

RICARDO FRANCELINO DA SILVA

**AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA RELAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: contribuições da
teoria de Henri Wallon**

**ASSIS
2017**

RICARDO FRANCELINO DA SILVA

**AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA RELAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: contribuições da
teoria de Henri Wallon**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientadora: Profa. Dra. Rita Melissa Lepre

ASSIS
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

F586e Silva, Ricardo Francelino
As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon / Ricardo Francelino da Silva. Assis, 2017.
162 f.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

Orientador: Dr^a. Rita Melissa Lepre

1. Afetividade. 2. Aprendizagem. 3. Integração cognitivo-afetiva. 4. Wallon, Henri, 1879-1962. I. Título.

CDD 153.15

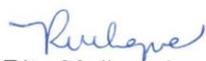
Ricardo Francelino da Silva

AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-
ALUNO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM: contribuições da teoria de Henri
Wallon

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras – UNESP/Assis para a
obtenção do título de Mestrado Acadêmico em
PSICOLOGIA (Área de Conhecimento:
PSICOLOGIA E SOCIEDADE)

Data da Aprovação: 27/03/2017

COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente: Profa. Dra. Rita Melissa Lepre - UNESP/ASSIS



Membros: Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida - PUC/SÃO PAULO



Prof. Dr. Antonio Francisco Marques - UNESP/BAURU

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, a minha família, Renata, Daniel e Suelen, minhas alegrias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por mais esta conquista.

À minha amiga e orientadora, Profa. Dra. Rita Melissa Lepre, pela confiança em mim depositada, pelo apoio, pela liberdade e autonomia, pelas valiosas orientações e contribuições, sempre me colocando na direção correta, com comprometimento e companheirismo, por ter acreditado na realização desse projeto.

As valiosíssimas contribuições da professora Laurinda Ramalho de Almeida, que refinaram este trabalho, dando ao mesmo uma dimensão mais coerente com o pensamento de Wallon.

Ao professor Antonio Francisco Marques, pelas contribuições e reflexões sobre o pensamento de Wallon.

Ao Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho pelo incentivo e discussões fabulosas nas reuniões do grupo de estudos.

A todas as pessoas que participaram de minha formação, contribuindo cada um a sua maneira para minha formação intelectual.

Aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação, pela amizade, pela prestatividade e comprometimento no desempenho de suas funções, Sueli, Marcos, Lucilene, Monique, Natália. Parabéns!

Aos meus amigos que sempre me apoiaram nessa caminhada, em especial, aos meus amigos Aparecido Batista da Silva e Fabiano Paes de Almeida, que em momentos de dificuldade de saúde não mediram esforços em me ajudar.

As diretoras e professores que me receberam, acolheram e possibilitaram a realização deste trabalho.

A minha esposa Renata, minha companheira e guerreira, pelas horas de ausência em que não pude estar presente, pela compreensão e carinho.

Aos meus filhos a quem tanto amo por existirem em minha vida.

E por fim, a minha mãezinha, pela educação que me deu, pelo apoio e conselhos nos momentos de dificuldade.

A todos Obrigado!

SILVA, Ricardo Francelino. **AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**: contribuições da teoria de Henri Wallon. 2017. 162f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2017.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo buscar compreender as possíveis influências das emoções e sentimentos na interação pedagógica em sala de aula. Buscamos a compreensão dos meios pelos quais o universo afetivo se manifesta na relação professor-aluno e no processo de ensino e aprendizagem. Analisamos, mais especificamente, como as emoções e sentimentos, dentro do campo da afetividade interferem no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, e quais habilidades de relacionamento o professor pode desenvolver para aprimorar a mediação pedagógica no trabalho em sala de aula. Utilizamos como ferramenta o aporte teórico Walloniano de afetividade e a metodologia de estudo de caso, no moldes propostos por Robert K. Yin (2001). A escola foi o cenário escolhido para a realização do estudo. Realizamos observação in loco por 1º semestre letivo e entrevistas com os docentes de duas escolas públicas de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo, em duas salas de 5º ano do ensino fundamental. No desenvolvimento da coleta de dados estabelecemos quatro categorias para facilitar a análise: movimentos; expressões faciais; fala e gestos. Por se tratar de um estudo de casos múltiplos, as fontes de evidências obtidas por meio das entrevistas e das observações puderam ser inter-relacionadas através de cruzamento e triangulação dos dados proporcionando o alcance dos objetivos iniciais. As influências emotivas foram evidenciadas nas práticas cotidianas, influenciando decisivamente as situações de aprendizagem. Os laços afetivos construídos em sala se mostraram eficazes na promoção da relação de respeito e confiança entre professor e aluno. A conceituação proposta por Henri Wallon (1879-1962) tem como foco a gênese dos processos psíquicos constituintes do ser humano (Galvão, 2003), nos permite compreender seu desenvolvimento a partir dos conceitos de “ato motor”, da inteligência, da afetividade e da pessoa. Por meio dos resultados obtidos, podemos melhor compreender de que maneira os laços afetivos são construídos em ambientes colaborativos de aprendizagem e quais estratégias caberiam ao professor colocar em prática, por meio das inter-relações pedagógicas, a fim de se construir um ambiente colaborativo e propício à aprendizagem. Esta pesquisa poderá contribuir para a proposição de novas políticas públicas em educação, bem como subsidiar a reflexão sobre a importância da condição afetiva no ambiente escolar.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Integração cognitivo-afetiva. Wallon, Henri, 1879-1962.

SILVA, Ricardo Francelino. **EMOTIONS AND FEELINGS IN THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP AND ITS IMPORTANCE TO THE TEACHING AND LEARNING PROCESS**: contributions from Henri Wallon theory. 2017. 162f. Dissertation (Master's Degree in Psychology). São Paulo State University (UNESP), Faculty of Sciences e Letters, Assis, 2017.

ABSTRACT

This study aimed to understand about the possible influences of emotions and feelings in pedagogical interaction in the classroom. We seek to understand how the affective universe manifests in the teacher-student relationship and in the process of teaching and learning. We analyzed, specifically, how emotions and feelings, within the affective field, interfere with students' cognitive and social development, and what relationship skills, the teacher can develop to enhance pedagogical mediation in classroom work. We used as a tool the theoretical Walloniano contribution of affectivity and the methodology of case study, as proposed by Robert K. Yin (2001). The school was the scenario involved to carry out the study. We performed on-site observation for the first semester of school, and interviews with teachers of two public schools of a medium-sized city in the interior of the State of São Paulo, in two rooms of the 5th year of elementary school. In the development of the data collection, we established four categories to facilitate the analysis: movements; facial expressions; speech and gestures. Because it is a multiple case study, the sources of evidence obtained through interviews and observations could be interrelated through cross-referencing and triangulation of the data, providing the scope of the initial objectives. Emotional influences were evidenced in everyday practices, decisively influencing learning situations. The affective bonds built in the classroom, proved to be effective in promoting the relationship of respect and trust between teacher and student. The conceptualization proposed by Henri Wallon (1879-1962), focuses on the genesis of the psychic processes constituting the human being (Galvão, 2003), allows us to understand their development from the concepts of "motor act" of intelligence, affectivity and of the person. Through the results obtained, we can better understand how the affective bonds are built in collaborative learning environments and what strategies the teacher would put into practice, through pedagogical interrelationships, in order to build a collaborative environment and conducive to learning. This research could contribute to the proposal of new public policies in education, as well as to subsidize the reflection about the importance of the affective condition in the school environment.

Keywords: Affectivity. Learning. Cognitive-Affective Integration. Wallon, Henri, 1879-1962.

Lista de Ilustrações

Figura 1 – Quadro dos Estágios de Desenvolvimento segundo Henri Wallon

Figura 2 – (2) Expressões faciais típicas de seis emoções básicas

Figura 3 – Henri Wallon

Figura 4 – Organograma Conceitual

Lista de tabelas

Tabela 1 - Informações dos docentes participantes:

Lista de siglas e abreviaturas

ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia

ENS – Escolas Normais Superiores

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

GT's - Grupos de Trabalho

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura (atualmente, Ministério da Educação)

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SAGe – Sistema de Apoio a Gestão

SBU - Sistema de bibliotecas da UNICAMP

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SIBI - Sistema Integrado de Bibliotecas Universidade de São Paulo

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

I - Introdução.....	12
Capítulo 1 - Teoria psicogenética de Wallon: teoria da pessoa completa.....	19
1.1. Notas biográficas de Wallon.....	20
1.2. A proposta Langevi-Wallon e a reforma do ensino francês.....	21
1.3. Wallon, trajetória e epistemologia genética: a psicogênese da pessoa completa.....	23
1.4. Domínios Funcionais.....	24
1.5. Os estágios de desenvolvimento em Wallon.....	25
1.6. O domínio afetividade.....	29
1.6.1. O domínio afetivo: as manifestações emocionais.....	34
1.6.2. O domínio afetivo: os sentimentos.....	42
1.6.3. O domínio afetivo: paixão.....	45
1.7. O domínio cognição	46
1.8. O método dialético na psicogenética Walloniana	49
1.9. Do ato motor ao Movimento.....	50
1.10. A questão do meio	53
1.11. Meios e grupos	57
1.12. O desenvolvimento humano no contexto escolar.....	58
Capítulo 2 - As emoções como mediadoras da relação professor-aluno e o processo de ensino aprendizagem na perspectiva Walloniana.....	61
2.1. O contexto da escola e o contexto social: realidades similares.....	61
2.2. As inter-relações escolares e o processo de construção da autonomia.....	63
2.3. Evolução da psique e o desenvolvimento afetivo.....	67
2.4. As manifestações afetivas na relação professor-aluno: a influência das emoções para a aprendizagem.....	69
2.5. Os modos de expressão das emoções e as ressonâncias para o ensino e aprendizagem.....	73
2.5.1. A raiva.....	73

2.5.2. Alegria.....	76
2.5.3. Vergonha.....	79
2.5.4. Medo.....	81
2.6. Uma proposta conciliadora para a emoção medo.....	86
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO.....	89
3.1. A importância do método para o desenvolvimento da pesquisa.....	89
3.2. O estudo de caso enquanto estratégia de pesquisa.....	92
3.2.1. Pressupostos epistemológicos e históricos do método.....	93
3.3. Análise dos dados.....	97
3.4. Percurso Metodológico.....	98
3.5. Método de coleta de dados.....	102
3.5.1. Local.....	102
3.5.2. Participantes.....	103
Capítulo 4 - Manifestações emotivas e suas ressonâncias nas inter-relações entre professor e aluno – análise e discussão dos dados.....	104
4.1. Resultado das entrevistas.....	104
4.2. Resultado das observações.....	124
Considerações finais.....	141
Fontes.....	147
Referências Bibliográficas.....	147
Bibliografia.....	148
ANEXO - 1.....	159
ANEXO - 2.....	161

Introdução

A escola na contemporaneidade enfrenta uma série de conflitos que mobilizam profissionais das mais diversas áreas em busca de possíveis soluções para os problemas que a crescem a cada dia. A indisciplina, o baixo rendimento escolar, a evasão, a desvalorização do professor, a falta de interesse de uma parcela significativa dos alunos e a omissão do governo, vem sendo evidenciados por pesquisadores e demais profissionais envolvidos com a educação¹. A realidade educacional brasileira é preocupante, a cada dia que se passa, aumentam os relatos de violência e intolerância no ambiente escolar, denunciado nos jornais e demais veículos de comunicação em todo Brasil, seja entre alunos e professores ou entre os próprios alunos. A intolerância e o desrespeito tem gerado um verdadeiro caos, um clima de incertezas que tem tomado conta da escola.

Em agosto de 2013, a Fundação Sistema Estadual de análise de Dados - SEADE de São Paulo demonstrou dados preocupantes de estudo realizado sobre juventude paulista. Em 2011, menos de 50% dos jovens entre 15 e 17 anos, estavam matriculados no ensino médio. De 1999 até 2011 mais que dobrou o percentual de jovens que abandonaram a escola no ensino médio. Dos dados que foram evidenciados na pesquisa, um dos mais preocupantes é que entre 1999 e 2011 o desempenho escolar pouco se modificou, apesar das medidas implementadas pelo governo paulista para melhoria dos índices da educação.

No Estado de São Paulo, reportagens mencionam constantemente violência contra o professor. A APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e a Folha de São Paulo (jornal de circulação estadual) divulgaram em 09 de maio de 2013, pesquisa realizada pelo instituto Data Popular, que revelou dados interessantes sobre a violência no Estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada em 167 cidades do estado, com mais de 1,4 mil docentes participantes, no qual cerca de 44% dos docentes contataram já terem sofrido algum tipo de agressão na escola e 84% alegaram ter conhecimento de casos de violência onde trabalham. Esta realidade nos remete a pensar sobre as origens de tais problemas que afligem a escola. Como se configura a relação entre alunos e professores no ambiente escolar? Como propor alternativas para busca de transformação dessa triste realidade educacional em nosso país?

¹ Por tratar-se de problemas já evidenciados nas pesquisas em psicologia e educação, e para não poluir o texto, seguem as referências das temáticas em questão: Aquino (1996, 1998, 2001); La Taille (1996, 1999, 2009); Martini (1999), Neri (2009); Patto (1990); Sawaya (2002), Weiner (1979, 1985); Weisz (1999).

Antes da aprovação da constituição de 1988, a educação brasileira, além de contemplar apenas uma parcela da sociedade brasileira, foi oferecida dentro de um modelo disciplinador e repressor, para se garantir o que era entendido como “ordem social”. Vigoravam práticas contestáveis de educação moral, muitas vezes, repressões físicas eram utilizadas para manter a chamada “ordem”. Com a universalização no início dos anos 90 e a chegada maciça de uma multidão à escola, as estruturas oferecidas pelo Estado não possuíam condições de acolher o número de alunos que passou a frequentar a escola, direito garantido pela constituição recém-aprovada, de acesso à escola, mas nada se falara da permanência desse aluno na mesma.

Somando-se ao número vultoso de alunos e a falta de estrutura para receber estes cidadãos, a sociedade brasileira passou por uma profunda mudança de valores. A escola mudou, a sociedade transformou-se, e diversas teorias de aprendizagem passaram a nortear as políticas públicas em educação. O modelo tecnicista, denunciado por Saviani (1985) em “*Escola e Democracia*”, tornou-se pressuposto para orientar as políticas públicas em educação e a organização da escola no início da universalização. A lógica capitalista de mercado passou a influenciar decisivamente os rumos da dinâmica educacional.

Em contraponto a realidade apresentada, encontramos profissionais da educação engajados em transformar o cotidiano escolar, com comprometimento e dedicação. A falta de estrutura, de reconhecimento e de valorização dos profissionais não é utilizada como justificativa para não lutarem contra as dificuldades que se apresenta no cotidiano. O docente desempenha papel central na superação das dificuldades mencionadas ao buscar a cada dia ferramentas e meios de transformação da realidade, seja por sua dedicação e comprometimento, seja por sua resistência no que tange aos atravessamentos sofridos pela escola, em âmbito político, cultural e social.

Engajados na busca de alternativas teórico-práticas para os problemas evidenciados ao longo da história da instituição escolar, psicólogos, pedagogos, sociólogos, entre outros profissionais, vêm demonstrando que os problemas enfrentados pela escola são causados por fatores endógenos e exógenos ao ambiente escolar. A sociedade como um todo, se transforma em velocidade acelerada e a escola é envolta nesse turbilhão. Essas transformações se refletem no cotidiano escolar que, arraigado no tradicionalismo, sofre com as mudanças bruscas nos conceitos de moralidade, das metodologias de ensino e do próprio currículo escolar. Esta amálgama de complicações traz à tona a fragilidade da escola e a necessidade de nos voltarmos a entender os problemas que se apresentam em sua estrutura relacional. O homem é um ser social e a estrutura organizacional da escola fundamenta-se neste conceito.

Ela está alicerçada nas relações de sociabilidade e de convívio, na capacidade de lidar com os conflitos que se apresentam, na hierarquia, na autonomia, em suma na dinâmica inter-relacional.

Pensando nos problemas apresentados e vislumbrando a perspectiva relacional como viés epistemológico de saberes para superarmos os problemas expostos, temos como intuito investigar em que medida as relações interpessoais podem afetar o desenvolvimento de um ambiente propício ao ensino e aprendizagem. Mais especificamente, como o aluno é afetado por sentimentos emoções em um ambiente em que objetiva-se a construção do conhecimento e, como o professor pode desenvolver estratégias para valer-se deste universo afetivo para facilitar a construção de conhecimento no ambiente escolar.

Assim, buscaremos vestígios que nos permita compreender qual o universo simbólico que prevalece nas relações de convívio escolar, que conduz os alunos a formularem conceitos de qualidade e não qualidade em relação ao desempenho docente? Em uma sala de aula, o aluno, ser subjetivo e único, tende a disputar a atenção do professor com mais “39” de seus colegas. Neste ambiente, o que permite com que este estabeleça por meio de suas vivências e experiências escolares a concepção de um professor que auxilia o seu desenvolvimento escolar e outro que não contribui de forma significativa, ou seja, na visão do aluno, o “bom professor” ou “mau professor”? Essas questões nos permitem pensar sobre o universo simbólico no qual são construídos os conceitos e parâmetros de qualidade e eficiência, na concepção do aluno e que, ao analisarmos as pesquisas em psicologia e educação, poderemos perceber como o universo afetivo influencia a forma como os alunos constroem relações e como estas influenciam seu desenvolvimento. Wallon (1879-1962) evidenciou a importância das inter-relações sociais para o desenvolvimento do ser humano e que a mediação das relações emotivo/sentimentais será decisiva entre o fracasso ou sucesso escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, buscaremos analisar o conceito e as manifestações das emoções, na perspectiva psicogenética de Wallon. A partir dos dados a serem coletados, e da análise dos pressupostos levantados por este pensador, nos voltaremos a entender como a psicologia e as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre a temática afetivo/emocional, ou do universo afetivo que envolve o aluno, têm contribuído para amenizar os problemas que se apresentam no processo de ensinoaprendizagem.

Entender como o aluno constrói conhecimento e como os afetos interferem nesse processo é fundamental para que vislumbremos novos prismas que possam servir de parâmetros às novas propostas de políticas públicas em educação, de diretrizes que possam melhor nortear o atual currículo, a formação inicial e continuada de nossos professores, bem

como, a forma de apresentação dos conteúdos, com o desenvolvimento de situações de aprendizagem mais próximas a condição psicogenética dos educandos.

O ser humano é constantemente afetado por circunstâncias que provocam sentimentos e emoções, podendo influenciar ou mesmo determinar o resultado do processo de ensino e aprendizagem. Ao longo da história da humanidade, diversos autores² afirmaram que os sentimentos e as emoções seriam um mal a ser combatido em detrimento da razão, como premissa de que os mesmos prejudicariam o processo cognitivo. Com o advento e eclosão das ciências como precursoras dos ideais de sociedade, como legitimadoras da verdade e da razão, a doutrina positivista de Augusto Comte³ (1798 – 1857), passou a combater tudo o que não pudesse ser condicionado aos métodos empíricos e científicos. Os sentimentos e crenças eram contemplados como entrave ao desenvolvimento social, resquícios de uma estrutura social dominada por credices e fábulas que serviam para manter o controle social pelos grupos dominantes. Partiremos da premissa desconstrucionista de tais valores, por acreditarmos que os sentimentos são indissociáveis da condição humana e que os mesmos podem ser utilizados para maximizar as possibilidades de aprendizagem.

Após um prévio levantamento bibliográfico, as pesquisas em educação tem demonstrado que os relacionamentos são marcados por afetos e emoções que podem influenciar a dinâmica relacional. As paixões, e a aqui gostaríamos de resgatar o conceito Aristotélico de paixões, ou seja, aquilo que nos move que nos orienta a uma determinada ação ou não ação, afeta a maneira como nós, seres humanos, nos relacionamos com o outro. São elas, as paixões, que nos aproximam de certas pessoas e nos afastam de outras e que, como afirmou Aristóteles (2012) no livro “Ética a Nicômaco”, nos impulsionam a um determinado fim.

Assim, gostaria de tomar como ponto de partida minhas vivências nos 5 anos de magistério que me impulsionaram ao desenvolvimento dessa pesquisa. Na experiência como docente nos deparamos com situações em que um simples gesto, ou mesmo palavra empregada em momentos de ministração da aula, mudaram a maneira como os alunos respondiam as proposta de atividades e de intervenção. Daí, pudemos perceber que as competências essencialmente técnicas e teóricas não eram por si só suficientes para uma proposta de intervenção real; os gestos, a fala, o posicionamento do professor diante de uma sala de aula, produzem reflexos que podem influenciar o modo como os laços são construídos e conseqüentemente a forma como os alunos se relacionarão com os conteúdos ensinados.

² A discussão de tais pressupostos podem ser encontrados em Bosch (1998); Marcondes (2000); Giles (1993).

³ COMTE. Discurso sobre o espírito positivo. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

Fomos confrontados em uma determinada escola, por uma aluna que afirmava não gostar de aprender história, muito menos de professores que ficavam falando durante toda a aula. Ficamos intrigados com a postura da aluna, e a partir daquele dia passamos a despender mais tempo e atenção para com essa aluna. A percepção da realidade da aluna nos permitiu entender os motivos que levaram aquela aluna a criar uma barreira, ou estereotipo a cerca da matéria e dos conteúdos ensinados. Com o passar dos dias e com acompanhamento mais atento das condições em que se encontravam a aluna, pudemos perceber que as dificuldades não estavam centradas na matéria em si, mas sim, em experiências negativas vivenciadas por esta aluna em outro momento de sua vida escolar. Essas experiências negativas criaram um bloqueio para com aquele componente escolar. O problema não estava na matéria, mas sim na interiorização de uma experiência negativa, que passou, a desmotivar a aluna a aprender os conteúdos da matéria. Com o decorrer do ano, a aluna passou a participar das aulas e realizar as atividades propostas. O rendimento e os resultados negativos foram revertidos e ao findar do ano, fui abordado por esta aluna que me agradeceu por “fazer” com que ela voltasse a gostar daquela matéria. Pude perceber que a relações construídas no convívio escolar podem determinar o resultado de um processo. Isso nos motivou a investigar como o aluno constrói relações no ambiente escolar e como eles se inter-relacionam com seus professores.

Outro fator determinante, para os problemas elencados é que o ambiente escolar, a própria estrutura da escola não está preparada para subsidiar o desenvolvimento pleno do cidadão. Percebemos que o aluno vive em uma realidade e quando chega à escola é obrigado a submeter-se a uma realidade alternativa para cumprir as exigências impostas pelo “sistema”. Vivemos o “bum” da tecnologia onde as pessoas estão conectadas em boa parte do tempo, na internet, nas redes sociais, nos blogs, trocando mensagens instantâneas por celular, enviando fotos e compartilhando estas fotos com seus colegas quase que instantaneamente. Vivemos um “bum!” de interatividade e de relacionamentos nunca antes alcançados. A tecnologia e o desenvolvimento tecnológico transformaram a sociedade em uma nova sociedade, com outras preocupações, anseios necessidades. (MORAN, 2000, LÈVY, 2000)

Contudo, a escola e as políticas educacionais não acompanharam este desenvolvimento. A escola ainda possui os mesmos moldes da modernidade, embasada em metodologias positivistas, que privilegiavam os prodígios da memória. A escola atual possui um formato e uma dinâmica que fere a própria constituição que garante o direito de preparar o cidadão para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Preparar para qual sociedade, podemos nos perguntar? Ou para que tipo de trabalho? Hoje, e a cada dia que se passa o ser humano torna-se mais dependente das tecnologias e o acesso a este tipo de conhecimento

torna-se, cada dia mais, fundamental para sobrevivência nessa nova sociedade que se apresenta.

Diante dos problemas elencados, podemos estudar o clima emocional da escola e particularmente da sala de aula e entender como as os afetos produzem mudanças no universo subjetivo e simbólico dos alunos, como estes reagem às intervenções propostas. A violência na escola, o desinteresse, a desmotivação pelo modelo de escola oferecido, a falta de estrutura física e tecnológica adequada, têm-se apresentado, neste início de milênio, como alguns dos grandes impasses da educação e, entender como o universo afetivo-emocional interfere no universo simbólico e emocional do aluno criará possibilidades impares de compreensão dessa temática. Os conhecimentos construídos com essa pesquisa poderão, futuramente, subsidiar políticas públicas para a educação, formação de professores e mesmo repensar o currículo escolar.

Assim, no primeiro capítulo resgatamos uma breve biografia de Wallon, sua atuação política na tentativa de reforma do ensino francês. Buscamos resgatar alguns princípios da teoria Walloniana sobre os conceitos de desenvolvimento integrado. Para Wallon o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor ocorrem de forma integrada com o meio social, o que seus estudiosos mais tarde denominaram de “psicogênese da pessoa completa”. Na proposta de Wallon não há a supremacia de um campo funcional sobre o outro, mas sim alternâncias e preponderâncias de domínios de forma integrada. Na psicogenética de Wallon a pessoa se desenvolve gradual e progressivamente em uma integração dos aspectos motor, afetivos e cognitivos, sendo o meio social o grande responsável pelo desenvolvimento da criança. Em sequencia abordamos os estágios de desenvolvimento em Wallon e as características de tais estágios. Por fim, discorreremos sobre a proposta de campo afetivo, os conceitos de emoções, sentimentos e paixões para Wallon e sua influência no processo de ensinoaprendizagem.

No segundo capítulo buscamos resgatar o papel da dialética e do movimento no desenvolvimento psíquico. O conceito de ato motor e sua importância para o desenvolvimento humano. As alternâncias entre os domínios interoceptivos e exteroceptivos. A importância do meio social e do grupo onde o indivíduo está inserido reflete decisivamente sobre o desenvolvimento da criança. Resgatamos também as contribuições do desenvolvimento da criança no contexto escolar.

No capítulo terceiro tentamos entender as relações entre emoções, sentimentos e ação do docente na mediação pedagógica e suas influencias para o processo de ensino/aprendizagem. A importância das relações escolares e o processo de construção da

autonomia. Entender como as emoções e sentimento influenciam a construção dos laços de confiança, respeito e reciprocidade no contexto da sala de aula. Como os afetos participam do desenvolvimento da evolução psíquica da criança, a construção de sentidos, significantes e de valor. Como as expressões faciais, fala, movimento e gestos podem ou não influenciar na construção de significados no convívio escolar. Resgataremos ainda as manifestações emotivas de raiva, alegria, vergonha e medo, expressões afetivas que atravessam as relações entre professor e alunos e determina a construção de um ambiente colaborativo ou não.

O quarto capítulo iremos abordar a metodologia de pesquisa, o estudo qualitativo e o método de estudos de casos na concepção de Robert K. Yin. A importância do estudo de caso enquanto estratégia de pesquisa, os pressupostos epistemológicos e históricos do estudo de caso. A análise dos dados coletados seguindo a estrutura das categorias de análise de Laurence Bardin (1977), o percurso metodológico trilhado, o local e os participantes da pesquisa.

No quinto e último capítulo foi realizado a transcrição de parte significativa das entrevistas onde as emoções e sentimentos foram relatados ou percebidos. Os resultados das entrevistas foram analisados à luz do pensamento Walloniano. Realizamos também a transcrição de episódios significativos do período de observações in loco, onde as categorias expressões faciais, fala, gestos e movimentos foram importantes para o desenvolvimento das atividades propostas. Por fim, nas considerações finais, foi realizado um apanhado do trabalho realizado e sua importância para a educação, para a formação de professores e desenvolvimento de políticas públicas educacionais que contemplem o universo afetivo em suas práticas.

Capítulo 1 - Teoria psicogenética de Wallon: teoria da pessoa completa

*A criança não sabe senão viver a sua infância.
Conhecê-la pertence ao adulto.
WALLON, 1968*

O processo de desenvolvimento e aprendizagem é investigado ao longo da história por muitos pesquisadores que se dedicaram a entender os processos mentais e de construção do conhecimento. Na contemporaneidade, pesquisadores como Piaget (1896-1980), Freire (1921-1997) e Vygotsky (1896-1934), contribuíram com suas pesquisas para a compreensão da afetividade no processo de construção do conhecimento. Neste processo existem posicionamentos diferentes a cerca das possíveis influências da afetividade. Um dos pioneiros a contestar a separação entre afetividade e cognição foi Henri Wallon.

Assim, ao iniciarmos a proposição de uma análise teórica sobre determinados pressupostos, não podemos desvincular a construção científica de seu idealizador, como também, não devemos separar o idealizador de seu tempo, suas vivências, e as influências sociais, históricas e mesmo intelectuais que transpassam o ser social. Wallon (1879-1962) nasce em uma época turbulenta na França, período em que as transformações sociais e históricas alteraram significativamente o modo de sociabilidade. Wallon elabora sua teoria com base em estudos que vislumbravam a criança em desenvolvimento contextualizado, o que os estudiosos do autor denominaram de “psicogênese da pessoa completa”. Para o autor, os fatores que inferem sobre o desenvolvimento da criança não poderiam ser analisados de maneira fragmentária e esparsa. Os aspectos integrativos do desenvolvimento, na visão Walloniana, permitiriam o desenvolvimento da criança de modo gradual e progressivo, em integração dos aspectos motor, afetivo e cognitivo. Parte do estudo da psicogênese dos processos integrativos do ser humano para construir uma explicação inovadora para seu tempo. Wallon desenvolve sua teoria, embasado nos princípios do materialismo dialético. Acredita-se que a gênese e a evolução do psiquismo se desenvolvem em uma relação indissociável com o meio social e cultural. O desenvolvimento psicológico sofre alternância entre momentos de estabilidade e de instabilidade, de fora para dentro. Wallon não descarta a importância da maturação biológica, como pensam alguns estudiosos, mas não supera a preponderância dos fatores de ordem externa, social. Para Wallon a significação que a criança desenvolve é construída pelo meio social.

1.1. Notas biográficas de Wallon

Henri Paul Hyacinthe Wallon, nascido na França em junho de 1879 e falecido em dezembro de 1962. Filho de uma família da alta burguesia francesa, com seus outros seis irmãos, viveu em um período turbulento da história francesa. Período de intensa produção intelectual e transformações sociais, Wallon foi um visionário em suas convicções e apaixonado na militância política e social. Logo após a instauração da terceira república Wallon cresce envolto pela atmosfera do pensamento democrático e republicano, que influenciariam de maneira marcante sua trajetória. Gradua-se em filosofia em 1902 aos 23 anos e em medicina aos 29 anos. Participou da 1ª guerra mundial pelo exército francês, principalmente no atendimento de ex-combatentes com lesões cerebrais. Em 1920 é convidado para lecionar na Sorbonne, Universidade de Paris. Na década de XX, trabalhou em hospitais psiquiátricos atendendo crianças com problemas neurológicos. Em 1925 publica sua tese de doutorado intitulada “L’enfant turbulent” (A criança turbulenta). Inicia-se um período de intensa produção científica no campo da medicina e da psicologia. Foi nomeado diretor da École Pratique des Hautes Etudes (Escola Prática de Estudos Avançados ou Escola Prática de Altos Estudos) em 1927. Em 1934 publica *Les origines du caractère chez l’enfant: Les préludes du sentiment de personnalité*⁴ (As origens do caráter na criança: Os prelúdios de sentimento de personalidade), traduzido para o português com o título de “As origens do caráter na criança”. No ano de 1938 publica “*La vie mentale*” (A vida mental). Em 1941 publica “*L’évolution psychologique de l’enfant*” (A evolução psicológica da criança) e um ano após, “*De l’acte à la pensée*” (Do ato ao pensamento). No final da década de 30 e década de 40 leciona no Collège de France, e em 1945 publica sua última obra “*Les origines de la pensée chez l’enfant*”. (As origens do pensamento na criança).

Wallon lecionou e participou da formação de importantes cientistas sociais de seu tempo atuando nas três principais instituições de ensino superior da França e do mundo. Wallon foi um idealista tendo ingressado na carreira política, participou da organização do ensino da França, com a proposta Langevin-Wallon, como ficou conhecida, foi um dos grandes idealistas da reforma do ensino francês em uma tentativa de inserção dos princípios da Escola Nova. Foi uma figura notória na política francesa, influenciado pelos ideais marxistas

⁴ As traduções dos títulos dos trabalhos em francês dessa página são próprias podendo apresentar algumas pequenas variações

foi um ativista do partido comunista francês, perseguido pela Gestapo durante a segunda grande guerra mundial.

1.2. A proposta Langevin-Wallon e a reforma do ensino francês

Após período efervescente da história francesa, período anterior a segunda guerra mundial, Wallon foi convidado pelo ministro francês para compor uma comissão que se responsabilizaria pela implantação das “classes novas”. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). Já sob as influências de pensadores da “educação nova”, este grupo se propôs a implementar a nova proposta de ensino na França, projeto temporariamente interrompido pela segunda guerra mundial. Ao termina da segunda guerra, em 1946 Wallon e Langevin depositaram junto a Assembleia Nacional o “Projeto de Reforma do Ensino”, projeto este que teve a participação de 23 pensadores envolvidos com o ensino.

O projeto nunca foi votado, mas seus princípios e pressupostos influenciaram muitas das medidas implementadas no sistema de ensino francês e influenciou diversos sistemas de ensino de outros países.

Dentre os princípios balizadores do projeto, podemos destacar o número máximo de 25 alunos por sala; acesso na escola a cultura geral e a cultura especializada; eleição da instituição escolar como centro formal de difusão da cultura; garantias de acesso a escola a todas as classes sociais; preparação dos jovens com garantias e respeito as individualidades e desenvolvimento de suas potencialidades; Proposta de separação das crianças na escola de acordo com a idade;

A organização do ensino foi assim proposta: acolhimento de crianças no maternal de 3 a 7 anos de idade (com a presença de educadores infantis); ensino fundamental obrigatório, chamado pelos idealizadores de ensino de 1º grau, de 7 a 18 anos, divididos em 3 ciclos de formação distintos. Um ciclo inicial de base comum para crianças de 7 a 11 anos, com garantias de atendimento especializado em classes especiais para portadores de deficiências “física, morais, ou mentais”. Um ciclo intermediário para crianças de 11 a 15 anos, de base comum, mas que se propõe o oferecimento de um ensino especializado em que seja possível testar gostos e aptidões, sendo possível a passagem de uma opção a outra. Este segundo ciclo configura-se como uma etapa de aproximação de certas características e aptidões individuais que permitiriam aos alunos despontar para as mais variadas áreas do conhecimento, das artes

ou das ciências. Por fim, o terceiro ciclo, dos 15 aos 18 anos que definiria a sequência do cidadão na sociedade, dependendo de suas aptidões, para ofícios manuais ou intelectuais. Por meio de testes de aptidões as crianças seriam encaminhadas para estudos voltados aos quadros de produção ou aos estudos teóricos, possibilitando posteriormente o ingresso no bacharelado.

No ensino médio seria um preparatório para o ensino superior, com formação em duas áreas distintas a letras ou as ciências. O nível superior propriamente dito reuniria os estudos teóricos e técnicos de propósito profissional. O ensino superior seria dividido ainda em três funções específicas, a formação profissional (técnica), a pesquisa e a formação cultural.

O terceiro pilar para o sucesso da proposta de Langevin-Wallon assentou-se sobre a formação dos professores, quesito indispensável para se alcançar os objetivos propostos. Após o término do ensino médio os futuros professores passariam por dois anos nas “Escolas Normais”, pré-universitárias, quando seriam direcionados de acordo com suas aptidões para o ensino nas Escolas Normais Superiores (ENS) de disciplinas específicas (especializadas) ligadas as ciências e letras, ou gerais (comuns), mais próximas das crianças e dos problemas pedagógicos em si. Na proposta de reorganização do ensino as escolas normais superiores, instituições da mais alta cultura, seriam divididas em,

(...) segundo seus objetivos e seus critérios de recrutamento em ENS literárias e científicas de nível mais elevado, ENS de formação pedagógica, ENS de ensino técnico e ENS de educação física. A duração dos estudos dentro de cada uma dessas ENS variará segundo a especialidade. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 19)

Segundo Merani (1969) o plano que ficou posteriormente conhecido como Langevin-Wallon,

[...] prevê a transformação profunda da estrutura escolar e, certamente, social, com a finalidade de harmonizar as partes, uma elevação contínua do nível cultural e econômico, a formação cívica, moral e humana da criança, e preconiza uma pedagogia nova, fundada sobre a elevação do trabalho e do pensamento, da inteligência prática e da reflexiva, a idênticos níveis de importância, sem distinções de tarefas manuais e intelectuais, concebidas como complementárias, necessária e obrigatoriamente unidas pelo interesse superior da humanidade. (p. 134, tradução nossa)⁵.

⁵ Tradução nossa: Merani, A. L. *Psicologia y Pedagogia: las ideas pedagógicas de Henri Wallon*. Mexico, D. F.: Editora Grijalbo S.A., 1969.

Nesse excerto extraído dos escritos de Merani, podemos conceber a essência dialética do plano e seus pressupostos alicerçados no materialismo dialético.

Como podemos observar a implementação do projeto Langevin-Wallon, foi interrompido por interesses diversos.

1.3. Wallon, trajetória e epistemologia genética: a psicogênese da pessoa completa.

O desenvolvimento humano para Wallon é uma amálgama entre fatores orgânicos e sociais que se configuram no desenvolvimento de recursos afetivos, motores e cognitivos. Ele tece duras críticas às teorias totalitárias sobre a psique, em especial a psicologia idealista que, contempla o psiquismo como um produto do mundo das ideias, que independe do mundo físico e o materialismo mecanicista, que propõe que os fatores externos seriam os determinantes da constituição psíquica. (GALVÃO, 1995)

Nos escritos de Wallon, encontramos postulados de que não seria possível selecionar um único aspecto do ser humano para seu estudo. A separação dos campos, afetivo, motor e cognitivo, inibiria a análise das reais condições que poderiam determinar o desenvolvimento infantil. Da mesma maneira que não é possível separar o ser biológico do ser social. Por ser contemporâneo de Piaget e Freud, Wallon discorre em seus textos diversos princípios e fundamentos discutidos por esses autores⁶, ora reforçando alguns pressupostos e ora contrapondo-se a outros. Enquanto a teoria de Piaget teve seu objeto de preocupação a gênese da inteligência, Wallon se preocupou com a gênese da pessoa⁷.

Para Wallon, o potencial genético herdado somente se manifestará em condições sociais apropriadas. A potência existente na espécie humana, homo sapiens, somente se concretiza na observação das contribuições sócio-históricas (sociogênese). “É o tipo de relação que o organismo tem com o meio que manterá as relações ao nível de mecanismos fisiológicos ou que os fará passar ao do psiquismo.” (WALLON, 1975, p. 54). O meio social assim, pode determinar o desenvolvimento humano, permitindo sua concretização.

Esta premissa ajuda a reforçar a importância que a educação formal exercia dentro do projeto de desenvolvimento postulado por Wallon.

⁶ JALLEY, E. Wallon, lecteur de Freud et Piaget. Paris: Sociales, 1981.

⁷ GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

1.4. Domínios funcionais

A teoria psicogenética de Wallon (1968) tem como fundamento a integração organismo-meio, o que possibilita o desenvolvimento cognitivo. É marcada pelos movimentos denominados por ele de “alternâncias funcionais”, expressão dinâmica de sobreposições e rupturas. A transição entre as fases não ocorre linearmente, como postula Piaget, mas em um movimento dialético, incorporando as estruturas anteriores a novas estruturas. O Wallon (1968) identifica em seus escritos quatro campos funcionais: “a afetividade, o ato motor, o conhecimento, e a pessoa.” (p. 144).

Wallon postula que o desenvolvimento ocorre na alternância de momentos de expansão e contenção, de explosão e de estabilidade, de predomínio de forças interoceptivas (viscerais, voltada para o interior) e de exteroceptivas (ambientais, voltadas ao exterior).

Oliveira e Teixeira (2002) propõem a seguinte divisão ou leis que regem o desenvolvimento psicológico da criança para Wallon:

Lei da alternância funcional;

Lei da predominância funcional;

Lei da integração funcional.

A lei de alternância propõe que ora a energia da criança se concentra nela própria (centrípeta), ora no meio sociocultural (centrífuga). Este movimento permite o surgimento do processo de integração e diferenciação, de concentração de forças ora cognitivas ora afetivas. Galvão (1995) salienta que “Na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase. Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas.” (p. 45). Há um movimento cruzado de apropriação das conquistas da fase anterior, das forças de predomínio. Essas forças se alternam ao longo do desenvolvimento em direções opostas. A fase da alternância é marcada por rupturas e sobreposições, “[...] implica na incorporação dinâmica das condições anteriores, ampliando-as e ressignificando-as.” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 34).

A lei da predominância propõe que, ao interagir afetiva e cognitivamente com o meio, a criança em cada domínio cognitivo, em cada fase de seu desenvolvimento apresenta predomínio de uma das funções, ora cognitiva, voltada para o conhecimento externo, ora afetiva, voltada para a construção do eu.

Como vimos, a momentos predominantemente afetivos, isto é, subjetivos e de acúmulo de energia, sucedem outros que são predominantemente cognitivos, isto é, objetivos e de dispêndio de energia. É o que Wallon chama de predominância funcional. O predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. A dominância do caráter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, correspondem às etapas que se prestam à construção do eu. (GALVÃO, 1995, p. 45)

A lei de integração propõe que a própria maturação biológica e desenvolvimento do centro nervoso, das estruturas do neocórtex, não suprimem estruturas que desempenhavam tarefas mais simples evoluem, se modificam e assumem maior complexidade na organização cortical, passando do desempenho de tarefas mais simples a mais complexas, integrando as estruturas anteriores, as novas estruturas.

Quando há um predomínio de emoções a criança volta-se para si. Quando o domínio é cognitivo, ela volta-se para o meio social e para o movimento. Não existe domínio completo de cognição ou de afetos, pois pesquisas mais atuais no campo das neurociências tem apontado que as áreas do cérebro que comandam nossas decisões são inegavelmente influenciadas pelas emoções. A tomada de decisões perpassa regiões de nosso cérebro que disparam os marcadores sinápticos responsáveis pelos impulsos para ação.

1.5. Os estágios de desenvolvimento em Wallon

A periodização proposta por Wallon comporta cinco etapas diferenciadas. Ele deixa claro que tais características podem apresentar variações segundo a especificidade de cada organismo e organização social. Em seu estudo observou que dadas características e capacidades surgem por volta “de” um período de desenvolvimento, podendo ocorrer variações. Existe certo consenso na periodização das etapas de desenvolvimento em Wallon, salvo algumas proposições mais detalhadas.⁸ Tomaremos de empréstimo a divisão apresentada por Mahoney (2010) sobre as etapas de desenvolvimento.

A 1ª etapa proposta é o Estágio *Impulsivo Emocional* – do nascimento até 1º ano de vida do bebê. A linguagem com a qual o bebê se relaciona com o mundo é a expressão

⁸ Gratiot-Alfandéry, (2010), apresenta subdivisões entre as categorias, contudo a proposta mais difundida é a apresentada por Galvão (1995), Mahoney e Almeida (2005), Mahoney (2010).

emocional afetiva. Caracteriza-se por apresentar predomínio proprioceptivo (músculos) e interoceptiva (vísceras), em um estado de indiscernimento entre a criança e o meio externo, marcado por gestos explosivos e descoordenados, em total dependência do meio social. Fase centrípeta, com manifestações de indiferença em relação ao outro, predomínio da atividade tônica, automática nos primeiros meses, emotiva.

O processo ensinoaprendizagem exige respostas corporais, contatos epidérmicos, daí a importância de se ligar ao seu cuidador, que segure, carregue, que embale. Através dessa fusão, a criança participa intensamente do ambiente e, apesar de percepções, sensações nebulosas, pouco claras, vai se familiarizando e apreendendo esse mundo, portanto, iniciando um processo de diferenciação. (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 22).

A 2ª etapa é o *Estágio Sensório-Motor e Projetivo* – do 1º ao 3º ano de vida. Apresenta aproximação gradativa do mundo externo, objetiva. Fase centrífuga do desenvolvimento, exterior, com predomínio da atividade relacional, exteroceptiva. Apresenta atenção aos objetos, movimentos coordenados que permitem o andar, e início de inserção no mundo dos signos, com condutas representativas. O pensamento projeta-se “em atos motores”.⁹ O domínio funcional é cognitivo, exteroceptivo, voltado para o meio social. Desenvolvimento da linguagem e predomínio das funções cognitivas. “A aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços.” (GALVÃO, 1995, p. 44).

A 3ª etapa de desenvolvimento é o *Estágio Personalista* – do 3º ao 6º ano de vida da criança. Período marcado pelo desenvolvimento da personalidade, retorno para o predomínio das relações de afetos. Consciência de si própria se desenvolve nas relações sociais. Período marcado pelo conflito, busca de independência. Nessa fase podemos perceber os gestos de recusa/negação, e manifestações de atitudes possessivas.

A criança passa a identificar e nomear objetos, retorno a fase centrípeta, conquista do espaço físico, oposição, sedução, imitação. Período de oposição e diferenciação entre si, as outras crianças e adultos. Manifestações do comportamento de negação contradição, construção da própria subjetividade. O domínio funcional é afetivo, voltado para si.

Importante ressaltarmos que para Wallon no estágio personalista a função social da escola desempenharia papel fundamental na constituição da subjetividade da criança, pois, permitiria outras formas de sociabilidade que ultrapassam o convívio familiar. Essas novas relações de contato com outras crianças da mesma idade, com professores, organização espacial e regras

⁹ Gratiot-Alfandéry, (2010, p. 35).

diferenciadas, tornar-se-iam auxiliares da constituição da subjetividade infantil refletindo decisivamente na personalidade em formação. Na proposta Langevin-Wallon, a criança seria conduzida a uma pré-escolarização a partir dos 3 anos de idade com a presença de “educadores infantis”, demonstrando a preocupação e responsabilização que existe na constituição da psique infantil.

A 4ª etapa de desenvolvimento é o *Estágio categorial* ou escolar - dos 6 aos 11 anos de idade. Predomínio do pensamento categorial desenvolvendo a capacidade de definir coisas, objetos e sentimentos; desenvolvem a capacidade de classificar, diferenciar. Há uma inversão de predomínio para o cognitivo, exteroceptivo. A criança apresenta domínio do universo simbólico, pensa e opera sobre o que não está ao alcance da visão. Período de descoberta de “diferenças e semelhanças entre objetos, imagens ideias.”¹⁰ A criança desenvolve a capacidade de operar conceitualmente, acentuando o potencial da memória voluntária e do raciocínio associativo.

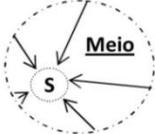
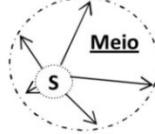
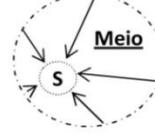
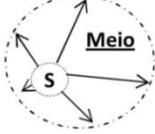
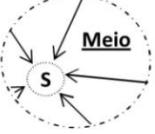
A 5ª e última etapa retratada por Wallon foi o *Estágio da Puberdade e Adolescência* – dos 11 anos a seguir. Fase marcada pelas mudanças químico-físicas que acentuam os conflitos internos de caráter afetivo. Período de estruturação do raciocínio lógico-matemático, da autoafirmação de si, de predomínio da afetividade, centrípeta, em que o adolescente rompe com a barreira temporal. Fase marcada pela contraposição de valores dos adultos com quem vivem, “rebeldia”. Dantas (1992) faz uma afirmação interessante que merece ser resgatada sobre essa etapa. Ela afirma que “Se a interpretação Walloniana da adolescência estiver correta, o interesse teórico do jovem estará longe de ser impessoal e abstrato: ele será, pelo contrário, um caso pessoal, passional mesmo, onde a grande questão é descobrir de que lado ele próprio estará.” (p. 96).

Sistematizando os princípios abordados apresentamos o quadro a seguir proposto por Clanet e Laterrasse (1979),¹¹

Figura 1 – Quadro dos Estágios de Desenvolvimento segundo Henri Wallon

¹⁰ Mahoney e Almeida (2005, p. 23).

¹¹ Tomamos de empréstimo a tradução realizada por Eloisa Dantas, segundo referências da nota de rodapé da figura feitas pelo professor Achilles Delari Junior.

Estágios para Wallon, segundo Claude Claret e Colette Laterrasse ¹		Natureza contraditória da transição entre estágios
Idades estimadas	Denominação e traços gerais	
Em geral: 0 a 1 ano	I - ESTÁGIO IMPULSIVO-EMOCIONAL	Estágio "centrípeto" de edificação do sujeito ou construção do eu.
0 a 2-3 meses:	Estágio de <i>impulsividade matriz pura</i> . Predomínio das reações puramente fisiológicas (espasmos, contrações, gritos)	
3 a 9 meses:	Estágio <i>emocional</i> . Aparição da mímica (sorriso). Preponderância das expressões emocionais como modo dominante das relações criança-ambiente.	
9 a 12 meses:	Começo de sistematização dos exercícios sensorio-motores.	
Em geral: 1 a 3 anos	II - ESTÁGIO SENSORIO-MOTOR E PROJATIVO	Estágio "centrípeto" ou de estabelecimento de relações com o mundo.
12 a 18 meses:	<i>Período sensorio-motor</i> . Comportamento de orientação e investigação. Exploração do espaço circundante, ampliada mais tarde pela locomoção. Inteligência das situações.	
18 meses a 2-3 anos:	<i>Estágio projetivo</i> . Imitação, simulacro, atividade simbólica. Aparição da inteligência representativa discursiva.	
Em geral: 3 a 6 anos	III - ESTÁGIO DO PERSONALISMO Importante para a formação do caráter.	Estágio "centrípeto" de edificação do sujeito ou construção do eu.
3 anos:	<i>Crise de oposição</i> . Independência progressiva do eu (emprego do "eu"). Atitude de recusa que permite conquistar e salvaguardar a autonomia da pessoa.	
4 anos:	<i>Idade da graça</i> . Sedução do outro, idade do narcisismo.	
5 a 6 anos:	<i>Representação de papéis</i> . Imitação de personagens, esforço de substituição pessoal por imitação.	
Em geral: 6 a 11 anos	IV - ESTÁGIO DO PENSAMENTO CATEGORIAL	Estágio "centrípeto" exploratório e cognoscitivo ou de estabelecimento de relações com o mundo.
6 a 7 anos:	Desmame afetivo, " <i>idade da razão</i> ", idade escolar. Poder de autodisciplina mental (atenção). Brusca regressão do sincretismo.	
7 a 9 anos:	Constituição da rede de categorias, dominadas por conteúdos concretos.	
9 a 11 anos:	Conhecimento operativo racional, função categorial.	
A partir dos 11 ou 12 anos	V - ESTÁGIO DA PUBERDADE E DA ADOLESCÊNCIA	Estágio "centrípeto" indispensável para a constituição da pessoa.
Duração variável	Crise da puberdade. Retorno ao eu corporal e ao eu psíquico (oposição). Dobra do pensamento sobre si mesmo (preocupações teóricas, dúvida). Tomada de consciência de si mesmo no tempo (inquietações metafísicas, orientação de acordo com eleições e metas definidas).	

¹ Texto extraído de: Claret, C.; Laterrasse, C.; e G. Vergnaud. *Dossier Wallon-Piaget*. Granica. p. 20-22. Traduzido do espanhol para apoio didático à introdução ao tema, sucedido pelo estudo de Eloisa Dantas e o próprio Wallon – contemplando as contradições concretas constitutivas de cada período e das transições entre eles. Utilizado na disciplina "Desenvolvimento Psicológico do Pré-escolar" do curso de Pedagogia da Universidade Metodista de Piracicaba, nos anos de 1999 e 2000, pelo professor Achilles Delari Junior – delari@uol.com.br. Diagramação refeita em Umuarama, em 28 de agosto de 2009.

Fonte: Júnior, 2009.

Como apontado por Wallon, a alternância entre de predomínio de domínios ora exteroceptivos, ora interoceptivos, ora cognitivo ora afetivo. Os períodos de predomínio afetivo a criança volta-se para o autoconhecimento e construção do eu, enquanto nos período de predomínio cognitivo a atenção volta-se para o conhecimento do mundo físico, real. A esta

alternância de predomínios constitui-se os campos funcionais. A cada nova fase, é incorporada as conquistas da fase anterior em um processo de integração e diferenciação.

1.6. O domínio afetividade

Wallon propõe que a criança é afetada desde o nascimento e que este estado de afetação exerce ação determinante na evolução mental da mesma, desde o nascimento. O social com o orgânico se misturam desde o nascimento. A evolução mental da criança inicia-se, tão rápido se inicie suas inter-relações com o meio social.

A afetividade na ótica de Wallon (1968) está intimamente ligada à inteligência. Para este pensador, existe uma distinção entre emoção e afetividade. A emoção caracteriza-se pela manifestação de estados subjetivos, ligados ao caráter biológico da criança expressa através de sinais como desconforto, fome e choro. Tais alterações emocionais podem produzir contrações musculares e mudança no estado de espírito do ser humano. As pesquisas de Wallon focaram inicialmente bebês e crianças, porém pesquisadores contemporâneos estenderam suas reflexões e contribuições a uma maior amplitude de relações humanas. Para Wallon,

As influencias afectivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir mas, pelo contrario, precisamente porque se dirigem, a medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantem em potencia e, por seu intermédio, as reacções intimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico. (WALLON, 1968, p. 149-150)

Dessa maneira, poderíamos estabelecer que o afeto é uma transformação, à medida que, ao sermos afetados, o nosso organismo recebe os estímulos que são traduzidos em impulsos elétricos e conduzidos ao nosso cérebro. Este por sua vez, traduz tais estímulos em ações fisiológicas e dispara novos impulsos elétricos em forma de ordenamentos ao nosso sistema nervoso central que aciona partes específicas de nosso corpo, um reflexo, um tic, um suor a mais, um desconforto estomacal, gastrointestinal, paralisia momentânea, irritação desmedida, angústia, riso, choro, um ou mais sintomas perceptíveis concomitantes ou sequenciais.

Quando nos referimos aos afetos, resgatamos os conceitos dos movimentos em nosso corpo, de sua parte observável. Uma risada súbita, angústia, aumento da serotonina ou adrenalina no sangue. Aumento dos batimentos cardíacos. Em suma os afetos nos transformam, no sentido literal do termo, nos colocam em uma nova condição em relação a nós mesmos e em relação aos estímulos futuros. Tais afetos podem causar movimento de acomodação, à medida que situações, ou melhor, afetos semelhantes forem acontecendo, as respostas fisiológicas e neurológicas passam a ser mais amenas em relação à experiência anterior. Ou não se acomodar, produzindo a mesma resposta em decorrência de afetos recorrentes. Ou também, produzir outras reações fisiológicas, neurais, indesejáveis. Não está sendo proposto aqui um condicionamento de nosso corpo, mas sim um entendimento das reais implicações de um afeto em nosso organismo e conseqüentemente seus reflexos para a conduta sociável.

Para Wallon (1968) as manifestações afetivas intensificam-se à medida que a criança “matura” envolvendo sentimentos, de origem mais psicológica, e emoções, de origem mais biológica. À medida que a criança se desenvolve, manifestam-se elementos simbólicos que engendram a produção dos afetos.

Mahoney (2000), ao retratar os domínios funcionais Walloniano, nos apresenta de forma plástica a proposta do autor.

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa. (MAHONEY, 2000, p. 15).

As contribuições de Wallon englobam, em um movimento dialético, a afetividade a cognição e os níveis biológicos e socioculturais, e também trazem contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Ferreira e Acioly-Régner (2010),

Assim podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos. (FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 26).

A teoria Walloniana não teve como foco principal a organização dos processos psicológicos na fase adulta, porém sua teoria nos permite compreender como a psique humana se estrutura através do desenvolvimento emocional e cognitivo.

Iniciaremos nossa análise buscando referenciais para definir os conceitos de afetividade, emoções, cognição, por um viés psicogenético.

O termo afetividade deriva de afeto, do latim *affectus*, corresponde no português (HOUAISS, e VILLAR, 2001, p. 102 e 1122) a “sentimento terno de adesão”, “afinidade”, “reação de agrado ou desagradado em relação a algo ou alguém”. Emoção é definida como “ato de deslocar, movimentar”, “agitação de sentimentos, abalo afetivo ou moral”, “reação orgânica de intensidade e duração variáveis”.

Segundo Mahoney e Almeida (2005, p.19),

Afetividade

- Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.
- Ser afetado é reagir com atividades interna/externas que a situação desperta.
- A teoria aponta três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão;
- Os três resultam de fatores orgânicos e sociais, e correspondem a configurações diferentes;
- Na emoção, há o predomínio da ativação fisiológica, no sentimento, da ativação representacional, na paixão, da ativação do autocontrole.

Como podemos constatar a afetividade para as autoras consiste na disposição de ser afetado, com ou sem consentimento. Elas ainda distinguem afetividade de emoção na visão Walloniana, sendo esta última um dos desdobramentos da afetividade.

A conceituação proposta por Henri Wallon (1879-1962) utiliza como objeto a gênese dos processos psíquicos constituintes do ser humano (GALVÃO, 2003), e busca compreender seu desenvolvimento a partir das teorias do “ato motor”, da inteligência, da afetividade e das relações indivíduo-meio. Wallon diferencia três fatores que agem sobre o desenvolvimento:

afetivo, cognitivo e motor, ou seja, englobam em um movimento dialético a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais, trazendo contribuições fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

Mahoney (2000), afirma que Wallon não realizou a distinção usual entre cognição, afeto e parte biológica, como partes constituintes do ser humano. Para a autora esta separação foi empregada para fins didáticos, para facilitar a compreensão da temática, pois as partes que constituem nosso ser são, para Wallon, indissociáveis.

Mahoney refletindo sobre o pensamento Walloniano, utiliza-se das palavras “consequências” e “ressonância”, para resgatar os princípios indissociáveis entre os fatores que influenciam na aprendizagem. O motor afetivo, aquilo que nos move, nos impulsiona em direção a um caminho e/ou objetivo é parte integrante de nossa condição psicológica.

Para Wallon, nas palavras de Dantas (1992, p. 86) *“o psiquismo é uma síntese entre o orgânico e o social”*. Quando Wallon (1968) menciona o “orgânico”, está se referindo a parte que constitui nosso ser biológico e que, em interação com o meio sociocultural de onde recebemos os estímulos externos, evolui. Esta evolução é o que nos possibilita ascendermos por meio de nossa capacidade cognitiva a uma nova condição psíquica. Da mesma forma que nosso corpo físico evolui, evolui também nosso ser intelectual. À medida que nos conflitamos com o mundo externo, aprimoramos as ferramentas afetivas que nos permitem viver em sociedade.

A toda alteração emocional correspondente uma flutuação tônica; modulação afetiva e modulação muscular acompanham-se estreitamente. Com este completam-se os elementos necessários à compreensão das condições subjacentes à ativação ou redução da afetividade. (DANTAS, 1992, p. 87)

No excerto acima, mais do que relacionar a condição emocional e afetiva à gênese fisiológica do ser humano, Wallon apregoou uma possível “ativação” ou “redução” da afetividade. Esta proposição nos permite inferir que existem possibilidades de se moldar o estado afetivo, emocional e conseqüentemente melhorar as possibilidades de aprendizagem.

Mahoney e Almeida (2005), Damásio (1996), enfatizam a emoção como componente biológico do comportamento humano, estado afetivo que comporta as diversas sensações de prazer/desprazer. Já a afetividade tem um sentido mais amplo, envolvendo as vivências individuais e as formas de expressão mais complexas do ser humano, uma das quais é a linguagem, como verificaremos posteriormente. As autoras afirmam que os estudos da

neurociência têm mostrado que cognição e afetividade têm parcelas igualmente importantes na aprendizagem. Esta por sua vez tem como fator primordial à motivação, responsável por impulsionar desejos, interesses, atitudes e interações dos sujeitos.

Assim, ao pensarmos esta dicotomia, devemos nos atentar para as formas que o discurso assume em situações de aprendizagem onde o conflito se apresenta. O conflito pode ser concebido como oportunidade para se externar às amarguras emocionais e se construir um ambiente favorável à colaboração. Na escola, o conflito se apresenta em situações das mais diversas possíveis, seja por uma interpretação errônea de uma frase, seja por não ter suas dúvidas atendidas no tempo desejado, seja por não concordar com as posições e proposições do professor. O conflito, como em qualquer situação da vida em sociedade, faz parte das relações humanas e podem ser direcionados para motivar a superação das dificuldades.

O aprendizado sobre as emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida e se prolonga por toda vida. Oliveira e Rego (2003) demonstram que o meio de manifestação das emoções é profundamente marcado pelas relações sociais aparentes em grupos culturais distintos, depende do nicho cultural ao qual pertencemos. Os instrumentos e signos que utilizamos no processo de medição psicológica variam culturalmente. Elas afirmam que:

As emoções são, portanto organizadas, concebidas e nomeadas de forma absolutamente diversa em diferentes grupos culturais. Nesse plano da sociogênese, a linguagem ocupa papel de destaque como instrumento para a constituição do campo da afetividade. Dispor de palavras para dar nome às emoções nos permite identificá-las, compreendê-las, controlá-las, compartilhá-las com os outros. (OLIVEIRA E REGO, 2003, p. 28).

Os processos afetivos são organizados no percurso da vida pessoal de cada indivíduo, dentro de contextos históricos e culturais específicos. Oliveira e Rego (2003), afirmam que Vygotsky também concebe as emoções como essencialmente dialética, monistas e desenvolvimentistas.

Nesse momento as autoras chamam a atenção para o universo cultural e simbólico, que permeia as conceituações em diferentes sociedades. O que para uma sociedade pode causar ciúmes, ou mesmo cólera nos indivíduos em decorrência dos conceitos socioculturais arraigados, em outra sociedade pode não causar efeito algum. Os valores são decisivos sobre as manifestações emotivas. O ser social é afetado por um universo social e simbólico que lhe

confere identidade e ao mesmo tempo forma conceitos de valores morais e éticos que influenciam o desenvolvimento afetivo.

Uma pessoa que em sua vida pessoal, profissional em seu núcleo cotidiano, esteja vivenciando conflitos que causem ansiedade, angústia, tristeza, terá radicalmente prejudicada suas capacidades cognitivas. Para obter êxito nas tarefas intelectuais, que necessite, por exemplo, de calma e tranquilidade, torna-se essencial reduzir as angústias vivenciadas no convívio com o outro. Daí, a necessidade de se aprender como se configura no universo subjetivo do ser humano, as nuances emocional e afetiva, para que possamos dispor de instrumentos para trabalhar os conflitos nas tarefas e atividades a serem desenvolvidas na escola.

Podemos propor uma dissonância dos conceitos empregados correntemente para a palavra afeto. O afeto pode ser concebido como um movimento transformador, pois, ao ser recebido pelos sentidos, causa a reorganização de nossas funções corporais e psíquicas, em resposta ao estímulo. Esta reorganização ocorre em uma transformação fisiológica, cognitiva, momentânea ou duradoura, em resposta ao afeto recebido. Retornar a condição anterior torna-se impossível, visto que dada experiência passa a fazer parte do arcabouço memorável, registrado por nossa mente e resgatada em momentos oportunos pela associação. Após uma experiência, nossa mente nunca mais se tornará a mesma de antes.

Portanto, Wallon ao ressaltar a importância do meio social para significar as ações da criança está reforçando o conceito de que a criança se desenvolve por que se relaciona com o meio social. Não é um conjunto por que é indissociável, interdependente. Pensando pelo viés da motricidade, a emoção é o caminho e a força motriz que dispara o aparelho psíquico a realizar suas sinapses e aprender.

1.6.1. O domínio afetivo: as manifestações emocionais

Mahoney e Almeida apresentam uma das leituras possíveis do conceito de emoção para Wallon,

Emoção

- É a exteriorização da afetividade, é a sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o

social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural. As emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem os padrões posturais para o medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza, etc. A emoção é uma forma de participação mutua, que funde as relações interindividuais. Ela estimula o desenvolvimento cognitivo e, assim, propicia mudanças que tendem a diminuí-la. (MAHONEY e ALMEIDA, 2007, p. 17-18).

A emoção apresenta-se como a expressão da afetividade e, portanto, observável. O termo cognição é empregado “para identificar o conjunto de processos mentais que participam na aquisição do conhecimento, na percepção do mundo (e de nós mesmos) e de como esse mundo é representado” (LONGHI et al, 2009, p. 205).

Para Dalgarrondo,

As emoções podem ser definidas como reações afetivas agudas, momentâneas, desencadeadas por estímulos significativos. Assim, a emoção é um estado afetivo intenso, de curta duração, originado geralmente como uma reação do indivíduo a certas excitações internas ou externas, conscientes ou inconscientes. (DALGALARRONDO, 2000. P. 100).

As emoções na interpretação de Mahoney e Almeida (2005), Dantas (1992), Galvão (1995), são o elo entre o ser orgânico, biológico, físico, e o social, comunitário, ou melhor, inter-relaciona. Ao nos orientarmos por esta perspectiva podemos deduzir que as emoções ocupam papel meio nos processos inter-relacionais de aprendizagem. A emoção, por essa ótica, seria a condição que nos torna humanos, ao passo que, permite com que nos expressemos e nos relacionemos com o mundo externo. Os sentidos nos permitem receber estímulos externos transmitidos pelo meio, sendo ele, humano ou não, mas é a condição emocional do homem, que determinará a reação ao estímulo. Ela interfere e determina o processo reativo de estímulos, ao ponto de impulsionar, ou direcionar, as reações para fins, em alguns momentos irracionais. É esta condição específica do universo afetivo-emotivo que nos confere a condição de seres humanos.

Sendo assim, a emoção corresponderia a uma reação psicobiológica complexa, que envolveria inteligência e motivação, impulso para ação, além de aspectos sociais e da personalidade, que acompanhados de mudanças fisiológicas, expressariam um

acontecimento significativo para o bem-estar subjetivo do sujeito no seu encontro com o ambiente. (WOYCIEKOSKI e HUTZ, 2009, p. 3).

Ela está presente em nossas manifestações externas, mas também permeia o interior de nossos corpos, como por exemplo, quando um menino vê uma menina por quem nutre sentimentos afetuosos, o coração dispara, a capacidade de atenção pode ficar reduzida e o foco de atenção, na escola, desvia-se do professor. Os sinais emocionais se materializam no corpo, como uma força fora de controle.

A emoção afeta, como nos adverte Wallon, nossos corpos provocando mudanças químico-fisiológicas. As palpitações aceleradas no coração, a sensação de “frio na barriga”, são reações internas causadas por estímulos externos que afetaram nossas emoções, reagindo sobre nossos corpos. As reações e sinais externos são visíveis e perceptíveis a qualquer agente externo, não havendo meios de disfarçá-los, por maior que seja o controle racional. As emoções constituem o nosso ser e regulam o modo como nos envolveremos com o meio social.

Wallon (1968) em “A evolução psicológica da criança”, no capítulo sobre afetividade faz uma série de apontamentos sobre as manifestações emocionais. Resgata as pesquisas de sua época sobre o sorriso e suas manifestações das primeiras horas de vida até as primeiras semanas. São a “exteriorização da afetividade.” (p. 152). Destaca que a criança quando nasce apresenta uma condição de indiscernimento entre o que chamou de “sinal e sua causa”. (p. 145).

O autor na mesma obra afirma ainda que “As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação.” (WALLON, 1968, p. 148). Esses sistemas de atitudes definidos pelo autor irão moldar a maneira como o indivíduo irá responder a cada estímulo recebido do meio, criam significação para o real. Manifestam-se enquanto instrumentos de sociabilidade ao produzirem a tonalidade de nossas interações.

Dantas afirma que as emoções em Wallon participam da constituição da pessoa e do conhecimento. Inicia no primeiro ano de vida – estágio impulsivo-emocional. Nessa fase, as emoções apresentam-se em manifestações fisiológicas. A autora corrobora a ideia de que Wallon, pelas influências sofridas em sua formação, ligadas à medicina e filosofia, teve nítida inspiração na proposta de Charles Darwin, que escrevera em 1872, sobre a expressão das emoções em homens e animais. Contudo, e daí poderíamos ainda acrescentar, pela influência do pensamento marxista, a importância do meio social para sobrevivência da espécie. Dantas

(1992), ao resgatar o pensamento de Wallon afirma, “Se não fosse pela sua capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente, no sentido de atendimento das suas necessidades, o bebê humano pereceria.” (DANTAS, 1992, p. 85).

As afirmações de Dantas encontram respaldo logo no início dos escritos sobre a evolução psicologia da criança. “O ser humano, diz ele, é social geneticamente. Em feito de tal maneira que a sua própria sobrevivência seria impossível sem os cuidados constantes daqueles que o rodeiam, e isso durante muitos anos.” (WALLON, 1968, p. 17). Por esta afirmação, podemos apreender um conceito chave da teoria Walloniana para o entendimento da constituição psíquica do ser humano, ponto que se distancia, em certa medida dos postulados de Piaget. Para o autor, a condição humana para existir é fundamental a existência da organização grupal (societária). Divergente de outras espécies animais, como analisadas nos estudos de Darwin, a espécie humana apresenta em sua gênese, a necessidade da presença do outro para sua perpetuação.

Segundo Dantas (1992), Wallon propõe três ações ou manifestações das emoções em nosso corpo. 1ª de repercussão mecânico-muscular (periférica), 2ª de natureza abstrata (representacional) e a 3ª de repercussão química (geral).

Função essencialmente plástica e de expressão, as emoções constituem uma formação de origem postural e possuem como substância fundamental o tono muscular. Sua diversidade está ligada à hiper ou hipotensão do tono, ao seu livre fluxo em gestos e em ações ou a sua acumulação sem saída e a sua utilização no local por espasmos. À custa do tono que recebe seus estímulos de todas as superfícies de excitação: exteroceptiva, labiríntica, propioceptiva, interoceptiva, elas se vêem a todo instante subentendidas pela soma dos estímulos nascentes no organismo ou que a ele afluem. (WALLON, 1971, p. 150).

Para o autor algumas emoções produzem alteração no tônus muscular, tais como o susto e a depressão, emoções de natureza hipotônica, outras hipertônicas, gerando tônus, como a cólera ou a ansiedade. Essas flutuações provocam alterações que influenciam determinantemente nossas ações, exercendo em alguns momentos o domínio sobre a tomada de decisões.

Para Galvão,

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas,

como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano. (GALVÃO, 1995, p. 61-62)

As experimentações são um caminho de aprendizado para se lidar com as emoções. A repressão, a auto repressão, o contingenciamento de suas manifestações são movimentos para uma aprendizagem de conhecimento e controle emocional. O convívio escolar impõe regras que constituem um segundo nível de estrutura social. Em casa, a criança possui algumas limitações e regras sociais impostas pela família que lhe permite, de maneira dialética, contrapor seus desejos e as manifestações das emoções com as limitações impostas pelo niso social. O “não pode” de uma mãe é, um contato inicial de experimentação emotiva, que mobilizará os desejos e pulsões internas em confronto a uma conduta social esperada. O núcleo familiar é o primeiro campo de choque das pulsões e desejos emotivos com as regras de sociabilidade. Para Wallon nós não nascemos sociais, mas sim nos desenvolvemos em uma relação dialética ontogenética com os preceitos da cultura acumulados ao longo da história da humanidade. Esse aprendizado não ocorre apenas na esfera cognitiva, mas também na esfera emocional. É, portanto, o aprendizado e desenvolvimento emocional que proporcionará a criança, as ferramentas para compreensão de si e do meio circundante. Desenvolver o autocontrole, a consciência, a adequação os padrões esperados de conduta social, são movimentos que compõem o aprendizado do campo afetivo.

Wallon (1938), no capítulo sobre a atividade proprioplástica, da V. Enciclopédia Francesa: a vida mental, reforça a importância das emoções na vida psíquica, afirmando que,

À medida que as emoções constituem a forma diferenciada que é impressa ao fator afetivo, pelas atitudes específicas correspondentes a cada uma delas, são elas que introduzem os motivos de consciência na conduta do indivíduo. (...) As emoções são a sua realização mental; retiram dela impressões da consciência. (1938 apud WEREBE e NADEL-BLULFERT, 1986, p. 145).

Diante das proposições feitas por Wallon (1938), a função da emoção no convívio social extravasa a mera função de reação do organismo a uma afetação, um estímulo de

sobrevivência ou impulso natural, as emoções possuem um valor funcional em nossas inter-relações. A emoção assume o papel significante, transformando-se em linguagem corporal. Sofisticando e diversificando as ferramentas de inter-relação. A célebre frase “um sorriso vale mais que mil palavras”, expressão popular conhecida universalmente, possui, sim, uma parcela de verdade. O sorriso, exaustivamente discutido nas pesquisas de Freitas-Magalhães (2009, 2010), é a expressão da alegria, como a maioria das emoções, senão todas, é a linguagem corporal que diversifica, e aprimora nossas ferramentas de relacionamento. “Sua natureza resulta expressamente de um traço que lhe é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo. Elas implicam relações interindividuais; dependem de relações coletivas; o meio que lhes corresponde é o dos seres vivos.”¹² (p. 145).

As emoções, ou melhor, suas manifestações estabelecem relação imediata entre movimento e sensibilidade. O movimento se traduz em nosso corpo como uma experiência emotiva. Wallon ainda reforça a essência de instantaneidade apresentada pelas manifestações emocionais. Entre a relação estabelecida com nossa consciência Wallon postula que,

A consciência em seu início se confunde com a ação, como seu efeito e como seu estimulante ao mesmo tempo, e é deste modo que ela é igualmente seu objeto ou a sua meta mais próxima. Especificamente vinculada a função postural, a consciência segue-lhe todas as variações, mas, inversamente, torna-se seu motivo e pode suscitá-las ou orientá-las. Toda e qualquer diferenciação de uma acarreta uma diferenciação da outra. Suas manifestações podem bem se complicar; o elo subsiste, todavia.¹³ (WEREBE e NADEL-BLULFERT, 1986, p. 146).

Por essa afirmação de Wallon, podemos acreditar que o momento de reação emocional ocorre em nosso corpo no mesmo momento em que tomamos consciência disso. O pensamento aqui expresso por Wallon vai de encontro aos postulados teóricos cognitivistas. Os neurocientistas poderiam afirmar que algumas emoções partem da percepção e chegando as amígdalas disparam reações emocionais iniciais. As Emoções para Wallon são disparadas e disparadoras do arcabouço químico-fisiológico. Para o autor o que ocorre de fato é que as manifestações ocorrem em uma brevidade de tempo muito intensa, o que causaria a impressão em alguns, de dúvida sobre os caminhos percorridos em nossa mente. Wallon, “Com a emoção nasce uma atividade que não é mais a resposta direta de um organismo às

¹² Ibid., p. 40

¹³ Ibid., p. 40

estimulações do meio, mas que é uma organização plástica do aparelho psicomotor por ocasião de situações externas.” (1938, apud WEREBE e NADEL-BLULFERT, 1986, p. 146).

Contrapondo-se as explicações da neurociência atual, Wallon possuiu uma visão alternativa das empregabilidades correntes na neurociência sobre o circuito emocional. Para aqueles que definem as emoções como simples respostas orgânicas, a uma afetação, Wallon propõe dentro do conceito de indissociabilidade defendido por sua teoria que as respostas emocionais são construídas em um processo onde o aparelho psíquico e orgânico atuam mutuamente.

Ora, a significação da emoção é essencialmente psíquica; não pode ser explicada a não ser como um meio e de ação e um processo de comportamento. Constitui pois um contra-senso a pretensão de distinguir entre suas reações orgânicas a sensibilidade e os motivos que lhe são inerentes, para disso fazer um simples epifenômeno, uma repercussão secundária. (WALLON, 1971, p. 151).

As emoções são ferramentas iniciais de contato que a criança desenvolve ainda no útero da mãe, visto que, o ser humano em seu início, é produto de si mesmo em relação consigo e com o meio, em um estado de indissociabilidade. À medida que a criança matura, e também se desenvolve, ela estabelece significado às suas próprias manifestações interiores por meio das inter-relações sociais. Ao estabelecer as relações de sentido-resposta em decorrência de manifestações orgânicas, a criança desenvolve as primeiras ferramentas psíquicas de associação. Ela relaciona a dor que sente no estômago com o choro e com o estímulo resposta de amamentação. À medida que se desenvolve, aplica a mesma ferramenta “choro” para suprir outras necessidades ou sanar outros incômodos em seu corpo. Quem confere o sentido inicial à organização psíquica da criança é o meio social.

Partiremos aqui do pressuposto de que não podemos nos valer das empregabilidades correntes no meio social, em nível de senso comum, sobre o conceito do termo emoção. Concordamos com Damásio (1996), LeDoux (2002), de que essa definição ainda é confusa, para muitos, por não diferenciarem emoções de sentimentos e paixões. As pesquisas sobre a temática em questão ainda não encontraram um denominador comum para este conceito, contudo gostaríamos neste trabalho de partir da premissa de que emoção constitui a parte observável ou não, mas manifesta fisicamente no corpo de a uma reação ao meio exterior ou interior. A definição emoção cólera, medo tristeza ou alegria são, a nosso ver, uma mescla de emoções e suas reações ou características.

A palavra sentido possui um conceito interessante. Sentido e sentimentos são palavras que expressam conceitos singulares e diferentes. Sentido representa uma premissa ativa, o sentimento passiva. O sentido configura-se em um estado subjetivo do intelecto, de atribuição de valores físico ou abstratos para representação simbólica da realidade. O sentimento manifesta-se como uma das respostas da produção do sentido. Como uma transitoriedade reativa (movimento resposta). Não conseguimos escolher sentir ou não sentir, somos atravessados, mas atribuímos os sentidos.

Comumente confunde-se o conceito de sentimento e emoções pelo emprego corrente no uso social. Os sentidos: paladar, tato, olfato, visão e audição, são portas de comunicação com o meio externo. Daí, advém às dificuldades de se delimitar o conceito de sentimento e emoção. É corrente confundir sentimento com emoções, por que, quando nos lembramos de sentimento, nos lembramos de sentido e automaticamente (associativamente) confundimos o ato e o efeito. O aparelho sensitivo, composto pelos órgãos do sentido são instrumentos intermediários que ligam nossa mente ao mundo exterior, parte deles de entrada, outros de saída. Exemplo: audição (entrada), visão (entrada), tato (entrada), paladar (entrada) fala (saída). São 4 ferramentas sensitivas (que nos conecta com o meio externo) que nos permitem interpretar o meio externo e 1 ferramenta de saída que nos permite agir sobre o meio. Acreditamos que é por causa da atribuição das nossas ferramentas intermediárias dos sentidos que comumente se atribui às manifestações emotivas o conceito de sentimentos.

Da mesma forma, atribui-se às manifestações emotivas os movimentos do intelecto (sentimentos) que produzem os sinais visíveis ao meio (emoções). A indiferenciação sobre o conceito de sentimentos e emoções se dá, por sua empregabilidade corrente na literatura. Aqui gostaríamos de deixar demarcado, ou delimitado que, quando utilizamos o termo emoções estamos nos atendo às manifestações e quando nos valemos do termo sentimentos das produções psíquicas provocadas pelas interações. O objetivo é estudar as emoções para conseguir entender a organicidade dos sentimentos. Os sentimentos possuem uma característica receptiva, com produções ativas na psique, enquanto as emoções possuem uma característica reativa com manifestações internas e externas por meio das alterações químicas, tônicas (interna), do movimento e da fala (externa). Os sentimentos podem produzir emoções do mesmo modo que as emoções podem produzir sentimentos. A barreira entre uma e outra instancia da afetividade realmente é muito tênue, tendo em vista que, operam em uma relação de conjugalidade.

A leitura da obra de Wallon não nos dá subsídios para questionar proposições de existência de afetividade distinta ou anterior às emoções, visto que, as emoções correspondem

a uma das manifestações afetivas do ser humano. Segundo Almeida, A. R. S. (2008, p. 347) “Assim, podemos afirmar a existência de manifestações afetivas anteriores ao aparecimento das emoções.” Essa proposta de existência de manifestações afetivas antes do surgimento das emoções é contestável segundo os apontamentos de Wallon. Para Wallon, as primeiras manifestações emotivas são emocionais, ou seja, as ferramentas iniciais de interação com o meio são de origem emocional.¹⁴

1.6.2. O domínio afetivo: os sentimentos

A subdivisão de afetividade em: emoções, sentimentos e paixões é amplamente aceita por pesquisadores Wallonianos. Wallon traça esta distinção em muitos de seus escritos, e, em especial, no capítulo sobre afetividade em “A evolução Psicológica da criança”. Nessa abordagem o autor propõe que,

A criança que é solicitada pelo sentimento não tem, perante as circunstâncias, as reações instantâneas e directas da emoção. A sua atitude é de abstenção, e, se observa, e com um olhar longínquo ou furtivo que recusa qualquer participação activa nas relações que se encadeiam a sua volta.” (WALLON, 1968, p. 153).

Ao findar desse parágrafo Wallon, propõe que a criança apresenta uma “plasticidade passiva”, condição que se modificará apenas com o surgimento das “representações mentais”.

Para Arantes (2003) os sentimentos exercem papel funcional na organização do pensamento. A autora afirma ainda que,

[...] a afetividade influencia de maneira significativa a forma com que os seres humanos resolvem os conflitos de natureza moral. Indicou também que as estações emocionais influenciam nossos pensamentos e nossas ações, tanto quanto nossas capacidades cognitivas. (ARANTES, 2003 p. 123).

¹⁴ Wallon (1968) propõe que, “As emoções, que são a exteriorização da afectividade, provocam, assim, transformações que tendem, por outro lado, a reduzi-las. (1968, p. 152)”. Após o nascimento as primeiras reações ou contatos que a criança estabelece com o meio são de ordem emocional. “Na criança, e lento o progresso das suas reações puramente ocasionais, pessoais, emocionais, ate alcançar uma representação mais estável das coisas; e são contínuos os reflexos.” (1968, p. 153). E finaliza afirmando que “Quanto aos primeiros contactos entre o sujeito e o ambiente, eles são de ordem afectiva: são as emoções.” (1968, p. 215).

Galvão (1995) propõe que os sentimentos na teoria walloniana surgiriam apenas com o desenvolvimento da linguagem. Os mesmos, para a autora, seriam elaborados no campo mental, o que pressupõe uma essência subjetivante para os sentimentos, participantes e componentes da personalidade. Possuem como características a durabilidade, profundidade, intensidade e o fato de não se manifestarem obrigatoriamente em alterações corporais fisiológicas.

Quando o autor se refere a sentimentos resgata as fases em que a criança apresenta comportamentos hostis em relação a um adulto ou outra pessoa, sentimentos de dignidade. O autor ao retratar lesões na área pré-frontal atesta que crianças com lesões nessa região do cérebro podem apresentar comportamentos morais desabonáveis.

É pelo sentimento de personalidade que são amalgamados aos reflexos de aspecto orgânico, que inserem o indivíduo como tal no seu ambiente, os valores cujo único suporte consiste em noções completamente abstractas ou ideais, uma vez o seu objecto não pode reportar-se a uma existência material mas apenas a consequências eventuais, cujo nível varia, alias, com a civilização e da época e o grau de evolução psíquica atingido pelo indivíduo; umas vezes objectivas e sensíveis, outras mais estritamente íntimas e morais. (WALLON, 1968, p. 143).

Assim, podemos inferir que para Wallon, os sentimentos desempenham papel fundamental na concepção das estruturas abstratas que formam a personalidade fluindo na composição dos juízos morais.

Em “As origens do carácter na criança”, Wallon aprofunda a discussão do conceito de sentimentos afirmando que,

À medida em que se alimenta de imagens, o sentimento se opõe à emotividade. O sentimental difere do emotivo exatamente como o raciocinador. Apesar de assimilações devidas sobretudo, sem dúvida, ao vocabulário que coloca nas mesmas rubricas tudo aquilo que é afetivo e tudo que parece proceder das mesmas nuances afetivas, a observação mostra que entre o comportamento e o temperamento do sentimental e do emotivo existem distinções fundamentais. O sentimental inicia a cadeia cujos elos subsequentes são o imaginativo e o sonhador até o raciocinador. (WALLON, 1971, p. 108).

Wallon, ao diferenciar emoção de sentimentos afirma que tais afetações produzem sinais distintos nos indivíduos. Apresenta o indivíduo sentimental como provido de autocontrole. Segundo ele,

Num, a ideação predominará sobre a emotividade, despertando ressonâncias afetivas cada vez que se produzir: trata-se, então, de sentimentos. Em certo sentido, o termo emoção-sentimento constitui uma contradição. Os emotivos e os sentimentais representam dois tipos de indivíduos de temperamentos nitidamente distintos. Os sentimentais para Wallon buscam afastar-se das “tempestades emotivas” [...]. (WALLON, 1971, p.151-152).

Quando Wallon se referiu a sentimentos em seus escritos utilizou correntemente as expressões, “sentimento de autonomia”, “sentimento de superioridade”, sentimento de rivalidade”, “sentimento de responsabilidade”, “sentimento de alegria”, “sentimento de angustia”, “sentimento de aflição”, “sentimento de desacordo de inquietação”, “sentimentos de hostilidade”. E também as palavras “Amizade”, “Angustia”, “aflição” “Personalidade”, “superioridade”, “rivalidade”, “alegria”, “angustia”, “aflição” “responsabilidade”, para se referir às manifestações de sentimentos.¹⁵

Em nenhum momento de seus escritos encontramos a palavra raiva, cólera ou ira para se referir a sentimentos, sendo estas, no entendimento de Wallon manifestações emocionais.

Como podemos perceber na análise do conceito de sentimento proposto por Wallon existe diferença fundante entre o conceito de emoção e de afetividade. Mesmo uma podendo agir sobre a outra, para o autor, os sentimentos configuram-se como estados subjetivos de maior duração, que podem ou não resultar em uma reação orgânico-fisiológica, isto é, pode ou não disparar uma emoção e desencadear uma manifestação emocional, de influências decisivas sobre a psique e constituição da personalidade. Distingue-se das emoções, por sua intensidade, instantaneidade, e durabilidade, por não apresentar a mesma reatividade das emoções que, na leitura corrente sobre a temática, desperta certa irracionalidade na criança. Os sentimentos para Wallon estão mais próximos da razão de que de fato, da emoção. Podemos aqui propor que os sentimentos são a representações das emoções, a essência afetiva mais próxima da razão do que da emoção, de modo que é influenciado pelas emoções, mas se

¹⁵ As expressões e palavras referentes a sentimentos enunciadas por Wallon em seus escritos foram retiradas de “A evolução psicológica da criança”, “Do ato ao pensamento”, “As origens do Caráter na criança” e “As origens do pensamento na criança”. Os artigos e demais escritos não foram consultados.

apresenta como uma representação de emoção mais cognitivizada. Um sentimento pode ser concebido como a capacidade psíquica de transformar em imagem simbólica nossas emoções.

1.6.3. O domínio afetivo: paixão

Mahoney e Almeida (2005) afirmam que a paixão “revela o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação: tenta para isso silenciar a emoção”. (p. 21). Ela camufla um sentimento e a emoção para atender um objetivo.

Na criança, a paixão pode ser viva e profunda, Mas com ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa. Ela pressupõe, portanto, para se desenvolver, a capacidade de autocontrole e não se pode antecipar a oposição claramente sentida entre o ego e as outras pessoas, cuja consciência não se produz antes dos 3 anos. Então a criança torna-se capaz de amadurecer secretamente frenéticos ciúmes times, ligações afectivas exclusivas, ambições mais ou menos vagas mas exigentes. Na idade seguinte, as relações mais objectivas com o ambiente poderão atenuá-las. Não deixam de ser, par isso, menos reveladoras de um temperamento. É indubitável que o sentimento e sobretudo a paixão serão tanto mais tenazes, perseverantes, absolutos, quanto mais irradiem uma afectividade ardente, em que continuam a operar certas reacções, de certo modo vegetativas, da emoção. (WALLON, 1968, p. 154).

Gratiot-Alfandéry, (2010), Corroborar a tese de Wallon ao propor que as paixões trazem consigo a capacidade de controlar as emoções, torná-las silenciosa. Isso não seria possível para a autora antes dos Três anos de Idade. No conceito de paixão proposto por Wallon, certas estruturas orgânicas e cognitivas devem estar desenvolvidas para a fruição paixão na criança. Isso ocorreria apenas na passagem do período Sensório Motor e Projetivo para o estágio Personalista. Antes desse período a criança estaria sobre o domínio das emoções.

Em “A origem do caráter na criança”, Wallon faz uma diferenciação entre o conceito de sentimento e paixão e compara as duas manifestações afetivas.

A representação também pode ter um alvo ou um objetivo imposto à afetividade e sobre ela imperante. Abole a emoção na medida em que a transforma em paixão. O apaixonado, habitualmente, se mantém senhor de suas reações afetivas. Diante de impulsos emotivos, caminha para o raciocínio. Em geral, sabe utilizar as circunstâncias com tenacidade. Sua atividade é exercida no plano das realidades, utilizando as, frequentemente de maneira sagaz, para seus fins. Estes, todavia, se encontram fora da realidade, pelo menos da atual; tendem a substituí-la por algo que não passa de representação. A diferença entre o apaixonado e o sentimental, está na necessidade de transformar em fatos suas representações, em lugar de se restringir a experimentar sua nuance afetiva. (WALLON, 1971, p. 152).

O autor conclui que enquanto os sentimentos se manifestam no campo dos desejos e lá fica enclausurado, as paixões se manifestam na práxis. O apaixonado tende a transformar em ação suas angústias para atingir um objetivo, enquanto o sentimental as retém. A criança quando atravessada por uma paixão pode apresentar, nas palavras de Gratiot-Alfandéry “frenéticos ciúmes”, em seus relacionamentos.

Wallon concorda em partes com a proposta dos neurocientistas sobre as variações das emoções e sentimentos. Contudo difere dos mesmos em relação à presença de tais domínios sobre a psique.

1.7. O domínio cognição

Na psicogênese da pessoa completa a cognição estará em constante contraste com nosso ser afetivo, em um movimento dialético de estruturação e significação, em constantes interações com o meio social. Segundo Mahoney e Almeida,

O conjunto cognitivo oferece um conjunto de funções que permite a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações. É ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários. (2005, p. 18).

As autoras reforçam uma ideia difundida no pensamento Walloniano. A passagem do ato motor, que impulsionado pela afetividade torna-se ato simbólico, imagens e representações. Dentro desse contraste de forças o movimento é o veículo que permite as afetações que constituirão de forma dialética a constituição da psique da criança.

Wallon propõe que quando a criança está no domínio cognição fica mais evidente as condições que permitem a mesma identificar, significar, definir, classificar, separar, unir, por meio das relações práticas que aproximam a criança, o educando da realidade.

No livro “A evolução psicológica da criança” Wallon atesta que o salto qualitativo no desenvolvimento cognitivo surge com o desenvolvimento da linguagem. Em “Do ato ao pensamento” Wallon discute a relação que o desenvolvimento orgânico e social exerce sobre a construção do pensamento. Busca evidenciar que os movimentos existentes entre meio social, estímulos externos e desenvolvimento orgânico, o confronto entre nosso corpo e nossas experiências, possibilitariam o aprimoramento de nossas capacidades cognitivas e consequentemente intelectuais em um movimento dialético.

“[...] não sendo o objecto ou o acontecimento diretamente perceptíveis e eficazes, têm que ser representados de uma maneira ou de uma forma qualquer. O efeito sensorial que pode corresponder a esta representação só é utilizável com a condição de receber um significado que se acrescente, ou antes, que se substitua à sua própria aparência. Detectar e definir estes significados, classificá-los, dissociá-los, reuni-los, confrontando as relações lógicas e experimentais, tentar reconstruir por seu intermédio a possível estrutura das coisas: tal é o domínio do conhecimento [...]. (WALLON, 1968, p. 144).

A relação entre símbolo e significado é discutida mais a fundo por Wallon em “Do ato ao pensamento”, no capítulo “As relações entre significante e significado”. Nesse excerto da obra do autor, Wallon propõe que o “O símbolo, no sentido estrito da palavra, e um objeto, mas um objeto que é substituto de outras realidades: objetos, pessoas, ações, instituições, clãs, grupos quaisquer etc. Ele permuta sua própria realidade por aquela que ele representa. Ele se torna uma significação.” (WALLON, 2008, p. 176). O papel representativo permanece ligado ao objeto para Wallon, “Daí o papel eminente que o símbolo pode desempenhar nas relações entre a consciência e o ato. É ele o termo concreto e seu objeto é que é o abstrato.” (WALLON, 2008, p. 177).

Quando esse plano de representação se liberta do objeto físico, do real, ascende ao plano do signo que conduz a verdadeira representação. O signo, diferente do símbolo, não traz em si, necessariamente o laço de pertencimento ao mundo físico. Pode existir enquanto significação, adquirindo independência em relação ao objeto. O autor ainda conclui que é na sociedade que se constroem os signos e símbolos, que se formam ao longo da história. “Não há reação mental que seja independente, senão sempre no presente, pelo menos pelos seus

meios e pelo seu conteúdo, das circunstâncias exteriores, duma situação, do meio.” (WALLON, 1968, p. 54).

O cérebro humano cria mecanismos representacionais para traduzir o manifesto da realidade objetiva em informação armazenável. A informação que recebemos por nossos sentidos precisa ser transladada em significação que substitua a aparência. Por esta afirmação podemos compreender que nossa mente transforma o ato manifesto em representação simbólica.

Assim, podemos desta maneira acreditar que, as funções psicológicas mais desenvolvidas têm suas bases no desenvolvimento da condição motora e afetiva. Segundo Gratiot-Alfandéry,

Na medida em que a função simbólica se desenvolve, a representação possibilita internalizar o ato motor. Ou seja, quanto mais a criança passe a dominar os signos culturais e desenvolver os aspectos cognitivos, mais o gesto motor tende a se reduzir como agitação, ganhando em refino e qualidade motora autônoma. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 38).

Por este prisma, o professor, incumbido da tarefa de mediar a construção do conhecimento, necessitará de competências intelectuais e afetivas para o desempenho de sua função. A compreensão dos meios pelos quais os alunos constroem conhecimento cria possibilidades reais de intervenção. Na perspectiva Walloniana, isso predispõe entender que a pessoa, completa, para ser educada, necessita de condições sociais propícias que irão influenciar as possibilidades de desenvolvimento segundo Wallon.

Na perspectiva Walloniana, a inteligência não se dissocia da afetividade, mesmo em sua esfera observável, as emoções. Para Wallon a inteligência não se desenvolve em conjunto com, mas sim dentro de um movimento indiscernível. A inteligência é a capacidade cognitiva de desenvolvimento psíquico, motor, linguístico em um estado de inter-relação com o meio social. O desenvolvimento da inteligência não pode ocorrer, segundo Wallon, sem que os disparadores motores e afetivos participem do processo. Em tese, podemos acreditar que o que permite de fato que a inteligência evolua são os estímulos receptivos provindos dos inter-relacionamentos fundamentados pelos afetos e movimentos em conjunto com própria maturação biológica.

1.8. O método dialético na psicogenética Walloniana:

Podemos enumerar alguns motivos que nos direcionaram para a escolha da obra de Henri Wallon para o estudo sobre o debate cognição-afetividade-desenvolvimento. Principalmente pela importância que sua obra trouxe para o campo da educação. O entendimento da criança como pessoa integral, embasado em sua concepção psicogenética, permitiu-nos superar o dualismo cartesiano, clássica separação entre corpo e mente, com privilégios da mente, e ainda satanizava as emoções como perturbadoras e inimigas da razão, que refletiram inegavelmente nas culturas influenciadas pela Europa.

Cognição e afetividade estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de suas vivências cotidianas, à medida que a criança matura, contribuindo decisivamente para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Wallon insere a escola como instituição primordial que permitiria a criança apropriar-se dos fundamentos da cultura científica, valorizando a relação entre professores e alunos e o desenvolvimento integral da criança em suas plenas potencialidades. Tece sua teoria de desenvolvimento da pessoa completa, estreitando os laços entre psicologia e pedagogia, valorizando a formação de professores e ambientes educacionais apropriados para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos.

Podemos assim definir esta característica fundante do pensamento de Wallon. A dialética é o ato motor que permite com que o cognitivo e o afetivo se contraponham e se ressignifiquem, ao passo que o indivíduo se contrasta com o mundo social. As experiências afetivas, que de acordo com as leituras da obra de Wallon, seria o momento em que o indivíduo volta-se, prioritariamente, para si mesmo, seria um voltar-se para si mesmo em decorrência dos conflitos com o outro. Aqui fazemos um parêntese para esclarecer que, este conflito proposto encontra-se na ordem da inter-relação sensória que produz alterações afetivas e conseqüentemente, cognitivas ao passo que a criança, (re) significa as experiências vivenciadas e a relação previa que existia em sua memória de experiências passadas. Na dialética a dinâmica entre o ato motor afetivo e cognitivo configura-se em uma relação reativa, onde, os afetos provocam mobilidade das estâncias psíquicas da criança. A alternância de predomínio de fases ou estados é a essência da conjectura das evoluções metapsíquicas da criança.

Maturana (2001)¹⁶ diria que as emoções nos impulsionam, ou melhor, as emoções e sensações nos movem, interna ou externamente a um outro estado de espírito.

Em cada fase ou estágio a alternância de estados intraceptivos ou exteroceptivos, entre predomínio da afetividade ou cognição gera possibilidades de confronto psíquico, ou mesmo o que (Piaget) definiu como desequilíbrio, ampliando a cada experiência, a capacidade de ressignificar-se no mundo social.

O conflito, mais do que benéfico, torna-se nesta perspectiva, condicionante das possibilidades de desenvolvimento. O conflito entre o cognitivo e o afetivo possibilita movimento, dialético e crescimento psíquico. As vivências constantes possibilitam aprendizagens constantes, muitas delas perceptíveis outras não, que alteram a maneira como o indivíduo se desenvolve. Estamos nos referindo a capacidades psicomotoras, habilidades, destreza, memória, autonomia. Os estímulos diversos podem causar reações diversas possibilitando formas diversas de apropriação e construção de significados pela criança.

Wallon propõe que a criança é afetada desde o nascimento e que este estado de afetação exerce ação determinante na evolução mental da criança, desde o nascimento. O social com o orgânico se misturam desde o nascimento. A evolução mental da criança inicia-se, tão rápido se inicie suas inter-relações com o meio social.

1.9. Do ato motor ao Movimento

Segundo Zazzo (1968)¹⁷ Wallon renovou profundamente as teorias sobre motricidade e emoção. Wallon vale-se das contribuições dos fisiologistas sobre a função motora, movimento, da tensão muscular e do tônus para propor uma nova interpretação do movimento, ao considerar inserir o tônus dentro das posturas e atitudes, primeiros modos de expressão nas crianças. Confere sentido humano ao tônus e seus desdobramentos.

A originalidade de Wallon consiste em dar a função motora, e, sobretudo a tonicidade, um sentido humano. O tônus não é apenas um estado de tensão necessário a execução da contracção muscular, ele e também atitudes, posturas.

¹⁶ MATURANA R., H. *Cognição, ciência e vida cotidiana* / Humberto Maturana; organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

¹⁷ Excerto retirado do prefácio de "A evolução psicológica da criança", 1968, p. 14.

Ora, as atitudes, as posturas, são modeladas pelo adulto e são na criança os seus primeiros modos de expressão. «Incapaz de efectuar seja o que for, o recém-nascido é manipulado por outros e é no movimento dos outros que tomarão forma as suas primeiras atitudes.» (ZAZZO, 1968, p. 14).

Wallon relaciona o estudo dos movimentos ao estudo dos mecanismos de produção dos movimentos, os músculos. Em seus escritos a referência ao tônus ou tônus muscular é constante. Divide os estudos do mesmo entre as funções cinéticas e tônicas da musculatura, responsáveis respectivamente pela contração e estiramento das fibras musculares e pela função tônica e postural que regula a intensidade e variação da tensão muscular. É, pois, a variação do tônus que permitirá a criança os deslocamentos, equilíbrio, e as funções motoras ao longo de seu desenvolvimento.

Para o autor movimento é instrumento de ação sobre o mundo. Configura-se como uma das primeiras formas de inter-relação que a criança possui. As mímicas, gestos, contorções do corpo, choro são ferramentas de comunicação, que predispõe ação sobre o meio externo que provoca a resposta. “[...] o movimento não é, de facto, mais uma abstração fisiológica ou mecânica. O psicólogo não o poderia dissociar dos conjuntos que correspondem ao acto de que ele é instrumento.” (WALLON, 1968, p. 155).

É por meio do movimento, segundo o autor, que o ato ganha vida no presente. Por isso poderíamos propor que o ato mental nasce do ato motor. Relaciona os movimentos aos estímulos de prazer ou desprazer despertando sentimentos como alegria, e emoções como cólera. A emoção para Wallon é fundamentada pelas capacidades exteroceptivas dos domínios da sensibilidade e do movimento.

Wallon propõe que existem forças internas proprioceptivas, viscerais, e externas exteroceptivas estímulos ambientais que provocam as emoções por meio de movimentos. Relata de suas observações que a fome, provoca contrações internas que estimula o movimento de sucção em bebês, bem como o nascer dos dentes o reflexo de morder para sanar a irritação.

O movimento para Wallon é um escape para as excitações interoceptiva, proprioceptivas e exteroceptivas. Por meio do movimento a criança extravasa em manifestações no tônus direcionando a energia inicial para sua exaustão. Estas trocas de energias, das quais o corpo participa são estimuladoras não só das emoções mas, também da cognição.

Segundo Galvão (1995) a criança por meio dos movimentos que inicialmente não consegue controlar, passa a estabelecer suas relações de percepção do mundo.

Pouco a pouco o bebê vai estabelecendo correspondência entre seus atos e os do ambiente, suas reações diversificam-se e tornam-se cada vez mais claramente intencionais. Pela ação do outro, o movimento deixa de ser somente espasmo ou descargas impulsivas e passa a ser expressão, afetividade exteriorizada. O sorriso é uma reação que exprime bem esta transformação. (GALVÃO, 1995, p. 61).

Este processo de construção da significação realizado pela criança é essencialmente construído na relação com o outro, e tem como seu veículo os movimentos. O sorriso como afirma Galvão é um sinal de significação de um estímulo externo.

À medida que a criança matura e se desenvolve os movimentos ganham outra dimensão, “de imediatamente eficiente, o movimento torna-se então técnico ou simbólico e refere-se ao plano da representação e do conhecimento.” (WALLON, 1968, p. 156).

Nossa resposta ao meio é devolvida através de movimento. Quando nos propomos a analisar e estudar as manifestações emotivas, as emoções, buscamos de fato compreender a instância do ato motor, que possibilita o surgimento dos emoções/sentimentos que influenciam diretamente as respostas produzidas no ambiente. Wallon propôs que, “Efectivamente, na medida em que o movimento leva em si o meio, confunde-se igualmente com ele. Se esse e de facto o domínio do acto motor propriamente dito, a ele se lhe vem juntar.” (WALLON, 1968, p. 181). Reflete o caráter indissociável inicial em que a criança se encontra no início de sua vida.

Na obra de Wallon o movimento evidencia a concretude do presente, em contraposição, se assim podemos dizer, as elucubrações de nossas capacidades psíquicas que rompem a barreira espaço-tempo. O movimento ao evidenciar o presente, também evidencia a existência do ser, do corpo e das limitações orgânicas impostas pela evolução filogenética.

Em a “*Evolução psicológica da criança*” Wallon postula que os domínios funcionais possuem uma abrangência que engloba desde os atos afetivos mais primitivos a da pessoa que já construiu o juízo de moralidade. São os domínios exteroceptivos, voltados para realidade social, presente ou não. “[...] as possibilidades espaciais ou mecânicas oferecidas pelo campo perceptivo, que foi descrito com o nome de inteligência prática ou inteligência das situações, passando pela simples, mas frequente e difícil adequação das estruturas motoras que são nossos automatismos, naturais ou aprendidos, à estrutura dos objetos. É o domínio do ato motor.” (WALLON, 2007, p. 117).

1.10. A questão do meio

O conceito de “meio” ocupou papel fundamental na teoria Walloniana. Estudar a criança é, na concepção Walloniana, estudar a criança envolta em um ambiente social específico. Segundo Almeida (2010) “O meio é o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias nas quais se desenvolvem as pessoas.” (p. 78). Nas palavras do próprio Wallon, “O meio é o conjunto mais ou menos durável das circunstâncias físicas, humanas ou ideológicas em que ocorrem as existências individuais.” (1986, p. 20). O meio social se sobrepõe ao meio natural, transformando-se em instrumento de ação sobre o mesmo. (p. 141).

Segundo Wallon (1986), “A escola é, também, um meio funcional. As crianças a frequentam para instruírem-se e devem familiarizar-se com um novo tipo de disciplina e de relações interindividuais.” (p. 170). A escola para o autor é o meio potencial de sociabilidade que possui função social específica, influenciando decisivamente o desenvolvimento bio-psico-social da criança. A escola é, o primeiro espaço social em que relações de reciprocidade aflorarão para a criança. Enquanto no núcleo de sociabilidade familiar a aceitação é condição “sine qua non”, na escola, a formação de novas regras de sociabilidade permitirão a criança, a construção de valores morais, de pertencimento, de tolerância e fuga do egocentrismo. A autonomia, o respeito mutuo, e a adequação as regras de sociabilidade fazem parte da construção da consciência coletiva; a criança toma consciência de sua existência social. Segundo Wallon (1986), “Os grupos provocam uma organização íntima da pessoa ao introduzir-lhe as diferentes categorias de relações com os outros. Estas categorias são relativas tanto à ação própria de cada um quanto ao meio social.” (p. 178).

A teoria Walloniana reforça a importância da condição do meio social como prerrogativa de desenvolvimento do aluno e do próprio professor. O meio social em geral, família, igreja, grupo social, time de futebol, clube e principalmente a escola, por causa de seu objetivo formativo, desempenham papel fundamental para a o desenvolvimento da pessoa. Wallon (1879 -1962) reforça a importância do meio em seus escritos, fato que podemos observar quando foi proposta a reforma do ensino francês. O autor deixou evidente o papel crucial da escola na organização social. A escola para Wallon seria o meio social que desempenharia o papel de equilibrar a formação humana ao passo que disponibilizaria condições de todos os cidadãos desenvolverem suas plenas capacidades.

No seu afã de autoconhecer-se o homem sabe, apenas, por conseguinte, aplicar a si próprio uma opinião, cuja origem nem se encontra nêle nem nos demais; tal opinião, porém, a todos é imposta, pelo meio social e, através dêste, pelas condições e formas atuais da existência social. (WALLON, 1971, p. 12).

Assim, não só um veículo de conhecimento, a escola desempenharia, no projeto de reforma do ensino francês, um papel político, um plano de desenvolvimento. A apropriação da cultura universal, dos códigos sociais, dos arcabouços científico-culturais desenvolvidos pela humanidade, seriam garantidos por meio da escola. Nesse sentido, o meio social desempenharia papel fundamental na formação do cidadão pleno, e a escola seria o local de sociabilidade específico para isso.

A importância do meio para Wallon foi evidenciada em pesquisas importantes no campo da psicogenética,

Ao focalizar o meio como um dos conceitos fundamentais da teoria, coloca a questão do desenvolvimento no contexto no qual está inserido, e a escola como um dos meios fundamentais para o desenvolvimento do aluno e do professor. (MAHONEY E ALMEIDA, 2005, p. 13).

Como evidenciado pelas autoras, o meio desempenha papel ativo no desenvolvimento, permitindo, por meio das inter-relações múltiplas, o processo dialético de construção, desconstrução, reconstrução. O meio seria nesta concepção o veículo pelo qual a criança pode explorar suas potencialidades e concretizar os movimentos tanto do intelecto, como dos corpos. Diante do exposto, a escola ocupa papel estratégico no desenvolvimento da criança, por ser um local organizado para maximizar as inter-relações da criança com o meio físico e social.

Nesse sentido, Galvão (1995) ao analisar a importância do meio para Wallon reforça que o desenvolvimento contextualizado, para o autor, seria o caminho de compreensão da dinâmica entre a criança, desenvolvimento e o ambiente.

Considerando que o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio, Wallon propõe o estudo contextualizado das condutas infantis, buscando compreender, em cada fase do desenvolvimento, o sistema de relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente. (GALVÃO, 1995, p. 11-12).

Wallon, em “As origens do Caráter da Criança, afirma,

Pois o desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social. Para que ela possa transpor o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta, tornam-se necessários instrumentos de origem essencialmente social, como a linguagem, e os diferentes sistemas simbólicos surgidos desse meio. (WALLON, 1971, p. 13).

Sendo assim, o meio social, para Wallon, é o principal precursor no desenvolvimento humano,

O meio é o campo sobre a qual a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação. Com o desenvolvimento, ampliam-se as possibilidades de acesso da criança às várias dimensões do meio. No início, ela age diretamente sobre o meio humano e é por intermédio deste que tem acesso às outras dimensões de seu contexto social. (GALVÃO, 2011, p. 100).

A organização social dita o ritmo do desenvolvimento individual. O meio influencia decisivamente a maneira como o indivíduo irá se desenvolver em determinado contexto social. Wallon em seus estudos, como nos afirma Dourado (2007), cita métodos e condutas pedagógicas complementares às suas próprias proposições, com as quais ele coaduna. Os “centros de interesse” de Decroly (1871-1932) e os “coletivos Konsomois” de Makarenko (1888-1939) seriam condutas pedagógicas a serem observadas, por terem, na interpretação de Wallon, conseguido romper com a dicotomia indivíduo sociedade.

Nas palavras de Almeida (2010), para Wallon, Decroly e Makarenko, conseguiram integrar o desenvolvimento da criança como unidade inseparável indivíduo-meio social. “A constituição da criança ao nascer não será a única lei do seu destino posterior. [...] transformados pelas circunstâncias vividas nos diferentes meios e grupos oferecidos pela sociedade.” (p. 25). A crítica feita por Wallon a seus contemporâneos, recaiu sobre as análises tradicionalistas que preservavam a dicotomia indivíduo-meio. Outro ponto a se ressaltar nas proposições de Decroly é o caráter mutante que a pedagogia possui. Caráter preservado pela própria necessidade de se adaptar as práticas, as necessidades dos indivíduos de cada momento histórico. A sociedade evolui, as relações de sociabilidade se modificam e os métodos pedagógicos devem ser estruturados sobre a realidade social vigente, para que encontre ressonância entre saberes e práticas concretas de desenvolvimento.

Para Dantas (1995),

Dos expoentes da Escola Nova, Decroly era o que mais lhe agradava. Identificava, na pedagogia do educador belga, pontos de convergência com sua psicologia, sobretudo no que tange à exigência de a escola encarar a criança como ser total,

concreto e ativo e de manter-se em contato com o meio social. (DANTAS, 1995, p. 24).

Makarenko foi outro educador apontado por Wallon que teria superado a dicotomia indivíduo-meio social. Para o pensador, a constituição de um coletivo fundamentado na realidade social proporcionaria ao mesmo, a superação da oposição ente indivíduo-sociedade. Makarenko não estabelece formas de ação, mas defende a importância de adequação da proposta pedagógica as realidades de tempo e espaços distintas. Por suas proposições cada momento histórico gozaria de especificidades distintas o que inviabilizaria a transposição de sistemas e métodos pedagógicos universalizantes que não consideram as especificidades de uma cultura local e tempos históricos distintos.

Wallon foi um observador dos avanços científicos de seu tempo. Defendia a ideia de plasticidade do sistema nervoso. Dedicou-se diretamente ao estudo das síndromes psicomotoras, evidenciando intrinsecamente a relação entre psiquismo, movimento e meio social. Segundo Dantas (1995), “Se a interferência do meio pode ser percebida já nas condutas mais próximas do funcionamento orgânico, como é o caso nas patologias, na criança normal esta influência é ainda maior.” (p. 33). Para a autora, as relações que a criança irá estabelecer com o meio sofre a influência decisiva da cultura, ou meio cultural. Em determinadas culturas as experiências irão variar em decorrência da idade da criança, em outras segundo seu próprio desenvolvimento biológico. Os sinais da puberdade para algumas culturas marcam o início e fim de etapas de sociabilidade e das responsabilidades do indivíduo com o grupo social.

No que tange ao desenvolvimento, Dantas afirma que,

Presente desde a aquisição de habilidades motoras básicas, como a apreensão e a marcha, a influência do meio social torna-se muito mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica. É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com "alimento cultural", isto é, linguagem e conhecimento. (DANTAS, 1995, p. 40-41).

Daí, a definição Walloniana que infere a máxima de que o homem é um ser “geneticamente social”. O estudo da criança contextualizada permitiria uma real aproximação

das causas que influenciam o desenvolvimento infantil. Para Dantas (1995), o projeto teórico de Wallon poderia ser definido como uma “psicogênese da pessoa completa”.

1.11. Meios e grupos

Para Wallon a relação organismo-meio é compreendida nas bases do materialismo dialético, reformulando o conceito Darwinista de interdependência. É no cerne das relações materiais natureza/sociedade que o homem constrói conhecimento. Para o autor o meio possui duas características distintas e complementares. O meio enquanto proposição de circunstâncias duráveis, presentes no meio físico, natural e o meio enquanto meio de ação, enquanto possibilidades ou potências de desenvolvimento. Almeida (2010) afirma que “Na espécie humana o meio social se sobrepõe ao meio físico, e ganha importância em relação a ele.” (p. 25). Uma das críticas que podemos tecer sobre a conjuntura da escola moderna é, até que ponto a estrutura e organização material da mesma tem-se apresentado enquanto um meio de ação favorável ao desenvolvimento infantil?

Resgatando as contribuições de Nadel-Brulfert (1986) A criança em seus primórdios apresenta-se desprovida de meios de ação, demonstrando dependência intrínseca do meio social para sua sobrevivência. “O meio ao qual cada indivíduo deve adaptar-se é o meio social, meio indireto da adaptação vital.” (p. 20) A autora reforça o duplo status que o meio humano ocupa nas concepções Wallonianas, o “meio ambiente” e o “meio de ação”. Os meios de ação reforçam as características de sociabilidade inerentes à espécie humana, ao atribuí-lhes características móveis e transitivas permitindo as diferenciações individuais. O meio ambiente, configura-se enquanto meio das reações sensório-motoras sobre as quais o indivíduo se adapta.

Wallon (1954/1986), ao abordar o conceito de meios afirma que a relação entre meios e grupos apresentam noções conexas. Os meios funcionais e locais, trabalho, família, escola, campo, cidade, podem ser concebidos como grupos ou meios de ação favoráveis ao desenvolvimento, de modo que possibilita o movimento, harmonias e oposições aos seus objetivos. Segundo Almeida (2010), na teoria Walloniana meios e grupos possuem conexão mas apresentam distinções. A autora afirma que, “O grupo tem objetivos determinados dos quais depende sua composição e divisão de tarefas que regula as relações entre seus membros;

é indispensável para a aprendizagem social da criança.” (p. 25). Nesse quesito o grupo seria o espaço de identidade, de sociabilidade. Possui certa organicidade e compartilham de interesses comuns. O grupo presa por uma identidade, um fator de identificação e de aglutinação, sejam os objetivos comuns, interesses compartilhados, ou mesmo espírito de pertencimento. O meio configura-se como conjunto de circunstâncias duráveis, sejam elas físicas, sociais, culturais, imaginárias, que envolvem o indivíduo. “Se o meio concreto marca, igualmente o faz o meio imaginado, representado, desejado, sonhado.” (ALMEIDA, 2010, p.25). O autor distingue grupos de meios afirmando que a escola é um meio que pode conter grupos variados, assim como a fábrica pode conter grupos sindicalizados e não sindicalizados. Podemos inferir que os meios possibilitam as relações de sociabilidade, e à medida que características ou objetivos comuns tendem a reforçar os laços entre indivíduos de um mesmo meio, estes tendem a se agrupar, formando os grupos característicos por objetivos ou interesses comuns em um dado meio. Wallon reforça a importância dos grupos como indispensável ao desenvolvimento da criança, não apenas pela aprendizagem social como também pelo desenvolvimento de sua personalidade. (p. 176).

1.12. O desenvolvimento humano no contexto escolar

Wallon formula com sua teoria um novo prisma para entendermos as relações afetivas e de desenvolvimento. Para a educação como um todo, inova ao propor, em contraposição ao dualismo cartesiano e demais teorias reducionistas, o ser humano como ser indissociável de seus afetos. O foco de Wallon recai sobre o desenvolvimento da pessoa, completa, da conjugalidade dos fatores orgânicos e sociais. A alternância dos domínios afetivos coloca em cena a necessidade de olharmos para a criança, para o educando, não como um adulto de “em miniatura”, mas sim respeitando sua condição de indivíduos, sua subjetividade. No quesito sobre as relações entre inteligência e afetividade as contribuições da obra do autor, para o entendimento das relações interpessoais no ambiente escolar, tornam-se fundamentais.

Entender as reais influências da afetividade e em sua instância observável as emoções torna-se fundamental para lidarmos com as situações dispareas que transpassam a realidade da escola. Wallon não exclui em sua proposta psicopedagógica as crianças “problema”, que enfrentam dificuldades com desvios de comportamento padrão, déficit de aprendizagem, indisciplina. Uma vida afetiva sem equilíbrio necessário repercutirá no nível de estabilidade

mental do aluno. A postura do professor que entende e consegue desempenhar ações mediativas de caráter afetivo, tende a ressoar no aprendizado do aluno. Medidas assertivas e posturas proativas são fundamentais para criação de um ambiente saudável para a aprendizagem. O professor é sim, um referencial moral e ético para os alunos. Os sentimentos negativos que interferem na motivação, no estado de espírito, podem ser revertidos se buscarmos despendar energia com ações proativas. Para Wallon todo sentimento possui um oposto.

Wallon nos chama a atenção para a importância da formação dos professores e estruturação da escola. Professores com formação adequada garantiria as condições técnicas fundamentais para que as crianças possam desfrutar de condições de desenvolver suas plenas capacidades intelectuais, afetivas e motoras.

Para Tran-Thong (1969), a proposta de Wallon insere o professor como um conhecedor de seu tempo, das realidades sociais, econômicas, políticas etc. O professor não deve assumir uma postura inócua diante dos problemas que se apresentam a sociedade. Apenas conhecendo a realidade social e os valores morais, o professor teria condições de orientar suas práticas para contribuir para formação de alunos autônomos conscientes.

A afetividade, ponto central no desenvolvimento da teoria Walloniana, nos remete a multiplicarmos nossas atenções para a criança, que necessita para seu desenvolvimento, mais que competências lógicas e matemáticas. Necessitam de condições para desenvolverem suas competências afetivas. As emoções estão em nós, fazem parte de nossas vivências cotidianas e a escola torna-se local de manifestações constantes de nossas emoções. O professor muitas vezes atesta a importância das emoções para suas práticas cotidianas, sem, contudo, dispor de competências necessárias para a mediação afetiva durante seu trabalho.

Segundo Wallon, citado por Gratiot-Alfandéry (2010),

‘É em todas as suas etapas e em todas as suas manifestações que é preciso estudar as crianças porque seu conhecimento exige a colaboração de todos aqueles que tenham contato com elas ou da necessidade de definir as condições e exigências da observação: “é a observação que permite apontar problemas, mas são os problemas colocados que tornam a observação possível”⁵ . . . Nesta lição, Wallon se libera de uma análise muito explorada de testes e de seus limites, das vantagens e inconveniências do isolamento em laboratório e, sobretudo, da necessidade de levar em consideração todas as reações das crianças no seu entorno.’ Nota de rodapé: 3 Wallon, H. *Leçon d’ouverture au Collège de France*. Paris: Bovin, 1973. p. 197. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 14).

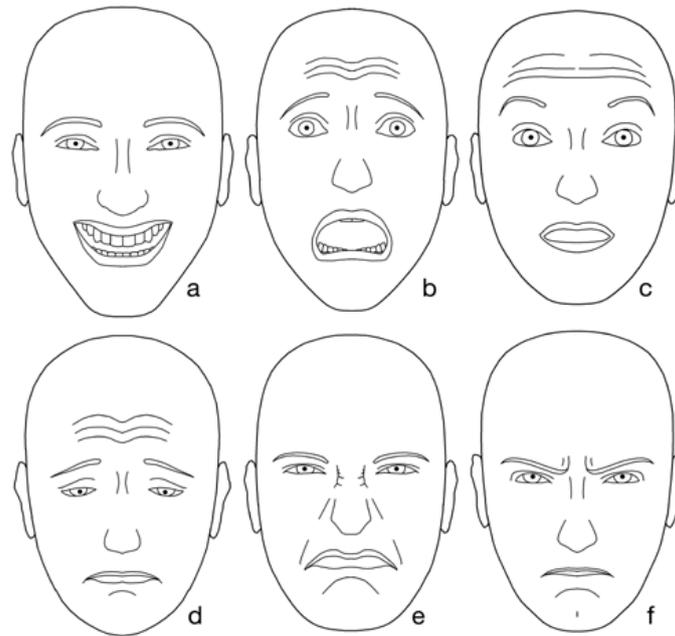
Devido a sua formação e influências do pensamento marxiano, Wallon demonstra em seus escritos os pressupostos de um processo de construção dialético do conhecimento, em parte desmistificando as proposições positivistas de seu tempo, que preservavam a proposta de afirmações de verdades absolutas. Para Wallon, a dinâmica social permitiria apenas indicar caminhos ou possibilidades. Wallon tece duras críticas as concepções reducionistas da realidade construindo sua tese de desenvolvimento da pessoa completa. Nessa vertente o autor propõe que a psicologia deveria se prestar a explicar os processos de desenvolvimento e não só descreve-los.

Ao resgatar a importância do meio social, retoma o percurso do desenvolvimento da criança. Em um primeiro momento na ontogênese, o fisiológico e o psicológico não se distinguem. As forças inatas, viscerais, conduzem a criança para a confrontação com o meio externo. Dessa confrontação, por meio do movimento criado, surgem os primeiros processos de inter-relação que permitem a criança significar o meio e si própria, formulando uma distinção de si e do meio externo, capacidade que não nasce com a criança. Para Wallon, é nas inter-relações com o meio social que a criança desenvolve os mecanismos de apropriação significativa por intermédio da associação estímulo-resposta. O desenvolvimento psicológico inicia-se desde o momento em que a criança inicia seus contatos com o mundo externo. O salto qualitativo desse desenvolvimento acontece com o desenvolvimento da linguagem.

Segundo Werebe e Nadel-Blulfert (1986), não adianta valorizar somente o que é ensinado (inculcado) na criança; a criança precisa ser valorizada tendo espaço para contestação e criatividade. Podemos aqui abrir um parênteses para definir que tipo e esse de criatividade, proposto pelas autoras. Entendemos que podemos compreender a criatividade como capacidade de encontrar novos caminhos para se chegar a um lugar já conhecido. Ou capacidade de criar novos meios para se conseguir os mesmos resultados e resultados divergentes. A inovação, a criatividade vem sendo desprezadas ao longo da história. Atenção à palavra contestação. Em que medida a contestação do aluno deve ser reprimida? Fazer valer o ponto de vista da autoridade presente é o melhor para a criança? “[...] indivíduos originais são os que sabem distinguir as inadequações entre os esquemas aceitos e a realidade”. (WALLON, 1972, p. 7).

Capítulo 2 - As emoções e sentimentos como mediadoras da relação professor-aluno e o processo de ensinoaprendizagem na perspectiva Walloniana

Figura 2. (2) Expressões faciais típicas de seis emoções básicas: a. alegria, b. medo, c. surpresa, d. tristeza, e. nojo, f. raiva.



Fonte: Miguel (2015, p.157)

2.1. O contexto da escola e o contexto social: realidades similares

As relações escolares, em especial a relação mais constante que ocorrem durante o processo de ensinoaprendizagem, ou seja, a relação entre professor e aluno, vem sendo evidenciadas em inúmeras pesquisas em educação como a grande responsável pelos resultados obtidos pelos alunos. Existe uma cobrança latente de toda a sociedade sobre a escola, contudo, a escola reflete as dificuldades existentes no cerne social. Há um descompasso entre os valores morais propostos para a escola, a educação dos filhos e as práticas existentes nos lares e demais núcleos sociais que reverberam inevitavelmente na escola. O professor, que antes possuía ferramentas e meios de exercer o controle dos comportamentos desejados na sala de aula sobre sua tutela e era munido de respaldo tanto das famílias, quando da gestão educacional, agora enfrenta período da carreira docente em que

estão em curso ações para limitar a ações dessa natureza, limitar a liberdade de cátedra em prol de uma mentalidade guiada por interesses, muitas vezes duvidosos.

Devido às transformações sociais ocorridas nos últimos anos, de universalização da oferta de educação, das mudanças nas estruturas familiares, inserção da mulher no mercado de trabalho, aumento da violência e desestrutura familiar, passamos por um período de mudanças sociais intensas que não foram acompanhadas pela escola. Os índices educacionais da escola pública refletiram maciçamente os problemas enfrentados pela sociedade e tornaram-se alvo dos olhares da sociedade. Foi preciso encontrar uma "justificativa" plausível para explicar os índices negativos que se multiplicaram, os altos níveis de violência, reprovação, falta de aprendizagem. A sociedade, entidade genérica e multivariada, difícil de ser nomeada; o governo, por meio de seus representantes, que usufruem da imagem pública para continuar no poder, esquivou-se de sua parcela de culpa pela catástrofe. O aluno, de "menor", inimputável pela legislação brasileira, tutelado pela família e pelo Estado, que não dispunham de ferramentas para modificar a situação. Neste cenário assustador, o professor foi tomado como "bode expiatório" para justificar o fracasso escolar. Profissional que participa diretamente da formação dos alunos, pessoa objetiva, culpabilizável, recebera os descréditos pelos baixos índices na educação, sem ao menos possuir ferramentas para se defender. Atacado por uma carreira desmotivadora, com baixos salários, péssimas condições de trabalho e falta de respaldo moral, ético, jurídico das famílias, e do Estado, foi alvo nas últimas duas décadas, das inúmeras pesquisas em educação que propuseram caminhos ou alternativas para uma possível transformação do cenário educacional. Contudo, não podemos afirmar que depende apenas do professor promover mudanças na educação, pois este agente é apenas um dos elos desta corrente, que enfrenta seus próprios problemas e agora se vê obrigado a assumir uma parcela significativa dos problemas da educação brasileira.

Calil (2005)¹⁸ nos adverte que, segundo dados de sua pesquisa, o sofrimento do professor no exercício da função ocorre, em parte, pelo distanciamento entre os cursos iniciais de formação e a realidade escolar, entre a falta de pré-requisitos fundamentais e de condições necessárias para o exercício da profissão. Aqui podemos ainda propor que falta ao professor competências de ordem afetivo/relacional, que lhes permita entender o universo afetivo que envolve a criança, suas práticas e o contexto escolar. A compreensão desse contexto permitiria ao professor entender as vicissitudes de sua ação sobre os educandos e proporcionar

¹⁸ CALIL, A.M.G.C. **Afetividade e docência: um estudo com professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

melhor estado de bem estar e conseqüentemente redução do sofrimento. O ser humano não busca o sofrimento; emoções negativas nos atravessam e o sofrimento do próprio docente diante de uma situação onde não possui meios e ferramentas de ação causa sofrimento, angústia, medo, sentimento de incapacidade, de limitação. Em situações conflituosas, a frustração do professor reverbera em todos ao seu redor, causando conseqüências para o processo. Podemos entender que na interpretação Walloniana, compreender como as emoções se manifestam permitiria ao adulto (professor) o maior nível de autocontrole e conseqüentemente de maior otimismo e segurança em relação a sua atuação e práticas.

Neste universo de incertezas e possibilidades que Wallon (1879-1962) contribui com sua teoria ao nos apresentar o viés relacional como o pilar de desenvolvimento humano em suas múltiplas possibilidades. É por meio dos inter-relacionamentos que a criança vai assimilando as experiências sociais e construindo sua personalidade. A criança cresce e se desenvolve à medida que se relaciona com o universo cultural e apreende as ferramentas simbólica de agir sobre o meio social. Wallon evidencia que o desenvolvimento e a aprendizagem são transpassados por emoções e sentimentos, forças constitutivas da psique humana que agem sobre as organizações cognitivas e psicomotoras que compõem o desenvolvimento. A escola é atravessada por um turbilhão de emoções que refletem em parte a avalanche de dilemas sociais enfrentados pelo aluno em seus círculos sociais.

2.2. As inter-relações escolares e o processo de construção da autonomia

No processo de mediação pedagógica o professor é sim ferramenta determinante ao constituir a ponte entre o aprendizado da cultura padrão valorizada pelo currículo, e o aprendente em fase escolar. Contudo, ao longo da história, a própria cultura dominante, limitou, por meio de teorias majoritárias, ou colocou em segundo plano o desenvolvimento afetivo em prol de um desenvolvimento da inteligência desvinculada dos fatores afetivos, vistos como empecilho para desenvolvimento cognitivo¹⁹.

Leite (2006) ao propor o reconhecimento tardio do papel das emoções e da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, debita o ocorrido às teorias dualistas (corpo/alma,

¹⁹ Ver: DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Trad. Maria Ermantina Galvão, Rev. Monica Stahel, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

razão/emoção) disseminadas por Descartes na modernidade, e a amplitude de influências do positivismo no pensamento ocidental. Postulava-se a supremacia da razão sobre a emoção, sendo a última compreendida como essência pulsiva, animal do ser humano. Segundo Leite, “Durante séculos o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano.” (LEITE, 2006, p.16).

Wallon evidenciou que a psique humana é constituída por fatores orgânicos e sociais, não existindo uma separação clara entre um e outro fator que compõem nossa psique, mas sim alternância de preponderância de cada fase de desenvolvimento. Galvão, ao resgatar o princípio de preponderância na alternância dos estágios para Wallon, nos lembra que,

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (GALVÃO, 1996, p. 45).

Segundo Pino (2001) o processo de mediação pedagógica se dá por intermédio de inter-relações que mobilizam três fatores necessários para o desenvolvimento. O sujeito-meio-objeto, ou melhor, o sujeito que exerce ação ativa, o conhecedor, o objeto ou outro sujeito a se conhecer (o objetivo que move a ação do sujeito), e o veículo comunicativo que possibilita o desenrolar do processo, mediador do conhecimento. Para esse autor o meio social configura-se como elemento mediador entre conhecimento e sujeito, entre conhecimento e aprendente. Na análise linguística de Bakhtin entre outros, estaríamos nos referindo a emissor, receptor e signo.

O conhecimento caracteriza-se como o objeto e objetivo do processo pedagógico como um todo. Para Klein (1996) na relação professor aluno o conhecimento é um objeto que inexistente fora das inter-relações humanas. O conhecer por este viés analítico seria estruturado por intermédio do contato entre pessoas, à medida que, o objeto e o sujeito seriam infecundos sem o arcabouço cultural de técnicas, conhecimentos, que permitem a apropriação dos modos de agir e ser em relação aos objetos. O torna uma ferramenta valiosa não é a matéria (substância física) em si que compõe a ferramenta, mas sim o valor de uso transmitido

socialmente pelas relações sociais de ensino e aprendizagem. Mesmo em sociedades mais simples o conhecimento é o alicerce que permite a sobrevivência e perpetuação da espécie. Não existe conhecimento sem a ação pedagógica que permita que o outro se aproprie da herança cultural acumulada ao longo da história. Isso não ocorre no campo conceitual, mas sim no inter-relacional.

Almeida (1993) nos apresenta uma definição interessante de conhecimento. Para a autora,

O conhecimento constitui, portanto, os conteúdos concretos e mais variados que serão transmitidos na relação ensinoaprendizagem. É através desta relação que o aprendiz, usando uma série de estruturas cognitivas, e mobilizando afetos e desejo, se apropriará do conteúdo ensinado, transformando-o e sendo capaz de reproduzi-lo enquanto conhecimento elaborado. (ALMEIDA, S. F. C., 1993, p. 32).

A relação com o outro que estrutura a relação pedagógica entre professores e alunos pressupõe uma relação de confiança. O professor somente será capaz de ensinar e participar ativamente da mediação do conhecimento quando o aluno outorgar ao professor o direito de ocupar a posição de quem ensina. Essa construção de confiança não ocorre por meio do autoritarismo, mas sim pela conquista da confiança em uma relação de profissionalismo, companheirismo, onde sentimentos e emoções são constantemente mobilizados para o estabelecimento dos laços afetivos que estruturam as ações inter-relacionais. O laço de confiança é estruturante no processo de construção da relação professor e aluno, daquele que ensina e daquele que aprende, não em um movimento transmissivo, mas sim, num processo autônomo e consciente do papel de cada um.

Gostaríamos aqui de propor um conceito de autoridade para a compreensão deste universo relacional. Autoridade, como aqui propomos, refere-se à capacidade de ser firme nos apontamentos e proposições, firmeza essa que transmite confiança e segurança ao educando ao passo que o mesmo circula no âmbito do desconhecido. A autoridade proposta em contraposição ao autoritarismo configura-se como uma postura ética e amiga, não com imposição de verdades absolutas, mas sim, de possíveis caminhos a serem trilhados, permitindo e estando sempre abertos ao contraditório, ao debate, respeitando os valores éticos e morais balizadores da sociedade. A autoridade do professor constitui-se em um referencial para o aluno que encontra na figura do mestre, um outro corresponsável pelo seu aprendizado. As posturas éticas são avaliadas constantemente pelos educandos que comparam a todo

instante o discurso com as práticas, tentando estabelecer limites de transitoriedade, limites de permissividade para posturas ditas e vistas como impróprias, mas toleráveis até certo ponto. É esta barreira tênue entre o aceitável, desejável e tolerável que o professor deve preocupar-se em construir com seus alunos para um relacionamento saudável e frutífero de aprendizagens.

O processo de construção da autonomia perpassa pela relação de autoridade. O docente deve propor ao longo do processo os desafios e atividades para o enfrentamento do aluno. O estabelecimento de limites e de responsabilidades é fundamental para a formação do juízo moral, senso de responsabilidade e interiorização dos valores éticos que norteiam a sociedade. A falta de limites e de estabelecimentos de obrigações leva o aluno a desvincular sua realidade objetiva das tarefas locais e sociais estabelecidas no contexto escolar. Muitos reforçadores negativos podem fazer parte da vida da criança, mas, cabe a escola inserir no ambiente do educando os padrões éticos esperados e o senso de responsabilidade.

Na falta de uma postura ética por parte do professor, que muitas vezes, por não dispor conscientemente de outras ferramentas para manter a “ordem”, o professor vale-se de chantagens, e ameaças para obter determinado comportamento dos alunos. As comparações são constantes e em momentos mais oportunos irão se sentir no direito de utilizar as mesmas ferramentas para obter uma postura permissível do professor. Assimilam o comportamento e passam a valer-se dele para interesses individuais.

Para Libâneo,

O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 1994, p.250).

Segundo Libâneo o trabalho do professor é fundamental para a construção de um ambiente colaborativo e saudável de desenvolvimento e aprendizagens. O autor defende a avaliação diagnóstica como instrumento de percepção da evolução da aprendizagem e não como ferramenta punitiva para comportamentos não desejados. A co-responsabilização pressupõe que não existe alegria pelo não aprendizado do aluno, mas sim preocupação em diagnosticar as falhas do processo para recuperar o aprendizado. Wallon evidenciou a importância do professor no processo, ao preocupar-se com uma formação de excelência.

O professor, figura singular na relação de ensinoaprendizagem torna-se um referencial ético, “um espelho”, de motivação e de posturas a serem copiadas. As palavras, as ações, os

gestos deixam marcas que reverberam no universo afetivo, que atravessa o aluno marcando positiva ou negativamente o educando, marcas que farão parte do sujeito em formação. Cabe ao mesmo, neste quesito, proporcionar por meio de sua ação sobre os outros, condições para que se fomente um ambiente de confiabilidade e propício às manifestações emotivas positivas e diminuição das consequências de emoções negativas.

2.3. Evolução da psique e o desenvolvimento afetivo

O ato de mediar necessita de conhecimentos específicos para um processo com êxito. Quando Wallon (1968) postula sobre a necessidade de observarmos e entendermos como os sentidos interagem com nosso ser cognitivo e biológico, colocam em evidência as esferas que constituem nossa condição psicológica e tenta demonstrar como esta condição interage com o meio sociocultural no desenvolvimento humano. O ser humano é afetado por impulsos externos que são recebidos através dos sentidos. Esta condição é necessariamente biológica e externa ao indivíduo. Ao ser afetado sua condição inicial passa por um período de desestabilidade, física, ou emocional e conseqüentemente psicológica, podendo desta condição resultar ou não em uma ação ou resposta ao meio. O ato de externarmos ou não àquilo que desestabilizou nossa condição anterior, não extingue o fato de nosso corpo ou nossa mente ficar marcada pelo “impulso” físico ou psicológico recebido, tendo como consequência a gênese de um novo ser. Wallon (1978) fala em transformação do ser biológico por acreditar que nossa condição natural é indissociável de nossa condição psicológica, e que é através dos sentidos, paladar, olfato, tato, visão e audição (condição biológica) que recebemos os impulsos e estímulos que nos move, proporcionando alterações em nosso ser psicológico (inteligente). À medida que maturamos em contato com o meio sociocultural, recebemos estímulos que ao mesmo tempo são físicos e psíquicos e através de nossa condição afetivo-cognitiva, evoluímos.

A evolução torna-se psicológica e biológica ao mesmo tempo, entretanto, estímulos externos produzem maior variação psicológica que biológica. A linha de pensamento desenvolvida por Wallon (1978) vai, para além de uma condição simplesmente química (necessidades fisiológicas, como fome ou frio), do bebê, mecânica-muscular ou reflexiva, da criança (resposta a estímulos visuais, ou sonoros, como o ato de olhar para a direção de um

barulho, ou mesmo ficar atraído por um objeto de cores marcantes) e do jovem até a condição adulta que desenvolve a capacidade de abstração e imaginação (nesta etapa, o ser humano consegue representar situações fictícias e materializar através da fala e escrita pensamentos e sentimentos). É precisamente na fase “categorial” do desenvolvimento psicológico-emocional da teoria Walloniana que nos direcionamos para buscar mecanismos para entender como os afetos externos produzem sensações que podem influenciar ou mesmo decidir nossa capacidade de aprender. Como, através da linguagem, somos estimulados ou reprimidos em situações cotidianas do convívio social.

Assim, quando pensamos nas respostas a serem remetidas, ou perguntas a serem feitas pelos professores aos alunos, não podemos tomar como premissa que uma mesma resposta fornecida a um grupo de alunos atenda às necessidades de todos os grupos. As repostas padronizadas podem não contemplar as dúvidas dos educandos, não favorecendo seu aprendizado.

Neste processo, as emoções negativas se intensificam dentro do aluno. O ser humano quer ser atendido dentro de sua individualidade, e para que o professor possa estar atento a este quesito, configura-se como fator indispensável para o sucesso da mediação, buscar atender a cada um dentro de sua individualidade, fortalecendo os vínculos de confiança e amizade.

A teoria Walloniana enfatiza que nosso ser físico é influenciado por nosso ser sensitivo e que afetividade e cognição são indissociáveis. Mas como o professor, que mesmo próximo fisicamente, não consegue romper a barreira emocional que separa professor e aluno e não dispõe de mecanismos para analisar as reais implicações que afetam o educando, construirá mecanismos para auxiliá-lo no processo de mediação? A amizade, o respeito, a compreensão e o companheirismo se configuram como possibilidades de mediação que podem auxiliar o professor em seu trabalho. O fracasso não produz prazer para o homem, ao contrário sofremos com ele. Estudos já comprovaram que o sucesso produz sensação de alegria e conforto. O aluno não quer falhar e quando é questionado sobre um objeto específico, a função do professor, observando por uma ótica afetiva, que se embasa nas emoções, é “mostrar o caminho”, acompanhar não significa especificamente questionar a todo o momento. O nível de intervenção se dá de acordo com o nível de necessidade de intervenção. A autonomia, princípio e base para o desenvolvimento social do educando, precisa ser observada, mas isso não significa que o professor tenha que apenas apontar os erros ou acertos do aluno.

No intuito de dispormos de ferramentas conceituais que nos habilite a pensar e refletir sobre a temática da mediação pedagógica no ambiente escolar, resgatar as contribuições do pensador Henri Wallon faz-se de suma importância para compreensão da discussão em questão. Wallon, além de postular como um dos grandes pensadores da psicogênese, também figura como um dos primeiros autores a vislumbrar os fenômenos afetivos como constituintes da psique humana.

2.4. As manifestações afetivas na relação professor-aluno: a influência das emoções e sentimentos para a aprendizagem

Segundo Leite e Tassoni (2007), as diversas formas de atuação do professor em sala de aula com seus alunos, constituem-se em um complexo de interações, maneiras de agir que determinam as relações entre professores e alunos. As ocorrências prévias que respaldam os acontecimentos anteriores, escolares ou não, formam o conjunto significativo sobre o qual o aluno age sobre a realidade e estabelece as relações de causa e efeito. “Na verdade, é pela somatória das diversas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas, que a professora vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento.” (LEITE e TASSONI, 2007, p. 122). Os autores afirmam embasados em suas pesquisas que o que o professor diz, como, quando, e por que diz, da mesma maneira como faz reflete decisivamente sobre as relações de ensino e aprendizagem. A entonação da voz, postura, altura, somada aos gestos e expressões faciais influenciam diretamente a resposta dos alunos no processo de aprendizagens.

Ao nos depararmos com situações desagradáveis que ocorrem durante o período escolar, especificamente na relação professor-aluno, a palavra “não” pode possuir inúmeras variações significantes. O que definirá o sentido da palavra “não” para um aluno é, de fato, o meio social onde o mesmo cresceu e estabeleceu as primeiras relações de sociabilidade. A fala é apenas um dos códigos sociais de comunicação, o mais usual, mas, dependendo do contexto não é o mais eficaz. O aluno durante sua vida social vivenciou, passou por experiências que lhes permitiu interiorizar as várias facetas sociais de um código social, e as limitações e flexibilidades do mesmo.

A palavra que estabelece uma determinada regra social é, em si, um acordo estabelecido e validado pela tradição para disciplinar e mediar as relações sociais. Um “não” pode, a depender do contexto em que a criança fora criada, das expressões faciais, dos interlocutores da situação, das possibilidades alternativas referentes às consequências, ser interpretada e validada de maneiras diferentes em determinados contextos. Um aluno ao se deparar com um não de um docente será, se não sempre, na maioria das vezes, condicionado a resistir. Culturalmente o “não” se contrapõe às pulsões individuais e não oferece satisfação à vontade imediata do aluno, não sendo a tendência do mesmo lidar com ele liberalmente. Em determinada cena de interação o que ocorre é um “não” proposto dentro de um contexto social específico, envolvendo pessoas específicas que irão orientar a resposta individual do aluno. Um “não” de um professor pode vir carregado de expressão facial de alegria, de medo, de raiva, de voz trêmula, com gestos com movimento em direção ao aluno. O veículo “voz” em si somente adquire sentido em um contexto social definido e determinado pelas circunstâncias sociais específicas do acontecimento do ato.

De fato o que confere sentido aos objetos e meios de conhecer é o meio social que se contrasta com a vontade individual. As convenções sociais conferem sentido a atos, ditos, gostos e propriedades. O dizer em si nada mais é que palavras soltas ao vento que, e apenas em contexto social, assumem essência significativa. O conhecimento se produz nas inter-relações do sujeito e do conhecimento. Isso somente se torna possível se existir um código social que confere sentido a ações do indivíduo.

Todo o significativo para existir necessita de um ato motor. Uma forma de energia que possibilite sua existência. Este significativo é uma construção social, e em suas formas mais elaboradas próprias da espécie humana. Wallon ao ressaltar a importância do meio social na conferência de sentidos, foi assertivo ao estabelecer a interdependência das formas de conhecer a fatores afetivos.

O valor de uso ou de troca de um objeto em si é uma construção social. Para Klein (1996), é na relação dos sujeitos que são atribuídas as funções sociais dos objetos do conhecimento. A soma de fatores físicos, possibilita maior mobilização das emoções e conseqüentemente maior reatividade do indivíduo. Existe ainda a característica individual que é interpretada por cada pessoa do convívio social. Um não de um pai pode não significar muito para um adolescente que cresceu em um ambiente de extrema “liberdade” individual. Este contexto descaracteriza o convívio social que possuem regras de convivências das mais variadas possíveis, algumas com certa flexibilidade outras mais estratificadas. Uma criança que cresça em um ambiente sem um referencial mais ou menos fidedigno do restante da

sociedade conduzirá este indivíduo a problemas sociais durante sua vida. Um adolescente que não aprendeu a obedecer os pais, responsáveis ou a regras sociais elementares não sentirá a obrigação, desejo ou mesmo sentido em regras sociais mais abrangentes como as presentes no ambiente escolar. É nesse contexto em que as emoções fluem em um turbilhão.

O tom da voz, a expressão, altura, a entonação, unidos a expressões faciais, gestos e movimentos conferem sentido social específico a uma palavra. A palavra de autoridade pode não ser uma referência de que o adolescente disponha em seu arcabouço conceitual. Existe uma diferença fundamental entre autoridade e autoritarismo. O conceito de autoridade é necessário ao convívio social em nossa cultura, enquanto o autoritarismo é depreciado. O professor que entende a importância da expressividade emocional, poderá melhor mediar suas relações e entender certos comportamentos ligados à rebeldia. Wallon entendeu que a escola seria o balizador dos valores sociais mínimos, independente das escolhas pessoais de cada um.

O a palavra “não”, possui um vocábulo, um som, um significante social que se altera em profundidade, flexibilidade, a depender da cultura de inserção do indivíduo. O grande enfrentamento da escola atual é lidar com os diversos contextos sociais que perpassam a escola e trabalhar com a diversidade de contextos socioculturais que atravessam a escola, dificultando a própria organização do cotidiano escolar. Nos parâmetros curriculares nacionais, está posto que a escola deve preparar o cidadão para o convívio social e para o mundo do trabalho. Com a evolução cultural, social e tecnológica a variedade e principalmente as mudanças ocorrem em uma velocidade que dificulta a assimilação dos novos valores que norteiam a sociedade. O professor deve mobilizar energia considerável apenas para aprender a mediar os conflitos dentro de sala de aula.

A expressividade de um sorriso unida a palavra “não” possui outro significado para o aluno. Existem muitos “não” que perdem significado ao longo do convívio, seja por impunidade, incapacidade, ou mesmo necessidade. A tutela do aluno por parte das leis é cada dia mais abrangente, cerceando as possibilidades de trabalho do professor que se vê sem os referenciais morais necessários para seu ofício. São comuns na prática docente as ameaças, os castigos psicológicos com palavras, com gestos, expressões faciais, com frases como “se você não fizer isso...”, estão presentes no cotidiano. Diversas teorias criticam tais posturas, sem, contudo, fornecer um substitutivo eficiente para o contexto escolar. A crítica presente na escola pelos atores envolvidos propõe que a maior parte do arcabouço teórico que legisla sobre a escola não apresenta relação convincente com as experiências do cotidiano. Enquanto não tivermos condições de propor alternativas aplicáveis à prática punitiva não conseguiremos resultados diferentes dos que vem sendo evidenciados nas pesquisas. Antes a crítica ao

autoritarismo foi veemente, contudo hoje o conceito de liberdade e autonomia perdeu parte de seu referencial ético social. Relatos de mães que se dirigem à escola para contestar e desautorizar o professor em público, agressões verbais, simbólicas e muitas vezes físicas tem se tornado constante nas manchetes televisivas. A formação do professor vem sendo apontada como uma possibilidade para amenizar parte dos problemas enfrentados pela escola e concordamos que professores bem formados disporão de ferramentas mais variadas de trabalho e conseqüentemente mais eficientes, contudo o que é formar bem um professor?

O grande problema que se apresenta aos atores da educação é relacional. O desenvolvimento de competências afetivas, de entendimento do funcionamento cognitivo, psíquico, motor, são fundamentais na formação de profissionais que possam desempenhar a contento suas atribuições no contexto social presente.

Wallon (1978) postula que os vínculos afetivos são organizadores de uma gama de hábitos sociais importantes. Com os referenciais do lar enfraquecidos a escola passa a ser cobrada pelo estabelecimento desses parâmetros, sem, contudo, dispor de tais ferramentas. Wallon reforça a importância dos vínculos afetivos no processo de ensino e aprendizagem que ocorre desde o nascimento. Para o autor a criança quando adentra a escola é inserida em um ambiente estranho e as relações afetivas irão de fato determinar o nível de comprometimento dos alunos com a escola. O sentimento de pertencimento, de importância, noções básicas de valores éticos e morais. Consciência do outro como agente social necessário para o desenvolvimento da sociedade. Não existe construção de significado sem a prévia construção do vínculo significativo. Este vínculo nas relações sociais é constituído pelo universo afetivo, que direciona o interesse, e as vontades que movem ou não os alunos de encontro ao conhecimento, ou melhor, ao seu desenvolvimento.

Em uma analogia bem simplista, quase infantil, poderíamos propor que a afetividade é a cola que une o desenho ao caderno, que une a criação ao seu contexto social. Sem os sentimentos e emoções não existiria a criatividade e as mais variadas formas de manifestação da mente humana.

2.5. Os modos de expressão das emoções e as ressonâncias para o ensino e aprendizagem

O estudo das emoções já fora tema de interesse de inúmeros pesquisadores ao longo da história. As diferenciações, comparações, estabelecimento de parâmetros e conceitos para determinar o surgimento de certas manifestações humanas que comumente chamamos de emoções. Damásio (1995), LeDoux (1992), Goleman (1994), Bechara (2003), Ekman (1992, 1999), contribuíram com suas pesquisas para uma melhor compreensão da manifestação das emoções e suas consequências para o ser humano. Ekman (1992) ao estudar as expressões faciais ao redor do mundo e em diversas culturas utilizou vídeo-gravações com mais de 5000 mil adultos e estabeleceu as correlações entre 6 expressões faciais observadas que se repetiam independente da região ou cultura. Concluiu que o ser humano apresenta seis expressões emotivas básicas: alegria, tristeza, raiva, nojo, surpresa e medo.

Dentre as diversas emoções que transpassam o convívio escolar, iremos nos ater a observação e estudo de quatro sentimentos e suas expressões emotivas. A raiva, a alegria, o medo e a vergonha. Tais manifestações emotivas estão presentes no contexto escolar e são perceptíveis por meio de gestos, falas, expressões faciais e movimentos realizados por professores e por alunos durante as situações de aprendizagem.

2.5.1. A raiva

Dentre as diversas emoções, sentimentos e paixões evidenciadas por Wallon que estão presentes no processo pedagógico, a raiva tem sido apontada como um sentimento que desarticula e desestabiliza o aluno, criando barreiras ao seu aprendizado. Contudo o controle sobre certa manifestação emotiva não pode ser exercido pelo professor. A raiva configura-se como pulsão que atravessa as relações interpessoais e causa estragos, cabendo ao professor lidar com suas manifestações. Diversos podem ser os acontecimentos que provocam esses sentimentos nos alunos, como uma opinião contrariada, uma situação vexatória, bullying, uma ocasião onde o aluno possa se sentir injustiçado. A teoria psicogenética de Wallon nos propõe caminhos a serem trilhados para lidarmos com situações onde a raiva, ou cólera, como alguns autores preferem se referir, possa dominar uma situação de aprendizagem em que a postura do professor será o balizador para amenizar comportamentos que possam ser prejudiciais tanto para a própria criança como para os demais agentes envolvidos no processo.

A raiva (cólera) emoção primária de caráter mais utilitarista, pode despertar, na interpretação das neurociências, emoções secundárias, como: irritação, ódio, agressão, rancor, nervosismo, hostilidade, intimidação, agitação, impaciência, etc.²⁰ Segundo Izard (1992) e Scherer (2000a), as emoções primárias podem ser classificadas em: quanto a sua história evolutiva, sua filogenia, estruturas neurais inatas e expressões faciais únicas e universais. Wallon ao se referir a raiva, utiliza a palavra cólera, como conceitos similares.

Scherer (2005) propõe os seguintes conjuntos para classificar os fenômenos afetivos,

[...]emoções utilitárias (básicas, primárias ou modais), emoções estéticas, preferências, atitudes, estados de ânimo, disposições afetivas/traços de personalidade e posturas interpessoais/estilos afetivos. A cada conjunto ou tipo de fenômenos afetivos, corresponde um grande número de termos linguísticos. (SCHERER 2005, apud, LONGHI, 2011, p. 21).

Damásio (1996) ao se referir a sentimento de raiva, atem-se descrever suas manifestações corpóreas, como narinas dilatadas, congestionamento de sangue na face, aceleração dos batimentos cardíacos, dentes cerrados, contratura muscular periférica pronta para a ação. O medo em contrapartida produz palidez, flacidez muscular e respiração lenta.

Para Wallon (1971) a cólera e a ansiedade são emoções hipertônicas capazes de gerar tónus muscular. A depender da situação poderá paralisar a musculatura ou prepara-la para ação imediata. Excitações de diversas fontes podem provocar a cólera que são marcadas por maneiras de ação viscerais ou motoras intensas. “Excitações de diversas origens culminam na cólera. Esta sobrevém quando seus efeitos tônicos excedem às possibilidades reais da atividade liquidadora.” (Idem, p. 114).

Wallon ao retratar as manifestações de cólera, resgata seus estudos com crianças idiotas e das formas como as mesmas respondiam a estímulos externos. Salienta que em determinadas situações a cólera pode nascer precedida de manifestações agradáveis. Uma simples carícia pode transformar-se em agitar e bater de braços em movimentos sobre o próprio corpo e sobre as pessoas ao redor. Relaciona a cólera às excitações de ordem mais corporal e manifestas em maior proporção na juventude.

A cólera quando toma conta do corpo produz alterações fisiológicas como aumento da pressão sanguínea, alteração da fisionomia e expressão facial, saliva em excesso na boca,

²⁰ Elkman (1999)

descarga de adrenalina na corrente sanguínea aumentando o tônus muscular. Manifesta-se subitamente e ao seu partir produz certa sonolência na criança.

Em outros termos, são indivíduos nos quais a acomodação postural sobrepuja as necessidades, as possibilidades, ou as realidades da ação: impacientes, antecipam as tarefas a resolver; inquietos, entregam-se à ação com exagero de preparo e competência na execução; inaptos que, sentindo-se carentes, tanto na esfera motora como na mental, de meios próprios para utilizar suas fantasias íntimas, traduzem assim, sua impotência em irritação e em cólera. (WALLON, 1971, p. 116).

A cólera produz exagero e imperícia na execução de ações, comprometendo a ações do indivíduo. Wallon propõe que “A cólera pode se desenvolver em duas direções opostas: centrípeta ou projetiva. Ora ela parece voltar seus golpes contra o próprio indivíduo, ora se desencadeia contra o ambiente.” (Ibid., p. 116). Nas manifestações da cólera centrípeta domina a angústia e são mais frequentes em crianças e mulheres que em adultos e homens. A projetiva se expressa sobre o meio externo, às vezes em ação intimidatória, de forma “mais socializada, mais evoluída” (p. 116).

Wallon (1971) propõe que por meio de suas observações de crianças, a cólera se manifesta nas relações sociais e pouco em situações de solidão. “Na solidão a cólera pouco se exterioriza e dura quase nada.” (p. 91). Tais proposições das neurociências foram inspiradas por Wallon, um dos primeiros cientistas a evidenciar o fator emotivo como constitutivo e determinante das manifestações psíquicas humanas.

A necessidade de expressão do sentimento de raiva, corresponde a necessidade latente de exteriorização do sentimento que se manifesta no corpo e que se acumula podendo causar explosões de manifestações emotivas. As manifestações de raiva (cólera) são, costumeiramente, acompanhadas de momentos de crise, de conflitos, nas palavras de Dantas (1995). Não há uma proposição de controle das emoções por Wallon, visto que elas nos atravessam, mas sim, por meio da compreensão das emoções geradoras dos conflitos, desenvolver meios de lidar com suas reações.

Em um dos relatos de Tassoni (2008) de sua coleta de dados do doutorado, uma das alunas expôs que quando o professor chama a atenção dela, ela fica com raiva e propositalmente reforça o comportamento anterior em uma demonstração clara de rebeldia²¹. Contudo a mesma aluna declara que quando um determinado professor realiza o mesmo feito

²¹ Tassoni, (2008, p. 155).

(chamar a atenção), com uma interação não confrontiva, mas representativa da situação no contexto, de forma mais descontraída, a emoção que aflora é a vergonha da situação e constrangimento pelo ocorrido. A aluna utiliza a expressão “zoa com a gente”, e “faz uma piada da situação” para reforçar que o comportamento evidenciado não tornou-se constrangedor e motivador de raiva, mas sim de vergonha, ao passo que os próprios colegas interagiram com a ação da professora. Essa cena nos permite propor que as reações do professor podem determinar algumas situações de interação. Contar uma piada, é uma ação que vem acompanhada de expressões faciais, positivas como sorriso, de expressão da fala moderada. A visibilidade grupal é um dos balizadores que norteiam as reações afetivas no contexto escolar. A linguagem mais próxima da realidade da aluna, foi outro fator facilitador da comunicação e de eliminação de ruídos na comunicação. A aluna demonstrou em seus relatos que a desaprovação do professor tinha importância para ela e para o grupo de colegas. Por meio dos relatos coletados por Tassoni (2008) podemos compreender que o professor pode ser estimulador de um clima afetivo favorável de acordo com a postura que adota em sala de aula.

A autoaprendizagem sobre as manifestações emotivas, o autoconhecimento e consequente desenvolvimento do autocontrole pode ser praticado na infância para termos uma sociedade menos violenta no futuro. Crianças que vivem em um ambiente violento estarão propensas a desenvolverem limitado autocontrole na fase adulta.

2.5.2. Alegria

O sentimento de alegria pode despertar reações emotivas de felicidade, confiança, otimismo, prazer, regozijo, júbilo, etc. Tais manifestações evocam a sensação de satisfação. Segundo Wallon toda emoção pode ser vinculada a manifestação tônica, da forma como o tônus se forma ou se esvaíre. Para Galvão (1995) “A alegria resulta de um equilíbrio e de uma ação recíproca entre o tônus e o movimento, é uma emoção eutônica.” (p. 62). Existem pessoas que em vivências de extrema emoção, são afetadas com crises de choro, riso, que não condizem com as manifestações usuais para situações semelhantes do próprio convívio social. Algumas pessoas possuem formas variadas de expressar uma forte emoção, podendo fugir dos comportamentos socialmente encontrados. Os dicionários irão remeter a definições que

evidenciam situações de prazer ou contentamento. Quando o aluno em situações de convívio escolar tem alguma de suas vontades atendidas, a sensação de prazer pode causar alegria. Suas manifestações são típicas na espécie humana e ressaltam o caráter pacificador da mesma em relação às demais pessoas do grupo social. O riso e o sorriso em bebês e crianças são as primeiras formas de expressão de alegria perceptíveis.

Wallon propõe que,

O inverso se verifica na alegria onde parece que, entre a atividade postural e a atividade de relação, o circuito permanece amplamente aberto e de tal forma que suas reações recíprocas são instantâneas e livres. A alegria seria também menos caracterizada pela exuberância das manifestações motoras que pela manutenção de um equilíbrio exato entre as flutuações posturais e a atividade de relação. Existem alegrias tranquilas. É preciso, além disso, distinguir o prazer da alegria. Pois o tônico não se gasta apenas em movimento, como a alegria; exaure-se, também, em manifestações tônicas, em espasmos, os quais, segundo seu grau crescente de tensão e de retenção, podem se traduzir em satisfação insípida, em intensa alegria ou em sofrimento. (WALLON, 1971,105-106).

A alegria também se expressa em excitação tônica, motora para Wallon. “Na criança, enquanto a alegria nasce com o livre desabrochar do movimento, a tristeza aparece relativamente tarde.” (idem., p. 124).

O prazer pode transformar-se em dor, e a alegria em tristeza a depender da intensidade dos estímulos. Para ilustrar essa premissa Wallon utiliza-se da representação de cócegas feitas em uma criança, que quando intensas demais, podem provocar a contração muscular e causar dor ao invés de prazer, tristeza ao invés de alegria. A alegria se opõe a raiva (cólera). Wallon propõe que o riso, e o sorriso são as expressões emotivas da alegria. O autor concorda com a ideia de emoções primitivas e emoções secundárias mais elaboradas e derivadas dessas últimas. As manifestações de sentimentos de alegria que afloram por meio de sorrisos e risos, causam relaxamento tônico e conseqüente sensação de prazer. Nos embates e conflitos, o sucesso produz sensação de prazer, satisfação por ter superado o obstáculo ou o adversário. As manifestações das emoções são marcadas na fala mais intensa, afinada, o que comprova a proposta de Wallon sobre a hipertonia, pois ao ser afetado pelo sentimento de alegria, a criança manifesta um sorriso, e em situações de maior intensidade uma risada, sempre acompanhados de reações hipertônicas. A transição entre as manifestações tônicas de emoções positivas para negativas pode ocorrer rapidamente. Em um súbito espasmo de riso pode ser sucedido por espasmos abdominais do choro. Deferente das manifestações das

emoções mais elementares ligadas as reações orgânicas de defesa e auto preservação, a alegria participa da construção das relações sociais, sendo uma das formas de expressão da subjetividade da criança e conseqüentemente do aluno no ambiente escolar. Participa de maneira estruturante das relações sociais, fortalecendo os vínculos sociais.

A indução do sorriso pelo sorriso segue tão de perto o seu aparecimento, tem uma segurança de tal modo electiva, que se pode verdadeiramente admitir uma afinidade funcional, devida a própria natureza das manifestações emotivas o simples jogo dos acontecimentos e dos reflexos condicionados. (WALLON, 1968, p. 151).

Wallon propõe que um sorriso pode desempenhar função eletiva nos estabelecimentos dos vínculos relacionais. Cada aluno reage de deferente forma a uma intervenção, e o manifestar de um sorriso pode, dentro do arcabouço simbólico construído pelo aluno, demonstrar a intenção de auxílio e não constrangimento por parte do professor. Segundo Almeida, “A alegria, ao se produzir na criança, desencadeia uma grande excitação motora; a criança, ao ficar dividida entre o movimento de realização da atividade e os movimentos de entusiasmo, entrega-se a este último.” (ALMEIDA, A. R.S, 2004, p. 90).

O sorriso é a alegria manifesta para o exterior, no contexto social. O entusiasmo pode ser um dos motivadores da alegria que se expressão por um sorriso, uma risada, perceptíveis pela alteração na voz e pela inquietação do aluno. Cabe ao professor nesse contexto valer-se de tais condutas afetivas para mediar os conflitos que se instauram. As emoções como relembra Wallon nos atravessam, sendo difícil o seu controle, porém, as reações do professor devem ser balizadas pelas experiências passadas, que lhe conferirá, em tese, arcabouço situacional emotivo melhor organizado que dos alunos. Estamos aqui nos referindo a professores e alunos do ensino fundamental regular.

Mas o que pode despertar a alegria? Segundo pesquisas de Gonçalves (2005), o espaço escolar, os amigos, o sexo oposto e o professor seriam componentes indutores de alegria. Observemos que a condição relacional é pressuposto necessário para a fruição do sentimento de alegria e as conseqüentes manifestações emotivas.

Damásio (1996) ao resgatar pesquisas que estudaram as manifestações dos sorrisos, concluiu que sorrisos espontâneos movimentam músculos específicos do rosto, diferente de sorrisos intencionais. A tentativa de imitar uma manifestação emocional é constatada devido aos avanços no campo da medicina. Imagens computadorizadas, ressonâncias, podem constatar com maior exatidão as ocorrências e fornecer subsídios indisponíveis no momento

em que Wallon realizou suas observações. Damásio (1996) ao resgatar as pesquisas de Benjamim Duchenne sobre musculatura fácil, resgatadas descobertas de Duchenne que evidenciou que o músculo facial orbicularis oculi não se contrai de maneira voluntária, apenas involuntária diferenciando assim um sorriso verdadeiro de uma tentativa de sorriso consciente.

Assim podemos deduzir que a relação de alegria que a criança estabelece no ambiente escolar, favorece o estado de pertencimento, afastando o isolamento e as consequências psicológicas do mesmo, bem como participa da construção dos vínculos significantes que despertam o interesse e conseqüentemente o comprometimento da criança com o objeto de conhecimento. “De modo geral, é por meio de brincadeiras, risadas, conversas em tom de voz elevado e muita movimentação que o jovem expressa o prazer em estar realizando determinadas atividades.” (DÉR e FERRARI, 2010, p. 61). As transformações no corpo permitem ao jovem um período de redescobrimto e experimentações ao novo mundo que se apresenta.

2.5.3. Vergonha

A vergonha constitui-se em um sentimento mais elaborado, onde valores sociais interiorizados permitem ao indivíduo ficar constrangido diante de uma situação. Diferente das demais emoções de primeira instância, ou primitiva, ela circula pela área de nosso cérebro que processa os julgamentos. É comumente ligada a uma situação de desonra, de humilhação, de constrangimento, produz ação hipotônica sobre o corpo, tornando-se paralisante em determinados acontecimentos. O sentimento de vergonha estabelece intrínseca relação com a autoestima do indivíduo. A inaptidão, a inadequação, o atraso, o erro, a imperícia, podem produzir o sentimento de vergonha na criança a depender de suas relações sociais. Na criança ela se materializa em relação ao corpo, aos desejos que irrompem as regras políticas, religiosas, morais impostas.

Uma das finalidades da vergonha é desempenhar a função do auto julgamento social do indivíduo, ou melhor, da possibilidade de um julgamento externo sobre o que pode ser considerado incorreto, errado, feio, engraçado, esquisito, fora dos padrões estabelecidos. Este sentimento mexe profundamente com a autoestima e no ambiente escolar pode produzir resultados catastróficos, por produzir a sensação de desgosto, de exclusão, de desejo de fuga.

Exerce ainda função paralisante sobre a criança que, em situações de constrangimento, se vê acuada, retraída, sem muitas vezes saber como agir. Possui função social relevante ao participar da interiorização das regras sociais.

Wallon ao escrever sobre a vergonha ressalta seu caráter consciente. Ao relacionar-se com a intervenção de imagens no julgamento, pode provocar mudanças nos gestos e condutas. Possui atuação hipotônica, produzindo estagnação, na criança, ou falta de reação em situações vexatórias. Em relação à nudez, aparece na criança por volta dos 5 ou 6 anos. Segundo o autor,

[...] a "dúvida" liga-se, repetidas vezes, à vergonha; todavia, tal ligação não é obrigatória. Pode multiplicar suas formas e seus motivos, à medida que a criança vai diferenciando suas relações com o meio; nem por isto deixa de se apresentar como a simples expansão psíquica de reações muito primitivas e, por assim dizer, instintivas. (WALLON, 1971, p. 248-249).

Para Goleman (1995) a manifestação de sentimentos como “culpa, vexame, mágoa, remorso, humilhação, arrependimento, mortificação e contrição”, podem ser desencadeadores da vergonha. (p. 304). Diferente de outras emoções e sentimentos mais básicos possui uma função social mais elaborada, perpassando pelo julgamento da situação a uma resposta ao meio.

Segundo Longhi (2010), acanhamento, confusão, desconcerto, embaraço, humilhação, timidez, atrapalho, descompensação, confusão, podem ser capazes de provocar a vergonha. A vergonha pode surgir nas interações pedagógicas em momentos onde possa ser manifesta a dúvida no aluno que, para não demonstrar imperícia perante a turma, se recluso. A falta de tolerância do professor e exposição do aluno também pode provocar a vergonha em momentos de manifestação da dúvida. A maneira como o professor reage a uma exposição de dúvida pode configurar-se em uma ponte relacional para a situação atual e futuras que possam surgir, para o próprio aluno e para os demais, que terão mais liberdade e confiança para expor as dificuldades, sabendo que a postura do professor será de compreensão e de coibir as possíveis chacotas dos colegas. Com tais atitudes o professor consegue construir os laços de confiança com seus alunos. Leite (2006) propõe que algumas “decisões de ensino inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo os referidos conteúdos tornarem-se aversivos para a vida futura do aluno.” (p. 25). O bloqueio em relação a conteúdos e matérias específicas se desenvolve mais ligados a

experiências negativas vexatórias onde houve predomínio da vergonha que de fato, dificuldades de aprendizagens.

A vergonha disciplina ações sociais e exerce certo controle sobre desvios de conduta padrão. Como é influenciada pela cultura pode variar segundo o contexto sócio-histórico-cultural. Na escola estão presentes as inúmeras interações do cotidiano, ora disciplinando ações, dizeres e reações, em outras situações sendo veículo de ocorrências vexatórias para constrangimento do aluno. Possui um forte papel disciplinador das condutas sociais. Sentimento de ação mais prolongada com reflexos nas ações do presente e do futuro, a vergonha no ambiente escolar pode desempenhar papel importante na organização das regras sociais, mas também pode causar sérios danos psicológicos quando grupos de alunos intimidam ou infligem ações que despertem vergonha em um adolescente. O bullying, por exemplo, seria uma das manifestações negativas que a vergonha pode provocar no ambiente escolar.

2.5.4. Medo

O medo é uma das manifestações emocionais mais estudadas pelas ciências. Wallon ao relatar sobre esta emoção, suas manifestações, reforça o caráter de autodefesa que o mesmo desempenha na vida humana. O medo é uma emoção presente em toda a espécie animal desempenhando certa semelhança, voltado para a preservação da espécie e segurança. Segundo Wallon o medo é um disparador de reações hipertônicas e hipotônicas, que no paralisa em algumas situações e que nos permite fugir em uma situação de perigo.

A guerra nos ofereceu o ensejo de observar dois efeitos totalmente inversos do medo. Num caso havia ictus. O indivíduo se desmoronava diante do pavor. Em outras palavras, era como que súbita e totalmente abandonado pelas suas forças. Seus músculos vazios de consistência, não mais podiam sustentar o corpo nem tampouco fazê-lo conservar uma atitude qualquer. Um completo desfalecimento do tono provocava, com a inércia física, frequentemente também a obnubilação dos sentidos e da consciência. Num grau mais atenuado, o medo "quebra as pernas", obriga-o a sentar-se, amolece os braços, prostra o indivíduo. Ainda aí temos uma manifestação de hipotonia. (WALLON, 1971, p. 76-77).

O autor afirma nesse excerto o caráter hipotônico do medo, ao produzir inércia no indivíduo amedrontado. Na criança o medo pode provocar o choro, vista que a criança não possui ainda os mecanismos simbólicos bem elaborados, sendo uma das maneiras de extravasar as energias produzidas no tônus muscular. Outro caráter importante que o medo desempenha é a mobilização do corpo para situações de perigo. O corpo modifica-se em uma velocidade extraordinária para responder a uma situação do meio. Nas palavras de Wallon o medo pode provocar “ausência de hesitação” em situações onde barreiras são transpostas de maneira quase que inconscientes pelo indivíduo diante de situações de perigo.

Os obstáculos eram evitados ou removidos com a mesma operosidade, a mesma ausência de hesitação, verificáveis nos automatismos utilizados diante da ameaça iminente do perigo. Todavia, como em todo automatismo, o círculo da hesitação e do movimento parece excluir a participação pessoal do indivíduo, isto é, a intervenção simultânea das imagens relacionadas aos motivos ou aos meios de agir e dos estados nos quais se combinam a sensibilidade e as reações intrínsecas da emoção. (idem, 1971, p. 77).

Neste excerto Wallon deixa transparecer a ideia de que o medo pode operar em nós a mesma reação inconsciente que provoca nos animais. O medo seria um tipo de emoção inata, que adquirimos ao longo do desenvolvimento filogenético. Ele completa que apenas lapsos de consciência se manifestariam em imagens da situação sem, contudo permitir um retorno ao controle. Nas palavras de Wallon “[...] raros instantes de retorno a si mesmo [...]” (1971, p. 77). O medo exerce papel fundamental durante a necessidade de combate ou fuga, preparando internamente o corpo para a situação. Descarga de adrenalina na corrente sanguínea, direcionamento de maior fluxo de sangue para a região periférica (principalmente as pernas). Wallon resgata os usos do medo na construção do imaginário social. Analisa que as manifestações das emoções possuem certo uso social.

O medo, mais violento por ser mais cego e mais infenso à realidade, procede da mesma forma para criar fantasmas, os quais outra coisa não são senão uma intuição do próprio medo, projetada nas três dimensões do espaço. Aí está a matéria de tôdas as invenções terríficas encontradas no folclore ou na alma crédula dos poltrões. (WALLON, 1971, p. 79).

Quando uma criança se machuca e logo começa a chorar, esse choro logo se estingue se não houver expectador. Da mesma maneira,

Os soluços se duplicam ou recomeçam ao se aproximarem pessoas compassivas, ou estimuladas pelo pensamento de que alguém conhece ou saberá do nosso sofrimento. A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, possui sobre o outro um grande poder de contágio. (WALLON, 1971, p. 91).

As manifestações provocadas pelo medo são contagiosas. Ao ver inesperadamente uma pessoa gritando ou correndo, nosso corpo se instiga a fazer o mesmo por estabelecer a reação de perigo. O impulso a correr brota em nossos corpos, mesmo antes de percebermos racionalmente o perigo que se trone eminente. Nas crianças a manifestação do medo pode produzir reações contagiantes nos outros alunos dificultando o processo de ensino e aprendizagem. O medo da crítica ou da ridicularização, perante os colegas tona-se um empecilho à manifestação das dúvidas durante a explicação de um professor. O meio social como propõe Wallon reforça a exteriorização das manifestações emotivas contagiando outros ao redor.

Wallon (1971) ao buscar uma definição para o medo propõe que, “O mêdo, assim como as demais emoções, se origina de reações elementares, cujo ponto de partida é a sensibilidade orgânica.” (p. 117). Nas crianças a relação que as mesmas estabelecem com a possibilidade de queda e conseqüente dor pode causar o medo. Situações em que o terror, o horror, o pânico fluem provocam alterações hipotônicas do medo nos corpos. A palidez, a bambeza das pernas, a sudorese, são manifestações perceptíveis das reações do medo.

Wallon ao resgatar algumas pesquisas de seu tempo nos adverte que alguns medos se manifestam de maneira inata no ser humano. O medo de cair perceptível pelas crianças, os sons extremos e aproximações violentas e rápidas de objetos em nossa direção são exemplos de ocorrências que despertam o medo em todos os humanos, independente de experiências anteriores. “É a uma estimulação labiríntica brutal, a uma impressão de queda que estão ligadas as reações da primeira emoção claramente diferenciada na criança, o medo.” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 69).

O medo é veículo fundamental dos traumas que perseguiram algumas pessoas ao longo de suas vidas. Sobre esse aspecto do medo, Goleman (1995) evidenciou em seus estudos que “As crueldades perpetradas pelo homem gravam na memória de suas vítimas uma predisposição para um medo em relação a qualquer coisa que evoque, ainda que vagamente, a

agressão sofrida.” (p. 216). Medo de lugares apertados, de água, de altura. Algumas patologias tem sua origem em experiências traumáticas que mobilizam o medo. Ele tem forte poder de marcar as experiências negativas sendo um dos reforçadores da memória. “[...] o medo liga-se a toda perturbação sobrevinda no domínio das atitudes. (WALLON, 1971, p. 119). Seu poder sobre os corpos é decisivo em inúmeras situações onde sua manifestação incontrolada e desmedida pode causar sérios transtornos a um aluno.

Segundo Werebe e Nadel-Blulfert (1986), “a comoção do medo ou da cólera diminui quando o sujeito se esforça para definir-lhe as causas. Um sofrimento físico, que procuramos traduzir em imagens, perde algo de sua agudez orgânica.” (p.147). A vazão da emoção permitiu-lhe sua exaustão. As célebres frases “põe pra fora”, “não segura não”, são consequências do conceito de dissipação das emoções em movimentos e expressões.

Para Miguel, em uma leitura das neurociências,

O medo é despertado frente a um evento causado pelo ambiente ou por outra pessoa, e que é avaliado como ameaçador, gerando a interpretação de incerteza ou falta de controle em relação ao que pode ocorrer, tipicamente resultando numa resposta de fuga que objetiva colocar o indivíduo de volta em segurança. (MGUEL, 2015, p. 157).

Segundo Ekman (2003),²² apud Miguel (2015), “a expressão facial típica do medo é a abertura das pálpebras superiores e tensão leve das pálpebras inferiores, abertura da mandíbula, estiramento horizontal dos lábios e levantamento das sobrancelhas.” (p. 157). O autor restringe-se a descrever as manifestações expressivas faciais da emoção medo, embasado em pesquisas de Paul Ekman²³ que buscou evidências de suas recorrências em variadas culturas e países.

Uma criança quando sente medo, possui uma resposta fisiológica a ação do meio externo. O medo em si, é uma representação psíquica de uma possível conclusão, ou acontecimento futuro, mesmo que imediato, a um estímulo externo. Exemplificando: não há relatos na literatura científica de estudos que comprovem que uma criança recém-nascida possui o sentimento medo. Medo é uma reação psíquica a uma situação ocorrida, vivenciada, presenciada. O medo poderia dentro dessa estrutura lógica de pensamento, ser entendido como um atravessamento psíquico, como um movimento do intelecto que causa certo desconforto mental, produzindo reações físicas e psíquicas indesejáveis. Essa manifestação

²² Ekman, P. *Emotions revealed*. New York: Times Book, 2003.

²³ Ekman, P. (1992, 1993, 1999).

denominamos de emoções, parte perceptível, orgânica da afetividade. Partimos do pressuposto de que os sonhos podem provocar manifestações físicas do medo. A memória é ativada no sono, ocorrência que nos permite inferir que para que o medo, ou a maioria dos medos, se manifeste é necessário o acesso as áreas do cérebro que consultam a memória, mesmo que uma memória reativa, externa ao córtex pré-frontal.

A parte observável dessa instância afetiva é a emoção, ou seja, o manifesto no corpo, um reflexo, instantâneo ou retardado, de curta media ou longa duração, que produz alterações tônicas e/ou fisiológicas. Um exemplo simples dessa ilustração seria situação em que uma pessoa, que está andando pela rua encontra um cachorro desconhecido. Para uma criança de colo, isso não possui significação, visto que, não existe, ainda memória associativa, que provoque uma reação tônica, psíquica na criança.

Galvão (1995) “Irritação, raiva, desespero e medo são manifestações que costumam acompanhar as crises, funcionando como "termômetro" do conflito.” (p. 114).

A mãe, pelo contrário, poderá interromper o andar, assustar-se por causa das possibilidades que esse acontecimento produz em seu intelecto. Ela quase que instantaneamente resgata em suas memórias associativas o perigo decorrente de um cachorro com raiva, descontrolado e dos possíveis malefícios para ela e para o filho, se ocorrer um ataque. A mãe sentiu medo e este medo produziu uma reação orgânica em seu corpo, aumento da adrenalina na corrente sanguínea, dilatação das pupilas, alterações no tônus muscular. O medo em si não é uma estrutura significante. O próprio uso do conceito da palavra medo precisa ser melhor compreendido. Quando uma pessoa afirma ter medo, ela tenta verbalmente, representar uma sensação provocada por uma memória associativa, decorrente de uma vivência, própria ou alheira, de que ela tenha conhecimento. De fato, “ter” no sentido estrito do termo é uma condição indissociável. Nós temos membros em nosso corpo, temos ossos, enfim, temos um corpo. Os sentimentos, as emoções são transitórias em maior ou menor intensidade e tempo. Por isso afirmar que temos medo, pressupõe uma constância indeterminada. O medo dura enquanto as lembranças associativas estiverem presentes em minha mente, ou ao alcance dos sentidos. Quando a pessoa está ocupada com outros afazeres deixa de ter medo. Na realidade o medo não é, mas está em nós, da mesma maneira que o frio afeta nosso corpo. Sentir, no termo estrito, pressupõe transitoriedade. Damásio (1996) postula que o medo tem o poder de afastar do perigo uma pessoa mesmo antes da razão entrar em cena.

2.6. Uma proposta conciliadora para a emoção medo

Podemos propor algumas perguntas que poderiam nortear até mesmo uma investigação mais profunda sobre esta temática. Percebermos existe uma pré-disposição inata/instintiva que nos afeta em uma situação de perigo ou a própria situação de perigo em si é resultado ou fruto de nossas experimentações enquanto seres sociais. Dessa experiência negativa fica registrada em nosso cérebro a informação de que tal experiência é ruim e esta informação acumulada e armazenada é o que permite ao indivíduo, em uma situação similar, sentir medo? Perguntando de outra maneira, seria o conhecimento anterior sobre o mundo externo que nos permite sentir medo ou o medo existe indiferente à experiência, apenas esperando a oportunidade para manifestar-se? Em uma situação hipotética, uma pessoa sente medo quando visualiza uma serpente, pois instintivamente sabe o que ela pode produzir ou sente medo quando vê uma serpente, pois sabe o que é uma serpente e por isso (ai digo por causa das informações apreendidas por experiências anteriores) sente medo e alterações fisiológicas brotam em seu corpo?

Quando uma criança vê uma cobra, uma criança pequena não fica com medo, pois não sabe o que é uma cobra, mas fica incomodada quando sente frio, chora; choro este produzido por seu sistema instintivo que sabe que o frio é maléfico ao seu corpo, sendo necessário uma alteração da situação, daí o choro, pedido de ajuda. A criança não sentiu medo do frio, mas desconforto físico que produziu uma reação nos sentidos. (percebeu-reagiu-sentiu)

As barreiras entre sentimentos e emoções não estão ainda bem definidas. A concepção de que sentimos medo ao passo que percebemos uma situação que possa causar perigo, daí as reações emotivo/volutivas, ou percebemos através dos sentidos então sentimos ainda ocupa lugar de destaque nas investigações científicas.

Proporemos duas concepções distintas para a empregabilidade da palavra sentido. O “sentir”, reação a uma situação que possa produzir uma alteração no estado de humor, proporcionando ou não uma resposta ao meio, de duração e intensidade variadas, acompanhadas ou não de alterações fisiológicas. E o sentir, reação física provocada pela interação dos órgãos dos sentidos em contato com o meio, onde se produz alterações fisiológicas no corpo dependendo da intensidade e durabilidade da afetação. As respostas manifestas no corpo a essas duas maneiras de sentir constitui a emoção.

Neste quesito separaremos os sentidos em dois grupos distintos: o grupo da visão e dos outros sentidos. A visão mais perto da percepção e os outros sentidos mais ligados à reação. Por que defender esta posição ou tese? Os olhos captam centenas de informações ao mesmo tempo. Quando se queima a mão em um local que se desconhece, esta experiência fica reservada no cérebro do indivíduo, pois ele possui a visão para lembrar-se que em situações similares há perigo. Para um deficiente visual esta experiência não seria da mesma forma associada por seus sentidos. Não ficaria com medo de queimar a mão a cada proximidade com o fogo, pois o fogo aquece no frio, permitindo uma relação distinta da experiência anteriormente vivida, o que definiria a substância da experiência e a possível reação do corpo seria especificamente o cérebro que, através da visão, pode registrar uma quantidade de informações relacionais que permitiriam sentir medo mesmo antes de reações fisiológicas. Por essa linha de raciocínio, o sentir medo está associado às relações que a mente humana, por meio do cérebro, valendo-se das informações anteriormente coletadas pela visão, cria em um banco de dados que, mesmo em situações logicamente impossíveis de serem concretizadas, nos afetam. Exemplo: sentimos medo ao ver um tubarão no televisor, pois as lembranças acumuladas afetam nossa percepção sobre a situação, surge o medo e as reações físicas, ou as reações fisiológicas e o medo. Neste caso ao aplicarmos a lógica, esta experiência não produziria nada em nós, pois é apenas visão, sem possibilidade de perigo algum. Porém existem no banco de dados de nossa memória muitas outras cenas de tubarões atacando pessoas, notícias da TV, radio, internet e outros meios de comunicação, o que fica registrado em nossa memória. São essas lembranças prévias que podem afetar nosso estado de espírito, e produzir o sentimento de medo em algumas pessoas.

As reações instintivas são o que nos salvam em situações de perigo extremo, mesmo quando não temos em nosso banco de dados informações anteriores, respondemos ao ocorrido, depois processamos a informação que causa o medo, a alegria e outros sentimentos e manifestações possíveis.

Outro exemplo aplicável a esta proposta de conceber os sentimentos e emoções seria as fobias. A fobia de voar existe por que pessoas sabem que os aviões podem cair, por que ao verem um avião as pessoas acessam as lembranças em seus bancos de dados de cenas de avião caindo, pessoas mortas, e o organismo produz na pessoa uma paralisia momentânea que produz o medo de voar. Ou o medo de voar que produz as alterações orgânicas?

Para podemos pensar estas proposições deveríamos primeiramente isolar uma emoção, pois, emoções distintas podem produzir mudanças variadas e, a partir dela, confrontar com os sentidos que servem de canal para as experiências e daí, estabelecer um raio de ação para as

emoções. O instante de que nos damos conta do perigo é o mesmo instante que percebemos o perigo? Ou nosso cérebro, instigado por nossa visão, já processou o conhecimento anteriormente acumulado e incita o corpo a responder mesmo antes de sentirmos alguma coisa ou pensarmos sobre. A proposta de James Lange foi e continua para uma parcela considerável de neurocientistas, importante do ponto de vista histórico, mas as próprias pesquisas em neurociências tem evidenciado que os pressupostos Wallonianos estavam certos, mesmo sem acesso a tecnologia atual. A compreensão dos mecanismos de afetação das emoções proporcionará ao professor conhecimento de si e das possibilidades de mediação para seu trabalho.

Figura 3: Henri Wallon.



Fonte: Collège Langevin-Wallon - Saint Gratien (95) (académie de Versailles).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO

3.1. A importância do método para o desenvolvimento da pesquisa

Ao iniciar as investigações metodológicas possíveis em um trabalho de pesquisa que tenha como objetivo analisar as possíveis influências da condição emocional/afetiva em situações de aprendizagem no ambiente escolar, nos deparamos com diversas metodologias consagradas e reconhecidas no campo das ciências sociais. As especificidades de pesquisa e os objetivos de investigação nos conduzem a realizarmos escolhas que possibilitem melhor compreensão dos fenômenos a serem investigados, possibilitando assim delimitar melhor as perguntas de pesquisa e definir o método a ser empregado. Cada método de pesquisa possui características e empregabilidades que os tornam mais eficientes, permitindo que as pesquisas a serem desenvolvidas obtenham resultados mais seguros e com dados científicos mais confiáveis.

Assim, a escolha do método poderia garantir ao pesquisador valer-se do maior número possível de instrumentos de coleta, análise, e exposição de dados em um campo específico de pesquisa, quando aplicados em objetos e contextos específicos de pesquisa.

Um exemplo simples para compreendermos melhor esta afirmação seria um instrumento usual de coleta de dados em pesquisas históricas: a análise de arquivos pessoais, quando o objetivo é construir uma leitura de um determinado contexto histórico. Ao analisar-se a vida de um indivíduo que viveu em determinada época, os investigadores constroem instrumentos e possibilidades de análise para desvendar os fenômenos sociais de determinado período histórico. O confronto de dados dos arquivos pessoais e de arquivos institucionais, em que este mesmo indivíduo esteve inserido, criara mais um elemento de análise ao pesquisador para cotejar as informações coletadas em ambos os arquivos, e melhor embasar suas proposições sobre o contexto e objeto de estudo.

Portanto, a escolha do método significaria neste contexto garantir à pesquisa o maior número possível de instrumentos para alcance dos objetivos propostos, e mesmo os acertos de percurso no decorrer da pesquisa. Uma pesquisa bem sucedida, a priori, seria aquela que tivesse ao seu favor, a metodologia que melhor atendessem aos objetivos de pesquisa e que fornecesse os instrumentos mais adequados de coleta de dados.

Para compreender melhor as possibilidades de abordagem metodológica, devemos atentar para as diferenciações metodológicas básicas apresentadas na pesquisa científica. Existe uma diferenciação fundamental entre pesquisa em ciências humanas e exatas. Nas ciências exatas, o pesquisador, com maior frequência, se restringe a observar o objeto de estudo, descrevê-lo, a falar “dele” ou sobre “ele”, não sendo princípio fundamental a dialogicidade ou interação. Configura-se em uma análise exterior do objeto estudado, onde o que predomina recai sobre uma postura monológica. Nas ciências humanas, e especificamente em psicologia, o objeto estudado perde a característica de objeto e assume também o papel de sujeito, à medida que ultrapassa a estética passiva de contemplação, em uma perspectiva dialógica, e assume postura ativa no processo.

Este novo sujeito ganha “voz” possibilitando o diálogo e a troca, necessárias à interpretação dos símbolos e signos que se produzem na pesquisa sóciohistórica. Maria Teresa de Assunção Freitas (2002) no texto “A abordagem sóciohistórica como orientadora da pesquisa qualitativa” nos auxilia a entender estes conceitos. Segunda ela

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto, mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem voz, e

não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico. (FREITAS, 2002, p. 24).

O pesquisador que se vale, no desenvolvimento de seu trabalho, do método qualitativo cria possibilidades de alterações no processo mediativo e, conseqüentemente, de compreensão de seu desenvolvimento. O conceito de imparcialidade sofre duras críticas ao ponto que, a própria mediação entre o objeto e o conhecimento a ser produzido, perpassa pelo trabalho do pesquisador.

De acordo com os pressupostos qualitativos, a busca sega por estatísticas que visem comprovar em números um fator empregado em grande escala na pesquisa quantitativa, poderia limitar as possibilidades de contribuição desta metodologia de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais. O enfoque positivista amplamente difundido nos séculos XVIII, XIX e XX, serviu de base à pesquisa no campo das ciências naturais e físicas, mas limita a possibilidade de compreensão dos fenômenos subjetivos que fazem parte da vida do homem em sociedade. Gostaríamos de deixar claro que não nos colocamos contra a aplicação da pesquisa quantitativa em psicologia, mas sim, seu emprego equivocado na busca de dados mensuráveis. A pesquisa em psicologia vale-se dos dados estatísticos para compreender a extensão e amplitude, mensurar a reincidência de determinados fenômenos, ao mesmo tempo em que concebe o ser humano como agente social subjetivo. Os dados obtidos pela coleta empírica, os gráficos, as comparações são meios de compreensão e não fins em si. A pesquisa qualitativa contempla as múltiplas possibilidades de significações produzidas pelos dados estatísticos e os aplica na compreensão dos fenômenos sociais.

Reichardt e Cook (1979) caracterizam o método qualitativo,

Métodos qualitativos: fenomenologia e compreensão

- analisam o comportamento humano, do ponto de vista do ator, utilizando a observação naturalista e não controlada;
- são subjetivos e estão perto dos dados (perspectiva de dentro, insider), orientados ao descobrimento;
- são exploratórios, descritivos e indutivos;
- são orientados ao processo e assumem uma realidade dinâmica;

- são holísticos e não generalizáveis. (REICHARDT e COOK, 1979, apud SERAPIONI, 2000, p. 191).

Os métodos apontados por Reichardt e Cook (1979) evidenciam parte das características presentes no método qualitativo. O agente social é inserido no centro do processo de investigação, onde a produção dos fenômenos torna-se suscetível de compreensão. O método permite o descobrimento de realidades subjetivas que compõem e explicam certos fenômenos presentes no meio do grupo a ser estudado e conseqüentemente nos permite entender o universo simbólico e inter-relacional da sociedade.

Segundo Rey,

A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento na psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana. (REY, 1999, apud MADUREIRA e BRANCO, 2001, p. 66).

Diferentes formas estas que possibilitem a análise, em suas múltiplas especificidades, da realidade social, que segundo o autor se apresenta de forma irregular, interativa e pertencente a uma determinada realidade sóciohistórica.

A escolha do caminho a percorrer em uma pesquisa, muitas vezes nos obriga a delimitar as formas de análise e direcionar o contexto a ser investigado para possibilitar o trabalho com os objetos de análise. Dentro da abordagem qualitativa o estudo de caso configura-se em uma abordagem profícua para observação, coleta e análise dos dados. Diante destas considerações, o referencial teórico metodológico escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa é a abordagem qualitativa.

3.2. O estudo de caso enquanto estratégia de pesquisa

Analisando as pesquisas contemporâneas que buscam desvendar fenômenos sociais atuais ligados a educação, alguns métodos de pesquisa vem-se mostrando muito eficazes no direcionamento do percurso a ser trilhado pelo pesquisador. Mais especificamente, quando o objetivo de pesquisa é analisar reações afetivas no ambiente escolar, um estudo muito amplo e

com coleta de dados muito abrangente, teria a necessidade de mobilizar uma quantidade de pesquisadores, com os mesmos objetivos de pesquisa, o que poderia inviabilizar proposições desta magnitude. Dessa forma, uma estratégia de pesquisa que vem despontando como possibilidade metodológica coerente para atender os objetivos de pesquisa enunciados seria o método de estudo de caso.

3.2.1. Pressupostos epistemológicos e históricos do método

Para iniciar essa caminhada, regatamos os conceitos teórico-metodológicos de Robert K. Yin (2001) sobre a metodologia de estudo de caso. Segundo Yin (2001), a metodologia do estudo de caso visa investigar um fenômeno contemporâneo de forma empírica em um contexto social específico. Esse tipo de pesquisa permite o aprofundamento e detalhamento dos fenômenos a serem investigado em determinadas realidades sociais.

De acordo com André (1984d, 2005), a antropologia e a sociologia foram os primeiros campos de conhecimento a utilizarem o estudo de caso como instrumento de pesquisa, com maior expressão a partir do século XX, tendo como primórdios a investigação no contexto social. Na psiquiatria e na psicologia de maneira geral, seu uso era empregado para diagnosticar e tratar pacientes. Outras áreas de conhecimento como o direito e a medicina o utilizaram como recurso didático. As primeiras pesquisas documentadas com o uso de estudos de caso na educação surgem em meados da década de 60 e década de 70, com um cunho mais descritivo das unidades de uma pesquisa como: uma sala de aula, uma escola ou um diretor.

O principal marco histórico onde pressupostos metodológicos e técnicos foram delimitados que possibilitaram uma melhor definição desta estratégia de pesquisa foi a conferência internacional ocorrida em Cambridge, Inglaterra em 1975. Neste encontro com a participação de diversos pensadores das ciências sociais, as delimitações e diferenciações da estratégia de estudo de caso começaram a ser estabelecidas. (ADELMAN et. al, 1976). O estudo de caso é uma investigação empírica (YIN, 2001), que depende fortemente do trabalho de campo (PUNCH, 1998) que não é experimental (PONTE, 1994) que se faz uso de fontes de dados múltiplas e variadas. (YIN, 2001).

Uma das definições que melhor expressam a concepção de um estudo de caso foi escrita por Coutinho e Chaves (2002), professores da Universidade do Minho de Portugal. Segundo os autores o Estudo de Caso constitui um “plano de investigação que envolve o

estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”. (COUTINHO; CHAVES, 2002, p. 223). A delimitação e o recorte para a constituição de um caso estão intrinsicamente ligados com a concepção teórica que embasará a pesquisa. Os resultados esperados e os pressupostos de pesquisa irão direcionar as possíveis estratégias, caminhos a serem trilhados na busca de respostas. Um caso possui algumas especificidades que o definem como tal, e como lembrado por Yin (2001), possuem características que podem constituir uma experiência valiosa de pesquisa para a compreensão de uma realidade social, de um grupo, de uma entidade ou de uma organização.

As possibilidades de se constituir um caso são inúmeras, porém alguns autores como Coutinho e Chaves (2002), nos alertam para a instrumentalização da pesquisa no quesito tempo e coleta de dados. Um caso em que o recorte não consiga traduzir de forma fidedigna a realidade essencial do contexto a ser investigado não constitui de fato um caso. As relações causais devem ser estabelecidas para permitir a ligação dos dados às proposições de estudo.

Nisbett e Watt (1978, p. 5), propõem que uma das possíveis concepções que definiria um estudo de caso seria “uma investigação sistemática de uma instância específica”. Para os autores a referida instância pode ser constituída por um grupo específico, uma pessoa, um acontecimento de repercussão memorável, uma instituição como uma escola ou empresa. Um exemplo que Yin (1994) cita de um caso específico sobre o qual estudos foram realizados foi a crise de mísseis cubanos. O caso estabelecido envolveu não só um grupo, mas toda uma nação.

Para responder a pergunta sobre quando utilizar cada estratégia de pesquisa, Yin (2001) propõe que o tipo de estratégia de pesquisa a ser utilizada depende de três condições primordiais, sendo, “(a) no tipo de questão de pesquisa proposto, (b) na extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais efetivos e (c) no grau de enfoque em acontecimentos históricos em oposição a acontecimentos contemporâneos”. (YIN, 2001, p. 24)

Yin (2001) afirma existir nas ciências sociais cinco estratégias básicas de pesquisa. O experimento; o levantamento; a análise de arquivos; a pesquisa histórica; e o estudo de caso. Propõe ainda cinco perguntas básicas de pesquisa (quem, o que, onde, como e por quê), para definir um esquema básico de categorização para encontrar o melhor caminho a ser trilhado com as perguntas básicas de pesquisa.

Nessa perspectiva, foi proposto pelo autor a apresentação de um quadro onde as colunas horizontais demonstrem as condições propostas pelo autor, na definição das estratégias, onde a condição “forma da questão de pesquisa” poderia apresentar as perguntas

básicas de pesquisa a serem empregadas na definição dos parâmetros e as outras condições respondidas pelas afirmações sim, não ou sim/não. As colunas verticais apresentavam as cinco estratégias básicas de pesquisa em ciências sociais (experimento; levantamento; análise de arquivos; pesquisa histórica e estudo de caso), e os possíveis intersecções.

Yin (2001) expõe ainda as melhores aplicações de cada estratégia de pesquisa norteadas pela pergunta exploratória ou directiva da pesquisa. Para ele cada pergunta se aplica melhor a uma estratégia de pesquisa, podendo evocar o surgimento de outras questões derivadas dentro de um mesmo campo semântico.

Questões do tipo “o que” são mais exploratórias. Elas permitem duas abordagens. A primeira exploratória, e a segunda na linha do “quanto” ou dos “quantos”. Para o autor essas perguntas podem favorecer melhor uma estratégia de levantamento de dados ou análise de arquivos, não sendo excluída sua ação em outras categorias. A proposição de Yin, neste caso, é de maior eficiência em sua empregabilidade. É mais eficaz quando o objetivo da pesquisa for descrever a incidência e/ou predominância de fenômenos ou quando for passível de previsibilidade em seus resultados.

Yin (2001) ainda afirma que para a escolha da estratégia de estudo de caso as questões do tipo “como” ou “por quê”, são mais bem empregadas nos objetivos de pesquisa. Para ele, tais questões lidam com condições que definiu como “ligações operacionais”, e melhor se valem dessas perguntas para elucidar as estratégias propostas. O autor utiliza exemplos constantes de aplicações lógicas de tais perguntas com o intuito de melhor esclarecer as justificativas de utilização das mesmas nas estratégias propostas.

Para resumir, a primeira e mais importante condição para se diferenciar as várias estratégias de pesquisa é identificar nela o tipo de questão que está sendo apresentada. Em geral, questões do tipo ‘o que’ podem ser tanto exploratórias (em que se poderia utilizar qualquer uma das estratégias) ou sobre predominância de algum tipo de dado (em que se valorizariam levantamentos ou análises de registros em arquivo). É provável que questões ‘como’ e ‘por que’ estimulassem o uso de estudos de caso, experimentos ou pesquisas históricas. (YIN, 2001, p. 26)

Ele afirma que, o momento de escolha das perguntas norteadoras da pesquisa irão influenciar ou até determinar quais caminhos serão trilhados ao longo da pesquisa. As perguntas possuem, para o autor, a “substância” e “forma” do que será desenvolvido no estudo. Assim, definir corretamente, ou melhor, definir assertivamente as perguntas que melhor atendem aos objetivos propostos, poderá influenciar decisivamente o sucesso da

empreitada. O autor afirma que, “o ponto-chave da discussão anterior é que a forma de uma questão fornece uma chave importante para se traçar a estratégia de pesquisa que será adotada.” (YIN, 2001, p. 26).

O que justificaria a escolha do emprego do estudo de caso em oposição a uma pesquisa histórica é a irreversibilidade dos acontecimentos. No caso de uma pesquisa histórica, mesmo compartilhando de perguntas semelhantes de pesquisa, segundo Yin (2001), possui o fator de irreversibilidade dos fatos ocorridos sendo impossível a reação sobre o objeto de estudo. No caso do estudo de caso, investiga-se fatos contemporâneos ao pesquisador, podendo este influenciar o objeto de pesquisa ou mesmo participar ativamente no desenvolvimento do estudo. O autor ainda afirma que este tipo de estudo é uma estratégia eficaz empregada ao se analisarem comportamentos contemporâneos. O distanciamento proposto pelo método científico pressupõe a não manipulação de comportamentos relevantes no estudo, mesmo não definindo o que ele entende por comportamentos relevantes.

O Estudo de caso pode valer-se de muitas das técnicas empregadas na pesquisa histórica, segundo Yin (2001), mas inova ao introduzir em seu repertório a observação direta e uma sistemática de entrevistas, podendo ainda na observação participante possibilitar a vivência real no fenômeno em estudo. Um dos princípios básicos da pesquisa histórica é o afastamento temporal do objeto de estudo para impedir uma possível “contaminação” do objeto com as impressões socioculturais do pesquisador, garantindo, assim, a imparcialidade necessária à análise histórica do objeto.

No caso do estudo de caso, a manipulação direta, precisa e sistemática do comportamento, não deve ocorrer, por comprometer e inviabilizar a credibilidade e a contribuição do estudo, ao passo que, as generalizações ou aplicações de princípios de paridade a partir do estudo seriam incertas.

Yin ainda ressalta que,

Determinar as questões mais significantes para um determinado tópico e obter alguma precisão na formulação dessas questões exige muita preparação. Uma maneira é revisar a literatura já escrita sobre aquele tópico (Cooper, 1984). Observe que essa revisão de literatura é, portanto, um meio para se atingir uma finalidade, e não - como pensam muitos estudantes - uma finalidade em si. Os pesquisadores iniciantes acreditam que o propósito de uma revisão de literatura seja determinar as respostas sobre o que se sabe a respeito de um tópico; não obstante, os pesquisadores experientes analisam pesquisas anteriores para desenvolver questões mais objetivas e perspicazes sobre o mesmo tópico. (YIN, 2001, p. 28).

Assim, a revisão bibliográfica possibilitará ao pesquisador descobrir caminhos já trilhados sobre objetos similares, criando a possibilidade de proposição de novas interrogações a cerca de objetos análogos, maximizando as possibilidades de generalizações sobre determinado campo de estudo. Para que novas perguntas sejam propostas o pesquisador deve conhecer o que já foi perguntado até aquele determinado momento histórico, o momento histórico da pesquisa, para valer-se da construção histórica e contribuições teóricas construídas possibilitando o enriquecimento das estratégias e perguntas a serem utilizadas ou desenvolvidas em sua pesquisa.

3.3. Análise dos dados

Para análise dos dados obtidos com as entrevistas e a observação direta em sala de aula, propomos uma categorização das observações em quatro categorias distintas. São elas: Expressões Faciais; Gestos; Fala; Movimento. Tais categorias de análise foram escolhidas para objetivar o processo de observação em dados que possam evidenciar o conteúdo emocional e possíveis decorrências e interferências do universo afetivo/emotivo. As contribuições teóricas de Laurence Bardin (1977) serão importantes para subsidiar o tratamento técnico da informação em categorias que favoreçam o entendimento das inter-relações que se estabelecem em sala de aula.

Bardin define a categorização como,

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

A autora ainda estabelece quatro critérios de categorização para a constituição das possíveis categorias de análise. O critério semântico, sintático, léxico e expressivo. Utilizaremos na análise os pressupostos dos critérios semânticos por embasarem-se em categorias temáticas.

O princípio da categorização pressupõe a organização dos dados coletados sob o determinante do ambiente ou da fonte para o determinante conceitual. A autora utiliza as palavras “condensação” e “simplificação” para exprimir um dos princípios da categorização que objetiva reorganizar, agora em um conjunto específico de interesses, os dados coletados. Os dados brutos são reorganizados na análise em categorias específicas para permitir o vislumbre de um determinado conjunto de referências conceituais. Podemos ainda inferir que o processo de categorização constitui-se em um agrupamento estrutural dos elos causais que conferem sentido e/ou analogia aos dados brutos coletados. Impulsionados por tais pressupostos nos projetamos na aplicação da proposta analítica de Bardin (1977) para análise dos dados provenientes das observações e das entrevistas.

3.4. Percurso Metodológico

Ao iniciarmos as primeiras reflexões sobre o ambiente escolar e o caos em que a escola da pós-modernidade se encontra, nos deparamos com diversos dilemas e problemas que se aglomeram, se intensificam e se multiplicam em uma linha crescente. Nos textos lidos sobre ambiente escolar, nas vivências como docente do ensino fundamental, médio e técnico do Estado de São Paulo, pude vivenciar esta realidade e me deparar com um dilema pessoal: como buscar alternativas teórico-práticas, no intuito de contribuir para uma transformação do paradigma enfrentado pela escola? Movido por tais inquietações e por experiências vivenciadas pude perceber que grande parte dos problemas que a escola enfrenta nesse início de século está relacionado com a forma como a sociedade está organizada. Com o advento do desenvolvimento econômico e do crescimento das cidades, passamos por uma reviravolta organizacional, de valores e princípios norteadores que sempre estabeleceram os primórdios basilares de nossa sociedade. A mulher, antes mãe, dona de casa, esposa, agora assume seu lugar no desenvolvimento no mercado de trabalho ocupando cargos historicamente preenchidos pelo gênero masculino. A liberdade sexual e de expressão, juntamente com a liberdade financeira possibilitou a classe feminina emancipação da estrutura coercitiva que oprimia a gênero feminino. Essa liberdade repercutiu no número de famílias separadas. A estrutura social da família, marido mulher e filhos, perde uma parcela considerável para novas formas de organização social.

O conceito de educação, até então manifesto como ideário de sociedade, contrapõe-se aos novos padrões de sociabilidade que surgiram em detrimento da evolução tecnológica e do crescimento econômico. A escola ainda não se estabilizou nesse turbilhão e as mudanças na estrutura, nos princípios pedagógicos e organização do ensino não tem conseguido acompanhar as mudanças na sociedade. A estrutura preserva ainda os mesmos moldes do século passado para uma sociedade que se transformou.

A violência, a apatia, o descaso são reflexos de um sistema de ensino que está em descompasso com a realidade social. A frustração dos professores pode ser evidenciada nas mais diversas pesquisas sobre o tema. A falta de preparo, de estrutura, de apoio do estado e das famílias tem tornado o trabalho na educação uma epopeia triste e sofrível de diversos pontos de análise.

É por nos depararmos com essa realidade descrita que entendemos que a relação do professor com o aluno é, em nossa compreensão, um ponto primordial dessa realidade, que poderá ser valorizada e estudada para encontrarmos novas formas de organização da realidade no cerne da educação.

Ao lembrarmos experiências vivenciadas, construímos pressupostos de que na relação professor-aluno, o universo afetivo, mais especificamente o emocional pode constituir-se no caminho a ser trilhado para encontrarmos novas formas de sociabilidade na escola.

Ao analisar o universo afetivo, ou melhor, a afetividade na escola e suas ressonâncias para o desenvolvimento do aluno, podemos constatar que professores e alunos são atravessados por emoções, sentimentos e paixões a todo instante. Em diversas situações as explosões emotivas tomam conta do contexto de sala de aula. A afetividade, em sua essência observável, as emoções, está presentes a cada atividade, em cada conversa, em cada interação.

Para facilitar o trabalho de levantamento bibliográfico e resgatar os trabalhos fundamentais sobre os temas, optamos por realizar em algumas bases de dados, levantamento dos trabalhos publicados nos últimos dez anos, utilizando como palavras chave para a busca “afetividade”, “emoções” “relação professor-aluno”, “aprendizagem”. Os trabalhos publicados encontrados dificultaram e muito a delimitação do tema. Optamos então por definir um novo filtro para a pesquisa inicial. Para a pesquisa inicial selecionamos as bases de dados: “CATÁLOGO ATHENA” da Universidade Estadual Paulista (UNESP), a “SIBI” (Sistema Integrado de Bibliotecas Universidade de São Paulo) da Universidade de São Paulo (USP) e SBU (Sistema de bibliotecas da UNICAMP) da Universidade de Campinas (UNICAMP). Valendo-se das palavras chave para as buscas nas bases de dados, os trabalhos

encontrados ainda eram inúmeros. Definimos então um novo filtro a ser aplicado na busca inicial os Grupos de Trabalho (GT's) das Associações docentes ligadas aos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e Educação. Definimos três associações, a AMPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia), a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) nos GT's de enfoque em Psicologia da Educação. Para os trabalhos dessas três associações e dos GT's de cada uma, optamos por um recorte dos últimos dez anos de publicações. Com esse filtro conseguimos levantar a publicação de uma parcela importante de pesquisadores que estão dialogando sobre a temática em questão. Na leitura dos artigos e textos produzidos nos encontros dos Grupos de Trabalhos dessas associações, encontramos dois autores que constantemente eram citados em estudos quando o tema se tratava de afetividade, emoção e relação professor-aluno, Vygotsky e Wallon. Devido ao próprio tempo ofertado para a realização de um mestrado, minha orientadora e eu optamos por valer-se das contribuições teóricas de Wallon, devido à importância dada por Wallon em seus estudos sobre a condição emocional no desenvolvimento da criança. Nesse momento, a palavra chave "Wallon" passou a fazer parte das buscas nos GT's escolhidos. Além dos GT's de Psicologia da Educação da ANPEPP, ANPED e da ABRAPEE, das bases de dados das Universidades Estaduais do Estado de São Paulo incluímos na pesquisa bibliográfica os bases de dados SCIELO e SAGE (FAPESP), tendo como recorte temporal os últimos dez anos.

Conforme as leituras e fichamentos foram sendo realizados, a definição de um autor de trabalho e suas contribuições teóricas possibilitaram a delimitação do norte teórico e metodológico do trabalho. Optamos pelo embasamento psicogenético como norte teórico e a Metodologia de Estudo de Casos para definirmos quais instrumentos seriam utilizados, qual o objeto de estudo e qual o contexto ocorreria a coletados dados. Por se tratar de uma pesquisa que busca compreender a influencia das emoções e suas consequências para o processo de ensino e aprendizagem, definimos a escola como local do desenvolvimento da pesquisa. A escola seria o local onde buscaríamos subsídios para confrontarmos as descobertas científicas publicadas que retratam a relação professor-aluno com nossos pressupostos de pesquisa sobre as influências das emoções nessa relação.

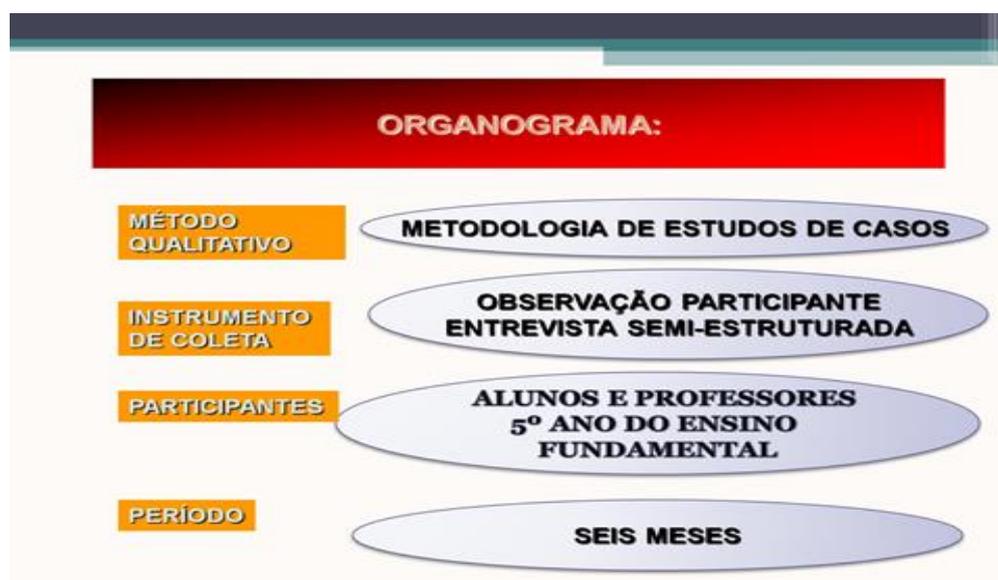
Após levantamento dos trabalhos sobre estudos de caso publicados no Brasil, encontramos a Tradução da obra "Estudo de Caso: planejamento e métodos", de Robert K. Yin, autor estadunidense que se tornou referência na metodologia de estudo de caso. A metodologia de estudo de caso, ou estudo de casos permite ao pesquisador vislumbrar o fenômeno em seu contexto sociocultural, diferente de uma experiência laboratorial que retira

da realidade objetiva os agentes sociais para análise. Após a leitura da obra de Robert K. Yin e de outros trabalhos publicados no Brasil sobre a temática, passamos a delimitar o recorte da pesquisa. Definimos a metodologia de estudos de casos múltiplos para este trabalho. Definimos que realizaríamos um recorte com duas escolas públicas da Cidade de Assis, em duas salas de bairros similares da mesma faixa etária. A idade escolhida foi o 5º ano do ensino fundamental, período de transição de uma estrutura curricular e organizacional para outra mais diversificada. Momento em que os alunos já dominam os arcabouços da leitura e escrita, bem como formas de expressão mais sofisticadas, sem perder a essência infantil.

Pensada nas divisões do trabalho e com a coleta de dados iniciada, as discussões e o andamento da coleta nos permitiu refletir sobre a forma como analisaríamos os dados após coletados. Assim, estabelecemos no momento da coleta algumas categorias de análise para direcionar as observações e potencializar os resultados esperados. Estabelecemos quatro categorias de observação: fala; expressões faciais; gestos e movimentos (interação). Estas categorias foram definidas apenas no decorrer das observações, permitindo que realizássemos no período de agosto ao início de setembro observações livres com foco na interação professor-aluno e o aparecimento das emoções e, de meados de setembro ao início de dezembro as observações em categorias.

Terminadas as observações, iniciamos a transcrição das entrevistas e o processo de análise do material coletado e posterior cotejamento com os dados obtidos nas observações. Findado este trabalho passou-se a escrita da dissertação.

Figura 4: ORGANOGRAMA CONCEITUAL



Fonte: o autor

3.5. Método de coleta de dados

Essa pesquisa foi realizada em duas escolas de periferia da cidade de Assis. Para a escolha das escolas utilizamos o critério de distância do centro, que atendam bairros considerados de dificuldades sociais. As duas escolas em questão foram eleitas por estarem localizadas em bairros vizinhos, com atendimento de clientela de mesma realidade social.

O 5º ano do ensino fundamental foi eleito, por ser um ano de transição para uma nova estrutura organizativa, com apenas três professores, o que também facilitaria o acompanhamento cotidiano.

As entrevistas foram realizadas em duas semanas, com os seis docentes, e a observação durou um semestre letivo (julho-dezembro). Observaram-se para as mesmas todas as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa. O instrumento utilizado foi o questionário semiestruturado. Durante as entrevistas outras questões surgiram e estão descritas nas transcrições.

As observações foram realizadas na modalidade observações livres, no mês de julho e agosto, período e que foram eleitas 4 categorias de manifestação afetiva. Do início de setembro até dezembro, as observações foram realizadas considerando as categorias: fala; expressões faciais; gestos e movimentos (interação). As observações foram realizadas em períodos intercalados durante o período da manhã, e período da tarde, intercalando as observações antes e após os intervalos. Utilizamos como instrumento de coleta o diário de campo.

Somando-se aos questionários e entrevistas, utilizaremos ainda como documentação os boletins de notas das duas classes para averiguação do rendimento escolar dos mesmos.

3.5.1. Local

Foram escolhidas duas escolas públicas municipais de periferia do município de Assis. As salas onde foram realizadas as observações foram duas salas de 5º ano do Ensino Fundamental. A proximidade das escolas foi escolhida para facilitar o deslocamento de uma a outra escola, de modo que fosse possível estar no mesmo dia nas duas escolas, observando durante o período antes do intervalo a realidade de uma sala e após o intervalo a realidade da outra escola. Utilizaremos para fins didáticos a nomenclatura Escola I e Escola II. As

disciplinas observadas foram as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Inglês e Educação Física. As observações sempre tiveram como foco as manifestações afetivas e as repercussões para o processo de ensino-aprendizagem.

3.5.2. Participantes

Participaram dessa pesquisa seis professores do Ensino Fundamental ciclo I, de duas Escolas Municipais de periferia da Cidade de Assis. As duas salas escolhidas foram salas do 5º ano do Ensino Fundamental. Foram 2 professores regulares (titulares), 2 professores de inglês e 2 professores de Educação Física.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes utilizaremos nomes fictícios para representar cada professor participante. Os nomes escolhidos seguiram apenas uma lógica de facilidade de emprego, aleatoriamente. Todos os requisitos para pesquisas com seres humanos foram rigorosamente observados para proteger a identidade de cada participante. Escola I – Apolo – Regular; Ísis – Inglês; Nefertiti – Educação Física. Escola II – Atena – Regular; Minerva – Inglês; Hércules – Educação Física.

Segue tabela 1 com informações complementares.

Tabela 1 - Informações dos docentes participantes:

Nome	Graduação	Formação complementar	Idade	Sexo	nº de escola em que atua	Período em que atua	Religião	Tempo de magistério
Apolo	Magistério, Licenciatura em Letras	Licenciatura em Produção de Moda	37	M	1	M	Católico	13 anos
Atena	Magistério	Nenhuma	32	F	1	M/T	Católico	12 anos
Hércules	Licenciatura em Educação Física	Nenhuma	25	M	2	M/T	Agnóstico	2 anos
Ísis	Licenciatura Plena em Letras	Pós-graduação em Psicopedagogia.	30	F	2	M/T	Católica	12 anos
Minerva	Designer, Licenciatura em Letras	Pós-Graduação em Marketing	35	F	2	M/T	Evangélica	11 anos
Nefertiti	Licenciatura em Educação Física	Nenhuma	32	F	3	M/T	Católica	1 anos

Fonte: o autor

Capítulo 4 - Manifestações emotivas e suas ressonâncias nas inter-relações entre professor e aluno – análise e discussão dos dados

4.1. Resultado das entrevistas

Durante a realização deste trabalho no propusemos a realizar entrevistas com os docentes que ministravam aulas nas salas da coleta dos dados. O objetivo inicial foi delimitar qual a compreensão que os respectivos docentes possuíam da palavra emoção e quais as influências para o trabalho em sala. Após as entrevistas fomos à campo acompanhar a rotina diária em sala de aula e confrontar as afirmações e conceitos presentes no imaginário dos docentes com suas práticas cotidianas.

Para análise dos dados obtidos com as entrevistas e a observações diretas em sala de aula, propomos uma categorização das observações em quatro categorias distintas. São elas: Expressões Faciais; Gestos; Fala; Movimento. Tais categorias de análise foram escolhidas para objetivar o processo de observação em dados que possam evidenciar o conteúdo emocional e possíveis decorrências e interferências do universo afetivo/emotivo. As contribuições teóricas de Laurence Bardin (1977) serão importantes para subsidiar o tratamento técnico da informação em categorias que favoreçam o entendimento das inter-relações que se estabelecem em sala de aula.

Bardin define a categorização como,

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

A autora ainda estabelece quatro critérios de categorização para a constituição das possíveis categorias de análise. O critério semântico, sintático, léxico e expressivo. Utilizaremos na análise os pressupostos dos critérios semânticos por embasarem-se em categorias temáticas.

O princípio da categorização pressupõe a organização dos dados coletados sob o determinante do ambiente ou da fonte para o determinante conceitual. A autora utiliza as palavras “condensação” e “simplificação” para exprimir um dos princípios da categorização que objetiva reorganizar, agora em um conjunto específico de interesses, os dados coletados. Os dados brutos são reorganizados na análise em categorias específicas para permitir o vislumbre de um determinado conjunto de referências conceituais. Podemos ainda inferir que o processo de categorização constitui-se em um agrupamento estrutural dos elos causais que conferem sentido e/ou analogia aos dados brutos coletados. Impulsionados por tais pressupostos nos projetamos na aplicação da proposta analítica de Bardin (1977) para análise dos dados provenientes das observações e das entrevistas.

Na condução das entrevistas conseguimos externar a concepção dos docentes participantes, bem como compreender um pouco a realidade que vivenciam cotidianamente.

Inicialmente buscamos delimitar e investigar os motivos que influenciaram a escolha da carreira docente. A pergunta: 1. Quais as motivações que lhe trouxeram para o magistério? obtivemos as seguintes respostas.

Bom quando eu comecei o magistério foram varias, *na verdade eu gosto muito de crianças, a razão que eu tenho de estar na escola até hoje é por eles na verdade [...]* mas claro que quando eu comecei eu pensava em ter um emprego fixo, uma outra área que não fosse a área da saúde onde eu era concursado [...] eu prestei o concurso aqui em Assis mas eu achei que eu não estava preparado pro concurso mas passei em 11º lugar [...] e estou aqui até hoje , onze anos se passaram e eu aqui. (**Apolo**).

Minha mãe foi professora, hoje ela é diretora. Meu pai, vendedor de livros, muitos tios que são professores, *na época eles me influenciaram*, na época eu queria fazer psicologia, é, quando eu acabei o terceiro colegial, eu prestei UNESP até passei, mas acabou não chamando, aí depois quando eu entrei no magistério, comecei a trabalhar, gostei da área e não quis mais sair. (**Atenas**).

Eu acredito que seja a vontade de ensinar e aprender ao mesmo tempo, por que assim, eu sempre fui apaixonada pelo ensino, até por isso que eu resolvi fazer letras eu sempre fui apaixonada por essa divisão de conhecimento, por que na verdade eu falo todo dia você aprende, não é?; então eu acho que foi isso. [...] (**Minerva**).

[...] primeiro foi por necessidade, eu fui estagiário numa creche, eu precisava do dinheiro, daí, eu gostei e ai depois, disse, eu quero isso daí, e até..., por que quando você entra em educação física tem aquelas duas habilitações, ou você segue o caminho da academia, “pros” treinamentos ou você segue o caminho da escola, da educação. *Fui pra educação porque eu gostei muito do contato com as crianças.* [...] (**Hércules**).

Salário, mas poxa a gente ganha super bem!, não mentira, assim!, quando eu..., eu não queria ser professora de forma alguma, eu estudava em escola pública e eu ganhei a inscrição do vestibular da escola, por que a UNESP, ela, até esses tempos atrás, ela fazia isso. E eu tinha que fazer a inscrição em um curso de licenciatura ligado a licenciatura. No princípio eu escolhi letras porque eu queria fazer jornalismo, que é área da comunicação social [...] eu comecei a dar aula com 19, quase 20 anos, e daí eu comecei a realmente a gostar. Então eu falo assim que, eu gosto muito de dar aula, eu gosto muito de estar em sala de aula eu gosto muito da relação que eu tenho os alunos, então assim eu tive oportunidade de estudar e tive oportunidade de sair, mas eu não saio [...] (**Ísis**).

Eu fiz faculdade de jornalismo quando eu era mais nova, não cheguei a me formar por que o diploma caiu no ano em que eu iria me formar [...], eu me senti meio desfocada assim quando eu precisei trabalhar com câmera, maquina fotográfica [...] e eu acabei largando o curso, e quando eu era muito mais nova eu sempre tive vontade de fazer educação física. [...] eu jogava muito, joguei basket pra cidade, joguei pros colégios e acabei optando por educação física por gostar, era bastante envolvida [...]. (**Nefertiti**).

Dentre os motivos elencados pelos docentes percebemos que muitos salientam o contato com as crianças como fator decisivo para o ingresso, ou mesmo permanência na profissão. Alguns buscavam uma segurança no emprego público, outros suprir necessidade momentânea, mas a característica do contato com os alunos foi fator predominante nas respostas, o que nos leva a acreditar que o fator afetivo foi determinante para permanência na profissão. Podemos perceber que sentimentos e emoções surgiram por meio do contato direto com os alunos e influenciaram decisivamente a escolha ou permanência na profissão. O que torna o trabalho agradável e até prazeroso é a identificação afetiva com o mesmo. Os laços de sociabilidade e de pertencimento são construídos mesmo em condições adversas.

Quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão tivemos as seguintes respostas:

Bom na verdade precisaríamos de pelo menos um mês só pra conversar sobre isso, mas falando nesse ano de 2015, [...]. Mas resumindo pra você Ricardo eu acho que é a desvalorização como um todo, a gente não é capacitado, a gente não tem um salario digno, compatível com as nossas necessidades, e a escola em sí, ainda está parada no tempo, [...], mas no dia a dia você é parado o tempo todo, por que são muitas as atividades que são extraclasse, que são as famosas atividades ocasionais, que se tornam constantes. [...]. (**Apolo**).

As queixas apresentadas pelo docente em questão estão visivelmente relacionadas com seu nível de satisfação. A falta de capacitação técnica e as atividades culturais paralelas e incessantes são apontadas como dificultadoras no desempenho da profissão.

Eu acho que a quantidade de alunos por sala, por que hoje em dia, a gente tem um trabalho diferente do que antigamente. Antigamente quando você tinha 30 alunos em sala de aula era tranquilo por que você!, o método que usava antigamente, você colocava a lição na lousa, as crianças realizavam. Hoje em dia não, *toda a atividade é interação* então eu acho o que complica é as vezes a quantidade elevada de alunos na sala pra fazer este trabalho de interação, e também mais é!!, como eu posso dizer !mais individualizado, concreto, a gente trabalha muito o concreto, é bem diferente então é isso que complica um pouco. Por que o que se fala muito é, as crianças mudaram [...] nós também temos que mudar nosso modo de trabalhar [...]. O fato de ter acompanhado eles com certeza facilitou o desenvolvimento dos trabalhos, praticamente a gente sabe o que se passa na casa de cada um. [...] praticamente a gente sabe o que se passa na casa de cada um. E eles *acabam confiando bastante na gente de contar coisas que acontecem*,[...] em 2013 e peguei uma turma que nunca tinha sido minha, aí deu Pererê!!, por que na idade que eles estão daí eles querem desafiar, agora quando já tá alí, já conhece, já sabe como que é as coisas. **(Atena)**.

A resposta da professora Atena foi mais objetiva como podemos observar. Mas o que nos chama a atenção para as ponderações da mesma é que descontinuidade foi apontada como um dificultador do trabalho docente, juntamente com o número excessivo de alunos em sala. A professora deixa transparecer que a relação de continuidade reforça os laços de confiança, ao ponto de os alunos contarem coisas da vida pessoal, “*a gente (professora) sabe o que se passa na casa de cada um*”. Esta confiança ocorre na convivência e fortalecimento dos laços afetivos.

Na área da Educação Física às vezes eu encontro Muitas dificuldades com relação ao espaço físico. [...] não tem muita relação com o comportamento dos alunos por que isso é o normal deles [...]. Eu acho que nosso maior problema e com relação ao espaço físico ao número elevado de alunos. **(Hércules)**.

são as questões extraclasse, como eu disse pra você, que não se refere em momento algum à minha relação com os alunos, [...]. Pra mim, o meu maior problema na educação é todo fora da classe né, papeladas, burocracias, é cumprir com alguns objetivos que, a impressão que eu tenho, estando dentro da sala de aula, é cumprir com algumas metas e alguns objetivos que eu acho que não são tão progressivos né, mas são mais pra retração, de fato não vai trazer um ganho. É como estando em escola pública seria meio que para inglês ver!, sabe, de coisas que vão chamar a atenção, mas não traz efetivamente ganho real ali na situação, isso é o que me estressa demais. **(Ísis)**.

Podemos perceber que os apontamentos de Apolo e Ísis são semelhantes em relação aos “trabalhos extraclasse” que consomem tempo e “energias” desnecessárias! Contudo Ísis aponta que a relação com os alunos é saudável e não configura problema para o trabalho docente.

Eu acho que a maior dificuldade, muitas vezes, é a falta de interesse do aluno, é aquela criança que não quer nada com nada, que acaba atrapalhando os outros e isso acaba muitas vezes até desmotivando o professor, [...] eu acredito, por que vc tá lá, fala, fala, e não tá falando pra ninguém. (**Minerva**).

Olha falando pelo município, eu como professora de educação física, as escolas que eu trabalho as três tem uma boa estrutura pra trabalho, mas a maioria das escolas não tem um espaço adequado pra se dar aula, [...] Eu não sei o que acontece, eu acho que, a criança fica tanto tempo sentado em uma sala de aula 5 horas por dia, e da até dó das crianças, e tendo a aula de educação física no meio pelo menos duas vezes por semana, vendo aqui nessa escola, eu vejo que, nos dias em que eu tenho aluna com uma determinada turma quase não falta aluno, [...]. (**Nefertiti**)

Especificamente no quesito relacionamento, o objetivo desse pergunta foi delimitar a visão do professor sobre o tema para posterior cotejamento com as práticas cotidianas. Como é sua relação com os seus alunos? Tente fazer um panorama geral.

*Acho a relação a melhor possível, eu não posso me contrariar, por que eu já falei que o que faz eu vir aqui são eles, e realmente eu preciso trabalhar pra sobreviver, mas a minha relação com eles é maravilhosa [...] é como se eu fosse, mais do que um professor, fosse alguém próximo, amigo, [...] não que não tenhamos problemas, tem problemas o tempo todo, mas eu acho que eu consigo contornar todos, por que minha relação com eles é muito boa e você vai poder ver isso na prática. Eu penso, [...] que isso é muito subjetivo, [...] tem professor que não gosta de criança e está trabalhando pelo dinheiro; e quando você fala, eu gosto de criança, mas você está triste com o serviço lá fora, as outras demandas da escola, o serviço não sai, então você tem que deixar tudo isso de fora [...]. Eu gosto da criança, realmente eu gosto da criança, por que daí [...] eu esqueço tudo isso que está a minha volta, que eu ouço dos outros professores, e com eles cinco horas da manha passa tão rapidinho que nas férias eu sinto falta deles. É gostoso, é muito bom! (**Apolo**).*

Ah!! eles me respeitam bastante, eu também procuro respeitar bastante eles, mas a gente tem uma certa liberdade, [...] coisas que se fosse um aluno que eu não tivesse tanta intimidade a gente não brincaria tanto por que eles sabem que é uma brincadeira, então assim, a aula fica bem leve, eu gosto assim, não fica estressante, não precisa gritar, mas assim eles me respeitam demais e eu vejo que eles gostam demais de mim também, por que é que nem eu falei pra você aquele dia, eu sou quase mãe deles, de tanto tempo junto, muitos ficam mais tempo aqui comigo do que com a mãe em casa. (**Atena**)

Surge na fala de Atena as palavras “respeitar”, ”liberdade”, “intimidade” que reforçam os laços afetivos. Podemos perceber a cada instante da fala da docente que o universo afetivo torna-se o viés epistemológico por meio do qual é alicerçada a relação pedagógica. A fala “sou quase mãe deles”, pode ser interpretada por muitos como um desvio de papéis, contudo, o tempo de convivência e a preocupação extraclasse, tem sido um dos reforçadores dos laços

de sociabilidade, solidariedade e de respeito mútuo. Na relação com os alunos a docente afirma não precisar gritar, e a empatia, carinho que as crianças desenvolvem pela professora torna a relação mais amigável e menos desgastante, estressante na fala da própria professora.

[...] a gente ter que passar regra pra eles, educação física, querendo ou não tem algumas regrinhas de comportamento e tal, só que eu busco ter uma relação com eles, assim, eu pergunto sobre a vida deles, às vezes quando eu vejo que tem um aluno mais quieto, não na aula, na aula não, eu faço aula com eles mas depois às vezes eu vou ao intervalo como merenda com eles, pergunta alguma coisa sobre eles, brinco com eles, converso sobre futebol e essas coisas. É assim eu busco ter uma relação, quando é aula é aula, só não tão rígido, e quando é fora, como se eu fosse amigo deles.

[...] a gente atende alunos e às vezes não tem a figura paterna em casa, então às vezes eles veem na gente, oh! aquele homem grande lá! ele responde algumas perguntas pra mim e é assim óh, e eu tento ajudar eles nisso! Tem moleque que não conhece o pai, tem moleque que o pai tá preso. às vezes temos alunos que vem e que diz: o tio o meu pai vai sair da cadeia, você vai falar pra moleque não quero saber da sua vida! não é assim. (**Hércules**).

Querer acreditar que o professor irá entrar na sala, dar sua aula, e ir embora sem se importar com os alunos é humano? As carências afetivas são latentes em sala de aula, seja pela evidente desestrutura familiar (pai preso, mãe trabalhando fora o dia todo, violência doméstica, assédios), ou pela falta de recursos básicos que consomem um montante de energia considerável das crianças. Wallon afirma que nós somos seres sociais, e que os vínculos de sociabilidade não só influenciam, mas determinam a constituição do sujeito. As demandas do grupo social em questão são evidentemente determinantes em questões que perpassam o ambiente escolar ou da sala de aula. O meio social, econômico influencia decisivamente a constituição do ser e as relações no convívio escolar, refletindo incondicionalmente sobre as práticas pedagógicas e relação professor-aluno. A criança apresenta subjetividade inerente às suas vivências que participaram da construção de sua personalidade, caráter e interiorização das regras sociais. Talvez em um ambiente econômico, com a garantia de meios de subsistência básicos, e estrutura familiar mínima para dar suporte ao desenvolvimento da criança, os reflexos negativos fossem minimizados. A fala do professor “tem alunos que ainda vem pra escola pra comer”, nos permite vislumbrar uma realidade socioeconômica que ultrapassa as competências técnicas do docente e reflete decisivamente nos relacionamentos estabelecidos, determinando os resultados do processo de ensino-aprendizagem. O “importar-se” é, em certa medida, co-responsabilizar-se pela realidade presente, com o objetivo de construir novos caminhos para o enfrentamento da situação.

Minha relação é a melhor possível, é uma relação muita confiança e carinho. Eu construí uma relação de respeito mutuo com meus alunos, eu acredito que quando o aluno confia em você, ele se entrega e se dedica. Os problemas gerais afetam com certeza as nossas vivências em sala, mas com um pouco de compreensão e carinho a gente supera os obstáculos. **(Ísis)**.

As palavras “confiança”, “carinho”, “respeito mutuo”, “compreensão”, aparecem na fala da docente como pontes relacionais que favorecem o trabalho pedagógico e a relação professor-aluno. Mesmo atuando em escolas diferentes, porém com tempos de exercício de magistérios semelhantes, Ísis e Atena, quando questionadas sobre relacionamento, valem-se de palavras e conceitos próximos para exprimir as bases relacionais.

[...] a gente tem uma relação boa, né, pelo menos eu acredito, só que eu acho que um ponto em que eu peço um pouco é que, não que eu não tenho pulso firme, eu acho que comigo, na aula de inglês eles fazem mais bagunça, eu acho que você vai observar isso [...] tem aquele aluno que tem problema, eu tento dar uma atenção maior pra ele quando, em reunião de professores, falando olha aquele aluno está com problemas em casa,[...] e tem aquele aluno que diz não vou fazer, não quero fazer, e às vezes tem uma boa estrutura em casa, mas às vezes os pais acabam mimando um pouco mais [...]. **(Minerva)**

A minha relação com os alunos é a melhor possível, eu tenho muitos alunos que, só da gente olhar a gente vê que tem problemas em casa, por serem muito pequenininhos a gente vê que tem crianças que carregam pesos assim que, [...] A minha relação com eles é incrível assim, tem crianças que vem desabafar, chora, conta segredo, pede ajuda, mas a gente como educador físico como professor a gente tem a nossa limitação, não pode estar se envolvendo tanto na vida da criança fora da escola, até mesmo pra nossa proteção de uma certa forma, a gente evita muito se envolver emocionalmente com a criança, mas a minha relação com eles é a melhor possível. Não tenho problema nenhum com aluno nenhum, eles são bem amorosos. **(Nefertiti)**.

Foi interessante nas falas de Minerva e Nefertiti sobre os reflexos externos que desembocam no ambiente da escola. Os problemas familiares foram apontados pelas educadoras como dificultadores, ultrapassam a barreiras ou muros da escola. O educador é impelido a lidar com demandas que vão, para além de suas atribuições técnicas. A fala da professora Nefertiti “a gente evita muito se envolver emocionalmente”, mesmo aparentando ser contraditória com as próprias afirmações da docente, refletem preocupação em relação às consequências extraclasse que podem surgir por um maior aproximamento. A docente afirma “tem crianças vem desabafar, chora, conta segredos” demonstra o grau de confiança as mesmas têm com a docente e a preocupação da mesma em relação às crianças.

Quando você ouve a palavra “emoção”, o que lhe vem à mente? Diga, ao menos, três palavras.

Ah! Posso sim!!, bom, emoção pra mim na verdade é quando você coloca pra fora seus sentimentos né, das mais diversas maneiras, pode ser através leitura corporal, através de uma palavra, pode ser através de um choro, mas eu acho que 3 palavras pra definir emoção seria: sorriso, felicidade e lágrimas. (**Apolo**).

Amor, carinho amizade, sentimentos, é isso que vem a mente. (**Atena**).

Ah!! bastante coisa. Emoção Ah eu acho que é um sentimento que faz com que a pessoa se emotive [...] a emoção influencia diretamente, no meu caso, na realização das atividades que eu proponho e também no meu desempenho dentro da escola. bom quatro palavras: tristeza, alegria, paixão, ódio, emoções fortes. (**Hércules**).

[...] três palavras que me vem à mente sobre emoção [...] é o **tempero** da vida, é o que tempera a nossa vida, sejam elas boas ou ruins, [...] eu acho que a felicidade é uma emoção e eu sinto uma **felicidade** muito grande por ser emotiva assim por sentir emoções né. [...] Pra mim emoção é uma coisa muito **positiva**, independente de qual seja essa emoção, ela é muito positiva por que [...] você evolui com tudo isso, você se aprimora como ser humano. (**Ísis**).

sentimento, quatro palavras: amor, ódio, esperança, objetivo alcançado. (**Minerva**).

[...] quando eu escuto essa palavra eu vejo no olhinho de cada um deles, eu acho que eu consigo sentir o que cada um está sentindo, é tem muito amor, tem muito carinho eles se sentem bem acolhidos pelo professor de educação física, [...] A gente dá um pouquinho de atenção, a gente já vai estar valorizando, e o aluno já vai se sentir amado em todos os aspectos, melhora até o ânimo dele pra ele ir pra sala de aula depois. [...] **amor, carinho, atenção e igualdade**. Eu, pelo menos, me sinto assim, quando eu estou na quadra com meus alunos[...]. (**Nefertiti**).

Fica evidente, pelas exposições dos professores que não existe, no entendimento docente, uma definição clara do conceito de emoções e sentimentos. As palavras são empregadas pelos mesmos como conceitos semelhantes. Quando são inqueridos a mencionar palavras que denotem emoções, novamente sentimentos e emoções são mencionados sem distinção. Palavras como: *sorriso, felicidade, lágrimas, tristeza, alegria, paixão, ódio, amor, esperança, carinho, atenção e igualdade*, são utilizadas para se exemplificar uma emoção. Para Wallon a emoção é demarcada pela plasticidade e fugacidade. Ela se manifesta e se vai de forma intensa, e demarca no corpo sua presença. É orgânica, visceral, expressão corporal, motora, ativada pelo fisiológico, visível, com tendência a auto preservação da espécie. Para

Wallon o que foge deste conceito está mais próximo do campo dos sentimentos e paixões. Não existe nos relatos uma diferenciação entre sentimentos, que para Wallon ocupam uma fase mais cognitivizada do campo afetivo, das emoções e suas manifestações corpóreas. O sorriso, as lágrimas, o franzir da sobrancelhas, o ringir dos dentes, o frio no estômago, a bambeza nas pernas, a sudorese são manifestações da ação emotiva no corpo. O sorriso expressa a alegria, o ringir dos dentes e franzir das sobrancelhas a raiva, as lágrimas, o frio no estômago, o medo. Wallon ao referir-se a um sentimento utilizou as seguintes palavras e expressões: “sentimento de responsabilidade”, “sentimento de alegria”, “sentimento de angustia”, “sentimento de aflição”, “sentimento de desacordo de inquietação”, “sentimentos de hostilidade”. E também as palavras “amizade”, “angustia”, “aflição” “personalidade”, “superioridade”, “rivalidade”, “alegria”, “responsabilidade”, para se referir às manifestações de sentimentos.

Quando solicitados a definir o termo emoção obtivemos a seguintes respostas:

Bom eu acho que eu já acabei definido né, mas vamos lá tentar articular melhores isso. Eu acho que quando você vivencia experiência prazerosa, dolorosa, tanto emocionalmente quanto fisicamente, você expressa sua emoção. Então acho que é um misto de dor e de alegria isso é emoção. (**Apolo**).

Definir o termo emoção!, eu acho que é sentimento mesmo que você!, é difícil de explicar, sentimentos tanto bons quanto ruins, tem a parte ruim também, é, mas eu sou uma pessoa que, minha emoção é muito, como eu posso dizer, sensível, ah como eu vou explicar a emoção! sentimento!! (**Atena**).

é um sentimento que faz com que o ser humano, é um sentimento que influencia nas ações do ser humano tanto pra mim quanto pra mal. isso a gente tem que lidar a toda hora com o aluno porque já tive atividade que Tem vencedor, tem atividades que o aluno esta triste e não é questão de vencer ou perder é porque ele está mal, a gente precisa dar uma motivaçãozinha pra ele Pra poder auxiliar e ele fazer o que eu peço. (**Hércules**).

Emoção ela tá!!, é cerebral, muitas pessoas confundem muitas coisas né, mas, é um sentimento cerebral é uma reação nossa às coisas que nos acontecem. Eu acredito que não conseguimos nos desvincular das emoções, por que é uma coisa de ação e reação e tudo que acontece na nossa vida projeta uma emoção, sejam elas positivas ou negativas, porque são as nossas reações e assim, o bacana de tudo isso, é que a reação individual é única, porque uma reação racional pode ser produzida no coletivo, todos podem pensar mais ou menos a mesma coisa sobre determinados assuntos, mas o sentimento, a emoção é a marca nossa de indivíduo, porque cada um, conforme a sua experiência anterior vai ter uma reação emocional diferente sobre determinado assunto, não é. Então, acredito que é bacana, muito bacana, por conta disso. (**Ísis**).

Emoção?, olha eu defino o termo emoção como uma coisa boa uma coisa positiva [...] que as vezes você está emocionado com alguma coisa mas muitas vezes você não pode demonstrar isso [...] muitas vezes eu me emociono com aluno gritando, professora eu tô com fome, eu tô com fome!!, isso me deixa emocionada, não sei se posso dizer emocionada, me deixa frágil, assim, pocha vida, sensibiliza, mas ao mesmo tempo eu não posso deixar que isso transparente pra ele, né então eu falo olha, chamo a tia (servente da escola), e digo tia, tem como você dar uma comida pra ele? Então acredito que isso seja uma emoção assim. (**Minerva**).

Sentimentos, sim, num contesto geral. (**Nefertiti**).

Quando foram inqueridos sobre as influências das emoções para o processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, responderam:

eu tive uma criança ano passado uma menina uma menina muito bonita, e eu percebia que ela não simpatiza comigo Por mais que eu tentasse de toda maneira, perguntava o que está acontecendo? você tá bem?, tentava me aproximar e ela não se aproximava de mim eu senti que tinha alguma coisa [...] em uma reunião quase no final do ano A tia apareceu em uma reunião de pais e daí a tia me contou o que tinha acontecido. Ela foi abusado no banho pelo próprio pai com 3 anos[...] emocional dela estava abalado então eu acho que o emocional sim faz parte Ricardo e a gente tem que estar apto a tentar entender eu tentar ajudar. [...]Não na verdade elas acabam atrapalhando porque nós não temos formação pra isso, nós não somos capacitados pra isso, nem na universidade nem no magistério então muita coisa que você tem é uma base que você tem da sua própria vida familiar[...]. (**Apolo**).

Acredito que sim, bom vou cita um exemplo. Nos tínhamos um aluno aqui na escola que ele destruí a sala de aula, e aí fizeram a proposta de colocar ele na minha sala, ele era de outra sala. Então antes dele vir pra minha sala eu conversei com os alunos e disse: “folano de tal” vem pra nossa sala, nós vamos fingir que não sabemos da fama dele, daí a gente vai tratar ele com muito **respeito**, com muito **carinho** e assim, assim, assim! Então desde o momento que ele entrou, que ele veio pra minha sala, eu procurei é agradecer ele, “olha, seja bem vindo ao quarto ano”, [...] eu tinha uma turma que era muito boa, respeitava aceitava, então aí, a partir desse momento, que ele veio e passou a ser respeitado, e a gente fingiu que não conhecia a fama dele, não sabia o que ele aprontava, ele **mudou totalmente de comportamento**, e daí foi o quarto ano inteiro, depois o quinto ano, e eu nunca tive problema com ele, ele nunca me deu problema. E ele é o aluno que se formou em 2012, e é o aluno que todo ano, pelo menos uma vez por ano ele vem aqui me ver. [...] Talvez lá na outra sala a professora, não conseguia por que a criança já tinha rotulado o menino, como sendo um !!!, o tal!!!, talvez a mudança de ambiente pode ser benéfica em algumas circunstância. [...]. (**Atena**).

Totalmente, no infantil principalmente elas influenciam tanto na motivação quanto no tédio. Vamos dizer, eu acho que o professor tem que ser um agente, vamos dizer, para criança pra fazer com que a emoção dela aflore, E essa emoção, no caso tem que ser pra bem, pra mal não vai ajudar mas, às vezes, as horas também, dependendo do professor e aí causa aquele repúdio no aluno na matéria. [...]. Primeiro sim auxiliam, ou dificultam e também, pela questão da motivação tipo se o aluno não tem emoção, tanto pra bem quanto pra mal, às vezes a mal às vezes auxilia no aprendizado dele, as vezes tipo, muita raiva às vezes ajuda muito o aluno na aprendizagem porque às vezes têm alunos que só funcionam com uma boa e as vezes tem alunos que só funcionam com a má. Às vezes você tem que desafiar o aluno. Pode auxiliar e também pode dificultar, Tanto a boa

quanto a mal, As duas podem auxiliar Como podem dificultar. sim não só auxiliam como dificultam age das duas formas (**Hércules**).

Atena em sua exposição reforça a importância do meio social sobre a criança. Quando ela se refere ao menino problemático que foi rotulado na sala de origem, deixa evidenciar a força que o meio social exerce sobre a criança. Wallon afirma que o meio tem a capacidade de moldar e definir o caráter, e a personalidade. Os comportamentos agressivos e rebeldes demonstrados pela criança transferida nos permite inferir que, a reprovação da antiga docente, e dos próprios colegas expunha a criança a uma situação de isolamento, contrária a própria essência humana, restando a mesma a opção de atacar tudo e todos como ferramenta de autodesefa. A mudança no ambiente foi fundamental na alteração das condições afetivas que agiam sobre a criança, alterando conseqüentemente o comportamento e a rebeldia aparente. Hércules deixa transparecer uma característica fundamental das emoções, elas não atravessam. Não há como fica evidente uma diferenciação entre emoção e sentimentos, entre as manifestações visíveis e invisíveis da afetividade humana. Na visão de Hércules as emoções existem enquanto forças em potência, podem auxiliar como dificultar o processo. Isso dependerá da maneira como o docente conduzirá as situações interativas de aprendizagens.

Sim, as emoções são extremamente importantes para a formação do cidadão [...] Eu acredito que as emoções servem para reforçar os laços sociais. [...]. As emoções elas auxiliam o desenvolvimento das crianças tanto cognitivo, intelectual, quanto formação social e tudo mais. [...] É as crianças elas são seres que precisam de uma segurança emocional muito grande, [...] e eu vejo que a ligação de emoção, essa ligação afetiva, esses laços construídos, eles facilitam o meu lidar com os alunos, né. Um caso muito interessante que aconteceu comigo, foi logo quando eu entrei na prefeitura, [...] foi no ano de 2011, 2012, [...] e uma das escolas era de extrema periferia, e nós tínhamos um aluno nessa escola que era uma criança que não se relacionava com os outros, uma criança agressiva, [...] Essa criança não sabia ler, não sabia escrever, não sabia nada, não sabia escrever o nome dela, e era uma criança com um comportamento extremamente agressivo. Aí fui pesquisar o histórico dessa criança e uma professora me falou que era uma criança que havia sido abandonada pela mãe, que a mãe era usuária de drogas, e que abandonou ele na casa de uma vizinha, e a vizinha era uma senhora, a vizinha não conseguia cuidar desse menino. [...] ele não tomava banho. E quando eu cheguei fui perto dele e vi que ele tinha um cheiro muito forte, essa criança não havia tomado banho, já fazia muito tempo, ai um dia esperei todas as crianças saírem, peguei ele um dia que ele deu muito trabalho em sala de aula, conversei com ele falei que tem que tomar banho, expliquei pra ele, explique como que faz, como que não faz, você já é mocinho, a sua mãe já é velhinha, ela não consegue. Aí eu propus pra ele, se eu te trouxer um perfume você vai tomar banho? Você vai hoje bonitão pra escola vai vir cheiroso ou não sei o quê, ele ficou e não acreditou muito não e no outro dia que eu vi ele lá, eu levei o perfume para ele, eu comprei um perfume de menininho assim né. Aí eu comprei o perfume entreguei pra ele escondido dos outros, porque senão resumindo, a criança mudou da água pro vinho! o laço que ele construiu comigo foi

muito intenso ele vinha todo dia me mostrar que estava cheiroso. Sabe o comportamento dele em sala de aula mudou né!,[...] Então depois desse evento ele melhorou muito!,[...] pra mim isso é uma coisa que está relacionada com a emoção de forma positiva e ao mesmo tempo eu tenho aqui nessa escola uma classe em que todos falam que a classe é uma, com o professor da sala e outra com outro professor né, porque a classe faz muita bagunça com a professora da sala e comigo eles ficam quietinhos, eu acho que é essa questão mesmo da afetividade. O respeito e, ele se dá por duas formas: ou **autoritarismo** exacerbado e pra você ser um autoritário o tempo inteiro é muito difícil, você, custa muito a sua energia, ou tem que se dar por **admiração** porque, admiração você constrói ela ali no dia a dia, você constrói com o respeito mútuo. Então eu vejo que existem demonstrações de afeto que são demonstrações em que você respeita essa pessoa né? [...] É aquela coisa assim chega na atribuição de aula no fim de ano, sala tal, vixe é a sala do folano!, eu não vou não, eu não quero!, sala do folano!!!, sempre fica marcada às experiências emocionais negativos é dessas que a gente lembra. [...] Sim, sempre né, a gente!!, administrar às emoções dentro de uma sala de aula, sempre e positivo né! Quando acontece alguma coisa, por exemplo, alguma briga motivada por besteira, você consegue botar uma postura, você como professor como mediador, ali da situação, se você consegue ter uma postura que mostre pra eles, que essas coisas são normais de serem sentidas e que a gente tem que fazer assim, fazer assado, que é a vida e, controlando e contornando, isso tudo é um ganho, para essa pessoa que estava envolvida porque ela vai parar para pensar, pra esses dois indivíduos, vai ser um ganho para sala porque a sala vai estar ouvindo vai estar pensando sobre isso, é ganho para o professor né, por que ele também tá, o fato da gente pensar sobre a emoção de uma outra pessoa a gente está repensando as nossas emoções e ao fato daquilo que eu te falei da gente construir, o que eu falei hoje pro menino, estamos construindo um ambiente bacana e não um ambiente de guerra de confronto, ambiente bacana vamos passar grande parte do nosso dia das nossas horas dentro desse lugar. Isso faz parte da nossa vida. (Ísis)

É constante nos relatos dos professores. Eles sempre se recorrem a uma lembrança de uma situação vivenciada para responder ou reforçar uma afirmação, uma resposta. As vivências, são muito marcantes e presentes na fala dos docentes. No caso citado por Ísis, de um menino abandonado com a vizinha e que não gostava de tomar banho, percebemos que a mediação afetiva possibilitou o contorno da situação. O que motiva, aproxima, reforça os laços de confiança, de autoridade, de admiração são os vínculos afetivos. No momento do relato os professores ao relembrar as experiências vividas, se emocionam novamente, riem, sorriem, choram. Ao lidar com o universo afetivo, não podemos nos esquecer de que, emoções e sentimentos nos atravessam, sendo difícil o seu controle. A mudança de postura e de comportamento ocorrida com o aluno de Ísis, está em conformidade com a proposta de Wallon sobre o poder de moldar do meio social. Mesmo diante das adversidades, por meio de uma mediação afetiva, os resultados em sala foram alterados. No segundo relato de Ísis percebemos que os laços de relacionamento são diferenciados em relação ao colega que trabalha na mesma sala. Ela utiliza a palavra admiração para exemplificar um caminho, uma ponte relacional com as crianças, que lhe permite obter uma resposta relacional diferenciada da outra docente que ministra aulas na mesma sala. Essa admiração, segundo ela, foi

construída com respeito e demonstrações de afeto. Outro fato que nos chama a atenção é como experiências afetivas negativas marcam os professores. A criança de comportamento rebelde, fora dos padrões, estigmatiza muitos docentes que não conseguem lidar com suas próprias emoções e sentimentos. As experiências afetivas negativas marcam com mais profundidade as memórias dos docentes. Em síntese, a escolha de uma ou de outra sala, pelos relatos de Ísis, fica condicionada a afinidade, ou melhor, segurança afetiva para o docente. As experiências positivas, que deveriam ser o norte para direcionar as escolhas e preferências, acabam ficando em segundo plano. As competências técnicas, condições de continuidade, ou mesmo afinidade e facilidade com determinados conteúdos e faixas etárias específicas, acabam ficando em segundo plano na escolha das salas de trabalho. O que no permite vislumbrar a abrangência dos reflexos das emoções para o trabalho docente. Ísis se denomina como uma mediadora de emoções, talvez por sua própria formação, ou experiências vividas.

Emoção, vamos lá, não sei te responder isso [...] não sei, eu acredito que sim, elas influenciam minhas práticas, elas podem auxiliar ou podem atrapalhar também, [...] Eu acredito que sim, olha vai depender do lado, eu pretendo levar ela pra um lado que auxilia, [...] por exemplo, e a partir do momento que você faz aquilo que você gosta, que você mostra que você gosta, então eu acho que isso seria, talvez não “ao pé da letra” uma emoção. [...] Então tenho um aluno, tenho vários, mas tenho um alunos específico, assim que quando ele tá na sala, você pergunta qualquer coisa e ele responde e eu falo ‘João será que não seria outra coisa?, pra não falar que esta errado né, aí ele emburra, por que ele acha que tudo que ele faz é certo, ou se você fala João senta pra lá e para de conversar!, daí ele emburra, então não sei se isso seria uma emoção, e daí ele não quer fazer nada ele se fecha e fica, não faz, ele trava, e você tem que..., João você não é meu ajudante vamos lá!, você tem que ajudar a teacher e ficar lá, daí ele vai, só que ele é assim, você tem que saber leva-lo. [...] a gente tem que estar prontos pra enfrentar e ajuda-los, tem que estar juntos. (Minerva).

Minerva demonstrou insegurança no momento de responder as perguntas, mas recorre a situações da vida cotidiana para responder. Cita o caso de um aluno que não aceita ser contrariado, que se fecha, e em algumas vezes demonstra certa agressividade. Ela expõe certas estratégias que utiliza para não contrariar diretamente o aluno e minimizar a resposta e influencia afetiva do mesmo a situação vivenciada. A frase: “você tem que saber leva-lo”, remete a estratégias mediativas que a professora desenvolveu para lidar com situações e perfis comportamentais específicos.

Bastante, bastante, seja ela negativamente ou positivamente. Sim, você vê quando a criança não esta bem, ela demonstra isso no jeitinho dela olhar pra gente, [...] e vai

acabar atrapalhando, de uma certa forma atrapalha até os coleguinhas. Influencia o meio, parece até que o coleguinha sente o que ela está sentindo. [...] às vezes a criança, ela está bem, ela consegue, ela tem muita facilidade de aprender, quando ela está bem, ela aprende mais [...] as vezes a criança numa briga ou outra ela fica chateada, ela se bloqueia, ela não se permite se soltar pra aprender o conteúdo. [...] As emoções influenciam sim. (**Nefertiti**).

Nefertiti demonstra que os embates afetivos em sala podem dificultar não só o desenvolvimento da criança envolvida, mas também o ambiente social. Afirma que quando a criança está bem consigo mesma consegue colaborar com seus colegas. Mesmo não sabendo definir corretamente como elas agem sobre a criança, em suas práticas pode observar a ação da mesmas, que refletem inevitavelmente em suas práticas cotidianas.

Os docentes foram inquiridos sobre as manifestações, as expressões de emoção em sala de aula, quais estavam mais presentes e obtivemos as seguintes respostas.

Bom **agressividade**, é deixa eu lembrar o rostinho de cada um, eu tento fazer, [...], eles se divertiram muito, dar muita **risada** [...] além de agressividade eles têm uma questão sexual muito forte, um palavreado sexual muito forte [...] Eles **choram** muito, eles são muito emotivos, ou por que alguém da família está doente, ou por causa de alguma coisa que aconteceu na escola,[...]. (**Apolo**).

Bom tem aqueles alunos que se **irritam** fácil, [...]. Eles são muito ligados, muito amigos,[...]. Tem aqueles alunos que se irritam mais, **choram** muito, um aluno chora bastante, se faz de vítima, mas a gente vê que ele não é tão vítima assim, eles também **riem** bastantes. Quando costuma acontecer o chora aqui, quando eles voltam da educação física ou do intervalo, por algum problema vivido lá fora e eles trazem pra dentro da sala. [...]. (**Atena**).

As emoções mencionadas por Apolo e Atena são bem similares. Mesmo se tratando de professores de escolas distintas, as emoções observadas no cotidiano são a mesmas. A questão sexual mencionada pelo professor Apolo, não aparece nos outros relatos, ou os outros docentes não se sentiram confortáveis em menciona-la. Algo a ser mencionado no relato de Atena é o fato de acontecimentos extraclasse afetarem suas práticas e o processo pedagógico em sala de aula. Este acontecimento ocorre nos demais relatos dos professores relativos a vida social. Problemas familiares em sua maior parcela, demonstram sérios reflexos no ambiente escolar e desenvolvimento dos alunos.

É primeira coisa, quando a emoção tá muito aflorada **choro**, acontece muito, às vezes quando perde chora, quando eles não conseguem alguma coisa as vezes

choram mesmo. Às vezes, é como eu posso falar deste comportamento, eles ficam emburrados, eles ficam **tristes**, gritam, quando a emoção é boa gritam muito, pulam, há euforia isso, em caso de conseguirem alguma questão de vitória ou [...] em caso de derrota ou insucesso eles choram, ficam emburrados no canto, e às vezes até abandonam a brincadeira, [...]. (**Hércules**)

Alegria, tristeza, emoções é eu acredito que, ainda assim, a maioria são emoções positivas alegria muito intensa, A questão da tristeza por conta das coisas às vezes da criança trazer de fora é a gente traz de fora né, nós que somos adultos, nós trazemos. Mas assim, o que eu mais vejo mais tipo 70% das [...] emoções seriam de cunho positivo, Relacionados com empolgação com alegria com vontade de querer e de saber de tudo isso, 30% seriam emoções negativas, seria A **tristeza** às vezes um pouquinho de **raiva** acarretada por alguma situação [...] (**Ísis**).

No caso dos alunos? Emoções? Nunca parei pra pensar. É, geralmente eles ficam eufóricos alegres quando fazem alguma atividade, a gente trabalha muito em grupo. Então quem ganha, **grita, pula** e tal, “nós ganhamos tal e não sei o que”. Essas emoções a gente vê bastante, agora já presenciei também, algumas cenas de **choro**. Então, assim, acho que já presenciei choro, risos, etc. Lá assim, é um cenário de emoção mais triste e a minha emoção também (risos) então isso mexe até comigo a minha emoção quando eu entro lá já dá uma..., lá as crianças têm muito mais problemas na estrutura familiar do que aqui e isso reflete na sala de aula e no rendimento. (**Minerva**)

[...] Tem alguns alunos que às vezes fica nervoso, tem aquela emoção mais, mais contida, mas durante o jogo ele acaba soltando ali, de uma forma mais agressiva, com um colega, na própria bola, na própria atividade ou ele simplesmente libera aquilo que tava pressionando ele, e participa feliz, como se tivesse esquecido por cinco minutos que está com problema e tá ali curtindo a aula participando, é eu acho que é bem isso [...]. (**Nefertiti**)

De forma geral as experiências são muito marcantes para os professores. A professora Minerva conta um ocorrido, ao tentar ilustrar a manifestação das emoções em sala, de um aluno que se negou a fazer o desenho do dia dos pais. O pai estava preso e o aluno tinha vergonha e remorso por isso. A professora relata que utilizou de estratégias para contornar a situação, mas deixa transparecer que acabou chorando e se comovendo com a situação, o que causou uma maior preocupação por parte da docente para com o aluno. Tal ocorrência nos permite evidenciar como as emoções são fortes no estreitamento de laços de convivência e confiança. Todos os docentes afirmam que as emoções estão presentes, mas não conseguem delimitar, ou definir, restringindo-se às manifestações das mesmas. Hércules afirma que quando as crianças estão tristes, choram, e quando estão alegres gritam, pulam. A própria externalização da afetividade ainda é um campo desconhecido para os docentes. As emoções estão no desenvolvimento das atividades, nos jogos e competições, nas brincadeiras, são elencadas como disparadoras. Apenas Ísis afirma que a maioria das emoções que estão presentes no ambiente escolar são positivas. A maioria dos docentes envolvidos na pesquisa relembram em maior intensidade as interferências negativas das emoções. Raiva, alegria, tristeza, choro, risos, são enumerados como emoções presentes no convívio escolar. Nefertiti

e Hércules afirmam que as atividades físicas são veículos para escoamento das emoções, e que nas atividades físicas, os alunos conseguem liberar, extravasar as energias afetivas.

Bom com certeza isso tem sim. Na área de informática nós estamos um laboratório montado pela positivo, maravilhoso que a gente não tem acesso. [...] claro que aqueles que gostam de matemática Ricardo você diz vamos dar Matemática ah!! que gostoso!! eu gosto de matemática, alguns dizem, mas a maioria não gosta. Do português tem alguns que falam ah! eu adoro português ..., Eles gostam de ensaiar pras apresentações O único problema é que o ensaio ele é bom mas é uma sala que, eles já são pré-adolescentes eles falam demais tudo onera tempo. (**Apolo**).

Em seus relatos Apolo demonstra certa frustração em relação à direção e organização dos materiais coletivos da escola. Conta uma experiência com o uso de lousa digital, o que na visão do professor desperta muito o interesse e prende a atenção dos alunos, mas que por interferência da gestão, não pode mais fazer uso do equipamento.

Conteúdos? Ah eu acredito que sim, dependendo do tema da atividade, por exemplo, no ano passado, nos fomos ensaiar uma apresentação para a festa da primavera. E a musica que eu escolhi foi aquela “guerreiros do futuro”, [...] eu tive um aluno que quando escutou a musica pela primeira vez ele chorou, [...] mas dependendo da atividade eu acho e não o conteúdo. Por exemplo, agora mesmo eles estão eles esperaram desde o começo do ano pra entrar no corpo humano. Eles ficam na flor da pele pra começar logo essa matéria. (**Atena**).

Sim, só que não tem aquele conteúdo definido, vai de cada aluno. [...] cada um tem seus gostos, seus desejos, suas paixões, de acordo com a influencia que eles recebem. Cada um reage deferentemente com cada conteúdo. Sim, e isso também relacionado com a didática do professor. Às vezes o aluno pode até gostar de um conteúdo, mas dependendo de como o professor abordar isso ele não vai mais gostar. [...] ele gosta de matemática, vamos passar matemática que ele vai gostar, ai chega aquele professor que não tem uma didática, não sei se uma didática boa, mas aquela didática de acordo com o que aquele aluno espera, ai o aluno vai criar um certo repúdio. Trabalho muito com jogos e brincadeiras. As nossas orientações pra essa idade, fazer com eles criem gosto pelo movimento e pela aula de educação física, [...] Sim, sim, aqui a gente tem alguns alunos que por questão de bullying, [...] as vezes não gosta de participar por que ela tem vergonha [...]. Tem um aluno que não participa por que ela se fadiga muito rápido [...]. (**Hércules**)

Falando assim profissionalmente emoções sentidas, as emoções elas sempre interferem e ponto. [...] às vezes a minha falta de motivação vem de uma consequência de uma emoção negativa que foi sentida, entendeu, é ao mesmo tempo a motivação também vem de emoções positivas, [...] eu me apaixonei pela relação com os alunos e é essas emoções que eu vivo dentro da sala de aula que eu vivo com os meus alunos, elas são o que me motivam a sempre tentar fazer um trabalho melhor pra eles, [...] Não dá pra separar o ser professor, o profissional, da pessoa que existe para além da escola e que em que traz de lá as vivencias. [...]. (**Ísis**).

Durante as respostas, os docentes recorrem a vivências próprias, recordam e utilizam as experiências próprias para ilustrar uma situação. Ísis citou exemplos de como as vivências pessoais refletem em seu trabalho e como tais reflexos interferem no clima motivacional da aula.

Conteúdos escolares? Ah! acredito que sim [...] um pouco o que influencia, talvez seja a habilidade da criança, então por exemplo, tem algumas que gostam mais de matemática, então se ela consegue na matemática, então se ela consegue na matemática, isso pra ela ser uma coisa que ela gosta mais, vai deixar ela mais feliz. [...] Eu tive esse problema na faculdade, meu professor de matemática não ensinava direito, e eu tinha muita dificuldade, mas não foi com a matemática, foi com o professor daquela matéria. E aquele negócio, cada criança tem as suas emoções. (**minerva**).

Olha, eu acho que apresentações, dia das mães, alguma apresentação diferente, fora da sala de aula, e fora um pouco da educação física, fora da rotina, [...] desperta muita emoção nas crianças, por que algumas não tem, não tem a mãe ou o pai, semana da criança, também, [...] Eu vou defender a minha disciplina mesmo, educação física, não tem como!, a criança chega infeliz e em cinco minutos de conversa a gente consegue reverter aquela situação e põe a criança na atividade, ela pode estar triste, pode estar chorosa, pode estar do jeito que for, cinco minutinhos de conversa e a gente consegue introduzir ela no jogo. [...]. (**Nefertiti**).

No quesito conteúdos escolares, os professores de educação física afirmaram que as disciplinas em questão são mais propícias ao aparecimento das emoções.

Tanto Apolo, como Minerva afirmam que os conteúdos agradam a cada um de maneira diversa e que a afinidade individual do aluno, a facilidade para o aprendizado de determinados conteúdos, pode gerar emoções positivas e relação às mesmas. No caso, não há no relato dos docentes uma distinção de emoção e sentimentos. O campo afetivo para os mesmos não possuem uma distinção clara. Existe por parte de minerva uma preocupação com a não externalização das emoções, enquanto Ísis, afirma que eventos externos influenciam suas práticas. As vivências cotidianas vividas no núcleo familiar podem não apenas influenciar o desempenho em sala como tornar-se uma barreira intransponível. Entender como sentimentos e emoções fluem na relação entre professor e alunos, constitui um campo fértil para a mediação pedagógica em sala de aula.

Outro fato que fica evidente é que tudo o que está ligado à tecnologia, e foge da rotina escolar desperta maior atenção e interesse dos alunos. Uso de lousa digital, laboratório de informática, ensaios para apresentações das festividades anuais. Existe queixa por parte de

alguns docentes de que essas intercorrências estão mais presentes do que deveriam, mas afirmam que despertam mais emoções em sua realização que as atividades cotidianas.

Ao finalizar as entrevistas pedimos aos docentes que relatassem vivências, situações em que as emoções auxiliaram e/ou prejudicaram o desenvolvimento de uma atividade em sala de aula.

Bom eu acho que foi um dia que nós tínhamos preparado uma aula simples de língua portuguesa e matemática, uma criança que tinha acabado de perder o pai, voltou pra escola, então a gente percebeu que a gente tinha que dar um amparo legal pra ela, que a gente tinha que conversar socializar, todo mundo ficou muito emocionado todo mundo quis dar um abraço porque eles se sentiram na posição dela, de ter perdido alguém da família, então foi muito interessante nesse sentido de parar de ouvir, de todo mundo se abraçar, de todo mundo conversar, depois tentar retomar, ter uma postura firme, vamos lá!, já passou! já passou!, por aí você percebe o jeitinho deles. (**Apolo**).

Apolo menciona uma experiência em que as emoções, a solidariedade esteve presente, mesmo não sendo diretamente ligada ao desenvolvimento de uma atividade.

Por exemplo, esse ano, uma coisa que você fala de emoção, né, esse ano nos tivemos um aluno, no segundo dia de aula a mãe passou mal, teve uma parada cardíaca e ficou internada dois meses e ele perdeu a mãe. Então assim, foi uma coisa que mexeu muito com a sala, a sala ficou chocada, é então o que eu procurei fazer nesse tempo desde que a mãe ficou doente e quando depois quando ele perdeu, ele tem dois amigos aqui dentro da sala que são muito próximos, então o que eu fiz, deixei os três sentando perto, mesmo sabendo que iria dar um pouco mais de trabalho, deixei pra ele não ficar triste, pelo menos pra saber que aqui na sala de aula ele esquecesse um pouquinho do que estava passando, [...] Pra você ter uma ideia o dia que a mãe faleceu era um domingo, e ele ligou pra mim na hora, então eu falei vou tomar um banho e tô indo para aí. E fui. Quando eu cheguei eu imaginei que já estava tudo pronto, mas eles ainda estavam escolhendo o caixão, pra você ter uma ideia de como ele ligou rápido pra mim, [...] Pra você ver a confiança que eles têm, [...] Mas assim foi uma coisa que mexeu muito com a sala, e eles souberam assim trabalhar isso comigo, como colega também. (**Atena**).

[...] Outra que me marcou muito foi, esses dias, e eu acho que nem foi muito com relação a minha aula, mas eu lancei um desafio pra eles sobre um desenho do pequeno príncipe, que aparecia pra muita gente um chapéu, mas na verdade é uma cobra engolindo um elefante, [...] daí ele descobriu e veio no outro dia dizendo oh professor é uma cobra digerindo um elefante daí eu dei o brinde pra ele depois. Ele veio no outro dia me abraçando. Ele dá muita opinião na aula, professor nos poderíamos só aquecer daquele jeito hoje, etc., ele vem de forma calma, daí a gente houve os alunos, mas dependendo do jeito que o aluno vem a gente não houve. (**Hércules**).

[...] Falando agora individualmente, [...] as crianças são muito dá tristeza, porque os adolescentes se rebelam eles sentem raiva, mas os pequeninos eles ficam tristes e a tristeza ela atrapalha por completo a aquisição. Tem um caso nessa sala aqui ele senta na terceira carteira ali esse menino está com depressão, os pais se divorciaram a mãe já está namorando outra pessoa, e o sonho dele era ver o pai e a mãe juntos de

novo. Ele é uma criança muito pequena pra entender confusões de adulto sabe. Esse menino está com depressão ele tinha um rendimento gradual positivo. Se a gente fosse fazer um gráfico dele de aquisições cognitivas, ele caiu o rendimento desse menino, ele não estabilizou ele voltou entendeu, esse menino por conta dessa depressão por causa dessa tristeza profunda ele está retrocedendo não é nem estabilizou. [...] Isso é uma forma muito negativa de emoção.

[...] Teve uma vez que eu cheguei pra uma menininha e ela estava toda triste, conversei com ela perguntei se tava tudo certo, e ela começou a chorar né, na verdade ela ficou meio assim, foi ano passado, ela veio me contar que o padrasto dela havia sido preso e eu falei, nossa meu bem! mas porquê? e ela falou porque ele matou uma pessoa mas pra se defender a tá bom, e seu pai onde ele está? ah ele está preso também. E foi uma reação muito assim, foi uma diarreia verbal, eu disse, nossa bela, quando que os homens da sua vida vão parar de te dar este trabalho pra você; gente essa menina chorava cascatas! Eu não imaginei que isso fosse afeta-la tanto, mas foi depois disso que ela mudou completamente o comportamento, ela precisava desse 5 minutos extravasando, depois disso eu abracei, beijei, dei todo esse respaldo, a essas crianças, a gente tem que fazer isso eles não têm isso em casa, o toque promove muitas sensações boas, um abraço é muito confortante. E daí ela voltou mais tranquila, e o fato de ela ter extravasado isso proporcionou um aprendizado pra ela, por que era uma coisa que estava dentro dela ela conseguiu extravasar e daí ela se tranquilizou e ficou neutralizada pra conseguir ver o que estava acontecendo em sala de aula, porque era só isso que estava dentro dela, né. (Ísis).

Tanto Atena como Ísis, referem-se a experiências traumáticas extraclasse, que repercutiram inegavelmente no ambiente escolar. Ísis menciona experiência particular vivida que refletiu no ambiente escolar e Atena de uma situação vivida por um aluno que também repercutiu no ambiente da sala de aula. É o que Wallon nos afirma, as vivências nos atravessam, e sobre os eventos não possuímos controle. Cabe ao professor desenvolver estratégias mediativas para lidar com as situações que se apresentam no dia a dia. Podemos perceber nos relatos das entrevistas que os docentes recorrem constantemente a vivências para ilustrar uma situação vivida. Atena na intenção de minimizar os impactos negativos da condição afetiva do aluno naquele momento permitiu que o mesmo senta-se com outros colegas durante a realização das atividades. O meio social foi novamente fundamental para auxiliar na mediação afetiva e minimizar os reflexos negativos dos sentimentos para o próprio desenvolvimento do aluno. Outro fato marcante é a característica sócio-demográfica da clientela das escolas onde a coleta foi realizada. Uma parcela considerável dos dados apresentados em pesquisas sobre afetividade relatam situações vividas em escolas particulares ou de localização central. A realidade social das crianças dessa pesquisa, apresenta peculiaridade marcante em relação a desestrutura familiar, criminalidade, dificuldades econômicas etc. Se em condições favoráveis as emoções e sentimentos exercem influência sobre as atividades em sala de aula. Nas condições pesquisadas tornam-se uma barreira, quase que intransponível, se não fosse a preocupação dos docentes em ir além das atribuições

pedagógicas. A preocupação afetiva de Ísis em permitir o contato, a aproximação da menina, constituiu-se em uma estratégia afetiva para aproximar os laços de confiabilidade e respeito.

tem uma experiência com o quinto ano, que a gente tava trabalhando num texto, texto simples, [...], e eu achava que eles tinham capacidade, que eles já tinham bagagem pra fazer isso coloquei na lousa, tudo certinho, mas foi muito frustrante, [...] eu não consigo, eu não sei, que eu tô fazendo aqui? Sabe!, Assim eu fiquei, nossa eu não sabia que talvez aquilo fosse muito difícil pra eles. [...] E aí as vezes que o professor tem que tomar cuidado, pois pra mim, eles estavam aptos a fazer isso, só que daí na prática eles não estavam e você começava a ouvir, eu não sei, eu não sei, eu não sei nada, daí eu disse calma, vamos deixar pra próxima, peguei no nominho deles e tal. Então foi uma atividade que eu vi que esse lado emotivo eles veio a toma, eles ficaram super. tristes por que não conseguiram, talvez um pouco falta de preocupação. Um ou outro até que sim mas se a maioria não aprende, tem algum problema. Isso foi um ponto de emoção negativa que eu senti. Positivas sempre tem por que a gente trabalha bastante com jogos lúdicos , eu acho que específico assim não me recordaria. (**Minerva**).

A professora Minerva relata uma experiência vivida por ela ao ser indagada sobre experiência de sala de aula vivida com as crianças. Deu exemplo de como a frustração pode ser potente no movimento de inibição e apatia, para com o conteúdo ministrado.

[...] eu já cheguei a presenciar situação em que, uma sala inteira ficar contra um aluno, por que um aluno chamou a coleguinha de determinado nome, a sala inteira do quinto ano ficou contra um colega por que ele ofendeu a coleguinha. Na hora da aula de educação física, ninguém queria ele no grupo, daí eu tive de usar de artifícios para mostrar que o que aconteceu dentro da sala de aula não é levado pra dentro da quadra, e o que acontece na quadra não vai pra dentro da sala de aula, por mais que não precise chegar a este ponto. Eu conversei com o aluno que ofendeu a amiga, ele pediu desculpa pra amiga e falou que não iria fazer mais, conversei com a sala e demostrei pra eles que não é agindo excluindo o coleguinha que eles vão conquistar o respeito dele, [...], eles me escutam, eles escutam bem assim, a partir do momento que eu conversei com eles, o menino pediu desculpa pra menina, a menina desculpou, a sala inteira começo a pedir desculpa pro menino, e voltaram a introduzir ele dentro da atividade. É bem bacana!!! [...] Nesse caso o menino chorou, ele chorou no dia seguinte a mãe dele tava aí querendo saber o que tinha acontecido, [...] um menino de onze doze anos chorar do jeito que ele chorou, ele ficou super sensibilizado com a situação, a exclusão é complicado. (**Nefertiti**).

Na situação relatada por Nefertiti, um embate emocional colocou em xeque o desenvolvimento da atividade proposta e a mediação do professor foi fundamental para contornar a situação e retomar o clima afetivo da sala para o desenvolvimento da atividade.

Os meios sociais, físicos, imaginários constituem um campo de manifestação fecundo para as emoções. O meio configura-se como conjunto de circunstâncias duráveis, sejam elas físicas, sociais, culturais, imaginárias, que envolvem o indivíduo. “*Se o meio concreto marca,*

igualmente o faz o meio imaginado, representado, desejado, sonhado.” (ALMEIDA, 2010, p.25).²⁴. Em todas as circunstâncias vividas pelos professores, Wallon ressalta a importância do meio de ação para o desenvolvimento da criança. Percebemos que a falta de estrutura familiar, em uma parcela considerável dos relatos coletados, constitui um meio negativo para o desenvolvimento, seja pela exposição a situações adversas de sociabilidade, em que uma criança não deveria estar em contato, seja pela desestrutura das condições básicas de sobrevivência, como alimentação, saúde, abrigo adequado. Tal realidade favorece a castração das possibilidades de aquisição das regras sociais no grupo familiar. Nesse panorama a escola desponta como um meio de ação e um sistema social capaz de garantir a aquisição de competências mínimas para seu desenvolvimento. Mahoney (2010) no adverte que,

Todas as pesquisas, desde a creche até o ensino superior, indicaram a necessidade na formação de professores de adotarem uma concepção mais clara dos conceitos de emoção e sentimento, diferenciando-os daqueles produzidos pela visão ingênua, que os identificam com agrados, carícias, beijinhos; de esclarecimentos de suas possíveis e inevitáveis consequências no processo ensinoaprendizagem, uma vez que estão sempre presentes em qualquer atividade executada, mesmo quando o predomínio é do cognitivo. (MAHONEY, 2010, p. 57).

4.2. Resultado das observações:

Para divulgação dos resultados das observações escolhemos 8 episódios interativos com o objetivo de constatar na prática se as afirmações docentes ocorrem no cotidiano. As observações ocorreram durante um semestre letivo, onde diversas situações foram observadas. A escolha dos episódios para análise ocorreu por apresentarem evidências das categorias: expressões faciais; fala e expressões verbais; gestos e postura corporal; Movimento, pelos quais se manifestaram as emoções e são perceptíveis os sentimentos.

²⁴ Apud p. 62

Episódio interativo 1- 28/10/2015: Leitura compartilhada.

Nesse episódio a professora **Atena** inicia uma de suas aulas de português. Como todos os dias, após cumprimentar a turma e fazer a chamada, dá um comando de voz para que todos peguem seus cadernos e apostila de português e vai para a lousa e escreve a rotina diária na lousa. Leitura fruição: O pequeno príncipe.

Após escrever na lousa a rotina, pede para que os alunos façam uma roda de carteiras na sala para, antes da leitura do pequeno príncipe, realizarem a socialização das leituras do projeto de leitura que a sala está desenvolvendo. **Atena** inicia a atividade perguntando *quem quer iniciar o relato?* Como ninguém se manifestou disse vamos começar com o nº 21, aluno que estava sentado à direita da professora. Qual livro você leu?, perguntou a professora. Ele disse que havia lido o livro “A colheita misteriosa”, e ela pede para que o mesmo conte a história para a classe. No decorrer dos relatos ela interfere, completando uma fala ou corrigindo uma afirmação sobre a história, falas como “não seria o personagem “Tal” que pediu ao porteiro para abrir a porta?”, e o aluno responde isso “pro!”. Aluno após aluno ela pergunta qual livro, pergunta o autor e pede para que o mesmo relate a história. Quando os alunos apresentam dificuldades ela recorre a recursos para auxiliar o aluno a relembrar. Faz perguntas sobre os personagens, sobre o local da história, sobre o enredo e como a mesma termina. De alguns ela ouve a frase, não terminei de ler “pro!”, e Atena responde, *“mas você teve duas semanas, por que semana passada não realizamos as trocas dos livros por causa do ensaio da festa da primavera!* E o aluno responde: Ah professora acabei esquecendo! E dá um sorriso.

Após a explicação de 17 alunos da sala, a professora interrompe e pedem pra eles guardarem os materiais que a aula de educação física iria iniciar em uns cinco minutos. Após o aviso a euforia tomou conta dos alunos e o volume das expressões e da fala elevou-se. Expressões de alegria e sorrisos eram visualizados nos rostos dos alunos.

O projeto de leitura atual, relatou posteriormente a docente, aborda os contos de mistério, onde semanalmente os alunos trocam os livros para compartilharem as leituras e experiências. Uma postura interessante foi percebida durante a realização da atividade. Ao questionar os alunos que não conseguiram explicar o contexto da história ou mesmo se negaram a explicar, não foram reprimidos. “Diga a verdade!”, “não precisa mentir!”, “se não leu diga que não leu!”. Após as perguntas da um aviso para que na próxima semana eles se esforcem. A postura de **Atena** é muito interessante. O tom da voz é médio sem alterações

bruscas ou gritarias. No momento de questionar os alunos que demonstravam dificuldades nas explicações, a fala se manteve a mesma, o “diga a verdade!”, estava sempre acompanhado de um sorriso no rosto, não havia gesticulação com braços ou aproximação para chamar a atenção do aluno. A mediação ocorreu à medida que os alunos apresentavam as dificuldades, não permitindo que os colegas menosprezassem as dificuldades de expressão, ou mesmo os que visivelmente não haviam lido os livros. A manutenção do respeito, do diálogo constante e da reciprocidade foram constantes na aula da professora. Em alguns momentos a docente perguntou: *você gostou?* E a resposta vinha sempre acompanhada de um sorriso.

A emoção alegria foi percebida em vários momentos da atividade, percebida pelos sorrisos nos rostos, pelos risos. Vergonha também foi visível quando alguns alunos que não conseguiram explicar o contexto da história, por não terem lido os livros e cobrança dos próprios colegas que diziam em alguns momentos, “eu já li esse livro “professora” e não tem nada disso”, evidenciando a tentativa de inventar uma possível história para o livro em questão. A intervenção da professora sempre privilegiando o respeito, a ética, a construção do conhecimento. Não foi percebida uma postura punitiva, com ameaças verbais, gestos ou movimentos de ameaça. Na fala a professora buscou demonstrar que dificuldades surgem para serem superadas e que cada um consegue fazer determinada atividade a seu próprio tempo. O que chamou a atenção nessa atividade descrita foi a maneira como a docente interviu nas situações relacionais, não permitindo que alunos caçassem de um colega por não saber, não se descontrolando com falas ofensivas ou favorecendo a ridicularização do aluno como forma de coibir comportamentos indesejados. Em alguns momentos, perguntas como “você gostou do livro”, pode parecer tão simples e de pouca importância, mas para a criança, que teve a oportunidade de se expressar e ocupar espaço como protagonista no contexto da atividade, permite o surgimento da motivação e vinculação de sentidos. O que motiva uma criança a querer aprender, ou se esforçar para o mesmo não está necessariamente na esfera da razão, mas dos sentimentos e emoções vinculares que promovem sentido de ser para a criança. Durante as entrevistas a professora Atena afirmou que na relação com os alunos existe muito respeito, e que eles gostam muito dela. Esse gostar, na afirmação da docente, configura-se nos laços afetivos construídos no lidar cotidiano, onde emoções favoráveis são valorizadas reforçados os laços afetivos e de respeito. A professora Atena costumeiramente, ao chamar a atenção de um ou outro aluno que está desatento ou conversando com um colega, chama pelo nome e, com o dedo indicador na boca emite o som de “psiu”. Mesmo com fala mais firme e sem expressões de sorrisos no momento de chamar a atenção, expressão fácil mais perto da raiva, não presenciei, em nenhum momento, a professora se dirigir à carteira de um aluno para

repreendê-lo. A docente quando questionada no momento das entrevistas, atribuiu a relação construída com o tempo de convívio com a sala. Pela afirmação da mesma, acompanha essa sala desde o 3º ano, o que favorece a construção de laços de respeito duradouros. Em relato da docente sobre outro quinto ano, em que a mesma ministra aulas, o controle ou mediação das relações são mais difíceis de serem desenvolvidos. A construção dos laços de respeito, ética, de valores que deveriam ser universais, demanda certo tempo para acontecer. Muitos alunos, relata a docente, não possuem uma base esperada do lar, chegam a escola com costumes e hábitos, com linguajar muito depreciativo. Antes mesmo de se construir novos costumes, existe a necessidade de desconstrução do que já está arraigado na criança, muitas vezes, de valores que nossa sociedade deprecia. Wallon (2007) saliente constantemente a força que os hábitos sociais possuem no desenvolvimento do caráter e personalidade da criança. Daí a importância dada à escola como veículo social para equalizar a formação cidadã.

Episódio Interativo 2 – 30/09/2015: disputa de queimada

Nesse episódio, a professora **Nefertiti**, inicia sua aula, ainda em sala de aula, com a chamada dos alunos. Logo quando ela aparece na frente da sala de aula, o semblante dos alunos se altera, muitos sorrisos e agitação surgem. A professora entra na sala e já começa a repreender os alunos e a pedir silêncio para que ela possa realizar a chamada. Como não é atendida, ela para e espera por silêncio. Um a um, os alunos falam para os demais, *“fiquem quietos que a professora quer fazer chamada!”* o barulho diminui e a professora começa a chamada. Interessante que eles querem sair o mais rápido possível para a quadra e por isso cobram os próprios colegas pelo silêncio. Após a chamada a docente explica a atividade a ser realizada, e conduz os alunos pra quadra. Muitos saem correndo, gritando, a alegria, os sorrisos são constantes e intensificados nas aulas de educação física. Na quadra a docente pergunta que quer escolher os times da queimada. Alguns alunos se manifestam e ela escolhe dois. A professora separa os dois colocando um ao seu lado direito e outro do esquerdo e inicia a escolha do restante da sala. Alguns alunos dizem não querer participar e a docente pergunta se eles têm dispensa médica ou estão com algum tipo de problema. Reforça que a participação nas atividades reflete na nota do bimestre. Quando um primeiro aluno é chamado, V.H., a professora interrompe e pede para o aluno escolhido sentar-se na arquibancada. O mesmo com expressão facial de espanto fala *“ah não prô!”*, *“vai se sentar e*

você sabe o porquê!!”, replica a professora. O aluno tenta insistir, mas sem êxito se dirige para sentar-se. Nesse momento a professora interrompe a escolha do time e explica por que da punição para o aluno V.H. *“O mesmo não obedeceu as regras na aula passada, desrespeitou um coleguinha e já sabia que na próxima aula, que é hoje, ele não poderia participar!”* O aluno ao se dirigir para sentar-se, com expressão de frustração, de choro, foi lentamente para a arquibancada, com cabeça abaixada e com expressão de tristeza. Os colegas até tentaram intervir em favor do aluno, mas a docente não cedeu em seu posicionamento. Iniciou-se então a escolha dos dois times e a docente, sempre com um apito na boca, falando alto e gesticulando bastante, reforço as regras do jogo e iniciaram a partida. Após início, a mesma se dirige até o menino que foi impedido de participar, por relatos da mesma, por mau comportamento na aula anterior, e explica novamente o porquê de ele não estar participando da aula de queimada. Naquele momento foi perceptíveis as lágrimas no rosto de V.H. A docente fala ao menino para não ficar triste que na próxima ele participaria. No mesmo dia antes de encerrar a atividade, um dos alunos recebeu uma bolada na cabeça durante a aula e começou a chorar. A professora se aproximou da aluna, perguntando como ela estava, olhou a cabeça da menina, falou pra ela sentar-se um pouco que logo passaria a dor. Pediu aos participantes que tomassem mais cuidado e evitassem acertar a cabeça dos colegas. Logo a professora apitou alto dizendo que havia acabado e que o time do aluno J. G. havia ganho a competição. A euforia foi geral dos participantes, e a docente pede silencio pra não atrapalhar os outros colegas que estavam em sala. Não podemos perceber um ganho efetivo na ação da docente para além da punição. Mesmo se preocupando com a tristeza do aluno V. H., a punição prevaleceu. Durante a realização da atividade diversos alunos se aproximaram da docente e pediam para que ela deixasse o aluno V.H. participar, mas sem êxito. A impressão que podemos ter da situação relatada é que a docente valia-se de suas vivências para lidar com a situação, não dispondo de ferramentas eficazes, no que tange as emoções e sentimentos, para mediar a situação. A punição pode causar mais rupturas e distanciamentos que favorecer o aprendizado. O aluno, inconsequente em seus atos, devido a sua própria idade, foi impedido de participar. O ganho com a postura da docente não foi assertivo, não houve fortalecimento de laços de respeito e compreensão, que poderiam favorecer a autonomia e construção de valores. O condicionamento ficou evidenciado como método de conduta, o que pode causar certo distanciamento entre as posturas éticas e de respeito que se espera da criança. Durante o restante da aula e no restante da manhã, o aluno V. H. ficou mais quieto e parado do que costumeiramente. Manifestações como choro, são facilmente visíveis em diversas situações. As crianças choram quando contrariadas, quando se machucam, ou quando são impedidas de

participar. Frustração, vergonha, medo, provocam tais emoções e a ação docente para mediar as ocorrências em sua aula são fundamentais para impedir que emoções repercutam de maneira negativa na aula. O “chamar a atenção” com voz ríspida, semblante do rosto com expressão de raiva, e com gestos constantes de “não” com os dedos, podem auxiliar no favorecimento de comportamentos reflexo. A docente relata na entrevista que evita se envolver emocionalmente, contudo, demonstra muita receptividade em ouvir os alunos. Os abraços de alunos são constantes. Nefertiti relatou em sua entrevista que os alunos são bem amorosos e que apresentam um grau de carência afetiva elevado. A situação socioeconômica da clientela da escola reflete como o meio social pode determinar certas condições de sociabilidade. Mahoney (2010) nos adverte que muitos docentes confundem emoção e sentimentos com carícias e abraços e se distanciam das reais implicações dos sentimentos e emoções que se manifestam em todas as fases do desenvolvimento, com maior ou menor intensidade.

Episódio interativo 3 – 29/10/2015 – Halloween!

Este episódio inicia-se com a escrita na lousa, da atividade de inglês a ser realizada na aula. A professora **Ísis** escreve na lousa,

“Thursday, october 29, 2015.

It’s Windy

Today is Helloween”

Antes de iniciar a atividade, a docente pergunta para os alunos como havia sido o fim de semana deles. A atividade do dia previa a leitura de uma história de Halloween, e elaboração de um final diferente para a história relatada. Depois de explicada a atividade e o que deveria ser feito, realizada a leitura em sala, a professora deu o comando para que os alunos iniciassem. Uma das alunas, que ficou olhando para os lados e para traz durante boa parte da atividade, aparentemente preocupada, abaixa a cabeça e começa a chorar. A professora prontamente se aproxima da carteira, pergunta o que aconteceu, e com um tom de voz mais calmo, disse à aluna: “não se preocupe, você consegue!”. O interessante que, antes dessa cena, a professora já havia chamado a atenção da mesma aluna por três vezes por causa de sua postura corporal. A conversa com tom de voz baixinho, sem permitir que as outras

crianças ouvissem, o reforço na explicação e exemplos de como poderia ser concluída a história, a preocupação em não expor as dificuldades apresentadas pela aluna ao restante da sala, bem como o sorriso no rosto, transformou o clima afetivo da aluna, que pouco tempo depois, estava sorrindo e dizendo: “já estou quase terminando teacher!”. A docente ao explicar a atividade se movimenta na frente e entre as carteiras. Escreve algumas palavras mais difíceis na lousa, e sorri muito durante a aula. Nos momentos de maior euforia e agitação, chama a atenção com uma expressão facial mais seria, mais firme, mas sem expressão de raiva, sem gritar, sem apontar alunos. Os nomes dos alunos são citados individualmente no momento da repreensão, “João, sente-se, Ivo fale mais baixo que está atrapalhando os colegas!” são falas que podemos ouvir com certa frequência. Ao findar a atividade, ela pergunta se alguém se habilita a ler, e dos manifestos escolhe três alunos para irem à frente da sala e ler o final que deram a história. Os elogios verbais, os sorrisos, os sinais de joia e movimentos positivos com as mãos são constantes. A docente finda a atividade dizendo que iria corrigir todos os trabalhos individualmente e elogia toda a sala pelo desempenho. Uns três minutos antes de bater o sinal pede para dois alunos auxiliar a “teacher” a guardar os livros. Logo no início da aula no momento do “quebra-gelo”, a docente manifesta interesse pela vida extraclasse dos alunos, o que permite o fortalecimento dos laços afetivos. As crianças começaram a contar algumas situações em que familiares fizeram uso excessivo de bebida alcoólica. Nesse momento, a professora utiliza o relato para a construção de juízo moral. Ressalta que extravagâncias com bebida alcoólica devem ser evitadas, e reforça os malefícios pra saúde, possibilidade de acidentes no trânsito. O aluno B. no momento de contar o fim de semana relata que seu irmão saiu de casa após discutir com sua mãe. Ele não foi autorizado a ir na FICAR (Feira Industrial e Comercial de Assis e Região), e foi sem autorização, o que causou a discussão com a mãe e conseqüente saída do menino de sua casa. Neste momento do relato de B., foi perceptível o tom de voz tenso, baixinho, ao relatar o acontecimento. Estava evidente a tristeza que o aluno estava sentindo por causa da situação. A expressão facial, sobrancelhas caídas, olhar para baixo no momento do relato, o que nos permite inferir que os acontecimentos extraclasse baixaram o nível motivacional dessa criança. A professora prontamente em uma fala de apoio e solidariedade demonstrou apoio ao aluno e se colocou a disposição para auxiliá-lo. Mesmo com as plenas capacidades cognitivas preservadas, o aluno B. estava afetivamente instável. A atuação da docente foi promissora ao confortar o aluno auxiliando ao mesmo recobrar o equilíbrio sentimental. Na sequência do “quebra gelo”, uma das alunas chamou a professora e disse que tinha ganhado um condicionador novo. A professora se aproximou, cheirou o cabelo da aluna e disse, “nossa

que cabeiro cheirosos!”, “parabéns”, a aluna deu um sorriso, em retribuição ao elogio. Pequenos gestos são eficazes na construção de laços afetivos. O importar-se, configura no universo infantil, como valor, que muitas vezes pode faltar no convívio do lar. Importar-se com o outro na relação professor-aluno é eficaz no estreitamento dos laços relacionais, e consequentemente de respeito e solidariedade. Algo que chama a atenção na postura corporal da professora **Ísis** é que, a mesma, diferente de outros docentes que observamos, não evita o contato físico. Contatos como um abraço, um toque no ombro, ou mesmo um “esfregão” de carinho na cabeça são percebidos no decorrer da aula da professora. No relato da aluna que apresentou dificuldades, podemos perceber que a mediação sentimental, foi eficaz, ao permitir a aluna evoluir. Chamar a atenção, ou repreender em público nesse momento poderia ter causado outros resultados na situação, inclusive traumatizar a criança, que vincularia a situação negativa à matéria ou mesmo ao professor. O clima motivacional é fundamental para mediação. Wallon afirma que a motivação surge por meio da interação entre pessoas. Motivar nesse caso foi o diferencial entre uma possível rebeldia ou apatia da aluna ou a participação e maior esforço. O respeito, a preocupação em não expor a aluna foi decisivo para o resultado. O que chama a atenção na postura de **Ísis** é que, no momento em que as chamadas de atenção, não surtem efeito, ela se dirige até a carteira do aluno, e conversa com ele em tom de voz mais baixo, lembrando os combinados, mas sem se alterar, gritar, ou gesticular. A conversa é ouvida apenas por quem está do lado do aluno. Ao término ela pergunta ao aluno Ok?, o aluno responde, “sim teacher”, ela volta pra frente da sala e retoma a atividade. Não houve por parte da docente, uma tentativa de evidenciar o mau comportamento, ou perseguir o aluno no restante da aula, realizar perguntas sobre a matéria para o aluno que fez a traquinagem, postura observada com outros colegas, mas sim um retorno à atividade como se nada tivesse acontecido. O aluno que apresenta mau comportamento não é posto em evidência, fato observado em outras aulas da docente. Não há uma motivação em evidenciar o que é ruim e se quer evitar, mas sim, do que é bom e que se quer valorizar. Os bons comportamentos são valorizados, os maus, não ocupam a cena durante a aula. A docente dificilmente fica sentada na carteira, apenas no momento da chamada, circulando pela sala no momento das atividades e esclarecendo as dúvidas que surgem. O que chama a atenção no episódio relatado foi a postura afetiva da docente no momento de interagir com os alunos. Ficou evidente que os alunos respeitam muito a professora e possuem um carinho especial por ela. Ao chegar a porta da sala, um pouco antes da troca de professores, foi possível ver a alegria no rosto de muitos alunos e a fala, “a teacher chegou!”.

Episódio interativo 4: 23/11/2015 – Correção da avaliação de matemática.

Nesse dia **Apolo**, ao iniciar a aula, escreveu na lousa rotina, “ler e escrever” (apostila de português adotada pela rede municipal), e correção de avaliação de matemática. O dia se inicia com o término da leitura de um texto de português da aula passada. Assim que o texto foi relido e as questões respondidas em grupo e corrigidas na lousa em companhia do professor. Passou-se a correção da avaliação de matemática. O professor começa a correção e diz para os alunos, “Não sei o que está acontecendo!”, vocês devem estar de brincadeira!”, como conseguiram errar tanto na prova se realizamos inúmeras vezes esses exercícios na sala de aula?, corriji, esclareci dúvidas, não me neguei a atender ninguém, mas como vocês conseguiram? Nesse momento o professor ameaça contar para os pais e sugerir que algumas regalias sejam retiradas das crianças. Na sequência da correção, **Apolo** pega a resposta do aluno V. H., e lê em público, e depois frisa, não é V. H. ?, um dos alunos menciona uma palavra de baixo escalão e é repreendido pelo professor. Na sequência o docente frisa, “não sei como essa criatura consegue fazer uma conta dessas!”, “No momento das explicações fica conversando e não presta a atenção!”. “Não dá pra acreditar”, replicou o docente! “Na hora de conversar é bom, mas na hora de alcançar os resultados esperados, essa situação!” Muitos alunos começaram a rir do colega e o professor os repreendeu, dizendo: “não é pra rir não é pra chorar!”. Logo após o ocorrido, com **Apolo** um pouco mais calmo, retoma novamente os conteúdos, evidenciando os alunos que não alcançaram os objetivos para a prova, com falas como: “presta atenção, por que pra conversar você é ligeiro, mas pra aprender é devagar, então presta atenção!”. Após a intervenção do docente os alunos, aparentemente assustados não ousaram conversar até o findar da aula, acompanhando a correção até o sinal bater. Quando o sinal bateu, muitos começaram a se levantar e foram inqueridos a permanecer como estavam. O professor frisou aos alunos que toda a correção realizada seria vistada na próxima aula e os cadernos de cada aluno deveriam estar assinados pelos pais. Finda a correção com uma chamada para os alunos e afirmações “assim não dá!” Nesse dia, diferente dos demais o professor **Apolo** estava aparentemente irritado. A frase “falta interesse!”, “estou aqui perdendo meu tempo!” Foi ouvida durante a aula algumas vezes. As chamadas de atenção duraram ao longo de toda a correção. Em maior ou menor intensidade. Falas mais ríspidas, chamada de atenção com mais frequência e com voz alterada eram presentes. Logo de início apresenta fala alterada ao ter de explicar pela terceira vez o mesmo conteúdo. Começa a corrigir a prova e demonstra visível irritação em sua expressão facial, uma mescla de

expressão de raiva e surpresa. As falas repetidas também foram percebidas, meios dos quais o professor se valeu para chamar atenção da sala. No momento de correção de uma das avaliações um aluno sentado perto da carteira do professor chama a atenção, dizendo “é sua prova V. H., o aluno, decaiu o semblante, a tristeza, olhos baixos ficaram evidentes no posicionamento do rosto olhando para baixo, ele ficou inquieto com a exposição e as possíveis reações dos colegas. Vergonha é um segundo sentimento que aparentemente se apoderou do aluno V. H. e ao ser questionado pelo professor o que tinha acontecido, também não falou nada, apenas dava uma pequena olhada para os lados. Ao corrigir a prova, o professor citava casos de alunos, retomando as dificuldades enumeradas. A frase “ a falta de interesse de vocês me fere de verdade”, pode ser ouvida pelo professor **Apolo**. Hoje, com certeza foi um dia atípico, fim de bimestre, “nervos a flor da pele”, foram abundantemente perceptíveis. As falas constantes e com voz alterada foram perceptíveis. Os alunos estavam cabisbaixos, ouvindo o docente falar, reclamar, em tons de vozes variados. Mas com expressão fácil mais próxima da raiva. Os gestos com os braços eram constantes, o fato de expor o aluno, foi negativo, podendo traumatizar a criança que já apresentava dificuldades. A voz bem acintosa foi gradativamente se acalmando. No quesito expressão fácil, gestos e movimentos, o balançar com a cabeça em sinal de “não”, somando-se as falas repetidas e com entonação mais robusta que de costume, os gestos com as mãos e expressão facial de descontentamento, com intensidade e durabilidade permitiu a surgimento de um clima de medo na sala. As conversas foram reduzidas e silêncio pairou sobre a sala. Podemos perceber que os sentimentos e emoções tomaram conta da aula e foram determinantes para a atividade realizada. Mesmo não sendo uma situação típica do cotidiano nessa sala, o professor demonstrou seu descontentamento de forma muito acintosa e isso reverberou na consciência dos alunos, situação perceptível pelos rostos tristes e preocupados, com expressões faciais de medo. A frustração parece ter tomado conta da aula e o momento de retomada de conteúdos e de recuperação de conteúdos não aprendidos, cedeu lugar para um momento de externalização do descontentamento do docente. Neste episódio as emoções desmedidas foram negativas ao produzir certo congelamento e espanto nos alunos, que somando-se ao medo da repreensão no lar, por causa das dificuldades apresentadas, não apresentaram sinais de melhora ou recuperação das aprendizagens. O clima tenso dificultou mais ainda a situação que já se apresentava delicada e dificultosa. Infelizmente, não podemos julgar as atitudes do docente neste episódio, pois não há relatos ou mesmo sinais de alguma formação, que o docente tenha recebido, que retrate a condição emocional no desenvolvimento da docência, fora fornecida ao mesmo, em sua formação inicial ou continuada. O docente valeu-se de ferramentas que

dispunha para lidar com a situação, mesmo não apresentando resultados positivos com as intervenções relacionais realizadas nesse episódio.

Episódio interativo 5: 30/09/2015 – Leitura - A lenda dos irmãos Grin.

Ao iniciar a aula, **Apolo** escreve na lousa a rotina diária, as aulas que os alunos terão na sequência, e o que será desenvolvido durante as aulas que serão ministradas. Após escrever na lousa a rotina pede silêncio para a sala e reitera que sem silêncio não haverá leitura. Os alunos se sentam e ficam quietos. O professor pega o livro a ser lido no dia, se dirige ao fundo da sala e vai chamando fileira por fileira até que todos se sentem no final da sala, no chão, em um semicírculo para ouvir a história. Inicia a história perguntando quem já havia lido o livro ou conhecia a história. Após as perguntas inicia a contação, com fala mais enfática e prolongamento no fim das frases, o que indica que o mesmo possui conhecimentos na área de contação de histórias, adquiridos talvez por curso ou treinamentos realizados. No momento da história, as crianças no chão não tiram, nem sequer um minuto, os olhos do professor, aguardando a próxima cena. As alterações na fala são bem marcantes, o que promove maior afloração das emoções e sentimentos. Rostos de espanto e gargalhadas quando o docente comenta algo sobre o vestuário da personagem ou da atitude da mesma. As expressões faciais são marcantes, e alternadas, com gestos e mudanças na voz, relativas a altura, intensidade, prolongamento no fim das frases, ou picos retardamento da fala em alguns momentos, o que permite a manifestação com maior intensidade das emoções. Os gestos, expressões faciais, o movimento e a fala empregados na atividade são eficazes na produção das manifestações nos corpos dos alunos. Conforme o docente encenava ao contar, os alunos se emocionavam, rindo, arregalando os olhos, ficando estáticos pelo próximo acontecimento. De repente o docente para a contação e diz, “amanhã continuaremos nossa aventura!”, “voltem para seus lugares!”. Frases como: “ah não professor, continua mais um pouco!” foram ouvidas. Ficou evidente que esta atividade sem a presença das emoções seria ineficaz. São de fato as emoções e sentimentos que permitem que a criança mentalize e se envolva com a história. As emoções nesse caso, estão totalmente ligadas com a motivação em participar, em ouvir, em perguntar de um fato, se lançar no universo lúdico dos contos e histórias da ficção. O clima de contentamento, de alegria, formado pela contação no início da aula foi

fundamental para reforçar os laços de empatia, reforçar as emoções positivas que estão ligadas com o entusiasmo, motivação e autonomia. Sempre após as contações, os alunos se apresentam agitados, mas participaram com empenho da atividade proposta. Foi possível ouvir dos mesmos, frases como: “amanhã o professor vai contar o final!”, mesmo quando outro docente estava a ministrar outra disciplina.

Episódio interativo 06: 05/10/2015 – Preparo para o Breakfast

Neste episódio **Minerva** ao ministrar a aula de inglês propôs aos alunos a realização de um breakfast. Contudo, antes de irem para o refeitório realizar a atividade houve duas aulas de preparação do conteúdo e contexto de um breakfast em inglês. No início da atividade a docente pede a dois alunos para pegarem as apostilas de inglês. Na sequência pede para abrirem na atividade preparo do Breakfast. Inicia a leitura da comanda da atividade, mas para por duas vezes para chamar a atenção do aluno B. e do aluno T., que estavam conversando, no momento da explicação. Na primeira ocasião a docente fala mais alto e com um tom de voz mais firme, expressão facial mais séria, mas na segunda chamada de atenção ela eleva a voz de modo muito acentuado, o que se torna mais evidente por possuir uma voz mais estridente, no momento de advertir os alunos para acompanharem a leitura. A docente termina a explicação e faz alguns exemplos com os alunos na lousa, perguntando sobre a tradução e significado das palavras e à medida que os alunos foram acertando ela foi marcando na lousa. Os alunos sempre apresentam agitação na aula de **Minerva**, pois na organização das disciplinas e da rotina diária, inglês é ministrado após a aula de educação física. **Minerva** gasta em média uns quinze minutos de sua aula diariamente para conseguir acalmar a sala e iniciar suas atividades na íntegra. Após os exercícios a docente vai de carteira em carteira para anotar o que cada aluno irá trazer para o café da manhã da próxima aula. Como a agitação não diminuiu, a docente ameaçou cancelar a atividade se não houvesse cooperação e silêncio. Os alunos cobraram os colegas mais agitados com frases: “fica quieto B., se não você vai estragar nosso café” ou “T. senta por que se a professora cancelar nosso café por sua causa você vai ver lá fora”, no mesmo instante a professora repreende o aluno e diz que não é dessa forma que as coisas se resolvem, ameaça com ponto negativo os alunos que não cooperarem. Segue pelas carteiras perguntando “o que você vai trazer?”, uma das crianças disse que não sabia e que iria

consultar a mãe em casa. No mesmo instante a docente disse a criança “não se preocupe que trago por nos dois!”, a criança sorriu e abraçou a docente. Na sequência uma das alunas ao discutir com um colega se alterou e a docente chamou sua atenção com o rosto mais fechado, fala enfática e com voz alta, quase gritada, olhando constantemente para a aluna. A mesma saiu de onde estava, se dirigiu em direção a professora correndo e deu um abraço dizendo: “Tia você está muito braba!”. Imediatamente a professora sorriu retribuiu o abraço e respondeu que não estava brava, mas sim irritada com a falta de respeito e compreensão dos colegas que não estavam colaborando. Pede para a aluna sentar-se e termina a atividade de distribuição dos alimentos a serem trazidos. Reforça que aqueles que não conseguirem trazer alguma coisa que ficasse tranquilo que ela mesma traria algumas coisas com sobra pra suprir as necessidades. Um dos alunos fala: “a não pô quem não trazer não vai participar não!”, no mesmo instante ela repreende o aluno dizendo: “ele irão participar sim por que eu vou trazer por mim e por eles!”. Após os acertos Minerva recolhe os livros e o sinal soa, com o término de sua aula. O desgaste da mesma para realizar a organização da sala e acalmar os alunos é evidente. A mesma aproveita a situação para trabalhar o juízo moral das crianças buscando demonstrar que muitas vezes alguma coisa não pode ser trazida não por vontade própria mas sim por falta de condições. A docente afirmou em particular após o ocorrido que muitas crianças não se alimentavam direito em casa e que o alimento da escola era muitas vezes a refeição do dia. Durante a realização da atividade podemos perceber que a docente altera a voz com constância, sendo visivelmente a postura das crianças no momento da aula de inglês. As crianças demonstram uma transformação de comportamento muito marcante na aula de inglês, bem diferente do que as mesmas apresentam nas aulas da professora regular. Expressões faciais de nervosismo mais próximas da raiva aparecem quando a professora pede por silêncio e não é atendida. A fala mais acentuada, alta dizendo o nome do aluno que está andando pela sala é constante. Em alguns momentos podemos visualizar a docente utilizar de ameaças verbais para obter a cooperação dos alunos, mas sem o efeito desejado. Ela circula pela sala no momento de realizar a atividade, o que favorece uma maior agitação. O clima motivacional foi positivo durante a aula, mesmo com as falas mais duras, rosto mais próximo da raiva em alguns momentos. A própria realização de uma aula diferenciada era motivadora para as crianças. Parte da agitação se deu por causa da proposta da docente que cativou os alunos. As emoções mais visíveis no rosto de fala dos alunos foi a alegria, o entusiasmo pelo pela próxima aula, o rosto de medo, não pelas constantes chamadas verbais dadas pela professora, mas sim pela possibilidade de ficar sem realizar a atividade por causa de algum colega. A cena que marcou esse episódio foi o momento em que a aluna correu e abraçou a

docente que no mesmo instante retribuiu com sorriso. Todo o aparente nervosismo da docente foi desfeito no instante do abraço, o que demonstra que as emoções positivas são poderosas na construção dos laços de empatia e solidariedade. A necessidade de encostar no braço, de abraçar a professora eram constante. A vergonha da aluna que não disponha de recursos para participar da atividade foi minimizada pela compreensão e atuação da docente que foi fundamental para contornar a situação. Sem uma atuação docente coerente e eficaz neste quesito, a vergonha poderia traumatizar a aluna e criar um estigma com relação à matéria de inglês. Contudo a mediação da docente foi assertiva e eficaz para reduzir os resultados negativos e favorecer as emoções e sentimentos positivos e laços de confiança. Percebemos que as emoções se mostraram fundamentais na construção dos laços de pertencimento, da motivação e do desenvolvimento das interações que resultaram no aprendizado das crianças. Sem uma postura mediativa, proativa, uma simples atividade poderia ter resultados afetivos negativos e duradouros.

Episódio interativo 7: 11/11/2015 – Rugby

Nesse episódio o docente Hércules, chega a porta da sala de aula logo após o sinal soar. No momento em que os alunos veem o professor de educação física, as expressões faciais se transformam completamente, sorrisos, risos, gestos de contentamento podem ser percebidos por quase todos os alunos. O docente entra na sala e pede silêncio para os alunos para explicar a atividade a ser realizada. A altura da chamada de atenção e pedidos de silêncio são muito mais intensos, o volume é alterado drasticamente entre os docentes. As emoções modificam o clima da sala, e a possibilidade de sair da classe para o pátio deixa muitos alunos eufóricos. **Hércules** explica que a atividade do dia será Rugby, que será desenvolvido de forma adaptada. Ensina os princípios, o objetivo do jogo e as regras a serem seguidas, faz a chamada e libera a saída da sala. Na quadra poliesportiva da escola, o docente separou os grupos para o desenvolvimento da atividade, reforçou novamente as regras e iniciou o jogo. No meio da atividade um dos alunos lançou uma bola que acertou a cabeça de outra aluna, que começou a chorar. O docente parou a atividade, retirou ela de quadra, abraçou e disse, “fique tranquila que não foi nada grave não e já vai parar de doer!!”, em poucos instantes a aluna parou de chorar e pediu para retornar a atividade. Ao final da atividade o docente agradeceu, parabenizou os participantes e reforçou que o importante não é ganhar mas,

participar com comprometimento. É muito interessante essa mudança que ocorre no ânimo dos alunos do momento da educação física. As expressões de alegria são muito intensas, o tom de voz fica mais intenso, o volume da voz dos alunos aumenta expressivamente. Muitos começam a querer se movimentar, apontar para o colega que ainda não viu que o professor está a espera para entrar na sala. Podemos comparar a guinada no ânimo e motivação dos alunos se compararmos um velório com uma festa. Algo interessante a ser mencionado é que o docente utiliza com frequência o apito, com comando de parar e prosseguir, e participa da atividade com os alunos. É diferente dizer o que fazer e fazer em conjunto, o fato do professor participar da atividade com os alunos permite a construção de uma forma intensa de relacionamento afetivo. Os contatos físicos são mais intensos entre professor e alunos e entre os próprios alunos. A limitação e o controle sobre os corpos são minimizados; alguns comandos de voz como: cuidado para não machucar o colega, ou menos força! Podem ser ouvidos pelo docente. O movimento ganha um novo caráter relacional na aula de educação física, a expressividade eleva-se. Enquanto na sala de aula o movimento é reprimido, na quadra ele é incentivado e intensificado, permitindo a criança extravasar as energias conservadas, em síntese, permite a criança “ser criança”. A fala não é mais controlada, como em sala de aula, os gestos e pulos não são mas reprimidos, salvo em momentos em que o docente perceba que poderá causar prejuízos ao aluno ou a outrem. Algo importante a ser mencionado é o fato de, durante a realização das atividades, no momento em que alguns alunos transgridem as regras, o docente para a atividade, e os repreende, com voz mais intensa e expressão facial mais próxima da irritação ou raiva, ou também por causa de um comportamento indesejado, a criança não se frustra por causa da repreensão, pelo contrário, em poucos instantes está novamente com sorriso no rosto, pulando correndo e se divertindo. O movimento produz outra forma de alegria, não perceptível em sala de aula. Mas quando é punida com a pena de não participar por transgredir ou não obedecer os comandos do professor, o semblante se entristece, reclamam e pedem para não serem punidos, frases como “ah não professor!!, não vou mais fazer isso!!” são ouvidas. O ato de ficar sem participar é considerado uma punição terrível. Cabe aqui ressaltar que, em situações semelhantes entre as aulas, se a mesma punição de não participar fosse aplicada seria vista como recompensa e não punição. Muitas crianças correm para abraçar o professor, dizendo que querem ficar com ele em quadra. Mesmo com expressões faciais mais intensas, apitos durante a aula, falas mais ríspidas a empatia das crianças para com **Hércules** foi visivelmente intensa. As expressões faciais de alegria, os sorrisos, e risos, as falas descontraídas e mais livres, os gestos intensos e muitas vezes descoordenados não são reprimidos. O sentimento de liberdade se apodera das

crianças que estabelecem a relação com a educação física, vinculando a saída para a quadra como um momento de liberdade. Podemos perceber que a possibilidade do contato físico e de gestos mais intenso, das falas não reprimidas, dos movimentos com maior liberdade permitem o surgimento de uma relação afetiva mais intensa, única na escola. Mesmo com a visível dificuldade de alguns alunos na atividade, a possibilidade de participar permite a construção da autonomia, da experimentação, do descobrimento, da construção de uma maneira diferente, afetiva desse relacionar com o meio externo. Percebemos que é o meio externo que influi diretamente na capacidade de escolha e de desenvolvimento dos alunos. Wallon, nas palavras de Almeida (2010), compreende a importância do meio para o aprendizado, influenciando as escolhas, posturas, comprometimento e dedicação da criança. O universo afetivo reverbera substancialmente na construção da psique humana. Para o profissional da educação, entender esta realidade poderá determinar a conquista do sucesso ou fracasso, o alcance dos objetivos ou mesmo frustração da derrota. As emoções e sentimentos influenciam diretamente na confiabilidade dos alunos para com o docente. Através da confiança conquistada o docente conseguirá guiar o educando pelo melhor caminho a ser trilhado.

Episódio interativo 8: 09/11/2015 - correção da avaliação de matemática

Nesse episódio interativo a professora **Atena** estava com o semblante mais sério que o corriqueiro, sem sorrir ou rir com as crianças. Um dos alunos comentou comigo: “a prô não está bem hoje!”, uma coleguinha ouvindo isso correu pra abraçar a professora, e disse: “o que aconteceu professora, você não está bem!”. A docente diz que um tio havia falecido, e diz que estava com a pressão um pouco alterada e pediu pra que os alunos diminuíssem a altura da voz. Iniciou a atividade pedindo pra que os alunos abrissem o caderno para a correção da avaliação de matemática realizada no dia anterior. Vai à lousa e escreve a rotina diária: aula de matemática, inglês e português. Inicia a correção lendo o enunciado da prova e a 1ª questão. Pergunta quem conseguiu fazer e chamou um dos voluntários à lousa. A docente vai perguntando aos alunos se está certo e realizando as correções necessárias. A própria docente frisou que o dia não estava legal e que ela estava um pouco esquecida. Movimenta-se pouco e fica sentada a maior parte do tempo. Logo na correção da 4ª questão o sinal bateu e a

professora de inglês chegou à sala. A docente pede para os alunos guardarem os cadernos de matemática e aguardarem em silêncio a docente de inglês entrar. A primeira coisa a ser comentada com a professora de inglês foi da situação de aparente tristeza da professora **Atena**. O interessante de notar nesse dia em questão foi que os alunos ao perceberem que a docente não estava muito bem sentimentalmente, cobraram os colegas para não irritar a docente com conversas ou “perguntas bobas”. Os abraços e palavras de consolo eram constantes. As crianças se sensibilizaram com a condição de **Atena**. Um clima de preocupação e incerteza tomou conta da sala, influenciando o clima emotivo e o envolvimento dos alunos. Os risos de alegria eram quase raros nesse dia, as expressões faciais de surpresa e tristeza eram evidentes. O clima motivacional da sala estava visivelmente diferente do cotidiano observado em outros dias. E isso tornou a atividade mais morosa e pouco proveitosa. Podemos perceber que o clima motivacional do docente influencia decisivamente o aluno que compartilha das vivências e sentimentos presentes no ambiente escolar. O sentimento de tristeza deixou a sala pouco motivada para a realização da atividade, mesmo com as capacidades cognitivas preservadas. A fala mais baixa e com voz mais tremula, quase que em estado de choro, a face fechada, aparentemente triste, e o pouco movimento entre as carteiras marcaram a atividade do dia. Uma aluna, após a saída de **Atena** da sala no momento da aula de inglês chorou ao contar para a professora de inglês que **Atena** não estava bem que estava triste. As diversas emoções e sentimentos que afetam as relações entre professor e aluno são decisivos para o clima motivacional, para construção da autonomia, e da participação dos mesmos. Quando estamos tristes, preocupados ou nervosos, o nível de tolerância diminui, as falas tornam-se mais ríspidas, o tom da voz e a altura se alteram. Os gestos são mais insinuosos, as expressões faciais tristes ou nervosas (raiva), por qualquer atitude negativa que ocorra em sala de aula. As manifestações negativas maximizam-se no olhar do docente e isso repercute inevitavelmente no trabalho e resultado do processo. A própria docente ao finalizar a aula afirmou que sua aula, no dia em questão, não havia sido boa. Conforme salienta Wallon as emoções nos atravessam e repercutem em nossas vivências e práticas influenciando o resultado do processo educativo.

Considerações Finais

Como podemos evidenciar nesse estudo, os sentimentos e emoções refletem diretamente no nível de comprometimento e motivação no momento de realizar uma atividade. A mediação do docente é fundamental para dinamizar e potencializar as emoções e sentimentos positivos e para filtrar e amenizar as emoções negativas. Percebemos que o clima afetivo das aulas variava também, em decorrência do próprio estado de animo do professor no dia da aula. Os alunos demonstraram se preocupar com os seus professores, quando foram percebidas expressões e falas fora do apresentado diariamente. A tristeza, do docente influencia diretamente no ambiente da sala de aula.

Os valores sociais são, em sua regra, disseminados pelos atores sociais próximos às crianças. A escola é fundamental para a difusão de manifestações da cultura, de padrões de comportamento esperado, de conceitos morais. A escola é um segundo estágio de sociabilidade, onde as regras tendem a não privilegiar os interesses particulares, as pulsões e manifestações emotivas individuais, em favor de uma esperada conduta social universal. Essas regras compõem um campo de aprendizagem dos sentimentos e das emoções que são mais próximas da realidade social, por permitir a confrontação da criança com novas experiências e manifestações emotivas. Este aprendizado aprofundará a utilização da criança de suas ferramentas de autocontrole das manifestações afetivas externas.

Mais do que compreender a evidência da afetividade e das emoções na constituição do sujeito cognoscente, as reflexões de Wallon (1978) nos remetem a outro fator de extrema importância: como se valer desta condição afetiva para potencializar as possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar? Tomando como pressuposto de que o ser humano é movido por desejos e vontades, influenciados direta ou indiretamente por seus sentimentos e suas emoções, como o professor poderia favorecer o direcionamento de tais pulsões com objetivo de fortalecer as relações de aprendizagem?

O meio social foi fundamental para mediar as emoções e sentimentos que surgiram na sala de aula. A postura proativa dos docentes foi importante para garantir condições afetivas promissoras.

Ficou muito evidente a diferença na postura dos alunos das salas observadas em relação aos diferentes docentes. Enquanto **Atena** raramente precisa alterar o tom de voz ou gritar para chamar a atenção dos alunos, **Hércules** ministra todas as suas aulas com

chamamentos em alta voz. Em alguns momentos na troca de professor, foi possível ouvir “a professora Ísis está vindo, quietos!”, ou mesmo uma parada na frente da sala era o suficiente para que a conversa cessasse, todos se dirigissem às suas carteiras e cadeias e aguardassem a entrada da docente em silêncio. Os acordos e contratos estabelecidos entre docentes e alunos foram os mais variados. O comportamento da sala era diferente com cada professor, da mesma maneira que cada docente possuía uma maneira de conduzir as situações de aprendizagem, o clima motivacional era diferente.

Conseguimos presenciar momentos em que as extrapolações afetivas ocorrem durante as atividades realizadas. Mesmo os docentes mais calmos e controlados reagem diante de certas situações. A perspicácia dos alunos é notória, ao testar os limites de cada docente, com atitudes premeditadas, ou melhor, atitudes intencionais para descobrir o limite de tolerância de cada docente nas diversas situações vivenciadas. As mudanças bruscas de comportamento com docentes diferentes, percebidas nas salas observadas, corrobora a tese de que os relacionamentos, acordos, limites e regras construídas entre alunos e docente é muito particular, perpassando pelas vivências de cada relacionamento. O meio social, as lideranças negativas e positivas são fundamentais na construção desses acordos coletivos que perpassam o ambiente da sala de aula.

O autoritarismo do professor, na pós-modernidade, mais especificamente nas duas primeiras décadas do século XIX, não constitui mais alicerce de relações pedagógicas. O referencial da autoridade incontestável, hoje com o acesso a informação, com a informatização dos meios de comunicação não configura mais poder na relação professor-aluno. Tal pressuposta autoridade foi, até o momento que exista uma ordem social que a corrobore, ou mesmo valide, um meio eficaz de domesticação dos corpos. Em uma sociedade em que parâmetros simples perdem sentido, em que famílias e redutos sociais desconstruíram o conceito de autoridade incontestável, tentar reproduzir na escola esse imaginário de autoridade é, antes mesmo de seu início, uma empreitada fracassada. Na atualidade, as negociações são muito mais presentes e dinâmicas, e obterá sucesso, o profissional que dispuser de ferramentas mediativas que lhe permita melhor construir os laços de relacionamento. A autonomia, o respeito, a sinceridade, a confiabilidade, a ética, a verdade, o amor, a compreensão, o carinho, a individualidade, e a personalidade de cada um devem ser respeitadas como meios de se construir um ambiente pedagógico propício ao desenvolvimento do aluno e do docente. O domínio técnico científico do professor, por si só, não é mais o único atributo de valor nesse universo.

Wallon tece suas críticas ao sistema autoritário educacional, que privilegiava a autoridade do professor e a submissão do aluno, com atividades desvinculadas dos conhecimentos do aluno, de seu cotidiano e da vida real, como métodos parecidos aos utilizados para adestramento de animais, não permitindo que sentimentos de responsabilidade aflorem de maneira espontânea na criança. O sentimento de responsabilidade surge na criança quando a mesma desenvolve a capacidade de participar das regras sociais e entende-las. Sentimento de responsabilidade nesse excerto prediz certo senso de moralidade, o que ocorreria na criança apenas com o desenvolvimento do pensamento simbólico.

Nesse quesito podemos compreender que proposta de Henri Wallon vem de encontro aos mais variados enigmas que se apresentam na educação pós-moderna. As emoções e os sentimentos são de fatos importantes por permitir ao ser humano se identificar com seus demais, por compartilhar de vivências e experiências, por motivar e desanimar, por ser de fato humano. Na resolução dos conflitos, momento em que as emoções são facilmente percebidas, a afetividade ocupa o centro do processo e determina seu resultado. A mediação sentimental, afetiva, permite ao professor filtrar o que é bom e fomentar seu crescimento e minimizar o que pode prejudicar o processo e aprendizagem.

Segundo Wallon (1986), “A escola é, também, um meio funcional. As crianças a frequentam para instruírem-se e devem familiarizar-se com um novo tipo de disciplina e de relações interindividuais.” (Ibid, p. 55). Para o autor cognição, afeto, e atividade motora não se desvinculam da emoção, vista como um monstro no universo de muitos, constitui-se no elo de ligação e de movimento da pessoa completa.

Para Leite (2006) as expressões faciais, verbais, gestos e postura corporal são os meios pelos quais o sujeito se relaciona com o meio social. É professor que desenvolverá ferramentas, saberes, instrumentos para potencializar as reais situações de aprendizagens. Em outras palavras as emoções ou melhor, as manifestações emocionais que se manifestam em expressões faciais, gestos, movimentos e na fala é a ponte manifesta das expressões interiores ao exterior, caráter visível das emoções e sentimentos que permitem com que o docente perceba o que está acontecendo com a criança e sala e reorganize suas intervenções.

Os sentimentos e emoções apenas são perceptíveis quando externados pelo ser humano, daí a importância de entendermos como tais manifestações emotivas ocorrem, para a partir dessa manifestação o docente poderá organizar sua intervenção. As manifestações refletem o que ocorre no interior do ser, e no momento em que esses sentimentos se externam em manifestações emotivas, cria mecanismos de apropriação por parte do professor para organizar sua intervenção.

Segundo Leite e Tassoni (2007), o que o professor diz, como, quando, e por que diz, da mesma maneira como faz reflete decisivamente sobre as relações de ensino e aprendizagem. A entonação da voz, postura, altura, somada aos gestos e expressões faciais influenciam diretamente a resposta dos alunos no processo de aprendizagens.

Os docentes afirmam que a afetividade é importante, afirmam que sentimentos e emoções influenciam suas práticas, mas não dispõem de ferramentas para definir, ou mesmo indicar como agem sobre suas práticas. Nas entrevistas uma das docentes afirmou que as emoções atrapalham às vezes, por que as crianças se perdem.

Assim, os autores nos permitem inferir que as emoções e sentimentos ao transmutar-se em ação mental podem auxiliar na organização das capacidades cognitivas. Portanto, não devemos ter como postura castrar as emoções ou reduzi-las a fatores secundários nos processos de desenvolvimento. As emoções, os afetos podem produzir efeitos organizadores, se canalizados e direcionados para um fim específico.

Tassoni (2008) relata em seus escritos que uma de suas entrevistadas demonstrou em seus relatos que a desaprovação do professor tinha importância para ela e para o grupo de colegas. Por meio dos relatos coletados por Tassoni (2008) podemos compreender que o professor pode ser estimulador de um clima afetivo favorável de acordo com a postura que adota em sala de aula.

As crianças participantes desse estudo se encontram na fase da puberdade, o que para Wallon (1969) configura-se como período de intensas transformações, com efeitos psíquicos variados e podendo sofrer a influência de uma determinada época ou classe social. As transformações fisiológicas que as crianças enfrentam reverberam inevitavelmente em sua condição relacional e nos motes de sociabilidade até então construídos. Os conflitos tanto internos como externos modificam a maneira como esses adolescentes passarão a apreender o mundo e as relações sociais circundantes. O movimento e os inter-relacionamentos marcam essa fase do desenvolvimento do adolescente que encontra na domesticação dos corpos da atual estrutura escolar um universo atípico a sua nova condição humana, o ingresso na vida adulta. O despertar para as questões legadas a sexualidade e ao descobrimento dos novos corpos que se formam ajuda a maximizar o momento de deslumbramento que os adolescentes vivenciam no período da puberdade. Mudança nos corpos, na voz, nas glândulas e hormônios faz despertar nos adolescentes um desejo e inquietudes até então desconhecidos e com esse novo universo que o docente precisará se confrontar para desempenhar sua função com eficácia.

Desconsiderar essas questões pode produzir intervenções inócuas e frustrantes do ponto de vista pedagógico, pois desconsiderar o ser humano em sua concretude e completude é fechar os olhos para os problemas reais que o docente deverá enfrentar durante sua jornada. A conquista de território, a demarcação da condição viril, com gracejos e situações para a atração da atenção, fazem parte dessa fase de desenvolvimento para os meninos. É um momento de descobrimento e do novo, fase de aventuras em um novo momento de existência, que enfrenta as mais variadas intempéries possíveis, dentro de casa, no convívio extraclasse e dentro da própria classe. Predominância da fase centrípeta em que o adolescente volta-se para si, para a compreensão das mudanças que estão ocorrendo nos corpos e repercutirão nas relações sociais. Percebe-se nos jovens um período de intensa atividade afetiva, marcado por ambivalências de sentimentos e atitudes. Os sentimentos de timidez e de vergonha também marcam esse período de desenvolvimento dos adolescentes, o que segundo Wallon poderia explicar uma série de comportamentos que ocorrem.

Wallon nos alerta que esse período de transformações em que o jovem está aberto e disposto a aventurar-se a se lançar para o desconhecido, pode ser positiva para o educador na construção de valores morais, valores sociais. O encantamento pode produzir fortes convicções e a figura do professor torna-se um referencial de postura, de atitudes, de ética e de comprometimento. Em um grupo o jovem estabelece as relações de igualdade, que permitem ao mesmo formular os conceitos de pertencimento. O professor que consegue compreender tais características possuirá ferramentas mediativas eficazes no auxílio a construção da autonomia e dos valores morais valorizados pela sociedade. Daí, poderíamos apontar a importância de se preservar a imagem social do indivíduo perante o grupo, evitando castigos psicológicos de exposição e evidência da incompetência momentânea que apresenta perante o grupo. Isso nos permite, também, entender por que a cobrança do grupo é tão importante para o indivíduo que preserva as regras mínimas estabelecidas pelo grupo de convivência para não ser isolado, situação que poderia causar sofrimento psíquico profundo. O isolamento é, nessa fase de desenvolvimento, castigo amargo e temível por todos, que, em muitas situações se compromete com atitudes alheias a sua vontade para não perder o respeito e status conquistado perante o grupo.

No relato da professora **Atena**, do aluno que foi transferido de outra sala, com comportamento negativo e diversas ocorrências de rebeldia, foi beneficentemente influenciado pela postura proativa da docentes que se preocupou com a clima afetivo e relacional da sala de aula e direcionou positivamente sua sala a valorizar o que era bom e esquecer as atitudes de rebeldia do aluno transferido, o que causou a mudança drástica nos comportamentos do

aluno. Wallon (1975, p.221) orienta o professor a prática de valoração das posturas e atitudes positivas e não à evidência do que se quer transformar, como comumente podemos observar nas intervenções pedagógicas.

Os estudos de Wallon nos permite repensar a organização da escola, as relações que se formam em seu interior, bem como políticas públicas para a educação fundamental. Por meio dessa pesquisa conseguimos evidenciar a importância da afetividade para as relações pedagógicas e convivência na escola, quesito que, pensamos, poderá ser melhor observado nos cursos de formação inicial e continuada, com o objetivo de melhor capacitar o docente para lidar com as mais diversas intempéries que transpassam a escola, e refletem inevitavelmente nos índices de agressividade, evasão, reprovação, abandono.

Portanto, diante das proposições realizadas e do objetivo anteriormente estabelecido, podemos afirmar que os conflitos podem ser benéficos para fornecer ao interlocutor, sinais, vestígios dos caminhos a serem trilhados com seus educandos. O desenvolvimento objetivo está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, que por sua vez está ligado ao desenvolvimento afetivo, como podemos perceber por meio da análise dos teóricos que se dedicam a investigar este campo do conhecimento. Ficou comprovado de que a motivação, interesse, gosto, ou mesmo incentivo, em suma, o que mobiliza o aluno para o aprendizado é o universo afetivo que atravessa a sala de aula.

Desta maneira conseguimos constatar as reais influências das emoções e sentimentos para o desenvolvimento cognitivo, e social do aluno, evidenciando a importância que o professor ocupa nesse universo, como mediador dos conflitos, aprendizagens, do próprio desenvolvimento do aluno. A violência, a evasão, a falta de aprendizagem, estão presentes no ambiente escolar, mas o que ficou evidente, nas falas e relatos coletados é o abandono sofrido pela instituição escolar no século XIX.

Fontes:

Jairo Marques. **Pesquisa aponta que 44% dos professores de SP dizem ter sofrido agressão em escolas.** Jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/05/1275826-pesquisa-aponta-que-44-dos-professores-estaduais-sofreram-agressao-em-escolas.Shtm> l. Acesso em 20 dez. 2013.

APEOESP. **APEOESP apresenta dados de nova pesquisa sobre violência nas escolas.** Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/apoesp-apresenta-dados-de-nova-pesquisa-sobre-violencia-nas-escolas/>. Acesso em dez. 2013.

Fundação SEADE. **Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro.** São Paulo. 1ª Análise Seade, no 5, agosto 2013. Disponível em: http://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Primeira_Analise_n5_agosto_2013.pdf. Acesso em 07 de jan. 2014.

Referências bibliográficas:

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **As Origens do Caráter na Criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

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

_____. (1954). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M.J. G e NADEL-BRULFERT, J (org). **Henri Wallon.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. (1938). A atividade proprioplástica. In: WEREBE, M.J. G e NADEL-BRULFERT, J (org). **Henri Wallon.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. Les débuts de la sociabilité: l'activité proprioplastiques. In: **Encyclopédie Française;** la vie mentale. Trad. Elvira Souza Lima, Paris: Larousse dépositaire, 1938.

Bibliografia:

ADELMAN, C. ET AL. **Re-thinking case study**: notes from the second Cambridge Conference. Cambridge: Journal of Education, 6, 3, 1976.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção e o professor** : um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 13, nº 2, p. 239-249, mai/ago, 1997.

_____. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. **A emoção na sala de aula**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **A afetividade no desenvolvimento da criança**: contribuições de Henri Wallon. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 343-357, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/5271/4688>>. Acesso em: dez. 2014.

ALMEIDA, L. R. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 10ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ALMEIDA, L.R. Cognição, Corpo e Afeto. Educação (São Paulo), v. 3, p. 20-31, 2010.

_____. O Homem em toda a sua integridade. Educação (São Paulo), v. 3, p. 74-83, 2010.

ALMEIDA, S.F.C. O lugar da Afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. Ribeirão Preto: Temas psicol. v.1, n.1, abr. 1993. p. 31-44.

ANDRÉ, M. E.D.A. **Estudo de Caso**: seu potencial em educação. [S.l.]: Cadernos de Pesquisa. (Fundação Carlos Chagas), n.49, p. 51-54, 1984.

_____. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Torrieri Guimarães. 5ª Ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BALDINI, M (Org.) **Amizade e Filósofos**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

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

BECHARA, A. O papel positivo da emoção na cognição. In: ARANTES, Valéria Amorin (org). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CALIL, A.M.G.C. **Afetividade e docência: um estudo com professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

CARVALHO, A. B. **Razão e paixão: necessidade e contingência na construção da vida ética**. Conjectura, v. 17, n. 1, p. 199-217, jan./abr. 2012.

CASTRO, R. F. de; DAMIANI, M. F. **EaD e Vygotsky: Um diálogo Possível**. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/cic/2010/cd/pdf/CH/CH_00194.pdf>. Acesso em 04 de julho de 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. A pesquisa: noções gerais. In: **Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976. cap. 3.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

COUTINHO, C. P.; CHAVES, J. H. **O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal**. [S.l.]: Revista Portuguesa de Educação, p. 221-243, 2002.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. v. 1. 438p

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

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

_____. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon**. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n° 3, 1993. p. 73-76.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. Trad. Dora Vicente, Georgina Segurado, 3ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Darwin, C. **The expression of the emotions in man and animals**. Nova York: Philosophical Library, 1872.

DÉR, L. C. S.; FERRARI, S. C. Estágio da Puberdade e da Adolescência. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Trad. Maria Ermantina Galvão, Rev. Monica Stahel, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DOURADO, I. C. P. Relações sociais na teoria de desenvolvimento Walloniana: uma pesquisa teórica. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

EKMAN, P. **Are there basic emotions?** *Psychological Review*, v. 99, n. 3, p. 550-553, 1992.

_____. **Facial Expression and Emotion**. *American Psychologist*, v. 48, n. 4, p. 384-392, 1993.

_____. Basic Emotions. *In*: DALGLEISH, T.; POWER, T. (Eds.). **The Handbook of Cognition and Emotion**. Sussex, U.K.: John Wiley & Sons, Ltd. 1999. p. 45-60.

FEIJÓ, M. C. **O Garoto Selvagem em Três Tempos: Victor de Aveyron e uma história cultural da inteligência**. FACOM - nº18 - 2º semestre de 2007. Disponível em: http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/facom_18/martin.pdf. Acesso em jan. 2016.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª e.d.; (revista e aumentada), Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

FERREIRA, A.L; ACIOLY-RÉGNIER, N.M. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. *Educ. rev.* n. 36, p. 21-38, Curitiba 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003>. Acesso em julho/2013.

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, São Paulo, v. 1, n.116, p. 21-40, 2002.

_____. **A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de construção de sujeitos**. [s.i.]: Teias (Rio de Janeiro. Impresso), v. 10, p. 1-12, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Henri Wallon**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **EXPRESSIVIDADE E EMOÇÃO**: ampliando o olhar sobre as interações sociais. São Paulo: Rev. paul. Educ. Fís., supl.4, p.15-31, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995. 58p.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Tradução e Organização: Patrícia Junqueira. 1. ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134p., il. (Coleção Educadores-MEC).

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GONÇALVES, M. O. **A alegria na escola: um estudo com adolescentes paulistanos**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

GROTTA, E. C. B. Afetividade na constituição do leitor. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

HOUAISS, Antônio (1915-1999) e Villar, Mauro de Salles (1939-). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.

IZARD, C. E. **Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations**. Psychology Review, v. 99, n.3, p. 561-65. 1992.

_____. **Innate and universal facial expressions**: evidence from developmental and crosscultural research. Psychological Bulletin, v. 115, n.2, p. 288-299. 1994.

JAMES, W. **What is an emotion?** Mind, 9, 188-204. 1884.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Pesquisa Bibliográfica. In: **Metodologia do trabalho científico**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987. cap. 2, p. 44-79

LA TAILLE, Y. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. v. 1. 198p .

LEBRUN, G. O conceito de Paixão. In: NOVAES, A. (org). **Os sentidos da paixão**. São Paulo : Companhia das Letras, 2009. p.

LEDOUX, J. **O cérebro emocional**: os misteriosos alicerces da vida emocional. (T. B. dos Santos, Trad.). Rio de Janeiro: Objetiva. (Trabalho original publicado em 1996), 2011.

LEITE, S. A. S; TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: **23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxambu, MG**. Anuário-2000 Psicologia: análise e crítica da prática educacional. Goiás: Gráfica e Editora Vieira, 2000.

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

_____. Afetividade e Ensino. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 113-137.

LEITE, S.A.S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. (1ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L. F. (Ed.). **HANDBOOK OF EMOTIONS**. 3. ed. New York, London: The Guilford Press, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LONGHI, M. T.; BEHAR, P.; BERCHT, M. A busca da dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BEHAR, Patrícia e colaboradores. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 204-229.

LONGHI, M. T. Mapeamento de aspectos afetivos em um ambiente virtual de aprendizagem. 2011. 253 f. Tese (Doutorado) - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LOURAU, R. Uma técnica de análise de implicações: B. Malinowski, Diário de etnógrafo (1914-1918). In: ALTOÉ, S. (Org.). René Lourau. **Analista Institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004(a), p.259-283.

LUCCI, M. A. **A Proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio-Histórica**. Revista de currículum y formación del profesorado. Universidade de Granada / Espanha, v. 10, n. 2, p. 01-11, 2006.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. **A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas**. Temas psicol. v.9, n.1, Ribeirão Preto. abr. 2001. p. 63-75.

MAHONEY, A. A. Introdução. In: **Henri Wallon – Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista**. Temas em Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n ° 3. 1993.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. (org). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. *Psi. da Ed.*, São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, pp. 11-30. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752005000100002&script=sci_arttext. Acesso em jun/2013.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 424p. (Os pensadores).

MALSON, L. **Les Enfants Sauvages**. Paris: Editora 10/18, 1964.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATURANA R., H. **Emoções e linguagem na educação e na política** / Humberto Maturana; tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana** / Humberto Maturana; organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MIGUEL, F. K. **Psicologia das emoções**: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional . Bragança Paulista: Psico-USF, v. 20, n. 1, p. 153-162, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n1/1413-8271-pusf-20-01-00153.pdf>>. Acesso em: fev. 2016.

MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. “**Novas tecnologias e mediação pedagógica**”. 15 ed. São Paulo: Papirus, 2000.

NISBETT, J.; WATT, J. **Case Study**. Redguide 26: Guides in Educational Research. (University of Nottingham School Of education), 1978.

NOVAES, A. (org). Os sentidos da paixão. São Paulo : Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA, C. L. A. P. **Afetividade, Aprendizagem e Tutoria Online**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5141--Int.pdf>. Acesso em 01 de junho 2013.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorin (org). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, M. K.; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: moderna, 2002.

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

PERES. R. S.; SANTOS, M. A. **Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia**. *Interações*, v. X, n. 20, p. 109-126, jul-dez 2005.

PINO, A. O Biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Coord). **Linguagem, Cultura e Cognição**. Belo Horizonte: Autentica, 2001. p.23.

PONTE, J. P. **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. Quadrante, Vol.3, nº 1, 3-17. 1994.

PUNCH, K. **Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches**. London: SAGE Publications, 1998.

REY, F. G. **La investigación cualitativa en Psicología: Rumbos y desafíos**. São Paulo: EDUC, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e políticas**. 8ªEd. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SCHERER, K.R. Psychological models of emotion. In: BOROD, J (Ed.). **The neuropsychology of emotion**. Oxford/new York: Oxford University Press. 2000a. p.137–166. 210.

_____. Emotions as Episodes of Subsystem Synchronization Driven by Nonlinear Appraisal Processes. In: LEWIS, M.; GRANIC, I. (Eds.). **Emotion, Development, and SelfOrganization**. Cambridge University Press. 2000b. p.70-99

_____. **What are emotions? And how can they be measured?** Social Science Information, v. 44, n. 4, p.695–729. 2005.

SERAPIONI, M. **Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração**. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro: v. 5, n.1, 2000.

STAKE, R. E. **The case study method in social inquiry**. Educational Researcher, 7, 2, 1978.

_____. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage. Publications. 1995.

_____. Case studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (orgs). **Handbook of qualitative research**. 1. ed. Thousand Oaks: Sage.1994.

SOUZA, M. G. **A Arte da Sedução Pedagógica na Tutoria em Educação a Distância**. Ministério da Educação e Cultura – SEED – Proinfo, abril/2004. Disponível em http://www.abed.org.br/congresso_2004/por/htm/001-TC-A1.htm. Acesso em 01 de junho de 2013.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP. 2000.

TASSONI, E. C. M. **A Dinâmica Interativa na Sala de Aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. 291 f. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação UNICAMP. 2008.

TRAN THONG. **La pensée pédagogique de Henri Wallon**. Paris, PUF, 1969.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VASCONCELOS, M. S. **Afetividade, Cognição e Resolução de Conflitos no Espaço Educativo**. Temas em Educação III. Curitiba: Futuro, p. 135 –143, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEREBE, M.J. G e NADEL-BRULFERT, J (org). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

WOYCIEKOSKI, C.; HUTZ, C.S. **Inteligência emocional**: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. Porto Alegre: Psicol. Reflex. Crit. vol. 22, no.1, 2009.

YIN, R.K. **Case study research**: design and methods. Thousand Oaks: Sage, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento de Métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Bibliografia complementar

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 14. ed. São Paulo: Summus, 1996. v. 1. 148p .

_____. **A indisciplina e a escola atual**. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 24, n.2, p. 181-204, 1998.

_____. **“Alunos-problema” versus alunos diferentes**: avesso e direito da escola democrática. Pro-Posições (UNICAMP. Impresso), Campinas, v. 12, n.n. 2-3, p. 91-108, 2001.

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. São Paulo: Loyola, 2002.

BOSCH, P. VAN DEN. **A Filosofia e a Felicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Commission Ministerielle D'Étude. **Projet de réforme de l'enseignement**: Project Paul Langevin – Henri Wallon. Paris: Commission Ministérielle D'Étude, [s.d.].

COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: M. Fontes, 1990.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Trad. João Cruz Costa. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [s. d.].

_____. **Discurso do Método**. Trad. Maria Ermantina Galvão, Rev. Monica Stahel, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CLANET, C.; LATERRASSE, C.; VERGNAUD, G. Dossier Wallon-Piaget: condensación de los puntos de coincidencia y divergência em la obra de estos dos investigadores. Barcelona: Gedisa, 1979.

DOSSIER Wallon-Piaget. imagem extraída de: Clanet, C.; Laterrasse, C.; Vergnaud, G. **Dossier Wallon-Piaget**. Granica, p. 20-22. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/19206314/Clanet-e-Laterrasse-Quadro-dos-estagios-de-desenvolvimento-segundo-Henri-Wallon>>. Acesso em: jun/2016.

FREITAS-MAGALHÃES, A. A Psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2007.

FREITAS-MAGALHÃES, A.; CASTRO, E. The neuropsychophysiological construction of the human smile. In: FREITAS-MAGALHÃES, A. (Ed.). **Emotional expression**: The brain and the face. Oporto: University Fernando Pessoa Press, vol. 1, pp. 1-18, 2009.

_____. Facial expression: The reciprocation of the smile in social interaction. Empirical study with Portuguese subjects. In: FREITAS-MAGALHÃES, A. (Ed.). **Emotional expression**: The brain and the face. Oporto: University Fernando Pessoa Press, vol. 2, pp. 135-144, 2010.

_____. (Ed.). **Emotional Expression**: The Brain and The Face (Vol. 3). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2011.

_____. **A Face Humana**: Paradigmas e Implicações. Porto: FEELab Science Books, 2012.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões**. Dos estados de coisas aos estados de alma. São Paulo: Ática, 1993.

GILES, T.R. **Dicionário de Filosofia**: termos e filósofos. São Paulo: EPU, 1993.

Figural. **HENRI WALLON** Imagem. Disponível em: < <http://www.clg-langevin-wallon-st-gratien.ac-versailles.fr/spip.php?article4>.> Acesso em: fev. 2016.

HARLOV, J. M. “Recovery from the passage of an iron bar through the head”, *Publications of the Massachusetts Society*, 2:327-47, e (1848-49), “Passage of an iron rod through the head”, *Boston Medical and Surgical Journal*, 39:389, 1868.

ITARD, J. M. G. De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron. Goujon: Vendémiaire, an X, Bibliothèque Nationale, in D.-J. Duché, Histoire de la psychiatrie de l'enfant, Editions Presses Universitaires de France, 1990.

JALLEY, E. **Wallon, leitor de Freud et Piaget**. Paris: Sociales, 1981.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **A Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. 7. ed. São Paulo: summus, 1996, p. 9-24.

_____. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. v. 1. 198p.

_____. Autoridade na escola. In: **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. AQUINO, J. G. (Org.). São Paulo: Summus, 1999. p. 9-29.

LEITE, L. B.; GALVÃO, I. (org.). *A Educação de um Selvagem*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. 13. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editor, 2000.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

NERI, MARCELO ET AL. **Motivos da evasão escolar**. Brasília: Fundação Getulio Vargas, 2009.

PALLOFF, R e PRATT, K. **Building learning communities in Cyberspace**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

PARRET, Herman. Les passions. Essai sur la mise en discours de la subjectivité. Bruxelas: Pierre Mardaga, 1986.

PASCAL de SUTTER. No hay razón sin emociones. In: Meyer, Catherine. **Los nuevos psi**. Buenos Aires: Sudamericana, 2010. 612p. (ler depois)

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, P. “**10 Novas Competências para Ensinar**.” Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PRINZ, J. J. Emotion: Competing theories and philosophical issues. *In* D. M. Gabbay, J. Woods, e P. Thagard (Eds.), **Philosophy of psychology and cognitive science**. North Holland: Elsevier. 2007. p. 247-266

SCHACHTER, S.; SINGER, J. **Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state**. *Psychological Review*, 69(5), 379–399. 1962. doi:10.1037/ h0046234.

SAWAYA, S. M. . Novas perspectivas do Sucesso e do Fracasso escolar. *In*: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002, p. 197-213.

TOMAZ, C.; GRAEFF, F. G. (Orgs.). **Emotion and memory**. Behavioural Brain Research (vol. 58). Amsterdam: Elsevier, 1993.

WEINER, B. **A theory of motivation for some classroom experiences**. *Journal of Educational Psychology*, v. 71(1), 3-25, Feb, 1979.

WEINER, B. **An attributional theory of achievement motivation and emotion**. *Psychological Review*, v. 92(4), 548-573, 1985.

WEIZS, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática. 1999.

WILLIAM James. As emoções (1890). (Trad. Daniela Cerdeira e por Gallia Bronowski, de uma seção de “The Emotions”, capítulo XXV de *The Principles of Psychology*, publicado originalmente por Henry Holt and Company, em 1890). *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, v. 11, n. 4, dez., 2008. p. 669-674. Disponível em: <[Http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v11n4/v11n4a13.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v11n4/v11n4a13.pdf)>. Acesso em: jun. 2016.

VALENTIM, O. F. **O Brasil e o Positivismo**. Rio de Janeiro: Publit, 2010.

ANEXO – 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Pesquisa: As emoções e sentimentos na relação Professor aluno e suas influências para o processo de Ensino-Aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon

- **Identificação do participante:**

- a. Nome:
- b. Data de nascimento (idade):
- c. Sexo:
- d. Religião:
- e. Formação profissional:
- f. Instituição
- g. Tempo de exercício de magistério:
- h. Experiências profissionais no magistério:
- i. Número de escolas em que atua:
- j. Período de trabalho: () matutino () vespertino

Agradecimentos pela disposição em cooperar com a pesquisa.

- **Questões referentes à pesquisa:**

1. Quais as motivações que lhe trouxeram para o magistério?

R:

2. Em sua opinião, quais as principais dificuldades encontradas no exercício da profissão docente?

R:

3. Como é sua relação com os seus alunos? Tente fazer um panorama geral.

R:

4. Quando você ouve a palavra “emoção”, o que lhe vem à mente? Diga, ao menos, três palavras.

R:

5. Como você define o termo emoção?

R:

6. Em sua opinião, como as emoções influenciam o desenvolvimento infantil?

R:

7. Você acha que as manifestações emotivas auxiliam ou dificultam o processo de ensino e aprendizagem? Por quê?

R:

8. De forma geral, como são as expressões de emoção em sua sala de aula? Que emoções podem ser facilmente percebidas?

R:

9. Você acredita que existam conteúdos escolares que despertam mais as emoções? Se sim, quais?

R:

10. Cite, por favor, uma situação que você tenha vivenciado na qual as emoções auxiliaram e/ou prejudicaram as atividades desenvolvidas em sala de aula.

R:

ANEXO – 2

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Pesquisador: Ricardo Francelino da Silva

Publico alvo: Ensino fundamental I (5º ano)

- 1 - Como as relações são construídas em sala de aula? É evidente postura proativa em relação as emoções?
- 2- Como o professor emposta sua voz em explicações, esclarecimentos de dúvida, ou ao chamar a atenção de um aluno? Existe preocupação com a altura, e a intensidade?
- 3 – Quais expressões faciais são mais presentes no cotidiano e como o professor corresponde?
- 4 – Na resolução de conflitos as emoções dos alunos são respeitadas?
- 5 – Fica evidente a diferença na postura dos alunos com professores diferentes? (exemplo do professor responsável pela sala com o de inglês ou educação física)
- 6 – As crianças choram com facilidade?
- 7 – Altera o tom de voz quando provocado(a) ou desafiado(a)
- 8 – O professor sorri quando fala com as crianças ?
- 9 – Participa de situações onde as expressões do humor nos momentos apropriados de interação aparecem?
- 10 – Nas explicações procura movimentar-se pela sala de aula, fica de pé, ou sentado em sua cadeira?
- 11 – Se expressa corporalmente? (gesticula, movimenta as mãos e braços ao explicar uma proposta de atividade ou conteúdo)
- 12– O professor evita contato físico?
- 13 – Como as expressões emotivas de raiva, alegria, medo, ira e vergonha aparecem nos momentos de interação?
- 14 - O aluno sente-se à vontade de manifestar que não entendeu a explicação?
- 15- O aluno demonstra receio ou medo de demonstrar que não entendeu?

16 – Os alunos chamam o professor para ir até a carteira para perguntas ou esclarecer dúvidas?

17 – Emoções positivas expressas com sorriso, alegria, riso, são evidentes?

18 - Os comportamentos negativos são reprimidos? Como?

19 – Os comportamentos positivos são incentivados? Como?

20– Como as emoções como: ansiedade, ciúme, inveja, nojo, culpa, raiva, agressividade, frustração, tristeza, medo, felicidade, prazer, vergonha, emergem no convívio da sala de aula, e quais as ações do professor em relação a elas ?