



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES - IEFES**

EMANUELA CRISTINA OLIVEIRA

**A AFETIVIDADE NO PROCESSO DIDÁTICO
DAS AULAS DE CAPOEIRA**

Fortaleza, 2017.

EMANUELA CRISTINA OLIVEIRA

**A AFETIVIDADE NO PROCESSO DIDÁTICO
DAS AULAS DE CAPOEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso do Curso apresentado ao Instituto de Educação Física e Esportes, Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para conclusão do curso de graduação em Educação Física Licenciatura.

Orientadora: Prof^ª. Ms Luciana Maria Fernandes Silva.

Fortaleza, 2017.

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)

O46a Oliveira, Emanuela.

A afetividade no processo didático das aulas de capoeira / Emanuela Oliveira. – 2017.
41 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes, Curso de Educação Física, Fortaleza, 2017.

Orientação: Profa. Ma. Prof^a. Ms Luciana Maria Fernandes Silva..

1. Afetividade. 2. Ensino . 3. Aprendizagem. 4. Capoeira. I. Título.

CDD 790

RESUMO

A afetividade tem um significado genuíno no desenvolvimento da formação individual e coletiva dos alunos uma vez que, nós seres humanos, somos formados por emoções e cargas afetivas. Estas estão presentes em todo momento da vida cotidiana, seja na família, entre amigos e principalmente nos ambientes escolares, que são ambientes, significativamente, sociais. Pode-se também levar para o ensino, na universidade, uma vez que o contexto também acontece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, e, neste caso específico da capoeira, os movimentos corporais. Esse estudo tem como objetivo verificar o nível de desenvolvimento da sócio afetividade, nas aulas de capoeira de semestre de 2015.2, do curso de Educação Física do IEFES-UFC. Trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa, na qual os resultados foram compilados e analisados de forma descritiva, e utiliza como metodologia dois questionários com perguntas fechadas interpretando os dados por meio da técnica de pesquisa análise de conteúdo. Os resultados apontam para a necessidade de um equilíbrio entre a afetividade e a cognição, buscando um ponto de equilíbrio entre as relações interpessoais, na sala de aula, enriquecendo os processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade. Sócio afetividade. Ensino e aprendizagem. Capoeira.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	4
2 JUSTIFICATIVA.....	6
3 OBJETIVOS	7
4 CAPOEIRA	8
5 AFETIVIDADE.....	11
6 METODOLOGIA.....	22
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	24
8 CONCLUSÃO.....	28
REFERÊNCIAS.....	29
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Queiroz (2003), a afetividade tem um significado genuíno no desenvolvimento da formação individual e coletiva dos alunos uma vez que, nós seres humanos, somos formados por emoções e cargas afetivas. Estas estão presentes em todo momento da vida cotidiana, seja na família, entre amigos e principalmente nos ambientes escolares, que são ambientes, significativamente, sociais.

Para Yves de La Taille (1992), é indispensável que o aluno se sinta bem e tenha prazer, para conseguir um aprendizado positivo e crescente, nos ambientes de ensino. Neste sentido, corrobora Tassoni (2000):

Toda aprendizagem [...] está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. [...] na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores,

conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações (TASSONI, 2004, p. 03, grifo nosso).

Tomando como base nesta fala de Tassoni (2004), pode-se também levar para o ensino, na universidade, uma vez que o contexto também acontece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, e, neste caso específico da capoeira, os movimentos corporais.

Durante as aulas de capoeira, foi possível perceber momentos de interação, cooperação, informação cultural, tudo isso de forma ativa. O próprio contato pessoal, com necessidade de interação e auxílio provocados pelas intervenções pedagógicas intermediadas pela professora foram, diariamente, desenvolvendo a sócio afetividade entre os participantes.

No entanto, para que estas interações aconteçam, percebe-se que as aulas precisam ser bem desenvolvidas pelo professor, no sentido de proporcionar vivências que desenvolvam a afetividade, conforme os apontamentos de Tassoni (2004).

E, junto a aulas bem planejadas, o professor pode ainda utilizar a capacidade que a própria capoeira tem em si, de despertar sensações de prazer e alegria por meio de sua prática. De acordo com Silva e Heine (2008), este é um dos principais motivos que tem levado as pessoas, em geral, a praticar a capoeira, tanto no Brasil, quanto no exterior.

E foi neste ínterim, durante as aulas de capoeira, do semestre 2015.2, do curso de Educação Física, da Universidade Federal do Ceará (UFC), que despertou em mim a curiosidade acerca dos motivos pelos quais esse afeto pelas aulas de capoeira e nas relações aluno/aluno, aluno/professor surgia, significativamente. Dentre outras indagações: de que maneira é possível ao professor manter esse nível de afetividade e prazer em suas aulas? Como isso influencia no processo de ensino e aprendizagem?

Motivo pelo qual as aulas de capoeira foram o local de intervenção escolhido para compor esta pesquisa, bem como, conforme aponta Silva (2008) um instrumento educativo que une as diferenças.

Além disso, considera-se relevante ressaltar que, desde criança, tive interesse pelas lutas e pela capoeira, interesse este que foi inibido pela falta de

oportunidade de praticar a modalidade. Venho de uma pequena cidade do interior, onde nunca houve qualquer manifestação de práticas de lutas, só conhecia pela TV.

Sempre fui uma menina que gostava de brincar na rua, de aventura. Mas, infelizmente, quando criança, tive problemas de saúde e passei muito tempo em hospitais, o que gerou um sobrecarga de preocupação e cuidado excessivo por parte da minha família, limitando as minhas possibilidades de participação em brincadeiras de rua, e, nas aulas de Educação Física.

Quando cheguei na graduação, vi que podia recuperar aquele tempo perdido. Na Educação Física me aproximei de diversos temas da cultura corporal de movimento, todos me traziam prazer e uma relação de afeto, e finalmente, surgiu a possibilidade de vivenciar as lutas. Sempre fui fã de muitas modalidades, então conheci a capoeira e me apaixonei, me encontrei.

Na capoeira tem tudo que procurava e que gosto, contato, cultura, afeto, malícia, ritmos, musicalidade, sentimentos. Impossível não se apaixonar. Foi algo mágico, foi como despertar para um horizonte de possibilidades. Fui afetada pela capoeira, e mais especificamente, pelas aulas que vivenciei na universidade, e, a partir dos comentários e das reações dos outros alunos, pude perceber, empiricamente, que esse sentimento foi algo recorrente nas aulas.

Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo principal verificar o nível de desenvolvimento da sócio afetividade, nas aulas de capoeira, do semestre de 2015.2, do curso de educação física do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES), da Universidade Federal do Ceará (UFC). Como metodologia, para a coleta de dados foram utilizados dois questionários, com perguntas fechadas e abertas; e, para a interpretação destes, utilizou-se como referencial os apontamentos da técnica de pesquisa Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Considera-se ainda importante destacar que esse afeto pode vir a refletir na vida fora da sala de aula, até mesmo na fase adulta, pois vivemos em uma sociedade carente de afetividade ou da manifestação dela. Por isso, esse

desenvolvimento afetivo no ambiente educacional, pode contribuir para a construção de um indivíduo mais consciente e apto a exercer sua cidadania.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

Verificar o nível de desenvolvimento da sócioafetividade, nas aulas de capoeira de semestre de 2015.2, do curso de Educação Física do IEFES-UFC.

3.1 Específicos

3.2.2 Identificar o desenvolvimento da sócioafetividade a partir da observação, participação e questionários aplicados;

3.2.3 Analisar, o nível de desenvolvimento da sócioafetividade, nas aulas de capoeira, da turma de 2015.2.

4 CAPOEIRA

Neste capítulo, será realizada uma pequena viagem histórica no sentido de se compreender os caminhos percorridos pela capoeira desde sua origem até o momento atual que contribuem para que sejam compreendidos seus diferentes conceitos e situação na contemporaneidade.

O Brasil foi um país escravocrata, colonizados pelos portugueses que traziam negros aprisionados de diferentes regiões da África. Estes negros trouxeram consigo apenas sua cultura e seus sonhos, pois vinham para o serviço forçado e escravo nos canaviais brasileiros (SILVA, 2012).

Aponta ainda Areias *apud* Fontoura e Guimarães (1983), que os negros eram retirados de suas famílias, colocados em porões de grandes navios e levados para os lugares descobertos pelas grandes potências. Os escravos eram maltratados, colocados em troncos, expostos em público, onde recebiam

chicotadas que serviam de exemplo de punição para os demais, conforme aponta Ribeiro (1995):

Sua rotina era sofrer o castigo diário das chicotadas soltas, para trabalhar atento e tenso. Semanalmente vinha um castigo preventivo, pedagógico, para não pensar em fuga, e, quando chamava a atenção, recaía sobre ele o castigo exemplar, na forma de mutilação de dedos, do furo dos seios, de queimaduras com tição, de ter todos os dentes quebrados criteriosamente, ou dos açoites do pelourinho, sob trezentas chicotadas de uma vez, para matar, ou cinquenta chicotadas diárias, para sobreviver (RIBEIRO, 1995, p 120).

Nesse contexto de torturas, sofrimento e opressão, as fugas caracterizaram-se como um importante movimento de resistência. Com as fugas, os negros não tinham para onde ir, então eles construíam "redutos" e assim surgiram os primeiros quilombos (MELO, 2002, p. 2).

A união desses costumes diferentes e a necessidade de uma estratégia de defesa devido àquela situação humilhante que eram submetidos resultaram em movimentos de combate que foram acontecendo a partir das danças africanas, segundo Soares (1995). E assim surge a capoeira, da união de diversas culturas e etnias africanas, em território nacional, como uma luta de resistência contra a escravidão (SILVA, 2012).

Os negros introduziram a ginga - hoje movimento básico da capoeira - os golpes, as músicas, os instrumentos, e simulavam uma dança como maneira de confundir e não deixar que os senhores de engenho descobrissem sua estratégia de luta (SILVA e DARIDO, 2014).

Assim, ao final do Período Colonial e durante o Império, a capoeira foi se tornando uma brincadeira masculina das camadas populares da República Velha. E, nesse mesmo período, homens livres começam a jogar capoeira, fossem eles brancos, ou mestiços (FONSECA, 2008). Contudo, a perseguição à capoeira permaneceu por mais tempo:

Em 1890, a capoeira passou a fazer parte do Código Penal da República, e uma grande caçada aos capoeiristas foi iniciada. Muitos morreram ou foram mandados aos presídios e cadeias públicas. A capoeira é um crime e praticá-la significava infringir as leis do país. Ainda assim, a capoeira resistiu e soube sobreviver frente a tantas ameaças e perseguições (SILVA, 2008, p. 60).

É importante ressaltar que em meados de 1932, Getúlio Vargas, libera a prática de todos os tipos de manifestação populares, inclusive a capoeira, para conquistar o apoio político da população (DARIDO; RANGEL 2011).

Recorrente deste acontecimento a capoeira sai das ruas, quando surgem as primeiras academias, pois sua prática só era permitida em recintos fechados. Nesta época, surgem os mestres que marcam a história da capoeira: Mestre Bimba e Mestre Pastinha (NATIVIDADE, 2012).

MESTRE BIMBA: Manoel dos Reis Machado, (1899-1974), deu início a capoeira com um amigo Bentinho. Bimba deu um toque diferente à capoeira, acrescentou elementos e golpes de outras lutas como por exemplo, o batuque, jiu jitsu e o boxe, dessa forma surgiu a "Luta Regional Baiana", que depois de um tempo passou a se chamar Capoeira Regional, que tem como características um jogo mais rápido, acrobático e agressivo (NATIVIDADE, 2012).

Bimba passou então a ministrar aulas dentro de um clube, criou séries de procedimentos didáticos, ou seja, marcou uma grande evolução da capoeira. Depois disso, no ano 1937, Bimba realizou uma apresentação de capoeira para o Presidente Vargas e no corrente ano, funda e recebe o alvará do Centro de Cultura Física Regional, em Salvador. (VIEIRA, 1995).

MESTRE PASTINHA: Vicente Ferreira Pastinha (1889 – 1981), diferente de Bimba, não queria criar novas técnicas. Pastinha tinha o prazer de resgatar o que ele mesmo chamava de “verdadeira capoeira”. Levava o nome de capoeira da Angola, seus movimentos buscavam enfatizar a cultura africana. Reavivando os elementos como a ritualidade, ludicidade, teatralidade e musicalidade (SILVA, 2012).

Após muitas perseguições, racismo e preconceito, que ainda existe, a capoeira foi reconhecida em 2008, como Patrimônio Cultural Brasileiro. E em 2014, a UNESCO inscreve a Roda de Capoeira na Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, junto ao Frevo, o Círio de Nazaré e o Samba de Roda (UNESCO, 2015).

De acordo com Silva (2012) e Falcão (2004), após ter passado por todos esses momentos marcantes e transformadores, a capoeira apresenta, em seus

conteúdos específicos, uma movimentação corporal variada. Tem características de luta, utiliza-se e transforma-se em jogo, brincadeira, dança, envolvida pelo som da bateria de instrumentos que formam a roda: o berimbau, o pandeiro e o atabaque (os mais comuns).

Assim sendo, corrobora-se com Silva e Heine (2008) quando afirmam ser a capoeira um instrumento educacional, além de trazer prazer e satisfação aos seus praticantes que são envolvidos pelos cânticos e ritmos da roda:

Praticar a capoeira é exatamente a possibilidade de experimentar sensações de prazer e alegria por meio da sua prática. É por meio das músicas de capoeira que são expressos diferentes sentimentos, sentidos, ideias e ideais: amor, ódio, paixão, saudade, respeito, agressividade e etc. (SILVA, HEINE 2008, p. 57).

5 AFETIVIDADE

Esta seção visa apresentar algumas definições e compreensões acerca da afetividade, seu desenvolvimento no indivíduo, a sua importância na sala de aula, focando nas relações educativas, e por fim, a afetividade na formação de professores. Aspectos que se julga necessário que sejam comentados para fundamentação da presente pesquisa.

Mahoney e Almeida (2005, p.53), definem a afetividade como "a capacidade, a disposição do ser humano, de ser afetado pelo mundo externo e interno, a partir de sensações com tonalidades agradáveis ou desagradáveis".

Para Pinto (2008), esta se caracteriza como uma parte do psiquismo humano que compreende um conjunto complexo de características

particulares, que cada ser humano projeta para fora de si. Esta projeção pode ser atribuída a uma pessoa, objeto ou experiências.

Acrescenta Leite (2006), que a afetividade envolve as manifestações da expressão humana e desenvolve-se por meio do reconhecimento dos sistemas simbólicos culturais a que o indivíduo pertence, que vai assim possibilitar sua representação externa.

Para Almeida (2008) o desenvolvimento da afetividade, no ser humano, acontece a partir da interação entre o "orgânico" e o "social". No qual a base orgânica, ou seja, as condições das estruturas nervosas estão diretamente relacionadas e, a partir de seu funcionamento, surgem as manifestações exteriores. Tais manifestações acontecem nas relações sociais que são estabelecidas.

Estudos de Wallon (1979), consideram que a dimensão afetiva é destacada de forma significativa na construção da pessoa e do conhecimento. A afetividade e a inteligência, apesar de terem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis na evolução psíquica do sujeito. Tanto afetividade como inteligência ao longo do seu desenvolvimento evoluem, se construindo e se modificando de um período a outro, justamente, porque à medida que o ser se desenvolve, suas necessidades afetivas tornam-se cognitivas.

Ainda, de acordo com a teoria walloniana, trabalhar a afetividade no ato educacional, mais precisamente na relação adulto-criança, é saber como lidar com as emoções, com a disciplina e com a postura do conflito eu-outro.

No que diz respeito à afetividade, esta é sempre referida às vivências individuais dos seres humanos, são formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. A afetividade diz respeito a um conceito amplo, uma situação mais permanente, que engloba em seu interior os sentimentos, as emoções e as paixões e manifesta estados de sensibilidade, que vão de disposições orgânicas às sociais/existenciais ligadas à percepção que o indivíduo tem de si mesmo. (WALLON apud RODRIGUES, 2008, p.18).

Assim, se torna cada vez mais essencial que se aprenda a realizar a diferenciação entre emoção e sentimento, para que se consiga intervir com coerência nos conflitos do dia-a-dia da vida escolar, em qualquer fase desta.

Apoiado por informações teóricas sobre as características das atitudes emocionais e utilizando sua capacidade e senso crítico para uma análise reflexiva, o professor ao invés de se deixar contagiar pelo descontrole emocional dos alunos, deve procurar ponderar suas ações contagiando-os com sua racionalidade (GALVÃO, 1995).

5.1 A afetividade no desenvolvimento do indivíduo

O indivíduo inicia sua vida possuindo emoções que são independentes da representação, de acordo com Galvão (2003). Tais emoções iniciais são o recurso expressivo das necessidades por excelência, diferente dos sentimentos e paixões que dependem de representações. Para Galvão, a ideia essencial sobre a emoção na perspectiva de Wallon (1979) poderia ser resumida na frase: *“a emoção se nutre do efeito que causa no outro”* (GALVÃO, 2003, p. 77).

A representação de Galvão está fundamentada de acordo com as etapas da construção da pessoa postulada por Wallon (1979), a saber:

- 1) etapa de indiferenciação entre eu e outro ou Confucionismo (na qual as primeiras emoções fazem a comunicação e expressão das necessidades orgânicas);
- 2) diferenciação gradativa entre eu e outro com o despontar da ‘pessoa’ (inicialmente mais para se opor ao mundo na fase de oposição, para depois afirmar seu eu na fase do personalismo);
- 3) chegando (aproximadamente na idade escolar) à fase categorial, na qual, já de posse de instrumentos cognitivos, tais como a representação e o pensamento racional, utiliza-os para coordenar as emoções e para construir conhecimentos.

Podemos perceber que para Wallon (1979), as emoções podem inicialmente, criar operações cognitivas que permitirão o desenvolvimento do conhecimento, por um lado, e, por outro, podem estruturar a ‘pessoa’ no início da vida, sem a participação da cognição (nem mesmo a sensório-motora).

Já Vygotsky (1999), propõe que a razão teria a capacidade de controlar as emoções mais primitivas, graças ao domínio dos instrumentos culturais, em especial a linguagem. Em obra que reúne conferências realizadas pelo autor no Instituto Pedagógico de Leningrado, Vygotsky (1999), aborda o desenvolvimento psicológico das funções superiores na infância, tais como memória, percepção, pensamento, imaginação e vontade.

Desde o associacionismo que conduz ao behaviorismo, até a teoria estrutural (como por exemplo a teoria gestáltica), que seguiu o caminho contrário do behaviorismo, Vygotsky (1999) concebe o pensamento como “ uma forma primária de atividade, assim como a sensação. ” (VYGOTSKY,1999 p.54).

Vygotsky apud Oliveira e Rego (2003), apresenta uma solução monista para o problema das relações entre afetividade e cognição, apoiado, principalmente em Espinosa. Isso diferencia emoções primitivas originais, tais como alegria, medo e raiva, das emoções ditas ‘superiores’ complexas, como, por exemplo, a melancolia e o respeito, apontando também que a qualidade das emoções sofreria mudanças à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem (SIMÃO, 2004).

Já para Jean Piaget (1994) as relações entre afetividade e sentimentos se dão em suas relações com a evolução cognitiva, dos esquemas motores às operações formais, passando pelas representações pré-operatórias e operações concretas. Vemos a seguir o que diz Piaget (1994) sobre afetividade:

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

Algumas definições de valor apontadas por Piaget (1994):

- 1) valor é a expansão da atividade do eu na conquista do universo;
- 2) valor é o intercâmbio afetivo com o exterior (objeto ou pessoa);

3) valor é o aspecto qualitativo do interesse. E mais: os valores atribuídos às pessoas são o ponto de partida para os sentimentos.

Assim sendo, Piaget (1945) sintetiza sua tese e esclarece que toda conduta é ditada por um interesse, que se relaciona a uma meta para a ação. Estes interesses se revelam sob a forma de valores e são constituídos em essência pela afetividade. Os meios que permitirão atingir a meta serão constituídos pela inteligência. Em síntese, tanto a vida afetiva como a vida intelectual são adaptações contínuas e não são paralelas, mas interdependentes, visto que os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura (PIAGET, 1945).

Afirma ainda o autor: “toda conduta possui um elemento energético (afetivo) e um elemento estrutural (intelectual) que se relacionam mutuamente e que possuem naturezas diferentes”. (PIAGET, 1945, p. 131).

5.4 A importância da afetividade na sala de aula

Segundo Wallon (1979), as relações afetivas têm papel fundamental no desenvolvimento humano, pois desde o princípio da vida, são as relações afetivas que o possuímos com o meio humano que começam a determinar o nosso comportamento. E para, além disso, o que se considera como intelecto envolve muito mais do que o cérebro, tendo as relações afetivas um papel fundamental no cotidiano escolar.

E isso significa ultrapassar o mero provimento das usuais funções intelectuais, nestes espaços, nos quais as relações afetivas ficam em evidência, pois, a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, numa interação entre pessoas (LOPES, 2009, p.4).

O cotidiano de uma sala de aula ilustra o papel do professor como o de ensinar os conteúdos sociais e historicamente construídos, intervindo de maneira intencional na aprendizagem de seus alunos, tornando possível que, de uma forma ou de outra, o aluno aprenda novos conteúdos e estabeleça

novas relações; nesse sentido, o domínio funcional cognitivo está presente (BAZI, 2000; SISTO, 2001).

Aponta ainda Almeida (2001) que as relações professor/aluno podem ultrapassar e os limites da prática docente, do ambiente escolar, do semestre e do ano letivo e é uma relação que deixa marcas. Por isso o professor, como mediador do processo, deve buscar a afetividade como forma da construção das interações e do conhecimento. Assim, percebe-se o papel do professor como fundamental no fomento das relações interpessoais que valorizem o universo afetivo.

Nas aulas de Educação Física, mais especificamente, o professor trabalha com corpos em movimento, pois as aulas são realizadas a partir de diferentes práticas corporais (FREIRE, 2009). Assim sendo, a forma de trabalhar com estes corpos libertos das cadeiras das salas de aula, não será a mesma, porém torna-se um fator positivo no que diz respeito às diferentes e variadas possibilidades que o professor tem para fomentar a afetividade. As trocas afetivas, segundo Dantas (1992), somente são efetivadas com a presença dos parceiros, nas quais precisam estar por inteiro.

O professor que objetiva um bom desempenho e uma relação positiva com seus alunos, não deve evitar ou diminuir a relação afetiva com os mesmos, tornando-se rígido e afastado, seja qual for o motivo, desde temer problemas familiares ou por problemas de relacionamento com os alunos. Esclarece Paulo Freire (2014):

Na verdade preciso destacar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 2014, p. 138, grifo nosso).

Segundo Wallon (1975) as emoções são as exteriorizações da afetividade e os exercícios em grupo, que caracterizam uma forma primitiva de formação de comunidades e suas relações, tornam possíveis os seus meios de expressão, e fazem deles significativos instrumentos de sociabilidade.

Ainda se destaca que, de acordo com La Taille (1992), a afetividade é interpretada como uma forma de "energia" que motiva o indivíduo a realizar ações. Afirma o autor que na relação de cooperação, em processos didáticos, ao haver maior discussão e maior participação do professor e do aluno, juntos, na construção do conhecimento, existe um fator motivacional que estimula o estudante a procurar a resposta das situações-problema: a afetividade.

Alguns acontecimentos na fase escolar infantil são levados para a vida adulta: o desempenho do aluno tem influência sob sua autoestima. A partir das avaliações recebidas de seu professor, colegas de sala e pais a criança construirá uma visão de si como aluno (CARNEIRO, 2002).

A partir dos comentários e visões negativas de pessoas importantes e/ou de si mesmo diante de seus fracassos, medos, timidez, estresse e ansiedade, mesmo que capaz, o aluno já não acredita mais em si, se sente inseguro e não tem possibilidade de alcançar o mesmo êxito de alunos com autoestima mais elevada (OSTI, 2004; OLIVEIRA, 2006).

Visão esta que levará para sua vida adulta, e, problemas de autoestima que se apresentam facilmente, na atualidade, em qualquer fase da vida escolar, podem ser a causa de suas dificuldades de aprendizagem.

Alguns autores mensuram cinco elementos que constituem a prática pedagógica apresentando componentes afetivos, os quais o professor precisa considerar, ao longo do planejamento e desenvolvimento do seu trabalho, pois tais elementos interferem na futura relação do aluno com o conhecimento, são eles: objetivos de ensino; o aluno como referência; a organização dos conteúdos; como ensinar; e, como avaliar. Uma relação afetiva positiva entre o aluno e o conhecimento necessita que os objetivos determinados pelo docente tenham um significado para o aluno, devendo ser de alguma relevância para estes (LEITE; TASSONI, 2002).

Os autores ainda acreditam que a referência do professor deve ser o aluno, ao se fazer o planejamento 'de onde deva partir o ensino'. Isto quer dizer que é importante começar a ensinar o conteúdo a partir do conhecimento que o aluno tem sobre este assunto, para que não haver lacunas entre o

conhecimento intrínseco do aluno e o que está sendo aprendido, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Para isso acontecer, é preciso realizar um diagnóstico avaliativo do aluno e, o mais importante primeiramente, é “determinar que interesses, motivações, comportamento, habilidades, etc., constituindo assim o ponto de partida” (ZABALA, 1998, p.94), dos alunos com os quais se vai trabalhar.

Com a intenção de alcançar os objetivos traçados durante o planejamento, ocorre a escolha dos procedimentos a serem utilizados em vez de outros, isso quer dizer que as atividades propostas devem ir ao encontro dos objetivos que se pretendem alcançar. É um momento de reflexão. Atividades mal escolhidas são aquelas em que o aluno não vê sentido ou que tem falhas na elaboração, ou ainda, que não entende a proposta ou não encontra no professor um mediador.

Aspectos que podem causar desmotivação do aluno em relação ao conteúdo proposto no planejamento, e como reiteram Leite e Tassoni (2002, p. 19): “apresentar um tal nível de aversividade que, no final do processo leva o aluno a expressar a intenção de nunca mais se relacionar com aquele objeto”.

Nesse contexto, se torna de extrema importância que os alunos entendam o motivo pela qual as tarefas foram selecionadas pelo professor, para quê, porquê e com que finalidade essas atividades vão ser realizadas. Esses alunos devem sentir “que o trabalho que lhes é proposto está ao alcance deles e que essas atividades vão ser prazerosas, tornando-as muito mais fáceis de serem aplicadas sendo de total interesse de ambos” (ZABALA, 1998, p. 96).

Façamos desta forma, o registro da importância da dimensão afetiva na prática docente, conforme visto, como podendo “estimular ou inibir o processo de aprendizagem” (RIBEIRO, 2010, p. 406). Principalmente quando se objetiva resultados positivos, em uma aprendizagem efetiva. Pois, o sucesso em alguma atividade em sala, junto aos colegas, contribui para enfraquecer as frustrações e decepções causadas pelas dificuldades de alguns, nas quais o sucesso também pode estar relacionado com o trabalho do professor (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

5.5 A afetividade na formação de professores

De acordo com Porto e Dias (2013), a formação de professores vem sendo amplamente discutida no Brasil, relacionando pesquisas que envolvem a identidade docente, os significados do que é ser professor, principalmente universitário, e em que condições esta profissão é desenvolvida, sendo a dimensão pedagógica considerada como essencial para que esta profissão se configure e desempenhe sua função social, a qual inclui a dimensão afetiva.

Segundo Amorim e Castanho (2008), atualmente, dentro da dimensão pedagógica, o professor tem seu papel, se tornando mais complexo no desenvolvimento afetivo do aluno, deixando de ser um mero repassador de informações e conhecimentos, mas sim formando uma parceria que agrega novos aprendizados e valores. Situação que possibilita aos alunos se tornarem parte integrante do processo ensino/aprendizagem das disciplinas do currículo, agregando aos aspectos cognitivos, os afetivos para a formação de atitudes, desenvolvendo também suas emoções.

Para os autores um meio formativo que vise os aspectos mais humanos inter-relacionais e estéticos se torna indispensável para a prática do magistério. Temos como exemplo, em Didática da Matemática na qual a afetividade é considerada como o centro das preocupações da formação dos professores.

Cunha (2005), se opõe à visão cartesiana mais rígida que desvincula o racional do emocional, e, ao mesmo tempo, propõe que a formação dos docentes tenha como referência uma visão de totalidade que inclui razão, emoção, historicidade e cultura.

O autor acredita que se faz necessário à formação docente uma abordagem mais individual e de maneira vivencial a partir do encontro humano e do contato direto, apontando assim, para a necessidade de construir saberes relacionados à dimensão afetiva, por parte dos docentes, de maneira efetiva, levando em consideração um sério problema: a omissão de estudos relacionados à afetividade nos currículos de formação de professores.

Diferentes pesquisas, como a de Rios (2006), demonstram que a afetividade é mais negligenciada pelos professores nos níveis mais avançados de ensino, os quais são impregnados de emoções relacionadas ao poder e

onde os conteúdos que levam em conta a cognição do aluno, são considerados mais importantes. No entanto, a própria autora reitera que, “despojada do sentido romântico de que é revestida, às vezes, a afetividade traz cor e calor à prática educativa” (RIOS, 2006, p.131).

Andrade (1990), reconhece existir autoritarismo por parte de alguns docentes, o que pode influenciar em um certo desinteresse, inquietação e reações agressivas por parte dos alunos, desestimulando o aprendizado e a sociabilidade.

Mesmo com os cursos de Docência do Ensino Superior, a exacerbação do autoritarismo do professor ainda é recorrente (RIBEIRO, 2008). A avaliação quantitativa, por exemplo, que se baseia nos padrões nos quais se valoriza o produto e deixam de se considerar aspectos qualitativos da aprendizagem dos conteúdos, nos quais a reprovação aparece como resultado do autoritarismo do professor e da falta de diálogo entre os sujeitos da prática pedagógica do ensino ilustra esta fala.

No sentido de evitar as situações citadas acima, aparecem novas orientações para a formação dos professores exigidas pelas instituições de formação, e, dentre essas medidas, propõe-se uma revisão da abordagem pedagógica para agregar aspectos de desenvolvimento de competências profissionais (BRASIL, 1999).

Tais competências, para os docentes, se referem, segundo os textos ministeriais, por um lado, ao domínio da cognição (por exemplo, o papel da escola, o conhecimento pedagógico, a articulação interdisciplinar, o processo de pesquisa, a gestão pessoal do desenvolvimento profissional) e em certo ponto também, ao engajamento nos valores estéticos, políticos e éticos, corroborando os procedimentos constituintes teóricos e práticos para se alcançar essas últimas competências:

- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos;

- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;
- Reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos.
- Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade (BRASIL, 1999, p.49).

Após todas essas questões discutidas, concorda-se com ribeiro (2010), quando aponta que os alunos demonstram maior interesse pelas disciplinas nas quais os professores promovem uma relação amistosa com eles, fazendo elogios, incentivando e trocando ideias sobre seus deveres e questionam sobre suas vidas, demonstrando afeição. É uma forma de influenciar a motivação, a participação e a dedicação aos estudos, “motivar um estudante, então, não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito” (RIBEIRO, 2010, p. 404).

6 METODOLOGIA

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, se dividiu em duas fases:

A primeira foi a observação participante, na qual a pesquisadora participou do processo como observadora das aulas de capoeira, do semestre 2015.2, da disciplina “O Ensino da Capoeira”, do curso de Educação Física – Licenciatura, IEFES-UFC, pois estava no mesmo nível que compõe os demais participantes do fenômeno observado, ou seja, também foi aluna da disciplina.

Segundo Richardson (1991, p. 261) “o observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais

e características de vida diária da comunidade do que o observador não participante”.

Além da observação, foram utilizados dois questionários: “A” (ANEXO A) e “B” (ANEXO B), com perguntas fechadas e abertas, para a coleta de dados, sendo que o primeiro destes foi aplicado no início das aulas do semestre 2015.2. O segundo questionário, foi aplicado, no último dia de aula da turma.

Estes questionários têm base na escala Likert, que se caracteriza, conforme aponta Richardson (1991):

O método de Likert determina mais diretamente a existência de uma ou mais atitudes no grupo de itens considerados, e a escala construída a partir desses itens mede o fator mais geral. O uso de uma escala de cinco pontos proporciona maior informação que uma simples dicotomia "acordo" ou "desacordo" (Richardson, 1991, p.60).

Neste sentido, Thomas, Nelson e Silverman (2012), fazem uma comparação de uma pesquisa categórica, com a de escalas - na qual se insere o método Likert: afirmam que as respostas categóricas, ou seja, diretas, não requerem tanto tempo para serem respondidas quanto as questões em escala e assim o pesquisador pode ter mais fidedignidade por parte dos participantes.

O questionário “A”, realizado no início do semestre, teve por objetivo buscar informações acerca do perfil dos alunos, os motivos pelos quais escolheram aquela disciplina, uma vez esta ser optativa, e ainda, sua disponibilidade em participar de atividades que oportunizassem o desenvolvimento da afetividade.

Deste primeiro, houve 26 respondentes, 08 do sexo feminino e 18 do masculino, demonstrando-se um grupo de predominância masculina. Dos 26, 17 eram da licenciatura e 09 eram do bacharelado, com uma média de idade de 22 anos, sempre mantendo sua identidade em sigilo.

O segundo questionário, “B”, foi realizado ao final do semestre, e 24 alunos responderam. Seu objetivo foi averiguar sobre as sensações que tiveram durante as aulas, tanto negativas, quanto positivas; se a afetividade foi facilitadora do processo ensino-aprendizagem e a importância do papel do professor neste processo, resultados que discutiremos em capítulo próximo.

A análise destes resultados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que se define por:

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

Para a organização da análise de conteúdo, a autora pressupõe três fases seguintes: Pré-análise; Exploração do material; e, Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na primeira fase, da pré-análise foi realizada a organização dos dados coletados, bem como a elaboração das categorias temáticas, por meio da referenciação dos índices e indicadores (tema, palavra, personagem, dentre outros), fundamentaram as próximas fases. Os resultados encontram-se tabelas no anexo “C”.

Após os dados coletados os questionários foram interpretados, as respostas foram agrupadas em temáticas que se tornaram categorias e subcategorias, que serão interpretadas posteriormente, conforme quadro 1 (categorias), que segue, na página seguinte:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. DISPONIBILIDADE DE INTERAÇÃO COM OS COLEGAS.	
2. A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO EDUCATIVA.	2.1 A influência do professor para com os alunos. 2.2 A influência da disciplina de capoeira nesse íterim.
3. AFETIVIDADE COMO FACILITADORA NO PROCESSO DE	3.1 Facilitação do aprendizado pelo no ambiente sócioafetivo.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
APRENDIZAGEM.	

Na categoria 1, “disponibilidade de interação com os colegas”, agrupou-se o que foi perguntado aos participantes acerca da “melhora na interação entre os colegas durante a disciplina de capoeira” que transpassa o perfil dos entrevistados e a disponibilidade de se relacionar com os mesmos.

A categoria 2, foi formada pela “afetividade na relação Educativa”, estruturando-se assim com a subcategoria “a influência do professor para com os alunos” que busca compreender o papel do professor no desenvolvimento da afetividade e conseqüentemente da aprendizagem. E “a influência da disciplina de capoeira nesse ínterim”.

Ao final, a categoria 3 “afetividade como facilitadora no processo de aprendizagem” que nos foi confirmado, pelos participantes, que o processos afetivos na sala de aula está diretamente ligado ao desenvolvimento da aprendizagem.

Após essa divisão e categorização as respostas foram analisadas em cada uma das subcategorias, compreendendo a interpretação destas para identificar os resultados e assim se as mesmas corroboram ou não com a literatura.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo discute os resultados obtidos a partir dos questionários respondidos, e, para melhor apresentação destes e delineamento da discussão do presente estudo, dividiu-se a análise em categorias e suas respectivas subcategorias, por meio dos indicadores do discurso dos participantes, bem como buscando os objetivos propostos no trabalho, discutindo e/ou comparando com a literatura analisada.

7.1 Disponibilidade de interagir com os colegas

Esta categoria apresenta os dados que foram buscados no sentido do conhecer a turma, no início do semestre, quanto a sua disponibilidade sócio afetiva, como por exemplo, o quanto os alunos estavam dispostos a interagir com as pessoas, mesmo que não as conhecesse. Assim sendo, algumas subcategorias surgiram, conforme serão vistas, a seguir.

No início do semestre, conforme dito anteriormente, os participantes foram questionados acerca de sua disponibilidade de interagir com os colegas, e, dos 26 respondentes 04 (quatro) apontaram que “sim, procuro sempre outras pessoas”; 17 (dezesete) deles esclareceram que “Sim, gosto de conhecer e aproximar-me de novas pessoas” e apenas 04 (quatro) declararam que “Não, prefiro fazer com quem já conheço, por que me sinto mais à vontade”.

Resultados que apontavam para uma predisposição dos próprios alunos para relacionar-se, e, conseqüentemente houvesse uma melhora na interação com todos que ali estavam, podendo tornar o ambiente mais afetivo.

Interessante denotar os resultados obtidos ao final da disciplina, 19 (dezenove), do total de 24 (vinte e quatro) respondentes, concordaram plenamente na interação interpessoal que aconteceu durante a disciplina, e, 07 (sete) concordaram moderadamente, ou seja, todos se mostraram de acordo com a fomentação das relações positivas, desenvolvidas no decorrer da disciplina, favorecendo o surgimento de laços afetivos. E, como já vimos, um ambiente afetivo pode auxiliar, significativamente, na aprendizagem.

Com efeito, para Pereira (2007), a construção dos conhecimentos resulta das interações de natureza histórica, social e biológica que se estabelecem no cotidiano, de modo que se torna necessário aprender a lidar com a dimensão afetiva como se aprende a atender outros aspectos de natureza cognitiva, como a escrita e as operações matemáticas. Por esse motivo, Saint-Laurent, Giasson e Royer (1990) afirmam que o professor não pode negligenciar a afetividade na relação educativa.

7.1.2 A influência da disciplina de capoeira nesse íterim.

Fica evidenciado a importância da disciplina de capoeira no desenvolvimento e adesão à referida disciplina, demonstrando em quase 80% dos pesquisados, porque gostam da sua prática. Resposta que pode ser considerada devido as diferentes nuances que a capoeira apresenta, com luta, esporte, dança, jogo, brincadeira, bem como sua musicalidade e instrumentação.

É importante ressaltar que a roda de capoeira, para acontecer, necessita da participação de todos, ou seja, é uma ação cooperativa, na qual, uma das formas que o professor tem de lançar mão da interação e afetividade entre os participantes tanto para utilizá-la, fazendo a roda acontecer, quanto para desenvolver esses dois aspectos.

Silva e Heine (2008) corroboram a afirmação acima quando relatam que a capoeira se tornou um instrumento educacional, além de prazeroso, traz satisfação aos seus praticantes que são envolvidos pelos cânticos e ritmos da roda.

A educação é um espaço para conflitos, rejeições, antipatias, paixões, adesões, medos e sabores. Por isso, exala humanidade e precariedade. A tensão contínua do competir conduz, às vezes, a rupturas emocionadas ou a dependências, movidas pelo temor da solidão, afinal, ser humano é ser justo, o que implica um custo sensível (CORTELLA, 2014).

7.2 A afetividade na relação educativa

7.2.1 A influência do professor para com os alunos

Esta categoria, apresenta a análise sobre as falas dos participantes a respeito da importância da afetividade na relação educativa. Estudos asseguram que a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza (COTE, 2002).

Do total de participantes 19 (dezenove) concordaram plenamente e 07 (sete) concordaram moderadamente, ou seja, todos são favoráveis quanto a importância da afetividade no processo de aulas. Ficou evidenciado nestas respostas encontradas que os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores aos quais mantem uma relação mais próxima, pois a conduta desses profissionais interfere na motivação, na participação e na dedicação ao estudo. A motivação de um aluno, então, não é uma apenas uma questão técnica, dependendo muito da relação que se estabelece com tal indivíduo.

As relações entre professores e estudantes podem contribuir para a melhoria de atitudes positivas em relação ao conteúdo das disciplinas escolares e aos professores que as ministram (DIAS, 2003).

Além disso, quando o educador exala gosto pelo que está partilhando, ele desperta o interesse no outro. Não necessariamente o outro vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar, sem que isso deixe de envolver-se com atividades que exigem concentração e esforço (CORTELLA, 2014).

Ribeiro (2008) constata que os alunos demonstram maior interesse pelas disciplinas cujos professores mantêm uma relação amistosa com eles, lhes fazendo elogios, lhes incentivam, trocam ideias sobre seus deveres e questionam sobre suas vidas, demonstrando afeição e atitudes que não demonstrem autoritarismo e/ou agressividade.

Apesar de os estudos que tratam das relações afetivas entre professores e alunos analisarem diferentes aspectos, eles chegam à mesma constatação: as dificuldades de aprendizagem dos alunos se constroem na sala de aula, na interação pedagógica e são o resultado de não ajustamento entre eles e os professores (HESS, WEIGAND, 1994).

Muitas pesquisas mostram que a afetividade é mais negligenciada pelos professores dos níveis mais avançados, os quais são impregnados de emoções relacionadas ao poder e onde os conteúdos cognitivos são

considerados mais importantes (BRODEUR, 1998; HARGREAVS, 2001), corroborando os resultados encontrados.

No entanto, garante Rios (2006, p.131), “despojada do sentido romântico de que é revestida, às vezes, a afetividade traz cor e calor à prática educativa”. Certos autores reconhecem que existe autoritarismo por parte do professor, o que pode influenciar um desinteresse, inquietude e agressividade por parte dos alunos. Um exemplo clássico está nos estudos de Andrade (1990) atestando que os professores excessivamente autoritários buscam, frequentemente, de todas as formas, impor o seu poder:

“Presenciamos cenas em que a professora batia nos braços dos alunos usando régua. Vimos alunos serem colocados de castigo, na frente da sala, de costas para os colegas. Observamos alunos ficarem sem recreio, ou permanecerem depois do término do horário também como castigo” (ANDRADE, 1990, p.10).

Nesse contexto, de acordo com as respostas dos estudantes, esses se encontram intimamente interligados à afetividade na relação educativa, ficando bem claro que o aprendizado depende, significativamente, das relações mantidas tanto aluno/aluno como professor/aluno, conforme pode-se constatar pela literatura estudada.

7.3 Facilitação do aprendizado pelo no ambiente afetivo.

3.1.1 Facilitação do aprendizado pelo no ambiente afetivo.

Nessa categoria, a resposta dos alunos e os estudam apontam, que o ambiente alegre é propício a aprendizagem e a criatividade, desde que não ultrapasse a sutil fronteira entre a alegria e a desconcentração improdutivo.

A alegria é resultado de um processo de encantamento recíproco, no qual a transmissão de conhecimentos e preocupações não é unilateral. A educação é simbolicamente, um lugar de amorosidade que não é um símbolo, é sentir no sentido mais amplo da palavra (CORTELLA, 2014).

Piaget (1980), fomenta em seus estudos que é indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesse, nem necessidades, nem motivação; em consequências, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência.

Na busca pelas informações e corroborando os dados encontrados nos questionários, essa teoria de Piaget (1980) se torna ainda mais evidente, demonstrando que a afetividade, tanto aluno/aluno, professor/aluno, aluno/disciplina, estão intimamente interligadas por uma dimensão afetiva que circunda todo o processo de aprendizagem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o magistério é visto como ação cheia de complexidades, exigindo dos docentes, além do domínio do conteúdo, um cuidado maior no exercício de suas capacidades em motivar, incentivando os alunos, para uma melhor atenção em suas dificuldades, fazendo com que ele progrida, estimulando a realização de trabalhos em grupo. Atividades que visam cooperação e uma busca pela solidariedade na resolução de problemas,

observação participante, respeitando às diferenças, ajudando a reconhecer a riqueza da diversidade cultural desses alunos de todas as formas possíveis, dando ênfase aos diversos fatores que constituem esse processo.

A relação afetiva na sala de aula torna-se um papel fundamental na motivação dos alunos nas disciplinas do currículo, dos docentes que as ministram dando ênfase na aprendizagem escolar.

Mas apesar disso, quando falamos em afetividade surgem estigmas ou são ignorados no ensino fundamental e nos programas de formação de professores no ensino superior, o que parece estranho, pois o aprendizado é uma atividade que gera envolvimento entre as pessoas.

Nesse contexto, torna-se necessário uma boa formação para a construção de saberes relativos no que diz respeito a afetividade, sendo que os aspectos cognitivos são necessários, mas não são suficientes para uma aprendizagem escolar adequada desses alunos.

Conclui-se que se faz necessário que nossos gestores e docentes formem e discutam sobre essa dimensão da afetividade e busquem, nos currículos dos cursos de formação de professores, um equilíbrio entre a afetividade e a cognição, tudo isso buscando um ponto de equilíbrio entre as relações interpessoais, afetivas e de ensino curricular, visando sempre a melhora da aprendizagem desses estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.R.S. **A Vida Afetiva da Criança**. Maceió: Edufal, 2008.

_____. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP. 2° ed. Papyrus, 2001.

AMORIM, V. M., & CASTANHO, M. E. **Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação**. In I. P. A. Veiga. Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas (pp.95-111). Campinas: Papyrus, 2008.

- ANDRADE, A. S. **Condições de vida, potencial cognitivo e escola: um estudo etnográfico sobre alunos repetentes da 1ª série do 1º grau.** Cadernos de Pesquisa, (73), 26-37. 1990.
- BAZI, G. A. P. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade.** 2000. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.**
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Referenciais para formação de Professores.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1999.
- CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva. **O autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita.** 2002. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- CORTELLA, M. S. **Pensatas pedagógicas: nós e a escola: agonias e alegrias.** 2ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, Vozes, 2014.
- CUNHA, M. I. **Sala de aula: espaço de inovações e formação docente.** In D. Enricone, M. Grillo, Educação superior: vivências e visão de futuro (pp.71-82). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- DIAS, A. M. S. **O desenvolvimento pessoal do educador através da biodança.** Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2003.
- FONSECA, V. L. **A capoeira contemporânea: antigas questões, novos desafios.** Recorde: Revista de História do Esporte. Volume 1, 2008.
- FONTOURA, A. R. R.; GUIMARÃES, A. C. A. **História da capoeira.** Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 13, n. 2 p. 141-150, 2. Sem. 2002.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 2001. p. 169- 175.
- FREIRE, P. **Sobre educação (diálogos) (4ª ed.).** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água. 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 49º ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALVÃO, I. **Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon.** In V.A. Arantes & J. G. Aquino (Eds.), *Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas* (pp. 71-88). Campinas, SP: Ed. Summus, 2003.

GALVÃO, Izabel. Henry Wallon. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GALIANI, S. S. **A afetividade nas práticas pedagógicas:** atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon. Presidente Prudente: 2013.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, p ed 15, Summus, 1992.

LEITE, S. A. S. **Afetividade e Práticas Pedagógicas.** Edição 2, Casa do Psicólogo, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor.** In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.113-141.

LOPES, C. S. **A Emoção na Instituição de Educação Infantil.** Artigo Publicado o em Anais do 14 COLE Congresso de Leitura do Brasil. UNICAMP.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo: 2005.

MELLO, A. da S. A história da capoeira: pressuposto para uma abordagem na perspectiva da cultura corporal. In: Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, VIII., 2002, Ponta Grossa, PR. **Anais...** Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

NATIVIDADE, L. **Capoeirando eu vou:** cultura, memória, patrimônio e política pública no jogo da capoeira. 2012. Dissertação (Mestrado) UERJ. Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, G. C. **A transmissão dos sinais emocionais pelas crianças.** In: SISTO, Firmino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia (org). **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica.** São Paulo: Vetor, 2006, p. 73-92.

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

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor.** 2004. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

RIBEIRO, D. **O povo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 480 p. Formato PDF. Acervo digital do Portal IPHI.

RIBEIRO, M. L. **A afetividade na relação educativa**. Estud. Psicol. (Campinas), Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, set. 2010.

RIBEIRO, M. L. **A afetividade no bojo dos currículos de formação de professores**. Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino, Porto Alegre, RS. 2008.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, S. A. **Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança- criança na perspectiva walloniana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

SILVA, G. O.; HEINE, V. **Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, L. M. F. **O ensino da capoeira na educação física escolar: blog como apoio pedagógico**. 2012. Dissertação (Mestrado) UNESP. Rio Claro/SP, 2012.

SIMÃO, L. M. **Alteridade no diálogo e construção do conhecimento**. In L.M. Simão & A. M. Martinez (Eds.), O outro no desenvolvimento humano. Diálogos para a pesquisa e prática profissional em psicologia (pp.29-39). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SISTO, F. F; BORUCHOVITCH, E; FINI, L. D. T; BRENELLI, (orgs). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e a aprendizagem: a relação professor- aluno**. Campinas, 2000.

UNESCO. **Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura**. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil) . Acesso em 22/01/2016.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Criança**. Trad: Ana Rabaca e Calado Trindade. Lisboa: Veja, 1979.

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

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO 1: Análise Sócio afetiva na disciplina de capoeira 2015.2

Dados pessoais:

Sexo: Feminino () Masculino ()

Estudante de: Licenciatura () Bacharelado ()

Semestre que está cursando: _____

Idade: _____

1) O que fez você escolher a disciplina de Capoeira?

- 1.1 () Meus amigos me chamaram.
- 1.2 () Gosto de capoeira.
- 1.3 () Preciso dos créditos da disciplina.
- 1.4 () Curiosidade.

2) As Aulas da disciplina de capoeira 2015.2, poderão me proporcionar sensações:

- 2.1 () Positivas, como: Alegria, satisfação, entusiasmo.
- 2.2 () Negativas, como: Tristeza e raiva.
- 2.3 () Negativas, como: Vergonha e Medo.

3) Se for solicitado que busque alguém que você não conhece para fazer dupla com você se predispõe?

- 3.1 () Sim, procuro sempre outras pessoas.
- 3.2 () Sim, Gosto de conhecer e aproximar-me de novas pessoas.
- 3.3 () Não, prefiro fazer com quem já conheço, por que me sinto mais à vontade.
- 3.4 () Não, pois acredito que com quem já conheço, desempenho melhor a atividade proposta.

4) Acredito que no decorrer da disciplina, será possível uma maior e melhor interação entre os colegas da disciplina.

- () Concordo plenamente.
- () Concordo moderadamente.
- () Discordo moderadamente
- () Discordo plenamente

5) Se houver uma boa interação entre os colegas de disciplina, acredito que o aprendizado será facilitado.

- () Concordo plenamente.
- () Concordo moderadamente.
- () Discordo moderadamente
- () Discordo plenamente

ANEXO C

Análise Sócioafetiva na disciplina de capoeira		
Aspectos Gerais da Pesquisa		
Sexo	Masculino 18	Feminino 08
Modalidade do curso (Bacharelado)	09	
Modalidade do curso (Licenciatura)	17	
Motivos que fez você cursar a Disciplina de Capoeira		
Curiosidade	09	
Convite de amigos	02	
Gosto do esporte	11	
Preciso dos Créditos da Disciplina	04	

Questionário Sócio afetivo			
Sensações Sentidas na Disciplina(Apenas negativas, como: Tristeza, raiva, vergonha, medo.)			
Concordo plenamente 0	Concordo moderadamente 0	Discordo moderadamente 02	Discordo plenamente. 22
Sensações Sentidas na Disciplina (Apenas positivas, como: Alegria, Entusiasmo, satisfação.)			
Concordo plenamente 14	Concordo moderadamente 09	Discordo moderadamente 01	Discordo plenamente. 0
Facilitação do aprendizado pelo no ambiente sócio afetivo			
Concordo plenamente 22	Concordo moderadamente 02	Discordo moderadamente 0	Discordo plenamente. 0
Facilitação do processo de aprendizado pelo ambiente sócio afetivo			
Concordo plenamente 19	Concordo moderadamente 05	Discordo moderadamente 0	Discordo plenamente. 0
Aprendizado foi eficiente somente pela capoeira			
Concordo plenamente 01	Concordo moderadamente 04	Discordo moderadamente 13	Discordo plenamente. 06
Teve uma melhor interação entre os colegas durante a disciplina de capoeira.			
Concordo plenamente 19	Concordo moderadamente 05	Discordo moderadamente 0	Discordo plenamente. 0
Laços afetivos foram motivados para continuar a disciplina			

Concordo plenamente 15	Concordo moderadamente 07	Discordo moderadamente 01	Discordo plenamente 01
O comportamento afetivo do professor estimula a valorização interpessoal			
Concordo plenamente 20	Concordo moderadamente 04	Discordo moderadamente 0	Discordo plenamente. 0
A satisfação pessoal do professor com a disciplina estimula a afetividade dos alunos com os colegas.			
Concordo plenamente 16	Concordo moderadamente 09	Discordo moderadamente 0	Discordo plenamente. 0
Quanto maior foi a rigidez, disciplina do professor melhor o resultado do aprendizado dos alunos.			
Concordo plenamente 0	Concordo moderadamente 01	Discordo moderadamente 10	Discordo plenamente. 13

Sensações Positivas		Sensações Negativas	
26		0	
Interação interpessoal na disciplina de capoeira			
Sim, procuro sempre outras pessoas.		04	
Sim, Gosto de conhecer e aproximar-me de novas pessoas.		17	
Não, prefiro fazer com quem já conheço, por que me sinto mais à vontade.		04	
Não, pois acredito que com quem já conheço, desempenho melhor a atividade proposta.		01	
Interação na Disciplina de Capoeira			
Concordo plenamente. 19	Concordo moderadamente. 07	Discordo moderadamente 0	Discordo Plenamente
Facilitação do aprendizado por meio da interação			
Concordo plenamente. 25	Concordo moderadamente. 01	Discordo moderadamente 0	Discordo plenamente 0