse processo, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental, já que a influência e a contribuição do docente no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno, poderá desencadear, tanto a formação de uma imagem positiva como negativa. Esse fato é facilmente observado quando um adulto faz referência a uma antiga situação vivenciada na escola.

Sabe-se que em função das suas expectativas, o professor muitas vezes cria situações em sala que resultam em ansiedade, embaraço ou sentimento de fracasso por parte do aluno. Esses impactos podem contribuir tanto positivamente, como negativamente para o desenvolvimento psicossocial do educando, como veremos a seguir.

### **2.3 A formação da personalidade e as relações afetivas**

De acordo com Leitão (1997), o desenvolvimento da personalidade é decorrente de necessidades afetivas, sendo primeiramente o resultado do processo de identificação do indivíduo com os seus pais durante os primeiros anos de vida. Ou seja, é a partir do convívio com seus genitores, que a criança internaliza seus valores e suas atitudes morais, passando assim, a comportar-se de forma semelhante a eles.

Wadsworth (1996), nos diz que a formação da personalidade começa na metade da última infância, com a organização autônoma das regras e valores e com a organização hierárquica das tendências morais.

Segundo a psicologia cognitivista, representada pelas teorias de Jean Piaget, o desenvolvimento moral da criança é resultado da aquisição de habilidades intelectuais e da interação da criança com meio ambiente social. Já a psicologia psicanalítica de Freud considera que o desenvolvimento da moral é decorrente das necessidades afetivas de cada indivíduo.

Diante disso, Leitão (1997), esclarece que para Piaget existem dois tipos de moralidade na criança: a moralidade heterônoma, característica da criança até os 7 ou 8 anos e a moralidade autônoma, característica da criança mais velha. Sobre a moralidade heterônoma o teórico ressalta que, há no indivíduo uma tendência de considerar deveres e valores como absolutos e imutáveis. Para ele, neste momento a criança é incapaz de considerar outras pessoas iguais e apenas preocupa-se consigo mesma.

Quanto à moralidade autônoma a autora observa que, as experiências de cooperação em grupo comumente desenvolvidas na sala de aula facilitam o respeito mútuo, a reciprocidade e a igualdade entre os pares, por estarem fundadas nos sentimentos afetuosos que as crianças estabelecem com os pais desde o começo da vida. Sendo assim, a formação da personalidade é resultante do desenvolvimento integral da criança, o que inclui os valores morais, as atitudes, o equilíbrio emocional entre outros fatores. No entanto, Alencar (1985, p.138), ressalta que “os professores variam em uma série de dimensões relacionadas a traços da personalidade. Alguns são mais autoritários, outros mais permissivos, alguns tendem a ser punitivos, enquanto outros nunca punem”.

Diante disso, entende-se o quanto as relações de afeto na escola corroboram para o processo de desenvolvimento dos educandos.

Nesse sentido, no tópico a seguir refletiremos acerca da aprendizagem e das relações de afeto e conflito na sala de aula.

#### **2.4 A aprendizagem e as relações de afeto e conflito na sala de aula**

É sabido que alguns pesquisadores da área educacional resistem em atribuir valor à afetividade; isso é percebido, por exemplo, na exposição de alguns trabalhos sobre o tema. No entanto, estudos de teóricos significativos para a educação abrangem a afetividade no processo de ensino e aprendizagem, presente nos trabalhos de Winnicott (2008), Fernández (1991), Piaget (1981), Wallon (2005), dentre outros.

Segundo Winnicott (2008), a escola pode oferecer oportunidades para uma profunda relação pessoal com outras pessoas que não os pais. Essas oportunidades apresentam-se na pessoa dos professores e das outras crianças e no estabelecimento de uma tolerante, mas sólida estrutura em que as experiências podem ser realizadas.

Já Fernandez (1991), nos diz que a aprendizagem é repleta de afetividade, e que ocorre a partir das interações sociais. Deste modo, a aprendizagem, sendo uma mudança comportamental resultante da experiência individual de cada um, é uma forma

de adaptação ao meio onde cada indivíduo está inserido. Dessa maneira, para que ocorra a aprendizagem põem-se em jogo quatro níveis: orgânico, corporal, intelectual e simbólico (inconsciente). Sendo assim, para aprender é necessário estabelecer uma relação entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Dando ênfase ao importante papel do afeto no desenvolvimento intelectual, Piaget (1981), nos diz que ambos ocorrem de modo intrínsecos, ou seja, paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, acontece o desenvolvimento afetivo. Segundo a visão piagetiana “é impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo. É igualmente, impossível encontrar comportamento composto só de elementos cognitivos.” (PIAGET, 1981 *apud* WADSWORTH, 1996 p.23).

Nesse sentido, podemos afirmar que o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ou seja, ele tanto pode acelerar como pode diminuir o ritmo do desenvolvimento. Entretanto, não pode transformar as estruturas cognitivas e sim influenciar quais estruturas poderá modificar. Desse modo, faz-se necessário pensar em afeto como sentimentos, desejos, interesses, valores e todo o tipo de emoção.

Seguindo a visão piagetiana, Wadsworth (1996), ressalta que durante o estágio das operações concretas, à medida que as crianças se desenvolvem afetivamente, mudanças paralelas podem ser observadas em seus julgamentos morais. O desenvolvimento do afeto normativo, da vontade e do raciocínio autônomo influencia a moral e a vida afetiva da criança operacional concreta. Dessa forma, as crianças desenvolvem, por exemplo, a capacidade de perceber o ponto de vista dos outros, de considerar as intenções e de melhor se adaptarem ao mundo social.

De maneira semelhante, Wallon (2005), entende que o domínio afetivo exerce um papel fundamental no desenvolvimento da pessoa, pois queira-se ou não, o professor desempenha um papel muito significativo na vida dos alunos, sendo um modelo na sua forma de expressar valores, resolver conflitos, comunicar-se; na forma de ouvir, falar e de relacionar-se com os outros professores e com os alunos. E a forma como o professor relaciona-se com o aluno vai refletir nas relações do aluno com o conhecimento e na relação aluno-aluno. Nessa relação, há um antagonismo entre emoção e atividade intelectual que Wallon chama de antagonismo de bloqueio. Ele também diz que, quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento, tanto do aluno como do

professor e do processo de ensino, além de que esses conflitos são essenciais ao desenvolvimento.

Podemos perceber o desenvolvimento dessas relações logo que a criança entra na pré-escola. Ou melhor dizendo, seja na sala de aula ou no pátio, a construção de um conhecimento envolvente se dá através da proximidade afetiva que a criança estabelece com os objetos, e com os demais. Com a aquisição de novos amigos e mestres, a criança passa a estabelecer ao longo do percurso escolar um vínculo afetivo maior.

Para Wallon (1959, *apud* WEREBE, 1986), o grupo escolar tanto favorece a aprendizagem social, como a tomada de consciência de sua própria personalidade. É importante salientar que as relações sociais estabelecidas na escola não se processam sem conflitos. Muitos dos conflitos são gerados pela competição, pela rivalidade ou até mesmo pelas rejeições, no entanto, o autor defende que a criança depende desse meio para realizar seu desenvolvimento afetivo e intelectual. Conforme nos afirma Galvão (2004, p.15):

Embora comumente encarado como negativo e destruidor, o conflito é necessário à vida, inerente e constitutivo, tanto da vida psíquica, como da dinâmica social. Sua ausência indica apatia e total submissão e no limite, remete à morte. Sua não explicitação pode levar a violência.

Essa mesma autora ressalta que a sucessão entre as várias fases em que se pode decompor a infância é descontínua e sujeita a rupturas e mudanças bruscas. Nesse contexto, a passagem de um estágio para o estágio seguinte não é uma simples ampliação do desenvolvimento, e sim uma reformulação do desenvolvimento psicossocial. Dessa maneira faz-se necessário refletir sobre a afetividade na escola, a partir da perspectiva da criança, dentro desta análise. Nesse sentido, procederei a seguir, apontando o caminho metodológico desse estudo, não sem antes situar esta pesquisa no quadro das abordagens qualitativas.

### **3. O CAMINHO METODOLÓGICO**

A presente pesquisa tem como aporte teórico metodológico os pressupostos da abordagem qualitativa de investigação em educação. Segundo André (2008, p.28), devemos sempre partir do princípio de que “todo pesquisador deve ter sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

A abordagem qualitativa tem suas raízes teóricas na fenomenologia, ciência que enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como é o tipo de sentido

que eles dão aos acontecimentos e as interações sociais que ocorrem em sua vida diária, cujo interesse maior é o entendimento de um fato particular e não a sua explicação causal. É também chamada de “naturalista” por alguns ou de “qualitativa” por outros. Naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer processual. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e fluências recíprocas. (ANDRÉ, 2008).

A metodologia escolhida para esta pesquisa consistiu em um estudo exploratório, uma vez que, esta abordagem deriva da antropologia e vê as realidades como passíveis de extensa descrição processual e valoriza a perspectiva do outro, sujeito da pesquisa, em sua ambiência natural. Para investigar o processo e suas implicações na dinâmica da sala de aula, fez-se necessário a utilização dos seguintes procedimentos de investigação: a observação participante; o diário de campo com análise documental e entrevistas. Os respectivos instrumentos foram utilizados para a descrição da cultura da infância, suas práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados.

Há, nessa perspectiva metodológica de pesquisa, um plano aberto e flexível, pois conforme o cotidiano é observado e descrito, as hipóteses podem ser reformuladas. Como afirma André (2008, p.45), o/a pesquisador/a não deve limitar-se à descrição de situações, mas:

Deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas do entender, conceber e recriar o mundo. A observação participante e as entrevistas profundas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador aproxime-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado.

Nesse sentido, para investigar o processo e suas implicações na dinâmica da sala de aula, faz-se necessário, reitero, a utilização dos seguintes procedimentos de investigação: Observação participante; o diário de campo (análise documental) e entrevistas.

A Observação Participante tem como características a presença constante do/a pesquisador/a no campo de pesquisa e a observação direta das atividades. Já o Diário de Campo por sua vez simboliza o instrumento utilizado para registrar/anotar os dados recolhidos susceptíveis de serem interpretados, além disso, o diário de campo é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para posteriormente analisar os

resultados. Por fim, a Entrevista semiestruturada proporciona aprofundar as informações e a análise documental que completa e complementa os dados coletados, uma vez que favorece a escuta dos educandos. A respeito da escuta dialógica, Freire (1996, p.113) ressalta:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.

Através das palavras de Freire, é possível enfatizar que a relação professor-aluno deve acontecer por meio do diálogo, da valorização recíproca e do respeito mútuo.

Nesse sentido, o presente estudo exploratório foi desenvolvido no intuito de depreender a afetividade na escola, a partir do ponto de vista da criança. Buscando perquirir o que elas esperam dos professores, o que motiva sua vinda à escola, quais as demonstrações de afeto são otimizadas no processo pedagógico, para que assim, possamos refletir sobre a qualidade da interação pedagógica, no contexto de uma discussão sobre afetividade, escola e infância.

A seguir, veremos uma breve descrição do espaço escolar, o qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

### **3.1 Conhecendo a escola**

A EMEIF Júlio Ventura (nome fictício) fundada em 1992, é mantida pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. A referida instituição está subordinada administrativamente à Secretária Municipal de Educação- SME e situa-se na área gerencial do Distrito IV, ofertando para a comunidade local, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos iniciais.

No que concerne à estrutura física da instituição, a mesma apresenta espaço amplo e adaptado aos portadores de mobilidade reduzida. Logo na entrada, há um pequeno jardim, o que confere ao lugar um ambiente acolhedor.

No primeiro pavimento da escola encontra-se afixado a direita, um painel informativo apresentando a frequência mensal dos alunos de acordo com a série e o respectivo turno, sinalizando assim, a preocupação da gestão em manter os pais devidamente cientes do quantitativo de faltas de cada discente. Logo em seguida é possível avistar as salas de aula da Educação Infantil. Já a esquerda, podemos identificar

a sala da secretaria, o almoxarifado, a coordenação, a sala dos professores, a cozinha e um depósito, onde são armazenados diversos materiais para a manutenção do prédio.

Já no segundo pavimento, encontramos o pátio principal. Antes do início das aulas, os alunos se reúnem nesse local para juntamente com os professores e demais funcionários da escola, realizam o ritual de acolhimento. Ali, também são desenvolvidas as atividades recreativas e, as apresentações artísticas, promovidas pela escola ao longo do ano letivo. Além do pátio, podemos visualizar as salas de aula do ensino fundamental, o refeitório, o bebedouro e um depósito, este último, abriga em seu interior, equipamentos esportivos, instrumentos musicais e os brinquedos que são distribuídos para as crianças durante o recreio.

O terceiro pavimento comporta, os banheiros, a sala de informática, a biblioteca, a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o espaço Literarte. Em volta desse pavilhão é possível observar a presença de um campo de futebol e uma horta.

No que concerne ao núcleo gestor, a instituição tem à frente da direção, uma profissional empenhada na formação de cidadãos conscientes, capazes de construir uma sociedade mais justa, fundamentada nos princípios da fraternidade. Isso se confirma mediante a forma como ela interage com as crianças na hora do recreio, participando das brincadeiras.

Além do núcleo gestor, o corpo técnico destaca-se pelo excelente trabalho no acompanhamento pedagógico e no bom relacionamento que mantém com os educandos. Observou-se que os dois coordenadores atuam em conjunto, viabilizando assim, a resolução dos problemas que rotineiramente surgem na escola, como por exemplo, a falta de algum professor.

Quanto à clientela atendida na escola, observou-se que a maior parte dos discentes são oriundos do próprio bairro. Uma minoria é oriunda dos bairros adjacentes, que compõem a Regional IV, para esse grupo em particular, a prefeitura disponibiliza transporte escolar gratuito.

A preocupação da escola em fomentar uma educação de qualidade, que assegure a inclusão de todos os educandos, inclusive para aqueles que necessitam de atendimento educacional especializado, observa-se através do número de alunos que a escola atende. Entre os 509 (quinhentos e nove) alunos regulares da instituição, 3% deles, recebem um acompanhamento pedagógico dirigido na sala de recursos multifuncional. Dessa maneira, em conformidade com o art. 59 da lei de Diretrizes e Base da Educação, a escola oferta para esse público:

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (Redação dada pela Lei nº 12796 de 2013).

Dessa maneira, as dificuldades do aluno podem ser minimizadas por meio de procedimentos de mediação, orientados em função da demanda e das potencialidades do educando.

### **3.2 Observando a sala de aula**

A presente observação foi realizada no primeiro semestre de 2016, em uma turma do 4º ano B do turno da manhã. Antes de iniciar a pesquisa, tomei conhecimento de que as aulas eram ministradas por três docentes, duas professoras com formação em Pedagogia e um professor graduado em Educação Física.

Na turma havia 30 (trinta) alunos, 10 meninas e 20 meninos. Desse total, dois apresentavam déficit de atenção e por essa razão recebiam atendimento educacional especializado no contraturno das aulas regulares. Apesar da turma ser numerosa, o número de discentes que compareciam regularmente as aulas, era de aproximadamente 25 alunos.

As observações em sala ocorreram semanalmente às segundas e às quartas, durante o mês de abril de 2016, tempo necessário para observar com afinco, o modo como alunos e professores interagiam. Já as entrevistas foram realizadas durante os meses de maio e junho de 2016\*.

Os professores Henrique e Joana (nomes fictícios) revezavam-se nas disciplinas de Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Arte. Já a professora Lara (nome fictício) ministrava as aulas de Cidadania Moral e Ética, História e Geografia.

As observações em sala, iniciaram-se no dia 06 de abril, numa manhã de quarta-feira. A professora Joana apresentou-me a turma, explicando o porquê de minha presença. Embora não fizesse parte daquele grupo, os alunos me acolheram com um sorriso afetuoso. Após as apresentações, sentei-me num canto da sala e passei a observar o desenrolar dos acontecimentos. A princípio, observei que as carteiras estavam ordenadas por fila, nesse momento lembrei dos anos vividos na escola, e de pequenos de-

---

\* Por razões de ordem superior e fatores alheios a minha vontade, foi necessário interromper o curso de graduação, no ano supracitado.

talhes que a memória não consegue apagar. A professora pareceu ler meus pensamentos. Esta apressou-se em dizer que, rotineiramente solicitava aos alunos que organizassem as carteiras no semicírculo e dessa maneira, ela ampliava o campo de visão a sua volta, só não o fizera naquela manhã, porque havia chegado um pouco mais tarde.

Antes de realizar as atividades do dia, iniciou uma roda de conversa, ressaltando a profunda tristeza que sentira ao ser informada pela professora Lara, sobre o desentendimento que dois alunos tiveram em sala. Em sinal de desapontamento, ela esperou que eles se justificassem e assumissem o erro. Ao final desse diálogo, os dois pediram desculpas um ao outro e prometeram que o fato não voltaria a se repetir. Galvão (2008, p.104), esclarece que:

No cotidiano escolar são comuns as situações de conflito envolvendo professor e alunos. Turbulência e agitação motora, dispersão, crises emocionais, desentendimentos entre alunos e destes com o professor são alguns exemplos de dinâmicas conflituais que, em frequência, deixam a todos desamparados e sem saber o que fazer.

Desse modo, para que a ordem da sala fosse preservada, a professora considerou necessário abordar o assunto, e ouvir as justificativas de ambos os envolvidos. Após o pedido de desculpas dos alunos, prosseguiu com a aula.

Nos dias que se seguiram constatei que a mesma, mantinha com todos uma relação cordial. A expressão serena e o tom de voz com que ela se dirigia aos alunos, denotava a todo instante, a existência de uma relação de respeito mútuo.

Diferentemente da cordialidade da professora Joana, que se dirigia aos educandos, com voz suave, e ar apaziguador, permitindo que estes esboçassem suas insatisfações e ponto de vista. O professor Henrique, assumia uma postura mais rígida e conduzia suas aulas com altivez, determinando o que cada aluno deveria fazer. Apesar da altivez, em suas aulas verificava-se um forte engajamento dos alunos. Todos participavam das atividades propostas sem esboçarem descontentamento ou cansaço físico. O caráter interdisciplinar que ele conferia as aulas, o aproximava dos discentes que nutriam por ele um misto de respeito e afeição.

Em contrapartida, o mesmo não se observou durante as aulas da professora Lara. Ocorre que todas as vezes que ela chegava, a dinâmica da sala sofria uma grande mudança, a começar pelo reordenamento na dispersão das carteiras, e pelas constantes imposições que exigiam a atenção e o silêncio de todos, caso contrário, todos não teriam direito ao recreio.

Não foi necessário mais que duas observações para constatar que a maioria dos discentes, não dava importância para o que a professora dizia. Na realidade, a enorme

rejeição que ela despertava nesses alunos, corroborava para um maior distanciamento entre eles. Em determinada ocasião, enquanto ela discorria a respeito da importância da leitura, um dos discentes começou a importunar o colega ao lado, a professora chamou sua atenção, enaltecendo o termo de advertência que o mesmo levaria para casa, caso continuasse com a “indisciplina” na sala e concluiu dizendo que a partir da 3ª advertência escrita e o não comparecimento do responsável, a escola comunicaria o caso ao conselho tutelar.

Naquele momento percebi que as palavras emanadas pela professora, detinham um tom ameaçador, este por sua vez, apenas contribuiu para disseminar um forte desinteresse nos alunos. Esse episódio em particular, reacende as discussões de Paulo Freire acerca do autoritarismo, que alguns professores exercem na sala de aula. Alguns docentes parecem esquecer que:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p.66).

Nesse sentido, evidencia-se que em dadas ocasiões a interação professor-aluno se revela como espaço de divergências, que se expressam de várias maneiras. Em certas ocasiões a interação apresenta-se como conflituosa e em outras como pacífica; em dadas ocasiões pode revelar aproximações ou afastamentos; pode agregar conflitos como pode integrar afetividade. Diante disso, devemos sempre nos lembrar que a escola não é apenas importante pelo que ensina, mas pelas relações sociais que oportuniza.

De pouco serve se queixar do desinteresse dos alunos sem compreender e enfrentar isso como um problema da escola e do professor. Quando vemos os alunos indiferentes, precisamos compreender a situação e cuidar dela, pois a apatia em crianças não é natural e inviabiliza nosso trabalho.

Certa manhã, perguntei à professora Joana, o que ela fizera para conquistar a atenção e o respeito dos alunos. De acordo com a docente, tal proeza, era oriunda de um “pacto” firmado no início do ano letivo, entre ela e os discentes. A façanha articulada e regimentada pela professora, conferia-lhe o direito de desenvolver suas atividades, desprovidas de interrupções e ameaças, o que por sua vez, corroborava para um maior aproveitamento do tempo pedagógico.

Sabe-se que o tempo pedagógico é algo dinâmico e, que por esta razão, a pesquisa etnográfica requer uma maior interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. A observação tanto quanto a entrevista é um importante técnica de coleta nas

abordagens de pesquisa educacional. Enquanto a observação permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, a entrevista busca deixar os sujeitos à vontade para discorrerem sobre o tema proposto. Contudo, ouvir as crianças no contexto da escola é uma tarefa complexa e desafiadora, porém necessária. Nesse sentido, a seguir conheceremos a percepção das crianças com relação à escola, os professores e o afeto.

### 3.3 Com a palavra, os alunos

Entende-se que a escola não é um espaço físico de mera instrução, não é apenas um lugar de encontro, muito pelo contrário, ela é um espaço onde vivenciamos várias experiências, onde somos acolhidos e nos relacionamos com diferentes sujeitos.

Em razão da necessidade de desenvolver uma prática pedagógica que dê conta dos aspectos intelectual, afetivo e motor integrados, sem privilegiar apenas o cognitivo, para que assim, a escola deixe de ser um espaço meramente instrucional e torne-se um lugar que privilegie o desenvolvimento da pessoa completa, neste tópico procuro fornecer subsídios para a reflexão a respeito da visão das crianças sobre a escola e os professores, focalizando em particular a afetividade.

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 4º ano B e contou com a participação de 12 crianças, destes 6 meninas e 6 meninos, com idade entre 9 e 13 anos. A escolha dos sujeitos, foi feita a partir de duas características observadas na turma: alunos mais participativos e alunos menos participativos.

Já as perguntas da entrevista, foram formuladas em conformidade com os aspectos observados durante a interação dos sujeitos. À disposição dos resultados em categorias expressa o que a fala das crianças revelou. Desse modo, passaremos a discussão dos resultados com base, na escuta dos educandos.

A primeira categoria de respostas, chama atenção para o que os entrevistados<sup>4</sup> mais valorizam na sala de aula. Vejamos:

Acho que a sala de aula deve ser um espaço de amizade entre alunos e professores, afinal de contas estamos convivendo dia a dia e aprendendo pouco a pouco a nos conhecer. (FLOR – 10 anos)

O modo carinhoso com que a professora nos trata fortalece os laços de amizade que construímos dentro e fora da escola. (LUIZA – 10 anos)

---

<sup>4</sup> Nesta pesquisa, trocamos os nomes das crianças com intuito de preservar a identidade delas.

O carinho da tia e o modo como ela fala comigo, permitiu que eu criasse coragem para contar meus medos. (VITÓRIA - 10 anos)

É interessante perceber como essas alunas valorizam o bom relacionamento que estabeleceram com a professora. Uma vê no convívio diário com a professora a possibilidade de estabelecer um vínculo de amizade pois diz: “afinal de contas estamos convivendo dia a dia”. Já a outra traz a sedução que o modo carinhoso lhe assegura na construção do respeito, dentro e fora da escola.

É importante destacar que em uma das falas percebe-se que a relação de carinho demonstrado pela professora, favoreceu o surgimento da confiança, o que permitiu a aluna desabafar seus medos. Nesse caso, podemos inferir que a medida que o professor afetuoso constrói uma relação positiva com seus alunos, ele edifica relacionamentos humanos profundos, integrais e duradouros. Relacionamentos esses, que envolvem a pessoa em toda a sua totalidade.

Tendo em vista que a escola deve ser um espaço acolhedor, democrático e aberto a escuta dialógica dos educandos, a segunda categoria de respostas, vinculada à comunicação, chama atenção para os aspectos que as crianças ressaltam como mais detestável na sala de aula.

Detesto a aula de ética, porque a tia não tem paciência, vive fazendo ameaças e diz que vai mandar um recado para a minha mãe na agenda.  
(ALEXANDRE – 9 anos)

Eu detesto as quartas-feiras, porque tem a aula chata de ética, a professora as vezes até que é boazinha, mas quando ela grita, eu detesto. (IKARO – 10 anos)

Não gosto quando os alunos ficam discutindo na aula de ética, a tia até que as vezes é legal, só que quando ela começa a mudar os alunos de canto, acaba dando a maior confusão. (EMANUEL – 13 anos)

Podemos inferir na fala dos educandos a ausência da pedagogia dialética defendida por Freire (1996). Em contrapartida observa-se uma pedagogia centrada no autoritarismo da professora que busca a todo instante estabelecer uma relação de poder e assim, alterar a vontade do outro.

Segundo Mendel (1973 *apud* GADOTTI, 1988, p.85) “o condicionamento a autoridade tem início na desigualdade biológica fundamental, que a desigualdade adulto-criança”. Essa desigualdade tem repercussões psicoafetivas na criança que muitas vezes corroboram para a indisciplina e aversão ao professor.

Contudo, a incidência de fatores que remetem a “indisciplina” na sala de aula quase sempre emana da estrutura escolar, da bagunça dos educandos ou da conduta do

professor. Esse último, geralmente encaram as manifestações comportamentais dos alunos com autoritarismo e sem sensibilidade adequada, deixando evidente que não foram preparados para lidar com as emoções.

Diante do exposto, Arroyo (2005, p.61), ressalta:

Para chegarmos a ter outra sensibilidade pedagógica para com os conteúdos da docência, ou para novas didáticas ou para os tempos de formação e socialização, teremos de começar por termos sensibilidade humana para com os educandos(as) como sujeitos sociais e culturais, éticos e cognitivos.

É preciso registrar ainda que a indisciplina deve ser sempre objeto de consideração reflexiva, porque ela não surge de um dia para o outro, ela é um sintoma e suas causas podem estar centradas no âmbito pessoal e escolar. Os aspectos emocionais devem ser considerados em sua abrangência e suas particularidades, pois da análise reflexiva podem resultar constatações sobre a necessidade de modificarmos nossas práxis.

Nas entrevistas também quisemos saber que características os alunos consideram necessárias para quem deseja ser um bom professor. Os resultados obtidos revelaram que a paciência e a calma estão entre os aspectos mais importantes. Vejamos:

Acho que um bom professor deve ter paciência e deve respeitar os alunos, além disso, nunca devem gritar. (IKARO -10 nos)

Eu gostaria que todos os professores fossem pacientes como a tia Ju e brincalhões como o professor Henrique. (FLOR – 10 anos)

Além de ser pacientes, devem ter sabedoria. Meus pais não têm paciência. Quando eu chego na escola e vejo que a tia Lara é do mesmo jeito, tenho vontade de sair da sala de aula. (DAVI – 10 anos)

Acho que todos os professores deveriam ser mais pacientes. O mundo já está cheio de gente nervosa. (BRUNO- 10 anos)

Percebe-se na fala dos discentes, que há uma perspectiva diferenciada em relação ao que eles esperam dos professores. O vocábulo “paciência”, é citado pela maioria dos entrevistados, como uma característica marcante da professora Joana. No entanto, ao analisarmos a opinião dos entrevistados com relação a professora Lara, a fala das crianças revela a existência de uma relação antagônica entre a professora e a turma.

Observa-se que entre os educandos existe a perspectiva de que aspectos como, “calma” e “paciência” se sobressaíam em relação a outras virtudes. Nesse sentido, podemos inferir, que entre os alunos prevalece o desejo de interagirem com professores mais afetuosos.

Sabe-se que a relação pedagógica perpassa pela afetividade, pela amorosidade e pela dialogicidade, além disso oportuniza o desenvolvimento da educação como prática de liberdade e de humanização. Tais dimensões aparecem interligadas, uma vez que não é possível exercer a docência, de forma autêntica e comprometida sem vivenciar o afeto pelos educandos e sem dialogar com os outros indivíduos.

Nesse sentido, a compreensão que os educandos, em geral, têm sobre a importância da relação afetiva na Escola é de que ela oportuniza momentos de interação. A interação professor-aluno coopera para a resolução dos problemas que eventualmente ocorrem na sala de aula.

Na última categoria de respostas, buscou-se identificar que qualidades as crianças mais admiram em seus professores. Os resultados obtidos revelaram a forte admiração que os educandos demonstram em relação a professora Joana.

Eu adoro quando a tia Jô sorri e me chama de “meu amor”. Sinto que ela realmente se importa comigo, com os meus problemas. É por isso que eu gosto de escrever cartinhas para ela, em sinal de agradecimento, por tudo que ela faz. (LUIZA- 10 anos)

No começo do ano eu estranhava a maneira como a tia me tratava, porque ela gosta de chamar todos os alunos de “meu filho”, “minha filha”. Depois compreendi que é desse modo que ela demonstra carinho, e por isso passei a admirá-la ainda mais. (PAULO-10 anos)

As expressões “meu amor” e “meu filho” são citadas como manifestações do afeto e do querer bem. Observa-se que esse querer bem, é recíproco, e para demonstrar sinais de agradecimento, a criança declara que escreve cartinhas para a professora.

Em relação ao querer bem, Freire (1996, p.140), ressalta, “é preciso estar aberto ao gosto do querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo”. Contudo, não significa dizer que somos obrigados a querer bem a todos os educandos de maneira igual. Na realidade devemos compreender que a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade<sup>5</sup>.

De acordo com as opiniões de alguns dos entrevistados, a didática dos professores também constitui uma característica marcante dos docentes, em particular, aquela que é praticada pela professora Joana. Vejamos:

Gosto muito do modo como a tia Jô explica as tarefas, antes eu tinha muita dificuldade de entender. E dizia para ela que eu nunca iria aprender. Na verdade, já aprendi bastante e foi graças a ela. (LETICIA -10 anos)

---

<sup>5</sup> Característica ou particularidade do que é cognoscível, ou seja, que pode ser conhecido.

A qualidade que mais admiro na tia Joana é a maneira como ela explica as tarefas. Às vezes, ela repete tudo de novo para aqueles que não entenderam a tarefa e nunca se irrita com eles. (RACHEL- 10 anos)

Admiro muito o jeito da tia Joana explicar as tarefas. Eu já repeti de ano duas vezes, porque nunca gostei de matemática e só agora é que eu estou aprendendo a ler. (EMANUEL- 13 anos)

Adoro a paciência, a sabedoria e o jeito da tia Jô explicar as tarefas. Antes, quando eu estava no 3º ano e não entendia o dever, tinha medo de perguntar a outra professora, porque ela sempre ficava brava com quem não entendia. (CLARA- 9 anos)

Percebe-se que as crianças admiram a professora pela maneira como ela transmite os conteúdos. A menção a esse exemplo serve para explicitar que, para ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos. Segundo Mendel (2013), o ensino exige o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptadas aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem existentes numa sala de aula. Nesse sentido, o caráter moderno da proposta escolar está na natureza dos objetivos e conteúdos selecionados, onde o trabalho docente deve:

oferecer aprendizagens que contribuam positivamente com uma variedade de atividades e interesses pessoais e sociais, entre eles a formação para uma cidadania mais ativa, a promoção e exercícios dos direitos humanos e os valores democráticos e a obtenção de competências necessárias para facilitar a inserção dos jovens no mundo profissional, produtivo e de serviços. (MENDEL, 2013, p.63).

Contudo, tendo em vista que é importante favorecer o conhecimento do eu e do outro, é preciso buscar estratégias significativas, consistentes e sistematizadas que estimulem as crianças a desenvolverem emoções positivas.

Convém ressaltar que o processo ensino-aprendizagem facilitador do ponto de vista afetivo é aquele que permite a expressão e discussão das diferenças. Nesse sentido, é imprescindível que a escola promova a aprendizagem dos aspectos afetivos e cognitivos como meio de potencializar o desenvolvimento dos educandos pois, cada vez mais se torna evidente a necessidade de se contemplar uma formação afetiva, pautada nos princípios da tolerância, do respeito e do amor.

## CONCLUSÃO

*“Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.”*

*(Paulo Freire)*

Considerando que cada indivíduo percebe o mundo de forma única e social, a tessitura deste trabalho teve como objetivo apreender a afetividade na escola, sobre a óptica da criança. Para tanto, entre os objetivos da pesquisa buscou-se conhecer: O que os alunos esperam dos professores? O que motiva sua vinda à escola? E quais as demonstrações de afeto são otimizadas durante a práxis docente?

Ao final desse estudo, conclui-se que dentre os objetivos buscados, apenas dois foram contemplados. Um deles refere-se ao que os alunos esperam dos professores e o outro as demonstrações de afeto que são otimizadas na escola.

Observou-se que os alunos almejam a troca de interações com professores mais pacientes e menos autoritários, pois o autoritarismo que muitas vezes é praticado na sala de aula, condiciona o sujeito a indisciplina, a apatia, ao desinteresse e a rigidez do corpo, corroborando também, para a desmotivação da criança.

Com relação as demonstrações de afeto que são otimizadas, conclui-se que a escola não é apenas importante pelo que ensina, mas pelas relações sociais que oportuniza. Além disso, é necessário ressaltar que não existem esquemas prontos e definidos, que mostrem aos professores como estabelecer essas relações. Elas são vividas subjetivamente para além dos signos, códigos e teoremas que aprendemos durante a troca das interações sociais.

É importante salientar que a troca de interações entre alunos e docentes, se dá o tempo todo, seja na sala de aula, seja no pátio, a criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida. Nesse sentido, o afeto é o fio condutor que alimenta e que dá suporte para que a criança manifeste seus interesses.

Dessa maneira, mais do que ensinar todas as disciplinas, a escola deve ensinar a dialogar, a negociar e a buscar converter os problemas em oportunidades. A escola que propicia o terreno das experiências afetivas, contribui sobretudo para o desenvolvimento da criança.

Não seria possível, numa reflexão de caráter geral como a que propomos aqui, deixar de mencionar que é indispensável enxergar o educando como um ser singular, pensante, construtor do seu próprio conhecimento e, de certa forma, composto por seus afetos, suas emoções, seus sentimentos e suas percepções.

Nesse sentido, Freire (1996), nos revela que a criança que se sente amada, valorizada e respeitada adquire autonomia e confiança, além disso, desenvolve uma autoestima positiva acerca de si mesma, o que corrobora para a obtenção de maiores condições de aprendizagem.

Enquanto indivíduos dotados de emoções, expressamos desejos e vontades. Entretanto, por estarem inscritas na ordem, do inconsciente escapam todo o tempo, não sendo possível mensura-las, medi-las e muito menos, encaixota-las.

Em sínteses é de fundamental importância ressaltar que o afeto continua sendo a melhor maneira de oportunizar igualdade e respeito ao outro. Nesse sentido, todo educador deve situá-lo no cenário pedagógico, afim de mobilizar a energia interna do educando, para que assim, a escola proporcione condições que favoreçam a formação intelectual, afetiva e emocional da criança de forma harmônica.

Dessa forma, esperamos que essa pesquisa possa colaborar para aprofundar e ampliar os debates sobre a afetividade na escola, tendo em vista que ela está presente desde as primeiras manifestações da existência humana.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **A Criança na família e na sociedade**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 14 ed. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2008.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Da Escola Carente À Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BARRETO, Sirdley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Blumenau: Odorizzi, 1998.
- BETHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16 ed. São Pulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que É Educação**. 2ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei n° 9394/96) Brasília-DF, 2013.
- CANÁRIO, Rui. **O Que É Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto Editora, 2005.
- CAPELATTO, Ivan Roberto. **Educação com afetividade**. São Paulo: Fundação Educar D’Paschoal, 2005.
- CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e Sua Família**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1991.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética de educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Henri Wallon: uma concepção do desenvolvimento infantil.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação.** 2001.

LEITÃO, Heliane de Almeida Lins. **Piaget e Freud: um encontro possível? O pensamento e a afetividade da criança em discussão.** Maceió: EDUFPE/ EDUFAL, 1997.

LIMA, Anna Paula de Avelar Brito. **Psicologia da aprendizagem.** Recife: UFRPE, 2010.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida. SILVA, Maria de Jesus. A Teoria Psicogenética de Henri Wallon. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme. MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes (Org.). **Psicologia da Educação: Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem em Discussão.** 2 ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Ensino Fundamental 1: práticas pedagógicas –** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial, 1992, p.77

OLIVEIRA, Marta Kolh de. **Desenvolvimento e Aprendizado - um processo histórico.** São Paulo: Scipione, 1992.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento mental da criança. In: PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

PILETTI, Nelson. **História da Educação do Brasil.** São Paulo: Ática, 2002.

RAPPAPORT, C. R. Modelo Piagetiano. In: RAPPAPORT, C. R.; DAVIS, C.; FIORI, W. da R. (Org.) **Teorias do Desenvolvimento: Conceitos Fundamentais.** v.1 São Paulo: EPU, 1981, p. 64.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget –** 4 ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança.** Lisboa, Edições 70, 2005.

WEREBE, Maria José Garcia. Educação e pedagogia. In: WEREBE, M.J.G e NADELBRULFERT, Jaqueline. **Henri Wallon: Psicologia.** São Paulo: Ática. 1986.

WINICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: Editora LTC, 2008.

## APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Roteiro de entrevista

- O que você mais valoriza na escola?
- Existe algo na sala de aula que lhe incomoda?
- Seus professores fazem ou dizem algo que você não gosta?
- O que você considera necessário para quem deseja ser um bom professor?
- O que você admira em seus professores?
- Você cumpre com suas tarefas e estuda igualmente todas as matérias ou só estuda as matérias que mais gosta? Por quê?