
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA.

Vanessa Ferraz de Moraes Castaldi.

AFETIVIDADE NA ESCOLA: As contribuições das pesquisas e artigos produzidos no Programa de Pós-Graduação da UNESP, UNICAMP e USP, no período de 1999 a 2009.

A large, abstract geometric design in shades of blue and white occupies the bottom half of the page. It features a complex pattern of overlapping triangles and lines, creating a sense of depth and movement.

RIO CLARO
2012.

Vanessa Ferraz de Moraes Castaldi.

AFETIVIDADE NA ESCOLA: As contribuições das pesquisas e artigos produzidos no Programa de Pós-Graduação da UNESP, UNICAMP e USP, no período de 1999 a 2009.

Orientador: PROF.^a DRA. ÁUREA MARIA DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

RIO CLARO
2012.

370.15 Castaldi, Vanessa
C346a Afetividade na escola: as contribuições das pesquisas e artigos produzidos no Programa de Pós-Graduação da UNESP, UNICAMP e USP, no período de 1999 a 2009 / Vanessa Castaldi. - Rio Claro : [s.n.], 2012
81 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Áurea Maria de Oliveira

1. Psicologia educacional. 2. Afetividade no desenvolvimento integral do sujeito. 3. Aprendizagem. 4. Relação interpessoal. 5. Prática pedagógica. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

A minha filha Gabriele, que a cada dia que passa me deixa mais orgulhosa, com sua bondade e compreensão, a minha mãe Neide, e meu pai José por participarem plenamente da minha vida me orientando. A todos que mesmo que por poucos momentos compartilharam da minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

A minha filha querida que me auxiliou muitas vezes no caminho da tecnologia, meus pais, meus irmãos e toda minha família, e principalmente ao meu marido pois soube ser silencioso, quando isso era importante, e soube agir nos momentos em que ansiava por ajuda.

Ao meu querido amigo de faculdade, David Lorenzon, com o qual compartilhei quatro anos da minha vida, dúvidas, descobertas, preocupações e dificuldades que foram vencidas através da cooperação.

A minha estimável orientadora Prof^a Dra. Áurea Maria de Oliveira, pela paciência, compreensão, apoio e sabedoria dividida.

A todos os produtores de conhecimento presentes nesse trabalho que compartilharam suas experiências vividas nas pesquisas e que pensando na evolução de qualquer profissional da educação apresentaram conclusões significativas disponibilizando-as a todos.

A todos os professores da Universidade UNESP, que possibilitam a desconstrução de conceitos equivocados e a construção de novos conhecimentos baseados em uma teoria fecunda e promissora, com a qual cada aprendiz multiplica e auxilia o desenvolvimento de outros.

As muitas crianças que tive o prazer de conviver nesses anos como educadora, que me fazem a cada dia mais amar essa profissão, que me ajudam a evoluir como ser humano e que foram os responsáveis por essa proposta de pesquisa.

A todos meu agradecimento.

“Autonomia é um poder que não se conquista
senão de dentro e que não se exerce senão
no seio da cooperação”.

Jean Piaget

RESUMO

Os indivíduos, em sua maioria, nascem biologicamente preparados para se desenvolverem nos vários aspectos: cognitivos, motores e afetivos, porém, apenas o fator biológico não possibilita o pleno desenvolvimento deles. Teorias das várias áreas do conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem e sua relação com os aspectos afetivo-cognitivos, buscam esclarecer como esse sujeito pode evoluir plenamente. Este Trabalho de Conclusão de Curso parte do pressuposto que o processo de interação do sujeito com o meio físico e social são imprescindíveis para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, a instituição escolar compreendida como um ambiente socializador e disseminador dos conhecimentos historicamente acumulados tornar-se-á, então, um espaço, no qual a afetividade e aprendizagem devem, ao menos, teoricamente, ser favorecida pelas relações que se estabelecem dentro da mesma. Dessa forma, as pesquisas apresentadas nesse estudo tem como objetivo, verificar como se configura na prática educativa a relação entre afetividade e aprendizagem considerando as observações, as entrevistas que buscam destacar situações reais, nas quais se confirmem uma relação entre os processos. A partir da apresentação das ideias centrais dessas pesquisas de Mestrado e Doutorado evidenciamos o conceito de afetividade e como a prática pedagógica favorece a relação entre o afeto e a cognição.

Palavras chave: afetividade, aprendizagem, relação interpessoal e prática pedagógica.

ABSTRACT

The individuals, mostly born biologically prepared to develop the many different aspects: cognitive, motor and affective, however, only the biological factor doesn't possible the full development of these. Theories of the different types of knowledge about the process of teaching and learning and your relation with the affective-cognitive aspects intend explain how this individual can to evolve completely. This end of course work presupposes that the interactions of the individual with the physical and civil are essential to the development of learning. In this sense, the educational institution understood as a socializing environment and disseminator of knowledge, historically accumulated, will be then a space where affectivity and learning should be at least theoretically, favored by the relations that are established inside the same. So, the research presented in this study, have how objective, show how to set in the practice educational the relation between affect and learning considering the observations, interviews that search to highlight real situations, where are confirmed a relation between processes. From the presentation of the central ideas of these researches, we are evidencing the concept of affection and how pedagogical practice promotes the relation between affect and cognition.

Keywords: affection, learning, interpersonal relation and pedagogical practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPITULO I: ALGUNS PRESSUPOSTOS SOBRE AFETIVIDADE.....	7
1.1 A significação de afetividade nas teorias sobre o desenvolvimento humano.....	8
1.2 A construção do conceito de afetividade em Piaget.....	17
1.2.1 A contribuição de Freud, Claparede, Janet e Lewin.....	17
1.2.2 O conceito de afetividade na teoria piagetiana.....	26
CAPITULO II: METODOLOGIA.....	31
2.1 A coleta dos dados.....	31
2.2 Apresentação dos dados coletados.....	33
2.2.1. Dissertação	33
2.2.2. Tese	45
2.3. Análise dos dados coletados.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77

INTRODUÇÃO

O tema da atual pesquisa surgiu a partir da experiência de alguns anos no trabalho docente iniciado no ano de 2001, após a formação no Magistério, a qual possibilitou a inserção nas atividades educacionais em várias instituições de ensino no município de Rio Claro. Logo no primeiro dia de aula após a formação, no ano de 2002, comecei a lecionar em uma sala de Ensino Fundamental, nesse momento soube que o ato educacional me completava e dava sentido ao que reconheci ser uma profissão dentre poucas que realmente possibilitam a seus pertencentes, educador e educando, à troca de saberes e a evolução mútua dos que nela se envolvem.

Nos primeiros anos de trabalho, apesar de me deparar com inúmeras dificuldades, falta de material, condições precárias das instituições, o problema da indisciplina, locomovia-me para os lugares mais distantes a fim de suprir a excessiva ausência de educadores titulares de classe, dificilmente ficava sem aulas, a maioria delas se concentravam na periferia, onde outros professores eventuais se recusam a ir pela distância e por outros motivos já mencionados. A situação dessas crianças era o que me causava mais temor. A realidade de violência sexual, fome, enfermidades, gerava, nesses sujeitos uma grande dificuldade de aproximação, inviabilizando a ocorrência de uma relação de confiança, o que conseqüentemente, constituiu-se enquanto um dos fatores que influenciava o aprendizado. Entretanto, mesmo com todas essas dificuldades externas a sala de aula, consegui estabelecer laços e possibilitar a ampliação do conhecimento desses indivíduos.

No entanto, após um ano e meio de trabalho deparei-me com uma situação realmente grave, uma professora titular de sala havia sofrido agressão física de um aluno de apenas nove anos, a mesma, por um breve tempo foi substituir a vice-diretora, e durante esse tempo fiquei em seu lugar, porém não sabia o que me aguardava.

As crianças de um modo geral respondiam as aulas e o ambiente era saudável, no entanto, quando esse aluno retornou presenciei ações de extremo terror, os demais sentiam muito medo dessa criança e de forma alguma havia como amenizar sua agressividade. Nesse momento, no início de uma carreira esperançosa, isso me afetou profundamente e questões a esse respeito povoavam o

meu pensamento frequentemente: como uma criança de nove anos poderia apresentar tal comportamento? O que ela sentia para agir dessa forma?

Esses pensamentos fizeram com que repensasse sobre minha profissão: será que eu teria condições de ser perseverante o suficiente para enfrentar problemas assim, e, mais do que isso, proporcionar um ensino de qualidade a esses sujeitos com tais vivências, visando o desenvolvimento físico, intelectual e emocional dessa criança, independente de sua condição social, cultural?

Nos anos de 2004 e 2005, em uma faculdade particular de Rio Claro, frequentei o curso de Letras, na qual o estudo específico do sujeito não era privilegiado e sim a especificidade dos conteúdos destinados a essa área do conhecimento. Tal tempo empregado a essa formação despertou em mim uma frustração desgastante, pois no Magistério o estudo do sujeito foi o que mais me provocou e me instigou, assim, em minha concepção compreender o desenvolvimento, físico, intelectual e emocional do sujeito seria imprescindível para que posteriormente existisse um aprendizado efetivo dos conteúdos.

Analisando as opções, o curso de Pedagogia e sua grade curricular, pareceu-me a melhor escolha e a universidade pública renomada como a UNESP a melhor instituição para amenizar o que me afligia, considerando a compreensão, que a mesma possui, sobre como o indivíduo se apropria do que está a sua volta.

Em 2006, ingressei no Curso de Licenciatura em Pedagogia na UNESP- Rio Claro e, deparei-me, então, com várias disciplinas, cujos conteúdos me ajudaram a compreender a complexidade do processo ensino-aprendizagem. Estar na sala de aula, enquanto docente, implica na adoção de uma concepção de mundo, de educação, de escola, de professor, de aluno, de criança, de avaliação, de ensino-aprendizagem. Implica, também, em conhecer o processo evolutivo do desenvolvimento infantil e do adolescente tanto no aspecto cognitivo quanto no campo sócio-afetivo; assim como, a necessidade de conhecer e compreender as etapas evolutivas do processo de construção da leitura-escrita; do número; do tempo e do espaço.

Enquanto aluna do Curso de Pedagogia continuei com minhas atividades de docente e meu olhar sobre esse desenvolvimento integral do sujeito que tanto me perturbava, foi um tanto quanto amenizado, pois compreender como a criança se desenvolve em sua totalidade permitiu-me realizar inferências que proporcionaram o

avanço qualitativo, nas relações estabelecidas no meio educacional, com seus pares, e não apenas na aprendizagem.

Nessa nova experiência de estudo e de autoconhecimento, compreendi melhor as fases do desenvolvimento da criança, deparei-me com novas estratégias de ensino e constatei que a reflexão contínua do ato educacional era extremamente indispensável para alcançar os objetivos, propostos para uma educação de qualidade.

Observei que na aprendizagem o fator social, pouco influenciava, a criança evoluía com estímulos independente de estar em uma escola da periferia ou na particular, como penso: criança é criança em qualquer lugar; dificuldade de aprendizagem é fato para muitas delas; o conflito faz parte do desenvolvimento do sujeito; e a obrigação de um educador é buscar formas para que esses acontecimentos na vida cotidiana escolar sejam menos traumáticos para ambos. Porém, o abandono do Estado, a concepção de pessoas consideradas educadoras, a falta de oportunidades, o preconceito, entre outras situações estavam aprisionando essas crianças com dificuldades, com inúmeros problemas, a uma condição perpétua de renegada pela sociedade, assim impossibilitada de uma oportunidade de superação cognitiva, social, emocional.

A partir, de uma visão mais refinada, percebi que os acontecimentos externos a sala de aula exerciam influência na ação dos indivíduos, pois a maioria não é poupada de nada, nesse sentido compreendi que apesar da dificuldade de aproximação, poderia influenciar na compreensão do que presenciavam, apresentando opções diferentes de relação e compartilhando através do conhecimento, várias concepções de mundo. Para tanto, novas práticas de ensino, o aperfeiçoamento teórico, o partir, de um conhecimento social dos sujeitos, passaram a fazer parte da minha prática.

Para que tais avanços do grupo como um todo se configurassem a reflexão sobre os conhecimentos produzidos anteriormente, na Filosofia, na Sociologia e na Psicologia dentro da Pedagogia foram extremamente relevantes para minha atuação educacional. A apropriação dos conteúdos referentes à história da infância; a inserção da mulher no mercado de trabalho, após a segunda guerra mundial; a legislação educacional possibilitou minha compreensão sobre a concepção de escola enquanto uma instituição transformadora, na qual o indivíduo tem oportunidade de superar suas deficiências sociais e cognitivas. Entretanto, embora

essa concepção de escola seja veiculada pelos meios de comunicação em massa e pelo discurso político, o fato é que, ainda hoje, o aluno é responsabilizado pelo seu fracasso, eximindo-se, dessa forma, o Estado de cumprir seu dever de oferecer uma educação de qualidade a todos.

Dentre todas essas descobertas, o que me chamou mais a atenção foi um texto de Saviani (1985), no qual o autor explicita por meio da “Teoria da curvatura da vara” a importância da apropriação, pelo educando, dos saberes historicamente acumulados. Isso porque estava, e ainda estou, presenciando, na prática, a ausência de um trabalho sistematizado com o conteúdo programático com a justificativa de que na perspectiva construtivista a ênfase não é no conteúdo, mas sim, no processo. E isso é verdade! De fato a ênfase está no processo de aprendizagem, entretanto, o processo significa trabalhar com a construção da capacidade de pensar, inferir, deduzir, generalizar e essas ações somente serão possíveis, via conteúdo. Além dessa minha preocupação com o que, e com o, como ensinar, o meu olhar foi se voltando para outra triste realidade educacional já mencionada: crianças em situações sociais de abandono apresentando grandes dificuldades, no processo do desenvolvimento cognitivo. Novamente essa questão voltou a me incomodar: porque esses alunos apresentam dificuldades de aprendizagem? Comecei então, a prestar mais atenção nas ações dessas crianças e nas falas dos educadores sobre elas.

Pude perceber que alguns profissionais, sem ter outra definição, já tinham um conceito pré-determinado sobre a capacidade de seus educandos, os consideravam sem cultura e sem qualquer possibilidade de superação social ou econômica. Com esse pensamento se propunham apenas a cumprir de forma superficial o que lhe era obrigatório. Naturalmente que eu, não poderia compartilhar com tal pensamento, pois acredito que qualquer criança tem a possibilidade de evoluir e cabe a nós, educadores, proporcionar esse avanço e não classificar esse educando em uma condição que impeça a superação.

Muito além da visão do educador sobre seu educando, algumas famílias infelizmente pela questão talvez mais cultural do que social, com frequência verbalizavam uma condição futura para seus filhos, que os limitavam apenas as profissões que membros da família haviam seguido, menosprezando seus avanços e conquistas. Esse panorama refletia na fala de algumas crianças e na própria imagem que tinham de si.

Um exemplo de todo esse cenário destacado linhas atrás, talvez fosse à classe na qual exerci a função de educadora, a mesma, no ano de 2009, apresentava inúmeros problemas de comportamento, agressões múltiplas, desrespeito a toda e qualquer forma de autoridade. Na aprendizagem, não se disponibilizavam a fazer as atividades e quando as faziam demonstravam certo desdém, além das dificuldades apresentadas às crianças não eram assíduas.

Diante desse panorama seria impossível que todo o grupo de profissionais da instituição não soubessem dos fatos ocorridos, pois os mesmos eram socializados pela professora da classe. Quando essa sala tornou-se minha responsabilidade, a mesma professora sem nenhuma restrição e sendo bem clara relatou-me que ficou muito decepcionada quando lhe deram essa sala, pois seu desejo era continuar o trabalho com a mesma turma com quem tinha estado no ano anterior.

Essa decepção transformou-se em aversão as crianças, que respondiam, creio, a altura, refletindo sobre as experiências contadas resolvi desconsiderar o que para ela era fato, e obter minha própria versão de como era constituída essa sala, sem a leitura das avaliações, sem a rotulação das crianças, pude concluir após muito empenho, que o trabalho desenvolvido com esse grupo foi muito além do que almejava. Relações afetivas foram estabelecidas entre todo o grupo e houve ainda um desenvolvimento significativo, na área de Linguagem Oral e Escrita, não apenas pela grafia das palavras, mas sim e principalmente por eles compreenderem a função da escrita e se colocarem oralmente em qualquer situação produzindo histórias e discussões entre os pares de forma saudável, nas quais todos expressavam seu ponto de vista.

Nesse contexto a afetividade, o amor pela educação, o respeito, a concepção de que todos são capazes, talvez pudessem ter propiciado esses avanços, e é nessa perspectiva que busco uma compreensão teórica, científica, para tais fatos constatados. Dentro desse contexto, o tema desse trabalho de conclusão de curso foi se construindo e o problema de pesquisa proposto para esse estudo é: Quais as contribuições teóricas e práticas das pesquisas produzidas na USP, UNESP e UNICAMP, sobre afetividade no âmbito da escola, no período de 1999 a 2009?

Esse estudo pretende identificar, no período de 1999 a 2009, as pesquisas produzidas e seus resultados a partir da coleta de dados, nos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas de São Paulo, sobre a temática da afetividade com o intuito de apontar as contribuições para a prática pedagógica e

desencadear uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo educacional.

CAPITULO I

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE AFETIVIDADE

Nas pesquisas realizadas em artigos, em livros, teses, documentos oficiais, publicações que se relacionassem ao conceito de afetividade, a que **me** chamou atenção em especial, foi o documento oficial da “Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE Universidade Estadual de Ponta Grossa”, que publicou um material de apoio aos professores sobre afetividade e sua relação com a cognição, elaborado por Ms: Waldir Uller sob a Orientação da Prof^a Gislene Bida, no ano de 2007.

A fim de justificar tal escolha posso concluir que reconheci nos anos de estudo, que para compreensão de algo, existe a necessidade de descobrir como o pensamento sobre o conceito foi construído historicamente, então, esse material de apoio aos professores foi ao encontro das minhas expectativas, pois apresentou de forma clara a preocupação com afetividade, reconhecendo a evolução histórica do conceito, a partir do profundo estudo de teóricos das ciências humanas, esse documento atrelado aos estudos realizados na Universidade, serão demonstrados a seguir, a fim da maior compreensão sobre o assunto, buscando uma reflexão profunda nesse trabalho.

A afetividade é um tema que vem sendo muito debatido, tanto nos meios educacionais quanto na sociedade de modo geral. No universo escolar, há um consenso entre educadores com base nas principais teorias do desenvolvimento, principalmente teóricos interacionistas, sobre a importância da qualidade das primeiras relações afetivas da criança. A afetividade implica diretamente no desenvolvimento emocional e afetivo, na socialização, nas interações humanas e, sobretudo, na aprendizagem.

No entanto, o documento oficial citado anteriormente utilizado como fonte para esse estudo, nos revela que a afetividade foi considerada historicamente, nas diversas Ciências e na Educação, em separado, e em grau de menor importância, que a cognição. Essa afirmação nos leva a considerar que, apesar da afetividade fazer parte do sujeito muitos entendiam, que a mesma não exercia função na aprendizagem. Com a dedicação de alguns estudiosos, das ciências como a neurologia, a filosofia, a psicologia, e a sociologia, entre outras, em determinados

períodos, as mesmas, apresentam contribuições, mais ou menos solidárias e convergentes sobre a interação afeto-cognição.

E é nessa perspectiva que buscou-se, através de uma leitura seletiva, a compreensão das ideias desses estudiosos, para enfim, desenvolver a proposta central dessa pesquisa, a qual busca uma relação entre teoria e prática. Para tanto, conceitos da psicologia e da pedagogia, serão aprofundados a luz de artigos produzidos em diferentes universidades e posteriormente apresentaremos os dados das pesquisas de pós-graduação, que estão diretamente ligados a uma prática pedagógica.

1.1 A SIGNIFICAÇÃO DE AFETIVIDADE NAS TEORIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

De acordo com o documento PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), elaborado por Uller (2007), ao abordar a temática afetividade em relação à cognição, o autor compreende que esse pensamento surgiu com a psicologia, à mesma, a partir do século XVIII procura questionar o senso comum dos filósofos gregos sobre a afetividade. O resultado destas investigações promoveu diferentes explicações sobre o comportamento, a inteligência e a afetividade entre outros elementos da mente humana.

A corrente behaviorista, ou comportamentalista, por exemplo, parte sempre da manifestação objetiva vinda dos estímulos externos e da captação sensorial desses estímulos. O Comportamentalismo vai focar as ações exteriores do organismo, o que determina “as ações do pesquisador para métodos de observação e registro de comportamento observável” (CUNHA, 1998).

A fenomenologia e a psicanálise, por sua vez, recorrem a métodos indiretos para retirar do inconsciente informações e trazê-las à consciência, buscando uma explicação mais profunda para determinado comportamento, de modo a entender as atitudes e as ações e/ou reações humanas diante de certas situações. Cunha (1998) complementa, que a Psicanálise “Visa compreender as forças inconscientes em sua luta contra as exigências da realidade, e define a “interpretação” como o instrumento adequado para tanto”.

Por serem de perspectivas opostas, as concepções psicanalítica e comportamentalista, manifestam aspectos teóricos diferentes da totalidade humana:

a interna subjetiva; e o externo objetivo. Corroborar nesta direção Moreira (1996) ao comentar que o homem é considerado um animal ativo que exerce sua ação, a qual pode ser observada e até prevista. Nas palavras do autor:

“O homem é o subjetivo, e a ação observada o objetivo. Mas o homem também é capaz de compreender e criar símbolos e, é na capacidade que ele tem de se relacionar e organizar o seu comportamento, tornar a sua experiência conhecida aos demais membros de seu universo, que estabelece uma interação entre o mundo interno e o mundo externo” (MOREIRA, 1996, p. 17).

Estas teorias (comportamentalista, fenomenológica e psicanalista) privilegiavam o enfoque de que as situações objetivas ou subjetivas determinam o homem, traduzindo uma interpretação naturalizada, positiva do ambiente ou da natureza humana.

No entremeio destas teorias psicológicas são construídas teorias que se propõem a interpretar o homem pelas relações que estabelece com os objetos e com outros seres humanos. O sentido de interação propõe que o homem ao conhecer, dar conta ou responder a um objeto de conhecimento se afeta, há uma mudança tanto no sujeito quanto no objeto de conhecimento. Não deriva condicionalmente do sujeito nem do objeto, mas da interação entre eles. Esses teóricos foram considerados como interacionistas. Assim, Piaget, Wallon e Vygotsky superaram as teorias comportamentalistas, fenomenológicas e psicanalistas, ao proporem uma abordagem interacionista, em que o sujeito e o objeto, interagem, assim propõe que, sujeito-objeto, não apenas sofrem a ação do meio e da subjetividade, e sim nos esclarece que o subjetivo e o objeto sofrem transformações a partir da relação que se estabelece entre eles.

Nessa perspectiva o texto de Arantes (2002), evidencia uma divisão histórica e culturalmente estabelecida entre os "saberes racionais" e os "saberes emocionais", como já havíamos relatado anteriormente, e explicita que, na teoria piagetiana, essa divisão não existe, pois o conhecimento se constrói na relação sujeito-meio, sendo esses carregados de características subjetivas e complexas que interferem na compreensão e na leitura do mundo. Os educandos não deixam os aspectos afetivos que compõe sua personalidade do lado de fora da sala de aula quando estão interagindo com os objetos de conhecimento e, nesse sentido, a indissociação entre pensar e sentir sugere a integração nas considerações sobre o raciocínio humano no que se refere às vertentes, razão e emoção, dos conceitos e fatos

construídos. Ou seja, por mais que isso possa desagradar alguns educadores, no trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional. Nas palavras da autora:

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

Considerando que com as teorias atuais rompe-se essa dicotomia entre “saberes racionais” e “saberes emocionais”, o estudo científico passa a levar em conta que as relações que se estabelecem entre os sujeitos da aprendizagem se configuram numa forma de concretizá-la, e é possível refletir que de acordo com a minha prática docente, que a valorização desses sujeitos como produtores de cultura e a ação educativa livre de preconceitos podem proporcionar tais avanços. Em outro texto Arantes (2003) vem explicitar que a afetividade proporciona um desenvolvimento significativo a esses sujeitos, pois se qualquer criança, tem a possibilidade de aprender, uma das coisas que talvez possa dificultar esse aprendizado é o fator energético da afetividade, “...estimulando-o perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o...”.

De acordo com Piaget (1932/1994), a afetividade atua no desenvolvimento intelectual na forma de motivação e interesse, considerava a afetividade como um agente selecionador em relação às atividades intelectuais.

A afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas, não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte na qualidade de moveis, fatores afetivos, mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em considerações, os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis. (PIAGET, 1980, p. 80)

Piaget (1980) considera que através da sua interação com o meio, é que a criança constrói seu conhecimento, através de estágios. Na busca de um saber que embase esse conceito, mais autores trabalham com a ideia de que a afetividade

influencia o desenvolvimento integral do sujeito, Arantes (2003), estabelece uma relação entre desenvolvimento da inteligência e a afetividade, Taille (1992) institui uma relação entre afetividade e desenvolvimento do juízo moral.

De acordo com Taille (1992) o estudo do desenvolvimento do juízo moral é uma forma de avaliar a articulação entre afetividade e inteligência. Para o autor, a teoria piagetiana não conseguiu sustentar que apenas o aspecto racional é suficiente para garantir a ação moral. Além disso, o comportamento moral não se resolve apenas pela razão/inteligência, depende sim do contexto, das crenças e da afetividade, entendendo afetividade como energética.

Para Piaget (apud OLIVEIRA, 1992), é nas vivências que a criança tem com outras pessoas, que ela supera a fase do egocentrismo, constrói a noção do eu e do outro como referência. O autor também defende baseado na teoria piagetiana, que a afetividade é entendida como a energia que move as ações humanas, ou seja, sem afetividade não há interesse nem motivação, assim as relações entre o eu e o outro, entre o eu e o objeto de conhecimento não seriam significativas, por extensão o desenvolvimento moral ou intelectual não se configurariam. Prosseguindo com análise da teoria piagetiana, Oliveira (1992), nos relata que na ação do sujeito a ser tomada diante do objeto de conhecimento ou na relação com o outro, há a predominância até certo ponto do uso da razão ou da afetividade, contudo, os dois aspectos não deixam de coexistir e comandar nossos pensamentos e atitudes de uma forma integrada.

Piaget (1988) destaca a unidade entre afetividade e cognição, defendendo a necessidade de averiguar a interferência da afetividade em nossas ações cotidianas. Para ele os conhecimentos são construídos na interação entre emoção e razão, na medida em que defende a existência de uma relação direta entre o conhecimento e a afetividade.

Outros estudiosos considerados interacionistas também desenvolvem seu trabalho tentando esclarecer a relação entre afetividade e cognição, Wallon (1993) formulou uma teoria da afetividade definida como teoria da emoção e do caráter. A afetividade, para este autor, tem papel fundamental no desenvolvimento da personalidade, pois é o primeiro domínio funcional percorrido pela criança. “O recém-nascido e a criança, no seu primeiro ano de vida, utilizam gestos e expressões carregadas de significados afetivos, anteriores à inteligência.” (WALLON, 1993). Assim, no intuito de compreender a formação da pessoa, o autor

constrói uma teoria do desenvolvimento da personalidade compreendida a partir da afetividade e da inteligência, na qual, de forma dinâmica, a afetividade se volta para a construção da pessoa, do sujeito, e a inteligência como construção do objeto. Existe, portanto, uma integração entre afetividade e inteligência e ambas apresentam mudanças e se desenvolvem.

Para Vygotsky (1991), diferentemente da psicologia tradicional que separava os aspectos intelectuais e os volitivos e afetivos, o pensamento nasce na esfera da motivação, que inclui afeto, emoção, impulsos, interesses, inclinações e necessidades. Só é possível compreender o pensamento humano quando se concebe e se compreende a sua base no aspecto afetivo volitivo. O mesmo defende a indivisibilidade entre as dimensões afetiva e cognitiva.

Na pedagogia, diversas foram as posturas quanto ao processo de ensino e aprendizagem e sua relação com os aspectos afeto-cognitivos. Na educação tradicional, ao professor não interessa a experiência de vida do aluno, o seu estado emocional, pois o objetivo primeiro e último é a transmissão de conteúdos.

Entretanto no decorrer dos anos e com necessidade de atender as necessidades dos educandos, surgiram, pedagogos que tentam mudar esse modo de ver a educação e trazem contribuições de outra ordem, entre elas o estabelecimento, no cotidiano escolar, da emoção que o educando sentia, de sua experiência de vida, do seu estado emocional, do vínculo entre afeto e cognição. Entre outros, podemos utilizar para maior reflexão sobre a valorização do aspecto afetivo das condutas Comenius, Makarenko, Herbat, Dewey, os quais durante a trajetória pela universidade se destacaram na pedagogia e estudados mais profundamente revelam em sua proposta a relação entre afeto e cognição.

Comenius (apud ULLER, 2007) propôs um ensino que eliminasse as diferenças sociais. Elaborou um projeto para o progresso da ciência - a pansofia - que significava sabedoria universal e que incluía a publicação de uma enciclopédia universal, um colégio com todas as condições necessárias para o desenvolvimento da pesquisa científica e um ensino aliado à pesquisa. A pansofia compreendia a arte de ensinar tudo a todos e propunha ensinar tudo o que era conveniente para um homem, dentro de uma formação nas virtudes da modéstia, sociabilidade e polidez.

A função da escola era a de promover o convívio e o trabalho entre as crianças, fornecendo condições para o movimento, as relações sociais, a rivalidade, a boa ordem e exercícios agradáveis de aprendizagem, pois só assim a educação

podia humanizar o homem. Comenius considera os cinco sentidos como portões de entrada para a alma humana, reconhecendo a importância capital das emoções das crianças na relação com o aprendizado, pois que, nas tendências emocionais das crianças, no desejo de ver, ouvir e manusear tudo o que as cercava, revela-se o esforço interior em busca do conhecimento, que precisava produzir um verdadeiro gosto e ser agradável e desejável. Portanto as afeições do professor influenciam a vontade de aprender dos alunos. “Pode-se destacar Comenius como um dos primeiros educadores a considerar a emoção no processo de ensino e aprendizagem” (ULLER, 2007).

Herbart (apud ULLER, 2007), também é destacado no documento, pois o mesmo pretende representar o homem como ser capaz de se autodeterminar. Afirma que o ser humano é único, não é bom ou mal de nascença e, sim, determinado pelas influências externas, nas quais ele é capaz de interagir e mudar. O homem, segundo o autor, aprende por assimilação, isto é, acrescenta um conhecimento novo aos conhecimentos anteriores. Os conceitos se formam por generalizações das percepções e, pela interação de conceitos, estabelece julgamentos e raciocina. Acredita que as representações mentais se formam no contato do ser humano com a natureza e através do conhecimento são produzidas idéias que formam o caráter.

Os passos didáticos são segundo ele: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. A educação tem como fim a moralidade que é conseguida através de instrução educativa, educar o homem é levá-lo a buscar o bem, a querer aprender e a comandar a si próprio. Neste sentido o professor é o “arquiteto” da mente.

Makarenko (1980) merece destaque na pedagogia, pelo trabalho desenvolvido como educador no contexto soviético do século XX. Sua prática pedagógica era coletivista, militarista e extremamente exigente com o educando. No entanto, tinha carisma de influenciar os educandos e grande capacidade de desenvolver um meio educativo nos centros em que atuava. Trabalhou com jovens delinqüentes, e seu objetivo era transformá-los em bons cidadãos. Para isso adotava estratégias como acariciar a cabeça de cada educando e dirigir a cada um deles uma palavra carinhosa e um sorriso. Nas suas idéias, percebe-se a preocupação com a questão afetiva e a importância de se criar um ambiente favorável para melhor poder trabalhar e fazer circular o conhecimento.

Para Dewey (1974) o universo é formado por um grande número de elementos distintos que se relacionam entre si. Todos os elementos que se relacionam agem e reagem entre si e nesse agir e reagir o homem chega à escolha, à preferência, à seleção, à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Para ele a “educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1974, p. 17). Dessa forma, a educação se dá pela participação gradual e imediata na vida social e, nessa interação, a criança age, sente e pensa. O processo educativo tem por objetivo a contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida.

Embora defenda que a escola e a educação dão continuidade ou perpetuam a sociedade, deixa claro que o educando é um ser único que, ao modificar-se, modifica o ambiente que o cerca. Na interação com o objeto entram em funcionamento o afeto e a cognição para construir o conhecimento.

Os autores citados foram apresentados em algumas disciplinas do curso de pedagogia da UNESP, por professores de sociologia, psicologia, filosofia, história da educação e foram selecionados como fonte por compreenderem, não apenas a relação diretiva entre professor e aluno na aprendizagem de conteúdos, mas sim visar ações educativas que considerem o sujeito em sua totalidade, sensorial, emotivo, cognitivo, moral. Essa visão mais abrangente sobre afetividade, também serve para fundamentar um processo, que já não mais evidencia a divisão entre saberes emocionais e racionais, mas que existe uma trajetória de avanços e estudos, que produziram reflexões e mudanças em alguns contextos educacionais.

Esse fluxo de pensamentos provocou mudanças na concepção de Educação no Brasil, as políticas educacionais vêm, recentemente, mobilizando esforços para desenvolverem projetos que permitam que a afetividade seja considerada um dos elementos essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Vários autores Brandão, Chauí, Kamii, Saviani, apresentaram resultados de pesquisas que contribuem para a recuperação do papel da afetividade na construção do conhecimento, e suas contribuições integram documentos que vieram delinear os parâmetros para a educação brasileira encampar. Entre esses documentos, podemos destacar RCNs e os PCNs (Referencial Curricular Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais), que sugerem ao educador trabalhar mais o ser humano presente no educando, respeitando a sua diversidade cultural, a sua

forma de ser, a sua subjetividade. Assim, espera-se do professor um constante processo de conhecimento de si mesmo e de seus alunos.

Estes documentos oficiais foram elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, apresentando destaques acerca da afetividade. Os RCNs afirmam que o desenvolvimento saudável das crianças na escola está baseado no desenvolvimento de atitudes e procedimentos que atendam, entre outras coisas, às necessidades de afeto. Complementar a esta idéia, os PCNs defendem que, se a aprendizagem for uma experiência bem-sucedida, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz de aprender.

Desta maneira, a afetividade interliga o que é experienciado no cotidiano de cada ser humano e o que lhe é ensinado na sala de aula (RCN, 1997, p. 12). O aluno constrói conhecimento a partir do já vivido, estabelece ligações com o que está sendo apresentado na sala de aula, de modo a se tornar naturalmente significativo.

Considerando o contexto pedagógico, Freire (1997) questiona o fato de a escola não levar em conta os conhecimentos do seu aluno, articulando a necessidade de se reconhecer a realidade na qual o aluno está inserido e articulá-la ou associá-la ao conteúdo de sua disciplina. Freire destaca:

“Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as questões políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?” (FREIRE, 1997, p. 33-34).

Para Freire (1986), o querer bem, não significa a obrigação de querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, na verdade, que a afetividade não é assustadora, que não é preciso ter medo de expressá-la, significa essa abertura ao querer bem o modo de autenticamente selar o compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano, separando como falsa a separação radical entre a seriedade docente e afetividade. O autor continua o raciocínio afirmando que, “não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que o professor será tão melhor quanto mais severo, mais distante e “cinzento”, colocando-se nas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que deva ensinar” (FREIRE 1986). A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. Entretanto, o que não se

pode permitir é que a afetividade interfira no cumprimento ético do dever de professor e no exercício da sua autoridade.

A escola realmente é ambiente propício para o estabelecimento de relações afetivas, entendendo que esse afeto se refere a qualquer espécie de sentimento ou emoção associadas a ideias ou a complexo de ideias, nas escolas, os alunos experimentam diversos afetos, desde o prazer em conseguir realizar uma atividade à raiva de discutir com os colegas (COSTA; SOUZA, 2006).

Nesse contexto podemos recorrer novamente a Vygotsky (2003), que compreende os afetos em duas classes, positivos e negativos. Os afetos positivos estão relacionados a emoções positivas de alta energia, como o entusiasmo e a excitação, e de baixa energia, como a calma e a tranquilidade. Os afetos negativos, por sua vez, estão ligados às emoções negativas, como a ansiedade, a raiva, a culpa e a tristeza. Embora a psicologia tradicional trate cognição e afetividade de modo separado, as emoções e os sentimentos dos alunos não se dissociam no processo ensino-aprendizagem, já que podem favorecer ou não o desenvolvimento cognitivo.

O autor continua seu pensamento exemplificando que o desenvolvimento afetivo depende, dentre outros fatores, da qualidade dos estímulos do ambiente para que satisfaçam as necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação, pois é nessas situações que a criança estabelece vínculos com outras pessoas. A relação mãe-bebê é extremamente importante porque é a mãe quem cria as primeiras situações emocionais que influenciarão o desenvolvimento da criança.

Uma característica comum nas teorias de desenvolvimento afetivo de Piaget, Wallon e Vygotsky é o consenso quanto aos aspectos cognitivo-afetivos do desenvolvimento e da aprendizagem. Conforme a criança vai atingindo estados evolutivos em seu desenvolvimento psíquico, as fontes dos estados emocionais se ampliam e vão ficando mais complexas: a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais. O recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideias expressas por palavras.

Na perspectiva sociocultural de Vygotsky (1998), a afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida das pessoas, a afetividade tem

relevância fundamental no processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação professor-aluno.

Nesse aspecto, o fator afetivo serve de referência para que o professor trabalhe não só elementos da construção do real, conhecimentos historicamente produzidos, mas também a constituição do próprio sujeito, como os valores e o caráter. Ao considerar a subjetividade do indivíduo, a criança se sente amada, aceita, valorizada e respeitada, adquire autonomia e confiança. Para o autor, a autoestima é algo que se aprende: se uma criança tiver uma opinião positiva sobre si mesma e sobre os outros, terá maiores condições de aprender. Nesse ponto, o papel do educador é fundamental, sendo seu desempenho parte importante na construção da afetividade na criança.

É preciso considerar diante da teoria que abordamos que faz parte do papel do educador a compreensão de que as ligações afetivas são as primeiras formas de relacionamento da criança com o mundo à sua volta. As emoções manifestadas pela criança dependem da acolhida afetiva do adulto, porque a maneira como ele a faz se sentir influenciará suas trocas com o outro.

1.2 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE AFETIVIDADE EM PIAGET

Apesar de Piaget não ter estruturado os aspectos afetivos, como fez com os aspectos da inteligência, discutiu seu ponto de vista sobre afetividade apoiado em importantes contribuições teóricas demonstrando com isso a consistência de suas ideias. Os teóricos que deram suporte a concepção de afetividade na teoria piagetiana foram: Freud, Claparede, Pierre Janet e Kurt Lewin.

1.2.1 A CONTRIBUIÇÃO DE FREUD, CLAPAREDE, JANET E LEWIN:

Dentro da temática afetividade seria impossível nos aprofundarmos sem mencionar a teoria freudiana, o médico Sigmund Freud (*apud* HIGA; SHIRAHIGE, 2007, p. 26), considera em sua teoria que a compreensão dos motivos fundamentais do comportamento humano requer elemento do inconsciente, nesta vasta região encontram-se os impulsos, as ideias e os sentimentos reprimidos, forças vitais e invisíveis que exercem controle sobre os pensamentos e ações conscientes do homem.

Segundo o médico, toda essa pulsão ou impulsos se exprime nos dois registros do afeto e da representação. O afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e das suas variações. Assim afetividade encontra-se relacionado na Psicanálise ao sentido de pulsão.

Nessa perspectiva freudiana é possível constatar que o indivíduo age de acordo com a sua excitação, com a sua energia, com seus instintos. O aspecto referente às atitudes comportamentais, aos motivos, pensamentos e emoções constitui o instinto, que é a fonte de todos os impulsos básicos do indivíduo, responsável pela aparente imobilidade da natureza humana e pela variedade do comportamento. A maioria dos interesses do ser humano, os gostos, as preferências, os hábitos, as atitudes significam afastamentos de energia das escolhas iniciais do instinto. A teoria de Freud sobre a motivação foi baseada, solidamente, na aceitação da hipótese de que os instintos são as únicas fontes de energia do comportamento humano.

Para explicar esse inconsciente e sua relação com a ação humana propriamente dita, Freud (s.d.) relata a existência de uma sucessão de instâncias psíquicas que tem a finalidade de adaptar o homem nas suas interações com objetos e com o meio, assim ao nascer, tem-se uma estrutura psíquica chamada *Id*; para agir, o recém - nascido dispõe apenas desta estrutura, que atua como um reservatório de energia instintiva. As ações do bebê quando nasce visam satisfazer as suas necessidades básicas e imediatas, essa percepção vai condicionando a criança a se relacionar com as pessoas, com o mundo de forma diferente umas das outras, são representações do mundo interno da experiência subjetiva. Para o *id* basta saber se uma experiência é agradável ou desagradável (princípio do prazer).

Acompanhado do crescimento, maturação biológica às necessidades e desejos da criança nem sempre são satisfeitos no momento que espera, começando, então a amadurecer e a lidar com o mundo. Neste processo, ela vai formando outras duas estruturas psicológicas derivadas do *Id*: o *Ego* e o *Superego*.

O *ego* é a parte da psique que contém as habilidades, os desejos aprendidos, os medos, a linguagem, o sentido de si próprio e a consciência, responsável pelo contato externo com o ambiente, com a realidade externa. O *ego* é, assim, o elemento da organização da personalidade, que consiste os desejos e necessidades que estabelecem um equilíbrio com o mundo exterior. Então, o *ego* por um processo

secundário elabora um plano para satisfazer suas necessidades e depois o testa a fim de verificar a funcionalidade de sua ação.

Já o *Superego*, espécie de censura, de controle sobre o poder dos impulsos numa dada situação, decide se algo é certo ou errado é responsável pelo adiamento do prazer por parte do indivíduo. É o árbitro moral internalizado, ou seja, representante interno dos valores ideais da sociedade, transmitidos e reforçados pelo sistema de punições e recompensas imposto a criança pelos pais.

De acordo com Davis (1994, apud *BENATO*, 2001) a teoria abordada por Freud, que divide o aparelho psíquico em regiões ou instâncias: o *id*, o *ego* e o *superego*, retratam que o desenvolvimento da personalidade seguiria um padrão fixo, com estágios determinados, de um lado, pelas mudanças maturacionais no corpo e, de outro, pelo tipo de relacionamento que a criança estabelece com adultos significativos do seu meio, em especial com o pai e a mãe.

O autor prossegue com seu pensamento relatando que as pulsões do inconsciente estão presentes quando se busca conhecer, quando se estabelece relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. O afeto, como relatado por Freud anteriormente pode, assim, ser entendido como a energia imprescindível para que a estrutura cognitiva passe a operar, pois sugere uma relação qualitativa com as representações reais. E mais: ele influencia a agilidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade. Tanto a afetividade como a inteligência são mecanismos de adequação, que permitem ao indivíduo a construção de noções sobre as situações reais, os objetos e as pessoas, atribuindo-lhes características, qualidades e valores.

Freud (s.d.) na sua teoria sobre o psiquismo humano aponta que nem tudo que fazemos é resultado da nossa consciência. O autor recupera o sujeito individual em suas pesquisas resgatando a dimensão humana como ela é: nem sempre boa, nem sempre má. Para o autor os instintos de agressividade são pertencentes à condição humana, no entanto, existe um empenho em repudiá-la.

Como já ressaltado anteriormente, Freud revoluciona a Psicologia com a presença do inconsciente: a determinação de que há outras forças que movem o homem, além da razão. Os aspectos afetivos se constituem enquanto motivação interna da conduta, assim para Freud, que privilegia o afetivo – inconsciente - o homem internaliza a moral como um dever, embora busque a felicidade própria.

Após abordarmos o conceito de afetividade na teoria freudiana, a partir do estudo do inconsciente, veremos a seguir como Piaget (1954/1994) compreende esse conceito. Afetividade, para ele, são os sentimentos propriamente ditos, negativos ou positivos e, em particular, as emoções e as distintas tendências incluindo de modo particular à vontade, por concebê-la como a regulação de sentimentos rudimentares.

Médico e psicólogo suíço, Claparède é considerado um dos pioneiros no estudo da psicologia da criança, a partir de um enfoque interacionista sobre a gênese dos processos cognitivos. Nassif e Campos (2005). Em 1912, ele fundou o Instituto Jean-Jacques Rousseau, junto com Pierre Bovet (1878/1965), com o intuito de formar educadores, realizando pesquisas nas áreas de Psicologia e Pedagogia, e assim, incitar as reformas educativas fundamentadas no movimento da Escola Nova.

Dell' Agli (2008), nos revela em sua tese de doutorado a importância de Claparède enfatizando que o trabalho concretizado no Instituto Rousseau desdobrou-se em atividades acadêmicas, integradas à Universidade de Genebra. As obras fundamentais de Claparède foram reveladas em vários idiomas, expandindo sua autoridade na formação de psicólogos e educadores, e na preparação das expectativas teóricas com claras implicações na Pedagogia e na Psicologia moderna. Poderíamos ainda ressaltar que isso se deve não só à riqueza da sua obra, mas igualmente à sua ativa participação nos abalos que esboçaram as duas áreas e ao diálogo que constituiu com outros estudiosos e teóricos. Jean Piaget e Helena Antipoff, entre outros, são exemplos disto, tendo suas obras se tornado referências na formação de educadores, e Claparède foi um intelectual extremamente bem-sucedido.

Arrebatado pela ciência, Claparède fundou e conduziu por cerca de 40 anos (1901-1940) um dos principais periódicos destinados à publicação da pesquisa em psicologia editados em língua francesa, os Archives de Psychologie. Em um conjugado de textos de Édouard Claparède, de 1905 a 1938, através do artifício de análise de conteúdo, procedeu uma investigação sobre os conceitos de interesse, afetividade e inteligência. O conceito de afetividade para Claparède aparece muitas vezes associado aos termos emoções, sentimentos e desejos e esse conceito se relaciona aos de necessidade, de interesse e de inteligência.

Os significados e empregos desses conceitos foram esclarecidos, assim como as afinidades entre eles. Compreendeu-se a importância do conceito de necessidade, o qual o estudioso considera como base para todos os outros. Aponta-

se a ação desses conceitos na educação funcional, bem como o modo de se atrair o interesse das crianças, nessa perspectiva: através do jogo.

Piaget no diálogo com a teoria de Édouard Claparède considera duas explicações sobre o afeto e a inteligência, a primeira consiste, na percepção de que os afetos seriam eles próprios fonte de conhecimento e de operações cognitivas originais, a segunda, que eles intervêm na inteligência acelerando-a ou retardando-a.

Claparède é um dos autores citados na análise sobre as interpretações sobre afeto e inteligência que desenvolveu uma teoria sobre o interesse, que, segundo ele, tem um papel importante no trabalho da inteligência. O autor propunha que, no comportamento, o afeto fixava as metas, enquanto a inteligência determinava os meios de atingi-las. Piaget concorda em parte com essa visão, mas afirma que inteligência e afetividade estão presentes na fixação de metas e no estabelecimento de meios para atingi-las, uma vez que existe uma compreensão das metas e que nos meios, existe um valor que corresponderia ao afeto, sendo, portanto, a visão de Claparède demasiadamente esquemática.

O autor concorda que o interesse seja fonte de motivação, mas discorda que ele seja satisfatório para definir uma meta, pois ela está sujeita a um campo completo e jamais será a mesma em função dos meios intelectuais de que o sujeito dispõe. Podemos assegurar que a teoria de Claparède influenciou a Psicologia e Piaget não ficou desatento às suas contribuições.

O conceito de necessidade, na teoria de Claparède, (apud DELL'AGLI, 2008) é deliberado como a quebra do equilíbrio de um organismo que, por si só, tem como satisfazê-la de forma espontânea, como acontece em muitas situações da vida fisiológica. A satisfação das necessidades na vida mental, por não ter essa propriedade natural, coloca o indivíduo desadaptado provisoriamente. Cabe à inteligência a tarefa de readaptação. Assim a necessidade, que é compreendida como o ativador da conduta, a mola que nos movimenta, em Claparède aparece como um componente a ser adquirido, já que o sujeito aponta continuamente um objeto ou um fim e não procura a supressão de uma necessidade. Os objetos do ambiente externo não têm a princípio uma função excitante a não ser quando estão em afinidade com necessidades originais ou breves do sujeito. Nesse sentido, toda vez que há contentamento, a necessidade some e deixa de ser origem da atividade,

sendo suprida por outra que, por sua vez, pode ser ela própria o motivo de contentamento.

A fim de complementar a teoria, Piaget (1954/1994) apresenta também essa ideia de Claparède e acrescenta que nem o objeto, nem a necessidade do indivíduo, por si só, são suficientes para motivar a conduta, mas é imprescindível ponderar um terceiro componente: a relação que se estabelece entre necessidade e objeto. No campo psicológico, Claparède esclarece que a atividade é decorrência do interesse, que incide no aspecto psicológico da necessidade e é responsável pelo restabelecimento da estabilização orgânica, intelectual ou subjetiva.

Baseando-se nesses conceitos Piaget (1954/1994) compreende que existem duas significações contraditórias de interesse para Claparède. Ele seria por uma vertente um “dinamogenizador” da ação, possibilitando ou obstruindo a energia de acordo com o interesse ou desinteresse pelo objeto, significando, assim, um aspecto regulador. Em outra vertente, o interesse compõe a finalidade da ação que obedeceria à escolha dos objetos na busca da satisfação cobiçada.

Ambas as significações revela o autor, são importantes e obedecem a dois princípios: intensidade e conteúdo. A magnitude do interesse incide no aspecto quantitativo, ou seja, quanto maior o interesse maior probabilidade de ação, e é responsável pela regulação energética das forças. O conteúdo do interesse, que é qualitativo, ou seja, está sujeito ao atributo do objeto a ser conquistado, compõe o valor que leva à escolha dos fins e dos meios, portanto a noção de interesse é a questão de junção entre o sistema de valorização e o sistema de regulações energéticas.

Compreendendo o sujeito como interessado por um determinado objeto, a intensidade da energia arrebatada irá se adequar a importância desse objeto; Claparède explica as atividades psíquicas em meio ao ponto de vista biológico, agora a atividade intelectual, é a necessidade que nasce quando o sujeito fica desadaptado perante das circunstâncias do meio; é o impulso primitivo na orientação e na direção da atividade intelectual. A necessidade de readaptação leva a um movimento interno, a uma dificuldade a ser resolvida e nesse sentido a inteligência se configura em uma ferramenta de adaptação, porém apenas quando o instinto e o hábito fracassam nessa empreitada.

De acordo com Dell’ Agli (2008) Claparède, entende que os raciocínios e os pensamentos são sustentações do desejo, que aparece inicialmente e vem seguido

pela inteligência e por isso, é impossível se afastar os subsídios afetivos do pensamento. A inteligência, consisti em meio para resolver um problema, interagindo à afetividade uma vez que esses meios podem ser aceitos ou não. Ainda na relação sobre a afetividade e a inteligência, Claparède assegura que os sentimentos podem alterar o pensamento, uma vez que existe no sujeito uma disposição inata em atingir seus desejos, que pode ser na escolha na própria realidade ou pela alteração da realidade.

Poderíamos considerar a partir do que foi expresso da teoria de Claparède sobre interesse, afetividade e inteligência, que possível constatar as influências sobre o pensamento de Piaget, pois há similaridades incontestáveis, porém conservar-se a discórdia quando se aborda a relação entre afetividade e inteligência.

Pierre Janet (apud DELL'AGLI, 2008) elabora uma obra de grande importância e repercussão no campo da psicologia e da psicopatologia. Fundamentada na suposição de que o psiquismo não é em si próprio unitário, mantendo-se associado pela ação de uma força interna de composição de seus múltiplos elementos ideativos e afetivos, sua teoria psicopatológica analisa os fatores que podem administrar a sua ruptura e consequente dissociação.

Janet nasceu em Paris, no ano de 1859, vindo de uma família católica de classe média, o adolescente Pierre resolve-se desde cedo orientar-se para o estudo da filosofia, alcançando estudos importantes. Seu tio, Paul Janet, docente de filosofia na Sorbonne, cumpriria grande influência em sua formação.

Foi aprovado em 1879 na influente École Normale Supérieure, onde Janet, de acordo com Piaget (1954/1994), sugere uma teoria da conduta apresentando-a de forma hierárquica e cada vez mais complexa que corresponderia aos consecutivos estágios de desenvolvimento. Nas distintas condutas que surgem nos estágios, existem dois tipos de ação: a ação primária e a ação secundária.

A primeira ação refere-se à relação entre o individuo e o objeto do meio ambiente sobre o qual age (objetos e pessoas) e é estabelecida cognitivamente. A segunda é a reação do individuo a ação primária, ou seja, consisti em regulações de forças que incidem na contenção interna da ação e estabelece à energética, por conseguinte a afetividade. As implicações das regulações conteriam a função de aumentar ou diminuir a força da ação primária, relação entre individuo e o objeto do meio, como no caso de esforço ou de cansaço que precipita o fracasso ou de sentimento de alegria ou de decepção ao completar uma ação.

Dell' Agli (2008) complementa que para Janet, toda conduta pode incidir por fases consecutivas, sendo elas: latência, desencadeamento, ativação e terminação. Na ativação e terminação podem ser descobertas regulações de ação positivas ou negativas. Na ativação positiva, cujos sentimentos são de pressão (pressão opondo-se à depressão), apresenta-se o sentimento de empenho que reforça ou acelera a ação primária, nessas regulações surgem os sentimentos de mobilização: alegria e sentimentos de triunfo sentidos ao término de uma ação.

A ativação negativa que se individualiza por sentimentos de depressão, conduz ao freio da ação primária e nascem sentimentos como cansaço e desinteresse, na mesma aparecem os sentimentos de tristeza, angústia, ansiedade, entre outros, que têm um papel igual no caso de fracasso. Assim, as regulações têm um papel essencial na contenção geral da conduta que tende consecutivamente ao equilíbrio.

Piaget (1954/1994) assegura que a teoria de Janet pode ser aceita em sua proposta, mas ela é insuficiente pelas razões de que o autor pondera que a afetividade já pode interferir na ação primária e justifica com o exemplo da preferência pelo objeto identificado dentre muitos distintos. Para ele, a própria relação do sujeito com o objeto supõe como energética, a participação da afetividade. No que se entende à regulação da economia interna, acredita que ela compreende um duplo aspecto, seja, uma regulação interna como ainda trocas regulatórias com o meio, nas quais pode haver intervenção de estruturas e elementos cognitivos. Ainda a respeito das regulações, Piaget (1954/1994) discorda que a afetividade se restrinja a elas, apesar de aceitar o papel regulador dos sentimentos.

Conforme ele é indispensável acrescentar ao sistema regulador um segundo sistema, que é o valor da ação, ou seja, é imprescindível supor algo distinto da regulação interna de forças e fazer intervir a noção de valor. O valor sugere em uma espécie de expansão da atividade do sujeito na conquista do universo, é uma troca afetiva com o exterior, com o objeto ou com a pessoa que deposita em jogo a assimilação e a compreensão. Desde a ação primária, o valor comparece e na ação secundária ele redobra de certa forma o sistema regulador simplesmente energético.

Kurt Lewin nasceu em nove de setembro de 1890 em Mogilno, na Prússia, seu interesse pela Psicologia aparece gradualmente. Ele se consagra inicialmente à Química e à Física, depois à Filosofia para finalmente dedicar-se à preparação de

uma tese de psicologia. Doutora-se em Filosofia pela Universidade de Berlim em 1914, apresentando e defendendo com sucesso uma tese sobre “A psicologia do comportamento e das emoções” (apud DELL’ AGLI, 2008). Seu estudo será retomado e complementado por trabalhos futuros sendo divulgado simultaneamente em Londres e Berlim em 1926.

Sua proposta segue em 1935, quando Kurt Lewin já mencionava em suas pesquisas a respeito de comportamento social, ao considerável papel da motivação. A fim de melhor elucidar a motivação da conduta, elaborou a teoria de campo, que se baseia em duas suposições fundamentais: a) o comportamento humano é derivado da totalidade de fatos coexistentes; b) esses fatos coexistentes tem o caráter de um campo dinâmico, no qual cada parte do campo depende de uma inter-relação com as demais outras partes.

A conduta humana não está amarrado somente ao passado, ou ao futuro, mas do campo ativo atual e presente. Esse campo dinâmico refere-se ao espaço de vida que contém a pessoa e o seu ambiente psicológico.

Por toda carreira de 30 anos, Kurt Lewin dedicou-se a área amplamente definida da motivação humana, descrevendo o comportamento humano dentro de total contexto social e físico. Seu conceito geral de psicologia era prático, concentrando nas questões sociais que afetam a nossa vida pessoal e profissional. Buscava humanizar as fábricas da época, de modo que o trabalho se o tornasse mais uma fonte de satisfação pessoal do que apenas uma forma de ganhar a vida.

De acordo com Dell’ Agli (2008), Kurt Lewin propôs a existência de um estado básico de balanço ou equilíbrio entre o indivíduo e o ambiente. Qualquer perturbação desse equilíbrio provoca uma tensão que, por sua vez, conduz a alguma ação em um esforço de avaliar a tensão e restabelecer o equilíbrio. Assim, para explicar a motivação humana, Lewin acreditava que o comportamento envolve um círculo de estados de tensão ou estados de necessidade seguidos de atividades e alívio.

Kurt Lewin aplicou a teoria da forma e da Psicologia Social nos problemas da afetividade. Piaget (1954/1994) considera que a aplicação de ambas ampliou de forma considerável essa noção, uma vez que ao lado do campo perceptivo intervém a noção de campo total, englobando de certa maneira o Eu, estruturando-o. De acordo com a teoria do campo total, a estrutura intervém no objeto e nas relações do sujeito com o objeto.

A teoria do campo total, proposta por Lewin pode ser repartida em dois elementos que são inseparáveis e ao mesmo tempo diferentes: uma estrutura que corresponde ao aspecto perceptivo ou intelectual e uma dinâmica que corresponde ao aspecto afetivo. Essa repartição está de acordo com a proposta de Piaget, a não ser pelo termo dinâmica que foi substituído por energética, porque tanto a afetividade como a inteligência possuem essa característica em seu funcionamento.

Continuando na análise de que não há sucessão e nem precedência da afetividade na estruturação da inteligência e vice-versa, Piaget confronta ainda sua teoria com a de Kurt Lewin cuja tese se afasta dos estudos de Claparède e de Janet.

O autor, ao discutir a teoria do campo, entende que sua configuração não é apenas espacial, mas sua estrutura é espaço-temporal e é justamente nesses dois aspectos que se encontra a distinção entre sistema de regulação e sistema de valorização. O sistema de regulação está relacionado ao aspecto espacial, que é simultâneo, atual e sincrônico, e o sistema de valores relaciona-se ao aspecto temporal, que está na dependência da história das condutas. Em conclusão, Piaget (1954/1994) afirma que os sistemas de valores são essencialmente diacrônicos em oposição ao sistema de regulação de forças, que é sincrônico.

Para Piaget (1954/1994) não existem atos de inteligência sem o interesse como ponto de partida e sem uma regulação afetiva no curso total de uma ação. Ao término da ação, a felicidade, no caso de êxito; ou a tristeza, no caso de fracasso, são manifestações de afetividade.

1.2.2 O CONCEITO DE AFETIVIDADE NA TEORIA PIAGETIANA

Jean Piaget foi um pesquisador, cuja principal preocupação era o desenvolvimento humano, e o seu objeto de estudo centrava-se no pensamento lógico-matemático, também compreendido como sinônimo de inteligência e de estrutura cognitiva. Suas teorias e estudos contribuíram para explicar a gênese do conhecimento, que são a base de uma teoria denominada Psicogênese.

Muitos autores classificam seu estudo como cognitivista, considerando a aprendizagem um processo interno, outros o tratam como interacionista, no qual o conhecimento é gerado através da relação entre sujeito, objeto do conhecimento e meio. A inteligência é concebida como um processo no qual as estruturas cognitivas se modificam através da relação com o meio. Ou seja, o sujeito ao interagir com o

objeto do conhecimento assimila e acomoda as informações e, esse processo de interação sujeito-objeto envolve diferentes aspectos: físico, cognitivo e afetivo.

No prefácio escrito por Yves de La Taille (1994), do livro “O juízo moral da criança”, de Jean Piaget, o mesmo retrata que o teórico retoma o conceito de afetividade em um trabalho publicado em um curso que ministrou na Universidade de Sorbonne (Paris) no ano acadêmico de 1953-54, *“Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant”*. Nesse trabalho o autor advertiu sobre o fato de que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensório-motoras. Ele argumentou que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade.

Piaget (1954/1994) propõe um paralelismo entre o desenvolvimento afetivo e a evolução do pensamento. Considera que estes aspectos não constituem duas realidades independentes, mas se complementam em toda a atividade psíquica. Embora defenda esse paralelismo, acredita que a inteligência não pode explicar o afeto e vice-versa contrapondo-se a ideia de que o pensamento é, às vezes, puro, bem como à ideia de que ele é governado pelos sentimentos, pois em sua visão os pensamentos são sempre acompanhados de sentimentos, mas afirma que, em algumas circunstâncias, sentimentos e pensamentos se apegam as regras de objetividade e de coerência e, nesse caso, o pensamento é racional. Em outras, os sentimentos e o intelecto permanecem egocêntricos, centrados no Eu, e aqui existe a preferência do eu à verdade que consiste num pensamento pré-lógico.

A afetividade para melhor compreensão dos argumentos de Piaget, em favor da ideia de que pode ser um obstáculo à formação das estruturas da inteligência, será abordado, de forma sucinta, os estudos de Spitz (1993), que realizou a observação de crianças em uma creche e crianças abandonadas acolhidas em uma instituição e nesta última denominou de hospitalismo ou privação total. A observação se deu por um período de doze a dezoito meses, em que relatou, de maneira geral, que as crianças da creche e da instituição tiveram durante os seis primeiros meses de vida relações boas e normais com suas mães e apresentavam bom desenvolvimento, eram alegres e sociáveis. Fatores administrativos da creche impediram que estas crianças tivessem contato com as mães durante três meses, do sexto ao oitavo mês de vida. O comportamento dos bebês se modificou, inicialmente

choravam e depois se retraíam. Estavam sempre de bruços no berço, com o rosto escondido ignorando aqueles que se aproximavam. Além disso, perdiam peso, sofriam de insônia e eram mais suscetíveis a resfriados.

Com essas alterações no desenvolvimento dos bebês percebia-se que seu quociente de desenvolvimento mostrava, num primeiro momento, um atraso no crescimento da personalidade e em seguida um declínio gradual. Esse quadro ia se agravando até chegar a um estado de estupor.

Spitz (1993) denominou essa síndrome de comportamento de depressão analítica e sua hipótese etimológica do distúrbio é a separação da criança de seu objeto libidinal que, no caso, é a mãe ou substituta.

Na depressão analítica, os sintomas podem ser revertidos, caso o objeto de amor retorne à criança dentro de um período de três a cinco meses. Se a privação se prolonga por um tempo maior que esse (privação total) as crianças apresentam sintomas de deterioração progressiva e nesse caso são irreversíveis. Segundo Spitz (1993), os cuidados da mãe com o bebê conduzem a ações afetivamente significativas no campo das relações objetais. O contrário, ou seja, a ausência da mãe caracteriza numa carência emocional que inicia com uma interrupção no desenvolvimento psicológico da criança podendo levar a morte.

Essas informações do autor demonstram claramente que a afetividade pode de fato retardar o desenvolvimento da criança. Piaget (1954/1994) concorda com a influência da afetividade sobre a inteligência e vai além, considera-a como condição necessária para o desenvolvimento normal da inteligência, mas ressalva que não é uma condição suficiente na formação da estrutura cognitiva, que é autônoma. Além disso, o autor concorda que o afeto pode levar a erros, a desvios momentâneos e isso ocorre devido a uma estrutura que não se encontra equilibrada.

O autor cita um exemplo de aceleração e atraso que é ilustrativo. Um aluno, estimulado em classe, terá mais impulso, considerando a teoria de Freud, sobre o inconsciente, para estudar e, aprenderá com maior facilidade quando comparado àqueles que apresentam problemas em alguma disciplina específica. Nesse caso, a causa do problema é sem dúvida, para a maioria das crianças, um bloqueio afetivo, um sentimento de inferioridade especializado. Um bloqueio pode impedir, por exemplo, que a criança compreenda ou retenha as regras de adição, mas não modificam em nada tais regras. Nas operações lógicas, o autor admite que o afeto possa levar a criança a regredir a estágios anteriores do pensamento.

Assim é possível concluir perante todo o referencial teórico apresentado que, Piaget (1954/1994), não aceita que o afeto seja a causa da formação das estruturas da inteligência, ou seja, para ele não existe uma precedência, uma sucessão, mas ao contrário, há uma correspondência, um paralelismo e uma constante interação. Convencidos da existência do paralelismo, da complementaridade e da indissociabilidade entre afetividade e inteligência retomamos o conceito de afetividade, que para Piaget, são os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções e as diversas tendências incluindo de modo particular à vontade, por concebê-la como a regulação de sentimentos elementares.

O pesquisador continua afirmando que as funções cognitivas e afetivas, embora na conduta concreta do indivíduo apareçam indissociáveis, são de natureza diferente sendo, portanto, importante distingui-las.

As funções cognitivas corresponderiam às percepções, à inteligência prática ou sensório-motora indo até à inteligência abstrata, característica das operações formais. As funções afetivas implicariam no interesse, que pode ser intrínseco ou extrínseco, e na necessidade. Qualquer que seja a atividade, desde a mais simples até a mais complexa, intervêm as duas funções, não existindo nenhum mecanismo cognitivo sem elementos afetivos. Em todo trabalho existe sentimento de êxito ou de fracasso. Um exemplo pode ser visto nos atos característicos da inteligência prática em que existe a seleção perceptiva ao mesmo tempo em que aparece sentimento de agrado, desagrado ou indiferença que, segundo Piaget (1954/1994), constitui em uma tonalidade afetiva.

O inverso também é verdadeiro, ou seja, não existe um estado afetivo puro sem elementos cognitivos: nas emoções sempre estão presentes discriminações perceptivas. Como exemplo, Piaget (1954/1994) cita o sentimento de medo. O medo do escuro ou medos condicionados são respostas a estímulos perceptivos, visão. Os fatores cognitivos estão presentes nos sentimentos elementares e nos sentimentos complexos nos quais elementos relevantes da inteligência vão se ligando cada vez mais.

É na envergadura de sua teoria que Piaget explica as relações entre a afetividade e inteligência. Segundo ele, toda conduta tende à adaptação e para tanto necessita de um equilíbrio entre assimilação e acomodação. Concordando com Claparède sobre os aspectos afetivos, o desequilíbrio se transforma em impressão afetiva singular, que é a consciência de uma necessidade. No momento em que a

necessidade é satisfeita, a conduta é finalizada retornando o equilíbrio que é caracterizado por um sentimento de satisfação.

Para Piaget (1954/1994) as operações cognitivas buscam, tal como acontece com as operações afetivas, o equilíbrio. Essa noção tem um significado fundamental em sua teoria, uma vez que a adaptação consiste num equilíbrio entre assimilação e acomodação o que o levou a discutir esses conceitos tanto nos aspectos afetivos como cognitivos. A assimilação para um aspecto afetivo corresponderia ao interesse e para um aspecto cognitivo, ao ajuste dos esquemas de pensamento aos objetos do meio.

Nessa perspectiva, necessidade e regulação afetiva, corresponderia paralelamente à adaptação, operação cognitiva, e o interesse, regulação afetiva, a assimilação, também operação cognitiva. No entanto, baseado na teoria de Pierre Janet, o conceito de regulação passa a ser para Piaget o de energética, assim a afetividade é entendida como a energética da ação e o funcionamento da inteligência que dependeria dela. Em outras palavras, a inteligência não pode funcionar sem a afetividade, pois é ela que impulsiona a ação, mas, por outro lado, a afetividade nada seria sem as estruturas cognitivas, pois são elas que fornecem os meios para se atingir um determinado fim. A afetividade é o motor da ação e é fundamental para o funcionamento da inteligência, mas é categórico ao afirmar que não modifica sua estrutura.

Piaget (1954/1994) conclui o seu pensamento resumindo-o da seguinte forma: a afetividade está atuando sem parar no funcionamento da inteligência, mas não cria novas estruturas; a energética da conduta provém da afetividade, enquanto que as estruturas provêm das funções cognitivas; e, por fim, ambas são de natureza diferente.

Fica claro pelas ideias expostas, que Piaget rompe com a dissociação entre afetividade e inteligência, quando dá a mesma importância para os dois aspectos da conduta humana. Estabelecer relações entre afetividade e inteligência foi apenas um dos pontos para a pesquisa de Piaget, estudioso da moral, relações estas que estão sendo retomadas e abrindo, dessa forma, um campo de estudo sobre a temática em questão.

CAPITULO II

2. METODOLOGIA

A pesquisa científica é uma atividade humana, cujo objetivo é conhecer e explicar os fenômenos, fornecendo respostas às questões significativas para a compreensão da natureza humana. Para essa tarefa, o pesquisador utiliza o conhecimento anterior acumulado e manipula cuidadosamente os diferentes métodos e técnicas para obter resultados pertinentes às suas indagações (LAKATOS; MARCONI, 1991, apud GIL, 2002).

A natureza dessa pesquisa é qualitativa e segue a linha de etapas sucessivas sugerida por Gil (2002), na qual o autor especifica que a pesquisa bibliográfica, pode ser compreendida como um processo que envolve: a escolha do tema, o levantamento bibliográfico preliminar, a formulação do problema, a elaboração do plano provisório do assunto, a busca das fontes, a leitura do material, o fichamento, a organização lógica do assunto e a redação do texto. Continua a exposição do raciocínio evidenciando a existência de cinco etapas na pesquisa bibliográfica: leitura exploratória, leitura seletiva, leitura analítica, leitura interpretativa, leitura das fontes bibliográficas.

2.1 A COLETA DOS DADOS.

Ao ingressar na universidade pública, após já ter cursado dois anos em uma faculdade particular, deparei-me com uma grande diferença na profundidade em que os conteúdos são explorados. Reconhecendo na prática que um conhecimento científico interfere, modifica, reflete, determina a ação educacional, não poderia utilizar outra fonte se não aquela na qual estariam configurados uma teoria sólida e dados lícitos, assim as universidades escolhidas foram UNESP, UNICAMP e USP.

Para determinar uma data específica foi feita uma pesquisa previa e foi constatado que apesar do tema afetividade, estar presente na história longínqua da educação como um todo, pesquisas específicas com dados que trabalham com a atual realidade educacional, baseados na teoria interacionista e seus representantes, começaram a eclodir na década de noventa e são consideradas nesse trabalho aquelas produzidas até o início da proposta da pesquisa para

conclusão do curso. Assim o interstício de dez anos foi selecionado como fonte de dados, 1999 a 2009.

Como as universidades encontram-se em diferentes cidades do Estado de São Paulo, a pesquisa do material foi realizada via internet, pois todas essas universidades mantêm um banco de dados com suas produções. Com um cadastro realizado e uma senha pessoal pude acessar o conteúdo das dissertações e teses, o conjunto de pesquisas em um mesmo tema. Sete produções obtiveram destaque pela sua proposta de pesquisa e a relação com a temática afetividade, quatro delas são dissertações de mestrado e três teses de doutorado, todas dentre os anos de 2004 a 2008, como poderemos verificar com mais clareza no quadro abaixo:

QUADRO 01: DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS, NO PERÍODO DE 1999 A 2009, NAS UNIVERSIDADES PAULISTAS:

INSTITUIÇÃO		DISSERTAÇÃO	TESE
UNICAMP	2004	AFETIVIDADE E PRODUÇÃO ESCRITA: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA. POR DE TRÁS DOS SEUS OLHOS: A AFETIVIDADE NA ORGANIZAÇÃO DO RACIOCÍNIO HUMANO	-----
	2007	AQUISIÇÃO DA ESCRITA: A AFETIVIDADE NAS ATIVIDADES DE ENSINO DESENVOLVIDAS PELO PROFESSOR	-----
	2008	A AFETIVIDADE EM SALA DE AULA: ATIVIDADES DE ENSINO E SUAS IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO	ASPECTOS AFETIVOS E COGNITIVOS DA CONDUTA EM CRIANÇAS COM E SEM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM. A DINÂMICA INTERATIVA NA SALA DE AULA: AS MANIFESTAÇÕES AFETIVAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.
USP	2008		AFETO E COGNIÇÃO: EFEITOS DAS SIMILARIDADES AFETIVAS NA TRANSFERÊNCIA ANALÓGICA EM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS.

Nesse quadro podemos observar que a maioria das produções encontra-se na Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação e que não foi localizado, nesse período, nenhuma dissertação ou tese nos diferentes programas de pós-graduação da Unesp.

Os dados contidos nessas pesquisas serão aqui apresentados de forma a elucidar a proposta desse trabalho de conclusão de curso e verificar como se estabelece essa relação entre afetividade e desenvolvimento integral do sujeito.

2.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Para qualificar a leitura analítica, Gil (2002) sugere quatro passos: Leitura integral da obra ou do texto selecionado, de forma a ter uma visão do todo; Identificação das ideias-chave; hierarquização das ideias e finalmente, a sintetização delas. O último momento, que é a última etapa da leitura analítica, compreende recompor o todo que foi decomposto pela análise, procurando-se fixar naquilo que for essencial à solução do problema, descartando o que for secundário; neste momento é de extrema importância, para não comprometer o desenvolvimento da pesquisa, que o pesquisador possua habilidade para sintetizar. Finalmente, a leitura das fontes bibliográficas, é, segundo Gil (2002), mais complexa que as anteriores e tem por objetivo relacionar as afirmações dos autores com o problema para o qual se busca uma solução ou resposta.

De acordo com essa orientação a apresentação dos dados foi organizada da seguinte forma: identificação (instituição, ano, título, nível); apresentação das ideias centrais: proposta da pesquisa (o referencial teórico, a concepção de escola, educando e educador; o problema, o objetivo, a metodologia) e resultados da pesquisa (as contribuições teórico-práticas para a sala de aula).

2.2.1 DISSERTAÇÃO:

IDENTIFICAÇÃO: “POR DE TRÁS DOS SEUS OLHOS: A AFETIVIDADE NA ORGANIZAÇÃO DO RACIOCÍNIO HUMANO”, 2004.

O atual trabalho de pesquisa compreende uma dissertação de mestrado, cujo tema proposto “A afetividade na organização do pensamento humano”, na Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação FE/UNICAMP, no ano

de 2004. Essa pesquisa pretende debater o papel da afetividade na organização do raciocínio humano. Como suporte psicológico escolheu-se a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Para tanto, foram selecionados como amostra 60 sujeitos de duas escolas de Campinas (São Paulo), solicitando-se aos alunos que respondessem a uma situação conflitiva em que uma personagem pede R\$10,00 para pagar um exame de sua mãe.

Dividiu-se a temática da situação-conflitiva em duas partes: 1-Situação conflitiva descontextualizada: não houve qualquer descrição da personagem do conflito; 2-Situação conflitiva contextualizada: colocaram-se elementos afetivos positivos e negativos da personagem no texto.

Foram elencadas três categorias de análise: a) Corresponde à ajuda do sujeito à personagem; b) Indica a recusa em auxiliá-la; c) Indica que o sujeito não sabe o que fazer e/ou tem dúvida; elegeu-se a investigação empírica da representação da ação de sujeitos em presença de uma situação-problema em duas situações de um mesmo conflito, onde uma delas está presente um conteúdo de natureza afetiva. Quanto ao desenho instrumental, elaborou-se uma situação-problema em que uma personagem hipotética solicita a quantia de dez reais (R\$10,00) para pagar o exame médico de sua mãe. Os dados obtidos evidenciaram que a afetividade, encontrada nas situações contextualizadas positivas e negativas, favoreceu o curso do raciocínio dos sujeitos, modificando consideravelmente a forma de organizá-lo acerca da situação-conflitiva e indicar certa tendência em “se envolver” com o problema da personagem, procurando assim ajudá-la.

Na elaboração da situação problema foram dadas duas tonalidades a mesma situação-conflitiva: Questão 3+ (positivos), interferência de aspectos positivos do personagem; e a Questão 3- (negativo), interferências de aspectos negativos da personagem. Em certa medida, nessa sistemática fez-se uma exploração empírica acerca do papel da afetividade (como um conteúdo psíquico presente na caracterização da personagem do conflito) quanto à coordenação dos juízos na resolução do conflito, pretendendo-se então familiarizar com as mudanças de raciocínios dos sujeitos diante de uma situação-problema que contenha um elemento afetivo frente às três categorias de análise supracitadas.

Para melhor elucidação dos resultados da pesquisa, serão apresentadas as três categorias, que configuram a situação-conflitiva (3+-3-), na qual a análise se deu:

- a) **Categoria A: “ajuda”**: O sujeito “ajuda” a personagem; na Categoria A, os sujeitos deste modelo de resposta destacam algum aspecto (positivo) dos traços típicos (personalidade) da personagem, de acordo com a situação-conflitiva, 3+, a fim de esclarecer os motivos da ajuda. Com relação à situação-conflitiva, 3-, realçam que por conhecer a personagem e “conhecer o caso de sua mãe”, o valor deveria ser pago. Os sujeitos, ao se valer desse argumento inicial, são categóricos ao afirmar que o conhecimento do problema, que a própria condição “contextualizada” do conflito foi imprescindível na tomada de decisão. Deduz-se que, para se realizar o auxílio, essencialmente não é tão-só a definição da personagem, no caso negativa, que se tem no raciocínio, posto que, há outros dados influenciando na organização do juízo. Assim, os sujeitos tendem a complexificar as suas respostas, acrescentando novos dados ao raciocínio, como, por exemplo, traços de personalidade da personagem. Assim, podemos concluir que se contabiliza o valor das contextualizações afetivo-positivos da personagem na organização do raciocínio, mesmo que a mesma não esteja explicitamente descrita, 3-, os sujeitos buscam identificar qualquer aspecto positivo para basearem suas respostas.
- b) **Categoria B: “não ajuda”**: O sujeito “não ajuda” a personagem: com relação à situação-conflitiva, 3+, os sujeitos sustentam suas explicações na omissão de ajuda à personagem, no provável uso do dinheiro que a personagem fará ao recebê-lo; em que pese esse raciocínio, veja que o sujeito, como uma pressuposição, reconhece a personagem como uma pessoa “pouco ou quase não confiável”. No entanto, mesmo não ajudando com o dinheiro, se inclina a ajudar de outro modo, porque “[...]esse garoto tão bonzinho e idôneo”. Assim, na coordenação do raciocínio, elaborado pelo sujeito, a personagem não é entendida como um ser humano qualquer, e sim passa a ganhar descrições psicológicas particulares que a distinguem das demais. Com relação a situação-conflitiva, 3-, podemos entender que nas respostas, desse conflito, os sujeitos se referem muito mais ao “desconhecimento da personagem”. Como já se esperava, é quase que impraticável doar certa quantia de dinheiro a um “desconhecido”, isto é “uma pessoa que nunca se viu”. Tal discussão induz a se questionar que seja pouco provável que os sujeitos doem de forma

“gratuita” o dinheiro. Ao invés disso, percebe-se que quando houve uma melhor descrição contextual do conflito, os sujeitos tenderam a se posicionar de forma diferenciada, pois encontraram maiores argumentos quando os personagens são definidos negativamente.

- c) **Categoria C: “não sabe/tem dúvida”:** O sujeito “não sabe” o que fazer: Na Categoria C (não sabe/tem dúvida), depararam-se, aproximadamente, com os mesmos valores nos dois conflitos, sendo o descontextualizado com 19(n) sujeitos e no contextualizado com 22(n) sujeitos.

Ao refletirmos melhor sobre esses dados, um aspecto que se fica bem claro nas implicações estabelecidas pelos sujeitos à questão 3+ diz respeito ao “conhecimento do problema”, ou melhor, ao “conhecimento da situação”, que é um elemento significativo para fazer com que o sujeito se situe na problemática e resolva-a no sentido de ajudar à personagem. De algum modo, isso só vem a sugerir que em uma situação-conflitiva contextualizada, abarcada nas questões 3+ e 3-, os alunos utilizam-se dos conteúdos afetivos – procedentes da descrição da personagem – para comporem seus raciocínios.

No que diz respeito à natureza dos conflitos contextualizados, isso significa dizer que a personagem é vista pelos sujeitos como um ser humano “concreto” assim como outro qualquer que se conheça na realidade: ela possui conteúdos afetivos que a descrevem psicologicamente.

IDENTIFICAÇÃO: “A AFETIVIDADE EM SALA DE AULA: ATIVIDADES DE ENSINO E SUAS IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO”. UNICAMP, 2008

A presente pesquisa teve como objetivo aprofundar os estudos realizados pela autora em nível de graduação (Iniciação Científica), acerca da questão da afetividade no contexto escolar. Propôs-se continuar a olhar para as práticas pedagógicas docentes, focalizando, porém, especificamente, as atividades de ensino desenvolvidas pelo professor em uma sala de aula do ensino médio. Buscou-se identificar a dimensão afetiva presente nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula e analisar suas contribuições para a natureza das

relações que se estabelecem entre sujeito (aluno) e objeto de conhecimento (conteúdos escolares). O referencial teórico adotado baseou-se nos autores Vygotsky e Wallon que enfatizam os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana e consideram que, no homem, as dimensões afetiva e cognitiva são inseparáveis. A metodologia adotada foi o estudo de caso, que se insere no âmbito da abordagem qualitativa de pesquisa. A coleta de dados deu-se por meio do procedimento da autoscopia, o qual foi dividido em duas etapas: a) Sessões de observação, registradas por meio da gravação em vídeo e em áudio; b) Sessões de autoscopia, ou seja, entrevistas com os grupos de sujeitos a partir das cenas vídeo gravadas.

A análise, por sua vez, consistiu no agrupamento dos relatos dos sujeitos em dez núcleos temáticos relacionados tanto às características das atividades de ensino da área de língua portuguesa, quanto aos impactos das mesmas nos alunos. De forma geral, observaram-se aspectos das atividades – planejamento, escolha do ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, seleção de materiais, desenvolvimento (instruções, explicações, esclarecimento de dúvidas, feed-back), estabelecimento de relação entre os conteúdos e o cotidiano dos alunos, respeito ao ritmo dos alunos e avaliação do processo de ensino e aprendizagem – que, permeados pela afetividade, contribuíram para que os alunos se apropriassem efetivamente dos conteúdos. Observaram-se também os impactos positivos da mediação pedagógica e das atividades de ensino oferecidas aos alunos para o estabelecimento de uma relação afetivamente positiva entre eles e o objeto de conhecimento em questão.

Os resultados obtidos revelam uma estreita ligação entre a reversão da antiga aversão dos alunos pelos conteúdos e que o fato da professora:

- a) **Planejar as aulas e se preparar para desenvolvê-las com os alunos é prontamente notado pelos sujeitos.** Pode-se dizer que, para eles, isso indica o comprometimento da professora com um ensino de qualidade e, conseqüentemente, com sua aprendizagem efetiva;
- b) **Trazer atividades diversificadas** – nas quais os alunos tem uma participação ativa – e interessante tornando a aula mais dinâmica, proporcionando o estabelecimento de uma relação positiva entre os alunos e os conteúdos de língua portuguesa.

- c) Cabe ressaltar, também, o fato de a professora **intervir**, constantemente, durante a realização de tais atividades. De acordo com os relatos, ela dá explicações, faz comentários e esclarece dúvidas. Sendo assim, o fato de as atividades não se restringirem a explicações orais da professora não significa que ela se abstém de sua função de mediadora no processo de ensino-aprendizagem. Este segundo núcleo traz, ainda, relatos dos sujeitos sobre a diversidade de materiais adotados pela professora durante as atividades de ensino. São muitas as falas que se referem à importância da utilização e exploração de materiais diversificados para a aprendizagem dos alunos e para o estabelecimento de uma relação afetiva positiva entre eles e os conteúdos de ensino.
- d) **Estabelecer alguma relação entre os conteúdos e o cotidiano dos alunos** a presença da língua portuguesa no dia-a-dia das pessoas e a sua importância, seja para interpretar músicas ou acontecimentos relatados pelas reportagens de revistas, seja para se expressar através de um texto. Portanto, o fato de recorrer a elementos ou situações que façam parte do ambiente cultural dos jovens, auxilia e favorece a aprendizagem, tornando positiva a relação entre os alunos e o objeto de conhecimento.
- e) **Ter iniciado o ano letivo recordando conteúdos já vistos**, ou seja, partindo daquilo que os alunos já haviam aprendido anteriormente, existe a preocupação da professora em promover uma aprendizagem efetiva e significativa a partir do conhecimento inicial dos alunos e adequando o ritmo de ensino às condições do grupo.
- f) **Ler, com os alunos, os textos e questões das avaliações**, proporcionando-lhes clareza e segurança para a realização delas contribuem para o estabelecimento e/ou consolidação de uma relação afetivamente positiva entre sujeito e objeto de conhecimento, na medida em que facilita o engajamento do aluno na atividade de ensino em questão
- g) **Realizar o feed-back** após a realização de uma avaliação pelos alunos e sobre uma atividade específica de correção dos erros da avaliação de interpretação de texto. De forma geral, os alunos relatam a correção realizada com toda a sala, o esclarecimento de dúvidas durante a correção e a forma

sensata de a professora lidar com os erros dos alunos, sem expô-los a situações desagradáveis. O objetivo da professora na realização de atividades de correção de erros é de fornecer o feed-back, despertando o interesse e a atenção dos alunos para que a aprendizagem se efetive por meio dos próprios erros.

- h) **Promover a aprendizagem efetiva dos alunos**, em motivá-los ao envolvimento com o objeto de conhecimento em questão e em instigar a participação dos alunos nas aulas por meio de questionamentos e emissão de opiniões, demonstra a preocupação da professora tanto com a aprendizagem dos alunos, quanto com o envolvimento deles com o objeto de conhecimento.
- i) **O domínio dos conteúdos e preocupar-se com sua formação continuada**, assim como gostar da atividade de ensinar, dedicando-se com muita intensidade a isso proporcionam, aos alunos, a segurança necessária para que se envolvam com os conteúdos. Além disso, pode-se supor que a paixão da professora pelo objeto de conhecimento contagia os alunos, o que promove o interesse deles pelos conteúdos e a consolidação de uma relação afetivamente positiva com os mesmos.
- j) **Criar as condições para os alunos portarem-se como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem**, expondo dúvidas e comentários durante as aulas, motiva-os para envolverem-se com os conteúdos, além de favorecer uma aprendizagem efetiva e significativa de tais conteúdos.

IDENTIFICAÇÃO: “AFETIVIDADE E PRODUÇÃO ESCRITA: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA”. UNICAMP, 2004

A pesquisa provém da dissertação de mestrado produzida no ano de 2004, na Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação (UNICAMP), com o tema: “Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula”. Baseia-se em observações realizadas em três classes com alunos de seis anos, em média, durante as atividades propostas pelas professoras, que envolviam a linguagem escrita, numa escola da rede particular em Campinas.

A partir de três fontes de dados - interações vídeo-gravadas entre professoras e alunos, comentários dos alunos a respeito das vivências de sala de aula, utilizando-se a técnica da autocópia e entrevistas com as professoras, - o trabalho analisa as interações entre professores e alunos, identificando os aspectos afetivos aí presentes e que participam do processo de apropriação da linguagem escrita. Tais aspectos envolvem posturas e conteúdos verbais emitidos pelas professoras.

O referencial teórico baseia-se na psicogenética walloniana que destaca a função social das emoções e o papel determinante da afetividade no desenvolvimento da criança. Com base igualmente, nos estudos de Vygotsky que enfatizam o papel das interações sociais para a construção do conhecimento, destacando o papel da mediação. De acordo com o referencial teórico assumido pela pesquisadora, é pela mediação do outro que as manifestações afetivas ganham significado e sentido. Portanto, apenas inserido no contexto cotidiano é possível interpretar e compreender tais manifestações. Assim, será rapoio, instrução, correção, interesse e cooperação. De acordo com o referencial teórico e as ações pedagógicas verificadas em sala de aula, serão apresentados como se constitui nessa pesquisa específica a relação entre afeto e cognição especificamente na aquisição da escrita.

No que diz respeito a posturas das professoras foram incluídos os comportamentos relacionados à maneira como a professora coloca-se corporalmente diante do aluno. A especificidade desta categoria diz respeito à ação e expressão corporal, incluindo as alterações faciais. Wallon (1971) já destacava, em sua teoria, a importância do corpo como via de manifestação da afetividade.

- a) **Proximidade:** Refere-se a uma aproximação física, resultado de um deslocamento iniciado pela professora, durante a execução da atividade, em que esta atuou como mediadora entre o aluno e a atividade de escrita. Foi observado o deslocamento da professora tanto em direção ao aluno participante do episódio de interação, como também direcionado a outro aluno próximo a ele, em que o primeiro, aproveitando-se da proximidade da professora, solicitou-lhe algo em relação à atividade.
- b) **Reciprocidade:** Além da proximidade, muitas vezes a professora apresentou uma postura atenciosa em relação ao que o aluno estava falando, ou em

relação à atividade que realizava. Os dados sugerem posturas que acolhiam o aluno em suas dúvidas. Posturas corporais de inclinar-se na direção do aluno ou em direção à atividade, agachar-se diante da mesa do aluno, voltar o rosto e/ou o corpo na direção dele para responder foram às posturas incluídas nesta subcategoria.

- c) **Atenção:** Diz respeito às posturas atenciosas que revelaram certo cuidado da professora pelo aluno. Diferenciou-se da Receptividade, pois aqui os comportamentos foram manifestados por iniciativa da professora, sem que o aluno solicitasse. Incluíram-se comportamentos cuja intenção de deixar o aluno mais confortável para escrever como, por exemplo, arrumar de maneira mais adequada o seu material sobre a mesa; também comportamentos atenciosos de ajuda como, por exemplo, pegar um lápis do chão, evitando com isso que o aluno levantasse e interrompesse a atividade.
- d) **Contato físico:** Refere-se aos comportamentos caracterizados pelo toque físico da professora com o aluno, envolvendo variadas partes do corpo como, por exemplo, mão, braço, rosto, etc. Incluíram-se gestos de carinho, ou qualquer tipo de contato, que tenha ocorrido durante o processo de execução da atividade de escrita. Portanto, aqui se incluíram todos os tipos de contato físico ocorridos durante a atividade, exceto as situações de contato casual, como, por exemplo, um esbarrão.
- e) **Expressão facial:** Refere-se aos movimentos faciais relacionados às manifestações de sentimentos que foram demonstradas pela professora. Diz respeito às alterações na mímica facial que expressaram sentimentos, culturalmente identificáveis, de prazer, de satisfação, de alegria, etc, além de movimentos de cabeça e da face que comunicavam confirmações cora relação à atividade.

Na segunda categoria dos conteúdos verbais a diversidade de conteúdos existentes nas verbalizações emitidas pela professora em sala de aula, de acordo com as ideias de Wallon, a autora destaca que o mesmo aponta que a comunicação diversifica-se através da linguagem, "e a palavra toma cada vez mais força, substituindo, em parte, a sensibilidade orgânica pela sensibilidade oral e moral. A

linguagem constitui-se pouco a pouco no meio de sensibilização da criança”. (WALLON 1971)

As subcategorias encontradas aqui se diferenciaram em função dos próprios conteúdos das falas das professoras de acordo com os objetivos dessas verbalizações. O que, notadamente, marcou afetivamente todas as subcategorias desse grupo foi o tom de voz utilizado pelas professoras. Nesse sentido, foi o conteúdo verbal, juntamente com as modulações da voz que evidenciaram o caráter afetivo das interações entre professoras e alunos.

- a) **Incentivo:** Toda verbalização cujo conteúdo claramente intencionou reforçar e confirmar conceitos, concepções e ideias expressas pelos alunos. Também foram classificadas as verbalizações direcionadas para encorajar e motivar o aluno, aumentando ou mantendo o seu envolvimento na atividade. As verbalizações classificadas nesta subcategoria ocorreram sempre durante a atividade, ou seja, durante o processo de elaboração da escrita.
- b) **Elogio:** Refere-se às verbalizações cujo conteúdo tinha por objetivo valorizar o comportamento emitido pelo aluno.
- c) **Apoio:** Refere-se às verbalizações cujo conteúdo tinha por objetivo fornecer pistas ou dicas para o aluno durante a realização da atividade.
- d) **Instrução:** Todas as verbalizações que foram emitidas com o objetivo de esclarecer e informar o aluno a respeito da atividade e em relação ao que era esperado dele.
- e) **Correção:** Refere-se às verbalizações que forneceram informações sobre ortografia, normas e convenções da língua. Foram emitidas com o objetivo de possibilitar ao aluno modificar conceitos e retificar concepções.
- f) **Interesse:** Refere-se às verbalizações que manifestaram, em seu conteúdo, atenção e preocupação da professora dirigidas ao aluno.
- g) **Cooperação:** Refere-se às manifestações de ajuda e disponibilidade emitidas oralmente pela professora.

IDENTIFICAÇÃO: “AQUISIÇÃO DA ESCRITA: A AFETIVIDADE NAS ATIVIDADES DE ENSINO DESENVOLVIDAS PELO PROFESSOR.” UNICAMP, 2007.

A autora utiliza como base as ideias de Wallon e Vygotsky, que pressupõe que a afetividade e inteligência, inter-relacionadas, tornam-se fatores determinantes para o desenvolvimento do indivíduo, atuando na aprendizagem, favorecendo a relação sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares). A pesquisa tem como objetivo descrever e analisar as dimensões afetivas identificadas nas decisões do professor quanto às suas atividades de ensino, no cotidiano da sala de aula, durante o processo de aquisição da escrita pelas crianças. Busca analisar os aspectos afetivos presentes nas atividades de ensino da escrita e suas contribuições para a construção do conhecimento.

Os dados foram coletados por meio de observações vídeo-gravadas das atividades realizadas em sala de aula; entrevistas durante as sessões de autoscopia; entrevista com a professora; e registros em diário de campo. A análise dos dados coletados permitiu a autora identificar a presença das dimensões afetivas no cotidiano da sala de aula. Na primeira série pode se identificar, durante as atividades de ensino da escrita, que, através das dimensões afetivas presentes na mediação do professor, os alunos estabeleceram uma melhor relação com o objeto de conhecimento em questão. Para que essa relação entre afetividade e aprendizagem obtivesse correspondência os materiais culturais utilizados, a presença constante da professora durante a realização das atividades, o fazer coletivo, o ensinar da professora e a diversidade das atividades colaboraram para o bom desempenho do aluno, melhorando sua relação com o conteúdo a ser aprendido e, conseqüentemente, garantindo seu sucesso em sala de aula. Para

Colombo (2007), autora da pesquisa, a dinâmica em sala de aula constitui-se das relações estabelecidas entre professor e alunos, e que estas são permeadas pela afetividade. Tal análise tem como base a descrição dos dados, nos quais as decisões assumidas pelo professor, no que se refere às atividades de ensino, também são marcadamente afetivas, pois proporcionam o envolvimento do aluno com o objeto de conhecimento, no caso a escrita, o provimento de condições para seu sucesso e, da mesma forma, relacionam-se com a autoestima do aluno, um aspecto fundamental da aprendizagem. Os resultados da pesquisa revelam que a

preocupação da professora com o progresso dos alunos e o estabelecimento do vínculo afetivo entre docente-discente ocorrem no momento em que o professor organiza a ação pedagógica considerando:

- a) **A seleção:** materiais culturais que as crianças mais gostam – a leitura de textos, os contos infantis como o Chapeuzinho Vermelho, a encenação de histórias presentes nas atividades, à confecção de fantoches dos personagens das histórias, o desenho e a pintura ilustrando os textos – a professora garantiu que o desenvolvimento fosse prazeroso para os alunos. Infere-se que as atividades ganharam caráter lúdico e que os materiais culturais tornaram-se facilitadores da aprendizagem escrita, uma vez que os materiais culturais utilizados possuem significados compartilhados socialmente, as atividades observadas previam oportunidades para o ensino do sistema de escrita em um contexto que incluía as práticas sociais de leitura e escrita, integrando alfabetização e letramento.
- b) **A importância do estar presente:** durante o desenvolvimento das atividades, ou seja, o desejo explícito da professora em ajudar as crianças na produção escrita foi citado pelos alunos como uma atitude fundamental para a aprendizagem. As aproximações que resultavam no sentar-se ao lado da criança, pegar em sua mão e olhar nos olhos, aliados às dicas, aos elogios sobre os progressos e ao incentivo para a escrita, foram interpretadas pelos alunos como um esforço da professora que visava ao sucesso da realização das atividades de aprendizagem da escrita. A autora considerou indispensável ressaltar que, mesmo as intervenções que tinham o caráter de correção, eram muito bem recebidas pelos alunos. Falando de forma tranquila, sem expor os alunos à ameaça, a professora corrigia-os, permitindo que revissem o que estavam escrevendo e, dessa forma, proporcionava as condições afetivas necessárias para um bom desempenho.
- c) **Que a aprendizagem deve ser compartilhada:** de forma coletiva, esse compartilhar foi identificado como positivo pelos alunos e considerado como manifestação afetiva, uma vez que demonstra a preocupação da professora em ensinar, em criar melhores condições para que conteúdos sejam aprendidos pelos alunos. O ensinar da professora configurou-se como

fundamental para o bom desempenho dos alunos nas atividades. Essas ações foram interpretadas como elos entre os alunos e a escrita, elementos mediadores fundamentais entre sujeito e objeto. Os dados apontam para a mediação da professora ocorrendo de forma a conduzir os alunos ao processo da aprendizagem, proporcionando uma instrução adequada sobre as tarefas, a correção no momento oportuno visando ao sucesso do aluno na escrita e o feed-back, avaliando a produção do aluno durante e ao final de sua produção. A atuação pedagógica do professor possibilita a autoestima do aluno, que está intimamente ligada ao seu sucesso na aprendizagem em sala de aula. Assim, o professor atua nas funções emergentes sobre as quais o aluno não tem pleno domínio; porém, nesse processo, em breve, o aluno desenvolverá sua autonomia com relação à escrita, através das atividades desenvolvidas. O gosto pela escrita, também se estabeleceu através das instruções da professora, correções e feed-back, a mesma compartilha com seus alunos o prazer pela leitura e escrita, além do sentimento de satisfação por poder fazer da escrita um precioso instrumento na vida cotidiana. Em suas explanações sobre a escrita, observa-se a professora propagar entre seus alunos o gosto pela escrita, dando à sua mediação o caráter contagioso da afetividade.

- d) **Diversificar as atividades implica na ocorrência do aprendizado de forma agradável e prazerosa:** A professora tem a preocupação de assegurar a variação entre as atividades individuais, em dupla, em trios e em grupo – atividades com questionários, produção escrita e questionários, folhas de sulfite, caderno e apostila – o que, de acordo com os alunos, possibilita escrever de diversas formas, desde histórias dirigidas até produções livres. Ainda segundo os alunos, a diversidade das atividades contribui para o uso dos materiais preferidos, como a apostila e as folhas avulsas.

2.2.2. TESE DE DOUTORADO

IDENTIFICAÇÃO: “AFETO E COGNIÇÃO: EFEITOS DAS SIMILARIDADES AFETIVA NA TRANSFERÊNCIA ANALÓGICA EM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS”. USP, 2008.

A pesquisa a ser descrita posteriormente provem da tese de doutorado produzida na Universidade de São Paulo Instituto de Psicologia (USP), com o tema: “Afeto e cognição: efeitos das similaridades afetiva na transferência analógica em resolução de problemas”, no ano de 2008. Essa pesquisa procura estudar, de modo mais específico, o efeito sobre a transferência analógica da similaridade entre as tonalidades afetivas agradáveis/alegres e desagradáveis/tristes de histórias, que apresentam problemas análogos ao problema da radiação de Duncker. Esses efeitos são, por sua vez, investigados a partir da preferência, na situação-problema "alvo", por um modo de solução aprendido na situação-problema "fonte", quando vários modos de solução são apresentados aos participantes da pesquisa. Objetiva-se investigar esse tipo de influência em dois intervalos de tempo distintos: em sessões consecutivas e em sessões com intervalo de uma semana. Os resultados encontrados apontam para a existência de efeitos positivos dessas similaridades nos dois intervalos de tempo pesquisados, com maior frequência relativa nas sessões consecutivas. Desse modo, pode-se concluir que, quando há mais de uma solução disponível e funcionalmente adequada para um determinado problema, similaridades de superfície, como as tonalidades afetivas de histórias de problemas, influenciam a preferência por um modo de solução. Verificou-se ainda que esse tipo de influência das similaridades afetivas não depende de uma alteração do estado de humor dos indivíduos. O papel do afeto na cognição poderia ser assim visto como mais abrangente do que o pressuposto na literatura da área, pois mesmo quando os indivíduos não se consideram afetados em seu humor pela leitura de histórias tristes e alegres, eles demonstram sofrer a influência das tonalidades afetivas dessas histórias.

Para fundamentar essa proposta de pesquisa, a autora partiu de duas vertentes principais de estudos: por um lado, estudos cognitivistas com a tradicional ênfase no processamento da informação e, por outro, estudos que abordam mais diretamente a influência do afeto na cognição.

No âmbito da resolução de problemas e, em especial, da transferência analógica, muitos estudos contemporâneos poderiam ser vistos como seguidores da tradição cognitivista ao enfatizar o processamento da informação e os modelos de processamento aí implicados. Os estudos que apontam para a importância das

similaridades de superfície na transferência analógica costumam focalizar aspectos cognitivos destas similaridades, em especial, a semelhança entre os conteúdos semânticos dos enunciados de problemas análogos que evocam um contexto temático similar.

Porém, as tonalidades afetivas das histórias dos problemas poderiam ser consideradas, na atual pesquisa, como um tipo de característica de superfície especial, pois se, por um lado, poderiam ser consideradas como característica periférica, ou seja, sem vinculação direta com as estruturas profundas, por outro lado, o cunho afetivo dessas características parece torná-las diferenciada de outras características de superfícies neutras.

Os sujeitos da pesquisa são constituídos de 443 estudantes universitários com idade média de 24 anos, de ambos os sexos, sendo 316 mulheres e 127 homens, que cursavam diferentes cursos das áreas das Ciências Humanas. Os cursos abrangidos foram: Psicologia, Direito e Comunicação Social de três instituições de ensino superior. Os problemas utilizados: foram quatro problemas "fonte", dois problemas distrativos e dois problemas "alvo". A tonalidade afetiva das histórias dos problemas variou também de dois modos: 1- Uma história com tonalidade afetiva desagradável/triste; 2- Uma história com tonalidade afetiva agradável/alegre.

Desses quatro tipos de problemas apenas dois foram apresentados a cada sujeito (com tonalidades afetivas opostas e modos diferentes de solução). Em um primeiro estudo, procurou-se avaliar a valência das tonalidades afetivas das histórias desses problemas, também foi avaliado, o grau de equivalência das soluções propostas (serial e convergente), no que se refere às preferências dos indivíduos em condições de neutralidade da tonalidade afetiva das histórias dos problemas. Também foram utilizados problemas "Distrativos", a tonalidade afetiva das histórias também variou de dois modos; o uso de problemas distrativos teve por objetivo tornar a tarefa menos óbvia. Nesse sentido, os problemas distrativos foram intercalados aos problemas "fonte" na primeira sessão experimental.

Para elucidar a conclusão que a autora dessa pesquisa alcançou em seus estudos, apresentaremos a seguir alguns dados desse trabalho, complexo:

- a) **Transferência analógica:** A transferência analógica verificada no estudo foi como vista significativa, para as sessões consecutivas (79,8%) e para o

intervalo de uma semana entre as sessões (71,1%). Houve, como esperado, declínio na taxa de transferência com o decorrer de uma semana, embora não significativo. Vários fatores podem ter contribuído para esses resultados. No que se refere aos dois problemas "fonte", alguns fatores facilitadores da transferência podem ser destacados.

- a) Em primeiro lugar, as similaridades semânticas entre seus enunciados podem ter facilitado a retenção dos dois problemas "fonte", embora os conteúdos de suas histórias como um todo fossem diferentes.
- b) Em segundo lugar, a equivalência de suas "coações" do ponto de vista funcional pode ter facilitado certo mapeamento, ainda que de modo não consciente, das principais características dos dois problemas.
- c) De modo complementar, a apresentação de duas soluções, envolvendo diferentes esquemas de aprendizagem (serial e convergente), ambas consideradas adequadas para a resolução dos problemas "alvo", pode ter contribuído para a facilitação da transferência.

b) Efeitos das tonalidades afetivas dos problemas "alvo" na preferência pelos modos de solução serial e convergente: Os resultados relativos às sessões consecutivas mostraram preferência significativa pela solução serial na condição de problema "alvo" triste e pela solução convergente na condição de problema "alvo" alegre. Por outro lado, os resultados relacionados às sessões com intervalos de uma semana não foram significativos, embora tenha havido, também, um número maior de soluções seriais na condição de problema "alvo" triste e de soluções convergentes na condição de problema "alvo" alegre.

- a) A possível influência da tonalidade do problema "alvo" na escolha entre os modos de solução serial e convergente parece, então, restringir-se a curtos intervalos de tempo entre a exposição a esses modos de solução e a possível escolha dentre eles frente ao problema "alvo". Pelo menos no que se refere a efeitos imediatos, pode-se considerar que os resultados obtidos na presente pesquisa parecem convergir com estudos que focalizaram a possibilidade de haver diferenças no

processamento cognitivo associadas aos estados de humor positivo e negativo.

c) **Efeitos de similaridades de tonalidades afetivas dos problemas "alvo" e "fonte" no modo de solução do problema "alvo":** Em relação à influência das tonalidades afetivas dos problemas "alvo" e "fonte" na escolha do modo de solução dos problemas "alvo", há que se considerar,

a) Primeiro lugar, as diferenças significativas entre as frequências de escolhas de modos de solução vinculados aos problemas "fonte" de tonalidades triste e alegre nas duas condições do problema "alvo", observadas nos dois intervalos de tempo. Como verificado nos resultados, os sujeitos que resolveram o problema "alvo" de tonalidade triste apresentaram um número maior de soluções vinculadas aos problemas "fonte" de tonalidade triste do que de soluções vinculadas aos problemas "fonte" de tonalidade alegre. Por outro lado, os sujeitos que resolveram o problema "alvo" de tonalidade afetiva alegre apresentaram um número maior de soluções vinculadas aos problemas "fonte" de tonalidade alegre do que de soluções vinculadas aos problemas "fonte" de tonalidade triste. Esses resultados foram observados para ambos os intervalos de tempo.

b) Em segundo lugar, deve-se considerar o contraste evidenciado entre esses dados e a inexistência de diferenças nas frequências observadas entre as condições do problema "alvo" triste e alegre quando da escolha de outros modos de solução não vinculados aos problemas "fonte". Parece relevante que esse contraste se tenha dado, não apenas quando as sessões foram consecutivas, mas também com o intervalo de uma semana entre elas. Desse modo, quando a escolha do modo de solução não foi baseada na exposição que os sujeitos tiveram aos problemas "fonte", os resultados não revelaram efeitos das tonalidades triste e alegre dos problemas "alvo".

Nesse estudo foi ainda verificado um maior percentual de escolhas de modos de solução vinculados a problemas "fonte" de tonalidade triste do que de tonalidade

alegre para as sessões consecutivas e para as sessões com intervalo de uma semana. Há, pelo menos, duas possibilidades explicativas para esses resultados.

- a) Por um lado, esses achados poderiam estar relacionados aos escores, um pouco mais elevados da avaliação da valência do problema "fonte" de tonalidade triste/desagradável em comparação com o problema "fonte" de tonalidade alegre/agradável. Nesse caso, a diferença observada entre as frequências de escolhas dos modos de solução vinculados aos dois problemas "fonte" poderia ser decorrente da não equivalência das intensidades das valências das histórias dos problemas "fonte".
- b) Por outro lado, esses achados poderiam ser atribuídos à existência de um predomínio dos efeitos de estímulos de tonalidade triste/desagradável na codificação, retenção e/ou recuperação de informações na memória, em comparação com os efeitos de estímulos de tonalidade alegre/agradável. Ito e Cacioppo (2001, apud CAGNIN, 2009) observaram que estímulos de tonalidade negativa seriam mais precoce e profundamente processados do que estímulos de tonalidade positiva, o que estaria de acordo com essa possibilidade explicativa. No que se refere aos efeitos diferenciados dos estados de humor na memória autobiográfica, Curran (2007, apud CAGNIN, 2009) também observou que a congruência, entre um humor negativo e a recuperação de eventos negativos na memória, mostrou-se mais pronunciada do que a congruência entre um humor positivo e a recuperação de eventos positivos.

d) **Variação do estado de humor exibida pelos sujeitos:** Foi verificado, na pesquisa, um número muito maior de sujeitos que não apresentou variação de humor do que o número de sujeitos que apresentou variação nas duas condições do problema "alvo". Mas, quando houve variação do humor, observou-se congruência significativa entre a tonalidade do problema "alvo" e a valência da variação do humor para os dois intervalos de tempo. Esse resultado sugere que as tonalidades afetivas dos problemas "alvo" podem ter efeito positivo nos estados de humor. Contudo, o número elevado de sujeitos que não apresentou variação de humor sugere cautela

na interpretação dos dados obtidos. Quando se focalizam esses resultados e os dados relativos às similaridades afetivas dos problemas "fonte" e "alvo" parece lícito supor que os indivíduos, frente a problemas com histórias de tonalidades afetivas triste ou alegre, podem ser cognitivamente influenciados por essas tonalidades, embora não se sintam afetivamente afetados, em seu humor, por elas. Mas, quando se sentem afetados, a variação do estado de humor tende a apresentar congruência com a tonalidade da história. Nesse caso, uma análise de correspondência múltipla envolvendo as variáveis "tonalidades afetivas dos problemas "fonte", "tonalidades afetivas dos problemas "alvo" e "variação do humor" pode trazer importantes subsídios para uma análise qualitativa dos resultados observados.

e) Análise de correspondência múltipla: associação entre as variáveis "tonalidades afetivas das histórias dos problemas "fonte", "tonalidades afetivas das histórias dos problemas "alvo" e "variação de humor": As análises de correspondência, relativas aos dois intervalos de tempo investigados apontaram para a provável existência de associações relevantes entre as categorias "problema alvo" e "problema fonte" de tonalidades afetivas similares.

a) Essas verificações foram convergentes com os resultados relativos à análise estatística, das frequências das escolhas, dos modos de solução associados às tonalidades afetivas dos problemas "fonte" nas duas condições do problema "alvo". Foi observado ainda, ao intervalo de uma semana, uma distância um pouco maior entre os problemas "fonte" e "alvo" de tonalidade alegre, quando comparada com as sessões consecutivas. Essas disposições parecem convergir com os resultados obtidos para o intervalo de uma semana que, embora tenham sido significativos, evidenciaram um declínio na frequência relativa de sujeitos que apresentaram respostas de similaridade.

b) No que se refere à variação do humor identificou-se, que a variação negativa acha-se mais próxima dos problemas "alvo" e "fonte" de tonalidade triste do que dos problemas de tonalidade alegre, e vice-versa para a variação positiva. Entretanto, apesar dessas proximidades relativas, essas variações do humor encontram-se, em realidade, bem distanciadas espacialmente dos problemas "alvo" e "fonte" de tonalidades similares, sendo que a variação positiva acha-se ainda mais distanciada do que a variação negativa.

c) A categoria "sem variação do humor" encontra-se mais próxima do agrupamento constituído pelos problemas "fonte" e "alvo" de tonalidade triste e do agrupamento representado pelos problemas "fonte" e "alvo" de tonalidade alegre, em comparação com as categorias "com variação positiva" e "com variação negativa" do humor.

d) Ao intervalo de uma semana mostra uma aproximação maior da categoria "sem variação do humor" dos problemas "fonte" e "alvo" alegres do que dos problemas "fonte" e "alvo" tristes, quando comparado às sessões consecutivas. Esse quadro sugere não ser provável a existência de associação positiva relevante entre a variação de humor negativa e a tonalidade triste dos problemas "fonte" e "alvo". Sugere, também, ser ainda mais improvável a existência de associação positiva relevante entre a variação de humor positiva e a tonalidade alegre dos problemas "fonte" e "alvo".

Os resultados das análises de correspondência múltipla parecem apoiar a suposição, expressa anteriormente, de que os indivíduos, frente a problemas com histórias de tonalidades afetivas, triste e alegre, podem ser cognitivamente influenciados por essas tonalidades, embora não se sintam afetivamente afetados, em seu humor, por elas. Em outras palavras, a preferência por modos de solução vinculados aos problemas "fonte" de tonalidade afetiva similar à do problema "alvo" não parece depender de uma alteração de humor eliciada pela leitura da história alvo.

IDENTIFICAÇÃO: “ASPECTOS AFETIVOS E COGNITIVOS DA CONDUTA EM CRIANÇAS COM E SEM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”. UNICAMP, 2008.

A tese a ser apresentada foi um estudo desenvolvido na Universidade estadual de Campinas– FE/UNICAMP. O objetivo principal da presente discussão é apresentar diferentes formas de investigação da afetividade pela perspectiva teórica piagetiana. Essa pesquisa busca compreender qual o papel da afetividade em escolares com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem, a afetividade e inteligência têm sido compreendidas atualmente como dois aspectos inseparáveis. No âmbito escolar, principalmente no que se refere à aprendizagem, ainda se encontram concepções que privilegiam um aspecto em detrimento de outro, como se

o aluno pudesse ser separado em duas áreas: a afetiva e a cognitiva. Essa visão restrita influencia na compreensão que se tem sobre a aprendizagem e sobre as dificuldades de aprendizagem. Os problemas de aprendizagem são de fato difíceis de serem compreendidos, principalmente por serem de causa multifatorial. No entanto, para se avançar na compreensão do não aprender, um primeiro passo é olhar para a criança em sua totalidade afetiva e cognitiva, conforme sugere a teoria piagetiana, ao considerar a afetividade e a inteligência como aspectos inseparáveis, irredutíveis e complementares da conduta humana. Além disso, abordar afetividade numa perspectiva piagetiana, abre caminhos para a adoção de condutas mais adequadas quando se fala do desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar.

Para a análise dois estudos foram propostos: Estudo 1 – a) Perfil dos participantes com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades escolares; Estudo 2 – b) Perfil dos participantes com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades lúdicas. A pesquisa relatada utiliza uma metodologia qualitativa cujo objetivo foi avaliar aspectos afetivos da conduta de escolares com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem (DA).

Para esse estudo foram indicados pela professora, mediante uma entrevista, 12 participantes de uma 3ª série do ensino fundamental de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo. Os participantes foram divididos em dois grupos: Grupo 1 com queixa de DA e o Grupo 2 sem queixa de DA. A idade dos participantes variou de 9 anos e 1 mês a 10 anos e 10 meses. A coleta de dados foi realizada por meio de duas situações: observação das crianças nas tarefas escolares propostas pela professora (Português e Matemática) e observação em atividades lúdicas com jogos de regras.

A partir dos dados coletados nas observações feitas em sala de aula, quer das tarefas escolares quer das situações lúdicas, foram criadas categorias de análise inspiradas em Ribeiro (2001 apud DELL' AGLI, 2008) com o objetivo de analisar os aspectos afetivos da conduta, sendo elas: envolvimento, concentração, flexibilidade, tolerância à frustração, cooperação e tranquilidade. Foi atribuída pontuação os participantes que obtiveram pontuação positiva predominante foram classificados com o Perfil A; os que obtiveram predominantemente pontuação intermediária foram classificados com o Perfil B e Perfil C, os que apresentavam predomínio de pontuação negativa, ou seja, ausência de condutas positivas. O Perfil

A, denominado perfil de afeto positivo, consiste em apresentar aspectos afetivos predominantemente positivos. O Perfil B, denominado perfil intermediário, consiste em apresentar aspectos ora positivos, ora ausência de afetos positivos e o Perfil C, denominado afeto negativo, consiste em apresentar predominantemente ausência de afetos positivos.

Assim verificaremos nos dois grupos de estudos os resultados obtidos:

- a) **Perfil dos participantes com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades escolares:** Nessa observação das atividades escolares, os dois grupos: Grupo 1 - participantes com (DA) e Grupo 2 – participantes sem (DA), pode – se verificar, que no Grupo 1 predominou o Perfil C, denominado afeto negativo, consiste em apresentar predominantemente ausência de afetos positivos, enquanto que no Grupo 2 todas as crianças apresentaram Perfil A, denominado perfil de afeto positivo, consiste em apresentar aspectos afetivos predominantemente positivos.
- b) **Perfil dos participantes com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades lúdicas:** O estudo revela que não houve diferenças entre os perfis dos participantes de ambos os grupos nas atividades lúdicas. Os aspectos afetivos da conduta foram predominantemente positivos, o que foi levando a inferir que nessa atividade, as crianças se comportam afetivamente de forma semelhante.
- c) **Analizando a comparação entre os dois grupos:** nos dois tipos de atividades, verificou-se diferenças nos aspectos afetivos da conduta nas tarefas escolares e nas situações lúdicas. Os resultados do estudo provocam uma questão: por que esta diferença? Baseando-nos da teoria psicogenética os resultados permitem dizer que a atividade escolar não se constitui em uma necessidade para as crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem que do contrário canalizavam as suas reservas internas de forças em prol da atividade escolar. O autor afirma também que o rendimento dos escolares poderia ser melhor caso houvesse apelo aos seus interesses e se os conhecimentos apresentados correspondessem às suas necessidades. Deste ponto de vista pode se concluir que as tarefas escolares para as crianças sem queixa se mostraram interessantes e se constituíram em uma necessidade

enquanto que para as crianças com queixa o mesmo não ocorreu. Nas observações realizadas em sala de aula, nas tarefas escolares, verifica-se que as atividades propostas estavam além da capacidade das crianças com queixa de dificuldade expondo-as a situações de fracasso que levam ao desinteresse, à falta de concentração, à agitação, à rigidez, à não cooperação, à não tolerância à frustração, que, embora avaliadas separadamente, são condutas inter-relacionadas e expressam mecanismos com os quais essas crianças enfrentam as situações. Diferentemente, as crianças sem queixa provavelmente vivenciaram situações de êxito reveladas pelo bom desempenho escolar, contribuindo para uma autovalorização positiva, fazendo-as arriscarem-se mais, sendo mais participativas. As tarefas escolares propostas foram desafiadoras para essas crianças, gerando interesse.

- d) **Analisando os resultados no que se refere à energética:** observou-se que as crianças com queixa de dificuldade não direcionam sua energia para o ambiente escolar, enquanto que o grupo sem queixa de dificuldade direciona melhor sua energia para esse ambiente. Esse dado pode estar relacionado com o fato de que as situações de sucesso e fracasso vivenciados tem lugar na formação das relações, pois se trata de um processo construtivo, de experiência, de trocas, ao longo do desenvolvimento, construindo a maneira de ser do sujeito e a sua maneira de interagir. Acredita-se que as diferenças nos aspectos afetivos das crianças com queixa estejam relacionadas à natureza da tarefa com todas as suas implicações. As crianças do presente estudo com queixa de dificuldade não permaneciam por muito tempo engajadas na tarefa, uma vez que desviavam sua atenção para objetos, pessoas ou situações e conseqüentemente não conseguiam terminá-la. Não foram observadas condutas que implicassem em empenho e perseverança. Essas crianças realizavam as tarefas propostas, mas suas atitudes levam a inferir que as realizavam para cumprir o que era solicitado. Nas atividades lúdicas o interesse, o empenho apareceu com mais frequência nessas crianças. Em síntese, afetividade entendida como a energética da ação, manifesta-se diferentemente dependendo do contexto, da atividade que está sendo proposta. Acredita-se que as atividades lúdicas possibilitam a

expressão dos aspectos afetivos por não terem demasiadamente tensões e pressões facilitando a livre expressão dos aspectos afetivos. Além disso, as atividades lúdicas são características da infância e, sendo assim, constituem uma necessidade, afetiva, cognitiva e social.

IDENTIFICAÇÃO: “A DINÂMICA INTERATIVA NA SALA DE AULA: AS MANIFESTAÇÕES AFETIVAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO”. UNICAMP, 2008.

A atual pesquisa se refere à tese de doutorado, realizada na Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação (UNICAMP), a autora é uma renomada escritora de vários livros, que investigou na dissertação de mestrado sobre o tema afetividade e nesse segundo momento vem aprofundar essa temática com a pesquisa, “A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização”, conclusão desse trabalho realizou-se em 2008. Esta pesquisa tem como objetivo identificar a afetividade na dinâmica interativa da sala de aula, envolvendo alunos em quatro diferentes momentos do processo de escolarização – as últimas séries de cada nível de ensino – Infantil 4 (alunos com 6 anos em média), ciclo II/4ª série (alunos com 10 anos em média), ciclo IV/8ª série (alunos com 14 anos em média) e 3º ano do Ensino Médio (alunos com 17 anos em média). A intenção é discutir o papel da afetividade neste processo, identificando suas diferentes formas de manifestação, demonstrando o processo de transformação pelo qual ela passa. Fundamenta-se na abordagem histórico-cultural, discutindo a natureza social dos processos psíquicos, o entrelaçamento entre processos afetivos e cognitivos, como também a perspectiva de desenvolvimento que os acompanha. Destaca, ainda, a função social das emoções e o papel determinante da afetividade no desenvolvimento da criança, bem como o papel das interações sociais para a construção do conhecimento e da própria pessoa. A coleta de dados baseou-se em observações realizadas em sala de aula, envolvendo 8 professores e 51 alunos das quatro séries citadas, numa escola da rede particular em Campinas (São Paulo/Brasil). Utilizou-se o procedimento da autoscopia que consiste na realização de vídeo gravações dos sujeitos envolvidos e, posteriormente, submetê-los à observação do material filmado. Registrou-se, através

da câmera de vídeo, a dinâmica interativa da sala de aula e, após uma etapa inicial de seleção das imagens e identificação dos sujeitos, estes foram convidados a assistir o material editado. Durante as sessões de autoscopia, os sujeitos eram incentivados a fazer comentários a respeito das práticas pedagógicas, envolvendo a atuação dos professores.

Desta maneira, foi possível identificar, nos comentários dos alunos sobre a prática docente, as diversas formas de manifestação da afetividade em cada momento do processo de escolarização, bem como as mudanças que se observaram nas diferentes idades. Tais comentários foram organizados em oito núcleos de significação, segundo os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas pedagógicas da sala de aula. Os núcleos referem-se aos seguintes aspectos: formas do professor ajudar o aluno; formas do professor falar com o aluno; atividades relevantes destacadas pelos alunos; outras aprendizagens indo além dos conteúdos; formas do professor corrigir e avaliar; aspectos da prática pedagógica que repercutem na relação do aluno com o objeto de conhecimento; a própria relação do professor com o objeto de conhecimento e os sentimentos e percepções dos alunos em relação ao professor. Nessa perspectiva apresentaremos os dados da pesquisa, visando esclarecer condutas que interferem no desenvolvimento da aprendizagem, condutas nas quais a afetividade são extremamente relevantes:

- a) **Formas de ajudar o aluno:** Este núcleo refere-se aos aspectos apontados pelos alunos que os ajudam a aprender mais e melhor, que os fazem sentir apoiados pelo professor no processo de aprendizagem. Destaca-se a disponibilidade do professor em atender às necessidades dos alunos, bem como as ações concretas realizadas por ele. Ou seja, o que o professor faz e o aluno considera como forma de ajuda. Neste núcleo de significação, é possível observar uma gama de comentários evidenciando grande diversidade de práticas pedagógicas, bem como diferentes formas de interpretação por parte dos alunos. Mas há alguns aspectos que se mantêm como importantes nos vários grupos etários e outros se modificam. A questão da proximidade do professor é um exemplo disso: estar perto dos alunos possibilita muita eficiência na forma de ajudá-los, permite uma percepção mais apurada das necessidades deles e uma intervenção concreta em sua aprendizagem; a proximidade do professor encoraja ou protege os mais

tímidos e receosos à exposição coletiva. Por outro lado, os alunos do Ensino Médio explicitam que as práticas pedagógicas coletivas ajudam mais. Encaram a proximidade como algo que inibe a ação do aluno, a sua autonomia e impede a construção da confiança entre este e o professor. Outro aspecto que se mantém em todas as séries é a valorização do espaço de interação entre alunos e o espaço de atuação e expressão dos mesmos. A possibilidade dada pelos professores de um aluno ajudar o outro, bem como a participação ativa dos alunos na interação com os próprios professores, foram identificadas como importantes formas de ajuda para uma aprendizagem efetiva e progressiva autonomia. Todos os alunos destacaram formas de ajuda enumerando diversas ações concretas dos professores – desenhar, dar dicas, conversar sobre o trabalho, ensinar a estudar, dar exercícios, mostrar diferentes maneiras, ir passo a passo, explicar bem e quantas vezes precisar, organizar bem a lousa e a aula, etc. Mas, observa-se que, além disso, os alunos do Ensino Médio evidenciam aspectos mais amplos relacionados à postura dos professores diante do grupo e dos conteúdos. Coerência, ritmo intenso da aula e o grau de exigência são destacados como aspectos que promovem maior aprendizagem.

A questão da disponibilidade do professor é outro aspecto evidenciado, estar próximo é mostrar-se disponível; a disponibilidade revela-se no carinho que marca a forma de ajudar. A disponibilidade também se mostra na ação do professor em esperar o aluno concluir a atividade. As práticas pedagógicas que trazem maior tranquilidade para as situações de sala de aula são apontadas em todos os grupos. Ajudar a lidar com o nervosismo, com a agitação, fazer brincadeiras, descontraí as aulas, minimizam a pressão e a tensão, possibilitando que o processo de aprendizagem flua livremente. Outro aspecto observado é a preocupação dos professores com a atenção e concentração dos alunos, como formas de ajuda, os alertas dados pelas professoras para sentá-los olhando para frente, também há um reconhecimento de que o dinamismo das práticas pedagógicas que leva os professores a fazerem coisas diferentes os ajuda a manterem-se mais atentos. Assim, em todos os grupos etários explicita-se a qualidade da mediação concretizando as formas eficientes de ajuda, levando a uma evolução no desempenho do aluno.

- b) **Formas de falar com o aluno:** Este núcleo refere-se aos comentários dos alunos que destacam a forma do professor falar tanto nas situações de ensino coletivas como nas individuais. Estão envolvidos neste núcleo os aspectos relacionados às modulações de voz, ao tipo de vocabulário usado e também sobre o que se fala. As modulações de voz foram apontadas pelo primeiro grupo como um aspecto que traz maior tranquilidade para o aluno compreender a atividade e trabalhar melhor. O tipo de vocabulário e a clareza foram aspectos apontados pelo segundo grupo – compreender o que a professora diz é importante. Com relação às características a respeito da maneira de falar, as modulações ganham um caráter diferente. Também, o que chama a atenção é a suavidade ao falar; como até mesmo a força é evidenciada, possibilitando um maior entendimento do que é falado, contribuindo para uma maior atenção, embora falar com jeito e falar de um jeito mais leve também foram salientados na forma de falar. Observou-se ainda uma valorização a respeito do que se fala aliado à forma de falar, os pesquisados relacionam o que é dito com sentimentos de consideração e respeito. Neste sentido, é possível inferir que o que se diz e a maneira que se diz fazem emergir sentimentos de naturezas diversas nos alunos, que interferem na sua aprendizagem e na relação com o objeto de conhecimento.
- c) **Atividades relevantes:** Este núcleo refere-se às situações de ensino propostas e planejadas pelo professor. Aqui se encontram os tipos de atividades desenvolvidas, que os alunos destacam como importantes para o seu aprendizado, para compreenderem melhor o objeto de conhecimento e se envolverem com a situação de aprendizagem. Destacou-se neste núcleo, uma grande valorização das atividades que promovem maior significado para a aprendizagem: associar diferentes procedimentos (desenhar, pintar, dramatizar, interpretar, escrever, grifar, destacar palavras-chave, debater, defender seu ponto de vista), relacionar as atividades com as práticas sociais vivenciadas pelas pessoas no dia-a-dia (conhecer mais as letras, discutir assuntos da mídia, leitura de mapas, relacionar o conteúdo com o cotidiano). Ao produzirem maior significado para os alunos, as atividades promovem, conseqüentemente, maior qualidade na aprendizagem e possibilitam o

surgimento de sentimentos nos alunos relacionados à sua autoimagem. Percebem que compreendem e produzem bem, que evoluem nesse processo. Atividades mais exigentes também promovem maior qualidade na aprendizagem, há a referência explícita sobre atividades mais puxadas que ajudam a guardar mais e fica melhor pra entender. E ainda, o desafio de defender um ponto de vista numa discussão, usando os conhecimentos específicos de uma disciplina, pode ser considerado uma exigência que produz muita qualidade. Os alunos destacam o tipo de material usado na atividade como algo que contribui para a compreensão e boa realização dela, todos apontam a importância do espaço interativo entre aluno-professor e, em algumas situações, aluno-aluno, possibilitando a expressão de diferentes pensamentos, opiniões, questionamentos durante as atividades. Isto contribui, significativamente, para o envolvimento dos alunos, para a compreensão e o bom desempenho. Assim, os sentimentos de satisfação por compreender, fazer bem e evoluir foram aspectos identificados nos comentários orais dos alunos envolvidos.

- d) **Outras aprendizagens:** Neste núcleo encontram-se os aspectos apontados pelos alunos que fazem referência a outras preocupações dos professores que vão além dos conteúdos ensinados. Para os alunos, tais preocupações são reveladas por ações concretas dos professores que proporcionam aprendizagens de outra natureza que não apenas às ligadas ao conhecimento tradicionalmente trabalhado na escola. O que se destaca aqui é o quanto essas outras aprendizagens interferem na aprendizagem dos conteúdos formais. Apesar da variação existente, há algo que se mantém em todos os comentários deste núcleo. Os alunos destacam aspectos diferentes abordados e trabalhados pelos professores, mas que interferem, igualmente, no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. Os comentários indicam que trabalhar com os aspectos, que surgem no entorno do processo de aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, interfere e influencia a aprendizagem de tais conteúdos. Influencia e marca a própria relação professor-aluno e, conseqüentemente, a relação do aluno com o objeto de conhecimento.

e) Formas de corrigir/avaliar: Este núcleo faz referência às ações e posturas do professor no processo de correção/avaliação que podem afetar as formas de pensar, a produção acadêmica e a percepção que o aluno tem de si mesmo. Neste núcleo, há alguns aspectos que são frequentemente, evidenciados pelos alunos dos quatro grupos participantes da pesquisa, relacionados à correção e avaliação. Um ponto a se destacar é que os comentários, em todos os grupos, dizem respeito muito mais ao processo de correção do que propriamente à avaliação. Isso sugere que a proposta pedagógica da escola é fazer da avaliação um procedimento processual, pois a maioria dos comentários dos alunos revela bastante tranquilidade ao lidar com as intervenções de correção dos professores. De qualquer forma, destacam-se, em todas as séries pesquisadas, comentários que apontam a eficiência da intervenção pedagógica no processo de correção. Tal eficiência revela-se na proximidade das professoras com seus alunos. Estar por perto possibilita uma intervenção mais direta e eficaz. Os dois grupos apontam também que tal proximidade tem um efeito tranquilizador, que contribui para a realização das atividades. É ainda interessante salientar que, há um comentário que revela a percepção do aluno quanto ao valor que a professora dá à produção discente. Ao dizer que a professora corrige todo exercício que ela passa, infere-se que há um respeito de ambas as partes e uma valorização da intervenção pedagógica no processo de correção, favorecendo a aprendizagem.

f) Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento: Este núcleo é composto pelos comentários dos alunos que revelam como as diferentes práticas pedagógicas influenciam a sua relação com o objeto de conhecimento. Diferentemente do núcleo formas de ajudar o aluno, que contempla as atividades que mais contribuem para uma aprendizagem efetiva, este se refere aos aspectos pedagógicos, de diferentes naturezas, que os alunos apontam como importantes para a construção de sua relação com o objeto de conhecimento. Neste núcleo, destacou-se, nas quatro séries, a qualidade da mediação do professor para que se estabeleça uma boa relação com o objeto de conhecimento. A ação do professor, através das práticas pedagógicas, determina, segundo o olhar dos alunos, o gostar ou não

de escrever, gostar de matemática, de geografia, etc. Em muitos comentários, as práticas pedagógicas dos professores repercutiram na autoestima dos alunos. Eles percebiam-se melhores, havia uma satisfação explícita com o produto final. Neste sentido, é possível inferir que, tal aspecto afeta diretamente a relação do aluno com o objeto de conhecimento. Mesmo que nem sempre de forma explícita, considera-se que os comentários destacando a percepção do aluno em escrever mais, errar menos, entender bem, estar mais organizado, desenvolver novas habilidades, aprender para o ano todo, estabelecer novas relações, etc, certamente favorecem a construção de uma boa relação com o objeto de conhecimento em questão. Há uma estreita ligação apontada por todos os grupos entre o entender/aprender e o gostar de fazer. Também é importante destacar que, em todos os grupos, encontra-se referência às atividades que se relacionam aos usos sociais dos conceitos trabalhados. Isto traz uma repercussão na relação entre aluno e objeto de conhecimento, pois compreendem melhor e estabelecem relações diversas. Ainda neste núcleo, é possível identificar que os alunos apontam o ensino, na figura das professoras, como determinante para relação sujeito-objeto de conhecimento. Por sua vez, outros especificam as práticas pedagógicas relevantes para tal relação. O dinamismo da aula, possibilitando maior interesse, atenção e, conseqüentemente, maior compreensão por parte dos alunos, sugerindo uma percepção mais refinada da relação ensino-aprendizagem. Outro aspecto interessante de ser observado é que gostar de fazer a atividade relaciona-se diretamente com o gostar do objeto de conhecimento. Enquanto que, para outros, gostar do professor influencia o gostar do objeto de conhecimento. Um último aspecto a se destacar refere-se aos comentários dos alunos, que revela que as interações entre os alunos também têm uma repercussão na relação sujeito-objeto de conhecimento. Ensinar o outro, explicar para o outro, ajuda a construção de uma autoestima positiva em relação ao próprio desempenho.

- g) **Relação do professor com o objeto de conhecimento:** Refere-se aos comentários dos alunos a respeito de como percebem a forma de o professor lidar com a sua disciplina, com o ensino de maneira geral e o quanto esses aspectos interferem no interesse e na vontade de aprender dos alunos.

Relaciona-se a aspectos que revelam o conhecimento do professor em relação ao que está ensinando, como também a satisfação demonstrada por ele em relação ao que faz, referindo-se, portanto à sua relação com o próprio ensino. Neste núcleo, fica evidente, que a relação afetiva do professor com o objeto de conhecimento revela-se na satisfação e envolvimento que ele demonstra no exercício de sua prática pedagógica. Evidencia-se o poder de contágio que a satisfação e o envolvimento do professor têm nos alunos, levando-os também a se envolverem. Nessa dinâmica interativa, o envolvimento do professor afeta a relação do aluno com o conhecimento e influencia as suas preferências. Sem dúvida, a relação que o professor estabelece com o objeto de conhecimento interfere na qualidade da relação do aluno com tal objeto. Os comentários que expressam o domínio que o professor tem da matéria revelam o quanto esse aspecto influencia no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Nas diferentes séries observadas, o domínio da matéria revelou-se, basicamente, de três formas: na admiração que o aluno tem pelo professor, nas relações que estabelece entre os conteúdos e a realidade e na forma de organizá-los. A admiração pelo professor constrói-se em função do que ele sabe, do que pensa, do que faz e como faz. Tudo isso afeta a forma de o aluno envolver-se com a sua aprendizagem. A admiração gerada pelo domínio que o professor tem da matéria foi explicitada em todas as séries pesquisadas, isso influencia na qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, contribui para uma relação positiva entre aluno e objeto de conhecimento.

- h) **Sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor:** Refere-se a um conjunto de comentários que destacam os aspectos afetivos que são identificados no comportamento do professor na sua relação com o aluno. Refere-se às especificidades do comportamento do professor que são valorizadas pelos alunos como relevantes no processo de ensinar. Destacam a maneira de ser do professor, revelando a percepção de características pessoais do mesmo que afetam a sua relação com o aluno. Neste núcleo, evidenciam-se alguns aspectos do comportamento do professor que se mantêm como importantes ao longo do processo de escolarização, ou seja, aparecem em todos os grupos. A paciência é um deles. Ser paciente é repetir

explicações e procedimentos, esperar o aluno, é ter calma e transmitir calma. Tudo isso, contagia o ambiente de maneira positiva para o desabrochar da atividade cognitiva. O outro é o ser brincalhão, divertido e ter senso de humor. A descontração é uma qualidade que, como a paciência, traz leveza para as situações de dificuldade e tensão. As alterações de humor do professor são identificadas como influência negativa para a relação do aluno com o objeto de conhecimento. Demonstrações de paciência são valorizadas pelos alunos como algo que contribui para uma relação positiva entre aluno e professor e que afetam a relação dos primeiros com o objeto de conhecimento, os alunos destacam comportamentos de atenção e carinho por parte das professoras no sentido de elogiá-los e tranquilizá-los. No comentário de todos os alunos deste núcleo observa-se a admiração que alguns professores despertam em seus alunos, influenciando a relação destes com a aprendizagem, com a escola e com o objeto de conhecimento. Em síntese, todos os sentimentos e percepções em relação ao professor, explicitados pelos alunos nas diferentes séries, mesmo com as suas especificidades, parecem ter o mesmo efeito no comportamento dos alunos: reduzir a ansiedade, favorecer a atividade cognitiva e, conseqüentemente, contribuir para que o aluno evolua em seu processo de aprendizagem, considerando-se capaz, construindo uma boa relação com o objeto de conhecimento.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nos trabalhos científicos realizados nas Universidades públicas do Estado de São Paulo, encontraram-se duas linhas de pesquisas distintas, que pretendem identificar a relação entre afeto e cognição: Modelos Organizadores do Pensamento e sócio interacionista.

A linha de pesquisa que utiliza os Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO e colaboradores, 2000), é proposta com o intuito de esclarecer se a partir de um contexto que utiliza prerrogativas afetivas, o sujeito modifica sua ação cognitiva na resolução de uma situação problema, ou seja, buscam entender por meio de debates teóricos e estudos empíricos o papel da dimensão afetiva na organização do pensamento. Nesse sentido, compreende-se, que a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento concebe que o ser humano articula, psiquicamente, modelos ou sistemas dinâmicos "...que lhe permitem orientar e

conhecer grande parte do mundo que o rodeia” (MORENO e colaboradores, 2000, p. 78).

A linha de pesquisa que se fundamenta na teoria socio-interacionista busca explicar e compreender a afetividade dentro da relação sujeito-meio-sujeito e, por meio da qual, os envolvidos ao lidarem com a temática da afetividade, têm de organizar, estruturar, explicar, em um contexto de vida e também ação, os objetos do conhecimento que estão imersos em um sistema de relações sociais, no qual a informação produzida pela sociedade, à sociabilidade, os costumes, os sonhos, os desejos sociais, ecológicos, culturais, de gênero, encontram-se em plena mutação. Nessa perspectiva as teses e dissertações baseiam suas pesquisas em observações do cotidiano escolar, buscando verificar como se configura a afetividade na prática pedagógica e como esse processo pode proporcionar a aprendizagem. Diferentemente da primeira linha de pesquisa em que, o foco não é mais o processo interno do sujeito diante de uma específica situação problema, mas como nas várias situações de sala de aula esse indivíduo responde aos estímulos afetivos evoluindo no seu processo de aprendizagem.

Dessa forma optamos por organizar esse capítulo situando as produções científicas dos programas de pós graduação em educação analisados de acordo com essas linhas de pesquisa. E, a partir disso evidenciar as contribuições para o fazer pedagógico.

- a) **Linha de pesquisa: Modelos Organizadores do Pensamento:** encontramos aqui a dissertação de mestrado: “Por de trás de seus olhos: A Afetividade na organização do raciocínio humano” e a tese de doutorado: “Afeto e Cognição: Efeitos das similaridades afetiva na transparência analógica em resolução de problemas”. Ambas as produções irão propor situações problemas com tonalidades afetivas que possibilitam diferentes inferências por parte dos indivíduos pesquisados, a partir das instâncias afetivas negativas ou positivas. Pode-se verificar baseado no estudo teórico e na proposta dessas duas pesquisas, que de fato durante anos se acostumou a ver a afetividade separada da cognição e vice-versa, fazendo-se, portanto uma divisão psíquica entre o que é pensado e o que é sentido afetivamente. Possivelmente nesse conceito, a cognição deve prover o melhor esclarecimento sobre a dimensão afetiva. A partir dessas questões, o

funcionamento psicológico seguiria previamente uma lógica cognitiva: contrapondo-se substancialmente ao “emotivismo”. Para essa explicação, minimizariam-se então a importância dos estados de ânimo na organização psicológica – a afetividade ficaria como uma mera coadjuvante. Porém, o que se encontrou nos estudos científicos aqui discutidos, é uma busca em evidenciar a relação intrínseca na ação efetiva da resolução de um problema, cognição, e a influência que a dimensão afetiva exerce na maneira com a qual esse problema é solucionado.

Por isso, acredita-se que a composição do raciocínio humano será predeterminada pela natureza conflitiva dos conteúdos psicológicos, quaisquer que sejam eles, assim a proposta da pesquisa de expor seus participantes a uma situação, na qual o conflito possua nuances afetivas deixam expressas em seus resultados a relação entre afeto e cognição.

Na Tese de Doutorado: “Afeto e Cognição: Efeitos das similaridades afetiva na transparência analógica em resolução de problemas”, a autora, Cagnin, 2008, conclui em seu trabalho que a influência do afeto na cognição poderia ser assim vista como mais abrangente do que a pressuposta na literatura da área, pois mesmo quando os indivíduos não se consideram afetados em seu humor pela leitura de histórias tristes e alegres, eles parecem sofrer a influência das tonalidades afetivas dessas histórias. De modo complementar, diferentes processos cognitivos parecem sofrer a influência do afeto, em especial das emoções e do estado de humor e, de modo correlato, poderiam também sofrer a influência da tonalidade afetiva dos diferentes conteúdos semânticos.

As questões psíquicas são debatidas por vários teóricos como já discutidos anteriormente e a essas pesquisas pode-se acrescentar que de acordo com os Modelos Organizadores do Pensamento existem a constatação empírica do complexo funcionamento do psiquismo de seres humanos.

Os seres humanos fazem o uso de modelos organizadores ao aplicarem determinados raciocínios sobre uma situação qualquer ou, quem sabe, uma situação problemática. Eles se constituem naquilo em que é tido por cada sujeito psicológico como “a realidade”. Diferentemente do que se possam imaginar, os modelos organizadores não são configurados tão somente pela

cognição, e sim, incluem-se nesta lista, a afetividade, representações sociais, valores e desejos do sujeito psicológico. (MENON PINTO, 2005).

Sobre essa questão, é evidente supor que, na resolução de uma situação-problema, nem todos os julgamentos provenham necessariamente da cognição. Para a teoria, Arantes, (2000, p. 150) a afetividade pode influenciar decisivamente o desenvolvimento de novos raciocínios. Assim como, a organização de nossos pensamentos influencia nossos sentimentos, o sentir também configura nossa forma de pensar. Com isso, o papel da afetividade deixa de ser apenas motivacional no funcionamento psíquico, assumindo um papel também organizativo.

Assim, vale destacar de acordo com as pesquisas aqui apresentadas que a cognição e a afetividade fazem parte simultaneamente de um mesmo processo de raciocinar. Em questão, há uma relação funcional e dinâmica entre “coração e razão” (afetividade e cognição) no sujeito psicológico, de tal modo que nenhuma anularia o papel da outra; elas se interporiam uma a uma. Dessa maneira, essa ideia permite compreender que, do ponto de vista funcional, os modelos organizadores que o sujeito elabora comportam aspectos cognitivos e aspectos afetivos (ARANTES, 2000, p. 62).

Sendo assim, passa-se a acreditar, inicialmente, que a afetividade e a cognição...

[...] funcionem psicologicamente de maneira dinâmica e construtiva, como peças conjuntas de um processo único no funcionamento psicológico, sendo de pouca importância dividi-las em fragmentos dissociados entre si. Em cada experiência, o ser humano é cognitivo-afetivo ao mesmo tempo; estando em proporções variáveis ‘mais’ afetivo ou ‘mais’ cognitivo, ou quem sabe ambas somadas. Ou seja, sendo inseparáveis (MENON PINTO, 2004a, p. 109).

Acredita-se que os Modelos Organizadores do Pensamento conseguem assinalar conceitualmente para novos caminhos teóricos no que diz respeito ao entendimento do funcionamento psíquico, ao integrar alguns aspectos representativos da natureza psicológica do ser humano, como a cognição e a afetividade diante da resolução de uma situação conflitiva. Muitos estudos ainda serão realizados buscando esclarecer essa relação e ainda possibilitar a utilização concreta dessas pesquisas na prática pedagógica, contudo diante do que foi discutido nessa análise baseada nos estudos científicos e teóricos, foi possível verificar que as respostas para a questão central desse trabalho começam a ser elucidadas, o sujeito ao responder a uma situação conflitiva

reage de acordo com o enunciado, a partir de suas vivências, experiências, tal condição evidencia a inter-relação entre afeto e cognição.

b) Linha de pesquisa: sócio-interacionista: Nessa perspectiva a afetividade é compreendida pela, e na prática pedagógica. Algumas das teses e dissertações apresentadas nesse trabalho buscam evidenciar, como na ação pedagógica configura-se a relação entre afeto e cognição. Nas produções científicas mencionadas a seguir, será verificado como se dá especificamente essa relação em sala de aula: “A Afetividade em sala de aula: atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto”. UNICAMP, 2008; “Afetividade e produção escrita: A mediação do professor em sala de aula”. UNICAMP, 2004; “Aquisição da escrita: A afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor.” UNICAMP, 2007; “Aspectos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem”, UNICAMP, 2008; A dinâmica interativa de sala de: As manifestações afetivas no processo de escolarização, UNICAMP, 2008.

Nesses estudos, são apresentados resultados das ações de cunho afetivo na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, sujeito e seus pares, sujeitos e seus educadores, que auxiliam na aprendizagem configurando uma educação de qualidade, assim pretende-se nessa análise ilustrar dentro da dinâmica escolar a qualidade das relações interpessoais entre seus atores.

Parte-se do princípio, que a vida cotidiana das instituições escolares constitui uma realidade de cooperação e conflitos entre os sujeitos que a compõe. Não se tem a pretensão de criar uma receita ou uma fórmula para que se estabeleça uma aprendizagem de qualidade, mas sim sensibilizar os leitores desse trabalho a refletirem sobre sua prática educativa, desmistificar a divisão histórica entre afeto e cognição e ainda esclarecer como o aluno, as teorias, identificam esse ato afetivo na contribuição da aprendizagem.

Vale considerar três momentos: a maneira de planejar e propor as atividades ao educando; a aplicação da atividade em si; considerando as várias situações de cooperação; e o conflito que se estabelecem nesse momento, enquanto resultados dessa interação entre afeto e cognição que são obtidas pela avaliação proposta na pesquisa. Iniciaremos nossa análise, ao darmos destaque aos dados das pesquisas mencionadas anteriormente, baseada na

prática pedagógica, podemos considerar o planejar como um ato afetivo, que pode contribuir para aprendizagem. Ao compreender a elaboração das atividades como parte significativa da aprendizagem, verifica-se que os dados das teses e dissertações colaboram com essa proposta de trabalho de conclusão de curso, em comum acordo, teóricos enfatizam a importância desse momento contribuição da aprendizagem:

“a saber: a escolha dos objetivos de ensino; a escolha de onde partir: o aluno como referência; a organização dos conteúdos de ensino; a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; a escolha dos procedimentos de avaliação” (LEITE e TASSONI, 2002).

Demonstra que estas têm implicações marcadamente afetivas, interferindo profundamente na futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento em questão.

Ao analisar que, a maioria das pesquisas aqui utilizadas apresenta em seus resultados, uma recorrência no que se refere a essa ação prévia pedagógica, torna-se essencial que elas sejam destacadas a seguir de forma concisa e direta pretendendo assim, uma reflexão por parte dos leitores. As ações pedagógicas que antevêm a aplicação eficaz de uma atividade ou conteúdo, e configuram a relação entre afetividade e aprendizagem, são determinadas como ações afetivas, quando: o educador planeja e se prepara para desenvolver sua aula, essa ação revela aos alunos que o mesmo domina os conhecimentos a serem discutidos; quando ele preocupa-se com a formação continuada; ao propor atividades diversificadas, essa é uma ação que reaparece em vários estudos; quando a seleção de material de acordo com o interesse do aluno o aproxima do conteúdo: associar diferentes procedimentos (desenhar, pintar, dramatizar, interpretar, escrever, grifar, destacar palavras-chave, debater, defender seu ponto de vista); quando relacionar as atividades com as práticas sociais vivenciadas pelas pessoas no dia-a-dia fazem parte dos que nos vários estudos são definidos como relação de afetividade e cognição.

No momento do planejamento das aulas é preciso criar condições para que os alunos portem-se como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, a relação afetiva do professor com o objeto de conhecimento revela-se na satisfação e envolvimento que ele demonstra no exercício de

sua prática pedagógica. Adequar as aulas para uma dinâmica interativa ratifica o envolvimento do professor, isso afeta a relação do aluno com o conhecimento e influencia as suas preferências, a admiração que o aluno tem pelo professor, também influem nas relações que estabelece entre os conteúdos e a realidade e na forma de organizá-los.

Outra vertente que se pode analisar nas produções científicas anteriormente destacadas, a fim de esclarecer na ação pedagógica a relação entre afetividade e aprendizagem, encontra-se na aplicação da atividade em si, considerando as várias situações de cooperação e conflito que se estabelecem nesse momento e a interação entre todos os participantes que estão envolvidos nas práticas educativas. Na aplicação de uma atividade ou um conteúdo, as pesquisas revelam que o educador porta-se como mediador nos vários momentos da ação pedagógica, favorecendo o processo de ensino aprendizagem, nessa perspectiva é preciso relacionar o conteúdo ao cotidiano do aluno, a fim de despertar seu interesse e valorizar seus conhecimentos, esse resultado é encontrado em várias pesquisas enfatizando que os conteúdos serão melhor compreendidos quando o mesmo faz parte do ambiente cultural do aluno. Estar presente durante as atividades se constitui também numa prerrogativa para estabelecer a relação entre afetividade e aprendizagem, nessa prática educativa as pesquisas destacam que, a proximidade, defendida em mais de uma pesquisa, proporciona práticas pedagógicas mais individualizadas e conseqüentemente mais valorizadas por seus alunos, no entanto muitos pesquisados colocam que na prática pedagógica a ação coletiva auxilia mais na aprendizagem.

Valorizar a interação entre alunos e o espaço de atuação e expressão dos mesmos, constituem-se em formas de ajuda, que correspondem a diversas ações concretas dos professores – desenhar, dar dicas, conversar sobre o trabalho, ensinar a estudar, dar exercícios, mostrar diferentes maneiras, ir passo a passo, explicar bem e quantas vezes precisar, organizar bem a lousa e a aula, coerência, ritmo intenso da aula e o grau de exigência são destacados como aspectos que promovem maior aprendizagem.

A questão da disponibilidade do professor é outro aspecto evidenciado, estar próximo é mostrar-se disponível, a tranquilidade que o educador demonstra nas situações de sala de aula são também apontadas nas pesquisas e tem a

função de ajudar a lidar com o nervosismo, com a agitação. Piaget (1952/1994) afirma que quando uma atividade interessa, a tarefa parece fácil e a fadiga e o cansaço diminuem. Outro aspecto observado é a preocupação dos professores com a atenção e concentração dos alunos. O dinamismo das práticas pedagógicas, a reciprocidade que revela a postura atenciosa em relação à necessidade do aluno, atenção que significa cuidado, contato físico, como gestos de carinho, são tratados como ações que estabelecem a interação entre afetividade e aprendizagem. Em uma tese específica, a autora revela que, as atividades lúdicas possibilitam a expressão dos aspectos afetivos por não terem demasiadamente tensões e pressões facilitando a livre expressão dos aspectos afetivos. Além disso, as atividades lúdicas são características da infância e sendo assim constituem uma necessidade, afetiva, cognitiva e social.

Na expressão facial, mais uma vertente das teses estudadas, o educador fornece ao aluno pistas de aprovação ou rejeição, formas de falar com o aluno, modulações de voz, tipo de vocabulário e a clareza auxiliam o aluno lidar com algumas situações. Quando o educador coloca-se frente ao grupo pretendendo elucidar algo, as pesquisas revelam que os alunos relacionam o que é dito com sentimentos de consideração e respeito. As formas, de incentivo, que visam motivar o aluno; o elogio, ao valorizar os comportamentos; o apoio ao fornecer pistas durante a atividade, a instrução, o interesse, a cooperação entre educando e educador; o compartilhar a aprendizagem entre os pares, são atos destacados nas pesquisas, que identificaram sua relevância na construção do conhecimento.

Mas para se entender melhor essas colocações, é necessário atentar-se a novos estudos que defendem a ideia de que a autoestima está intimamente ligada ao sucesso da aprendizagem, esses fenômenos semelhantes ao sucesso tem sido nomeados por outros autores como autoestima e auto eficácia; Moysés (2004, apud GUIMARÃES, 2008) utiliza o termo autoestima e refere-se a ele como sendo o sentimento de valor que acompanha a percepção do indivíduo sobre si mesmo. Dessa forma, aponta que condições escolares favoráveis colaboram para a consolidação de uma autoestima elevada no aluno. Outros teóricos apresentados na tese de mestrado de

Guimarães (2008), como Bandura (apud Azzi e Polydoro, 2006), por sua vez, propõe o constructo auto eficácia, entendido como uma crença que:

“refere-se às convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas facilidades cognitivas, motivacionais e de comportamento necessárias para a execução de uma tarefa específica em determinado momento e em dado contexto” (p. 16).

Como se acabou de relatar, as várias ações pedagógicas permitem aos educandos que eles sintam-se valorizados, respeitados, compreendidos e ainda garantem a possibilidade de expressão e interação entre pares, considerando a autoestima como intrinsecamente ligada ao sucesso da aprendizagem, podendo assim confirmar que houve na relação afetiva entre pares e entre objeto de conhecimento, nesses moldes, a concretização da aprendizagem.

Na última instância proposta nessa análise com o intuito de comprovar se houve uma aprendizagem significativa e proporcionar a reflexão dos indivíduos que se envolvem a ação educativa, as pesquisas revelam a possibilidade de a afetividade favorecer a evolução cognitiva, para tanto, recordar conteúdos já estudados, e partir desse princípio, realizar o Feed-Back, após avaliações esclarecendo os erros dos alunos, são práticas pedagógicas mencionadas em várias teses, como a recorrência da ação da professora ao valorizar que à produção discente, elevando assim a autoestima dos alunos.

Com essas intervenções eles percebiam-se melhores, havia uma satisfação explícita com o produto final. Neste sentido, é possível inferir que esse aspecto afeta diretamente a relação do aluno com o objeto de conhecimento. Em suma, todos os sentimentos e percepções em relação ao professor, explicitados pelos alunos nas diferentes séries, mesmo com as suas especificidades, parecem ter o mesmo efeito no comportamento dos alunos: reduzir a ansiedade, favorecer a atividade cognitiva e, conseqüentemente, contribuir para que o aluno evolua em seu processo de aprendizagem, considerando-se capaz, construindo uma boa relação com o objeto de conhecimento.

Pode ser constatado que a aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro, que se expressa, diante de uma situação - problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência. A escola e, principalmente, o adulto precisa conhecer o modo de funcionamento da afetividade para aprender a lidar adequadamente com suas expressões. O professor deve ter clareza sobre o que é a afetividade, como funciona, para poder administrá-la em si e no outro. É um grande desafio, uma vez que os progressos da inteligência que são responsabilidade do professor dependem, em grande parte, do desenvolvimento da afetividade.

Para que, a afetividade provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida. O aluno precisa ser capaz de reconhecer as situações em que aplicará o novo conhecimento ou habilidade. Tanto quanto possível, aquilo que é aprendido, precisa ser significativo para ele. Uma aprendizagem mecânica, que não vai além da simples retenção, não tem significado para o aluno.

Nas duas linhas de pesquisa apresentadas nesse trabalho de conclusão de curso, foi esclarecido como se tem pensado afetividade e sua relação com o ensino-aprendizagem, seja os estudos de acordo com os Modelos Organizadores de Pensamento, ou baseados na observação da prática pedagógica, que fica evidente a contribuição de tais estudos comprovando cientificamente a relação entre afeto-cognição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na questão central desse trabalho, foi verificado que a afetividade na escola contribui para que exista a aprendizagem significativa, as pesquisas apresentadas, nesse estudo, esclareceram como se configura na prática educativa a relação entre afetividade e aprendizagem, considerando as observações, as entrevistas que buscam destacar situações reais, nas quais se confirmem uma relação entre os processos. Na análise realizada diante das pesquisas de mestrado e doutorado e ainda, na contribuição teórica que foi utilizado nesse trabalho, pode-se ter a certeza de que é necessário construir um sistema educativo que supere a clássica contraposição entre razão e emoção, cognição e afetividade, e que rompa com uma concepção – a de que se atribui ao desenvolvimento do intelecto, dos aspectos cognitivos e racionais, um lugar de destaque na educação, renegando os aspectos emocionais e afetivos de nossa vida a um segundo plano. Assim é que a educação tradicional e os currículos escolares, ao trabalharem de maneira puramente cognitiva a matemática, a língua, as ciências, a história, acabam por priorizar apenas um desses aspectos constituintes do psiquismo humano, em detrimento do outro.

Como apresentado anteriormente, utilizou-se as teorias dos Modelos Organizadores do Pensamento, segundo a qual o sujeito elabora e organiza sínteses complexas de significados a partir de processos afetivos e cognitivos. Sendo que, são conjuntos de representações mentais que as pessoas realizam em situações específicas e que as levam a compreender a realidade e a elaborar seus juízos e suas ações. Construídos não somente a partir da lógica subjacente às estruturas de pensamento, os modelos organizadores do pensamento comportam os desejos, sentimentos, afetos, representações sociais e valores de quem os constrói.

Tal referencial teórico procura, pois, demonstrar como os aspectos cognitivos e afetivos se articulam de maneira dialética no funcionamento psíquico. No estudo empírico realizado na primeira linha de pesquisa, já mencionada, houve a possibilidade de se constatar que a proposta da teoria aqui destacada, se fundem as informações dos resultados da pesquisa, ao responder uma situação conflitiva, os pensamentos que antecederam a resposta, corresponderam aos aspectos afetivos das questões e as representações sociais que as mesmas possuíam.

Como reflexão sobre a dimensão afetiva no campo da educação, foi identificado a possibilidade de análise sob duas perspectivas diferentes, inter-

relacionadas e complementares: a do desejo, aqui entendida apenas em sua dimensão motivacional, de interesse; e a dos sentimentos e afetos como objetos de conhecimento. Mesmo reconhecendo a importância da motivação e dos interesses como uma dimensão essencial da afetividade na vida psíquica e para a educação, no fundo tal perspectiva costuma ficar presa a uma visão dicotômica que reduz o papel dos sentimentos e emoções a uma energética. No entanto, nos resultados das pesquisas, nesse trabalho utilizadas, as duas perspectivas permeiam toda prática educativa, assim se confia que as discussões apontam para a articulação das relações intrínsecas entre cognição e afetividade, no campo da educação, se incorporado ao cotidiano das escolas o estudo sistematizado dos afetos e sentimentos, encarados como objetos de conhecimento. Wallon (1989) acreditava numa educação direcionada para a construção da personalidade integral do sujeito, destacando a importância de não dicotomizar a inteligência da afetividade, alertando sobre os riscos de uma educação, na qual afetividade é subestimada.

Entre outras dificuldades, o professor passa a maior parte de seu tempo tentando criar condições para efetivar seu fazer pedagógico. A vida escolar cotidiana constitui uma realidade de cooperação e conflitos entre seus sujeitos, que pode ser menos ou mais cooperativa dependendo da forma de interagir desses sujeitos. Assim, destaca-se que uma das vias de entendimento da dinâmica escolar é indagar a qualidade das relações interpessoais entre seus atores.

Reconhece-se que, garantir a transmissão do conhecimento é fundamental, mas devem-se também haver preocupação com outra dimensão que é o lado afetivo do ser humano. Integrar os aspectos cognitivos e afetivos no processo de desenvolvimento do potencial dos indivíduos é essencial para a formação integral das pessoas. Considerando o caminhar do sujeito pela ação educacional, o processo da construção da pessoa será organizado por uma sucessão de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas, sim integrados. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa. As reflexões permitiram inferir que - apesar de muitas pessoas ainda acreditarem que o raciocínio é mais adequado quando desvinculado da afetividade, e que as emoções que estão envolvidas nessa reação afetiva, dificultam pensar objetivamente - o raciocínio desprovido de sentimento, torna o processo decisório satisfatório praticamente impossível, a questão não é excluir o sentimento do processo de tomada de decisão diário, mas

sim balanceá-lo, encontrando a dose apropriada de afetividade e sua correta expressão.

Trabalhar pensamentos e sentimentos - dimensões estas indissociáveis - requer dos profissionais da educação a disponibilidade para se aventurarem por novos campos de conhecimento e da ciência para darem conta, minimamente, de realizarem as articulações que a temática solicita. Eis uma nova e difícil empreitada, que exige coragem para se enfrentar o desafio posto: buscar novas teorias e abrir mão de verdades há muito estabelecidas na mente humana. Desafio curativo para o avanço da educação.

É essencial que os professores percebam a importância que tem e assumam suas responsabilidades, para que cheguem a conclusão de que não são meros fornecedores de meios para a aprendizagem e sim pessoas que fazem um intercâmbio entre afetividade e cognição e que viabilizam momentos de trocas de experiências emocionais. Os educadores, nesse movimento da transformação social, necessitam de espaço para processar, entender, tomar consciência da mudança, da diversidade, da multidimensionalidade que estão implícitas no processo de educar, pois a sabedoria não está na rigidez, nem na mudança, mas na dialética que as une. Assim, o grande desafio para a educação é considerar as singularidades e a possibilidade que se tem de afetar e ser afetados do aprendiz. É de suma importância o papel dos profissionais da educação nos processos fundamentais do desenvolvimento humano.

Referências Bibliográficas

ALEGRE MONTE, P. A. C. **Construtivismo Integrativo: Estudo sobre instinto, afeto e cognição**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo: 2009. Disponível em: http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=11&Itemid=76&lang=pt-br>. Acesso em: 02 de março de 2010.

ALMEIDA, A. R. S. **A Emoção em Sala de Aula**. São Paulo: Papirus, 1999.

ARANTES, V. **Cognição, Afetividade e Moralidade**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 26, n.2, p.137-153, jul./dez.2000.

_____. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação**. Publicado originalmente em OLIVEIRA, M. K; TRENTO, D.; REGO, T. (org). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Atlas, 2003.

AZZI, Roberta Gurgel e POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. “Auto-eficácia proposta por Albert Bandura”, in AZZI, R. G. e POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

BARDUCHI, Ana Lúcia. **As concepções de desenvolvimento e aprendizagem na teoria psicogenética de Jean Piaget**, Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, SP, v.4, n.4/5, jan./dez. 2004.

BENATO, Adrianna Fabiani, **Afetividade no Processo de Aprendizagem: um estudo de caso com crianças de Educação Infantil**. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.

BECKER, Fernando. **Aprendizagem – Concepções Contraditórias**. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Vol. I, n.1, Jan./Jun. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **RCN – Referencial Curricular Nacional – Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CAGNIN, S. **Afeto e Cognição: Efeitos das Similaridades afetivas na transferência analógica em resolução de problemas**. Tese de Doutorado (347 pp.). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=11&Itemid=76&lang=pt-br>. Acesso em: 02 de março de 2010.

COLOMBO, Fabiana A. **Aquisição da Escrita: A afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor**. Tese de Mestrado (233 pp.). Universidade Estadual de Campinas. Campinas 2007. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=27>> Acesso em: 05 março 2010.

CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do bom professor**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas 1998. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=27>> Acesso em: 05 março 2010.

DANTAS, H. (1992) **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, HL, Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

DE LA TAILLE, Yves J. J. M. R.. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/ Yves de La Taile, Marta Kohl de Oliveira, Heloisa Dantas**. São Paulo, Summus, 1992.

DELL'AGLI, Betânea V. A. **Aspectos Afetivos e Cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem**. Tese de Doutorado (305 pp.). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2008. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=27>> Acesso em: 05 março 2010.

DELL'AGLI, B. A. V.; CAETANO, L. M.; CASTANHO, A. F. A. **A afetividade na abordagem teórica piagetiana**. Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo: 2009.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

FREIRE, Paulo, **Educação como prática de Liberdade**. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. Coleção Leitura.

FREITAS, M. L. L. U.; ASSIS, O. Z. M. **Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica**. Ciências & Cognição. Vol. 11, 91-109. Publicado on line. Julho. 2007.

FREUD, S. **o Mal Estar da Civilização - Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. V XXI.

FREUD, S. (s.d.) “A sexualidade infantil”, in: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Lisboa: Livros do Brasil.

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

GUIMARÃES, F. C. **A Afetividade em sala de aula: Atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto**. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2008. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=27>> Acesso em: 05 março 2010.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. “**A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**”, in AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MENON PINTO, Fausto E. **Por de Trás dos Seus Olhos: A afetividade na organização do raciocínio humano**. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2004. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=27>> Acesso em: 05 março 2010.

MOREIRA, P. R. **Psicologia da Educação: interação e identidade**. São Paulo: FTD, 1996.

MORENO, M. et al. **Falemos de Sentimentos: A Afetividade como um Tema Transversal na Escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

MORENO, M. e colaboradores. **Falemos de sentimentos**. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. e colaboradores. **Conhecimento e mudança**. Campinas: Moderna/Unicamp, 2000.

Nassif, L.E. & Campos, R.H.F. (2005). Édouard Claparède (1873-1940): **interesse, afetividade** e Nassif, L.E. & Campos, R.H.F. (2005). Édouard Claparède (1873-1940): **interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional**. Memorandum, 9, 91-104. São Paulo, SP: USP, 2006.

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

PEREIRA, Mário E. C. **Pierre Janet e os atos psíquicos inconscientes revelados pelo automatismo psíquico das hísticas**. Rev. Latinoam. Psicopat. Fund., São Paulo, v. 11, n. 2, p. 301-309, junho 2008.

PIAGET, Jean. (1994) **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus Editorial

_____. **“La relaciones entre inteligência y la afectividad em el desarrollo mental del niño.”** In: DELAHANTY, G. PERRES (comp.). Piaget y el psicoanálisis. México: Universidade Autônoma Metropolitana, 1952/1994.

_____. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difel, 1980.

_____. **Para onde vai à educação?** Tradução de Ivete Braga, 14ª edição. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**. São Paulo: Cortez, 1991.

SPITZ, R. A. (1993). **O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais**. (7a ed.) São Paulo: Martins Fontes.

TASSONI, Elvira C. M. **Afetividade e Produção Escrita: A mediação do professor em sala de aula**. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2000. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=27>> Acesso em: 05 março 2010.

TASSONI, Elvira C. M. **A Dinâmica Interativa na sala de aula: As manifestações afetivas no processo de escolarização**. Tese de Doutorado (296 pp.). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2008. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=27>> Acesso em: 05 março 2010.

TOGNETTA, Luciene R. P. **Perspectiva Ética e Generosidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. & Mantovani de Assis, O. Z. (2006). **A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade**. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 32(1), 49-66

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. Petrópolis: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

ULLER, W. **“Afetividade e cognição”** in: Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação, Programa de Desenvolvimento Educacional –PDE- Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/27-2.pdf>>. Acesso em: 16 setembro 2009.