



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:  
Aprendizagem potencializada e construção de significados**

**ANA CLÁUDIA DE JESUS ANTUNES**

**BRASÍLIA – DF  
DEZEMBRO DE 2016**

**ANA CLÁUDIA DE JESUS ANTUNES**

**A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: Aprendizagem  
potencializada e construção de significados**

Trabalho de Final de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

**BRASÍLIA – DF**  
**DEZEMBRO DE 2016**

ANTUNES, Ana Cláudia de Jesus.

Ensaio: A afetividade na relação professor-aluno,  
Aprendizagem potencializada e construção de significados.

Ana Cláudia de Jesus Antunes. Brasília: UnB. 2016. P.75

Trabalho de conclusão de curso (graduação em  
Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2016.

Ana Cláudia de Jesus Antunes.

**ANA CLÁUDIA DE JESUS ANTUNES**

**A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:**

Aprendizagem potencializada e construção de significados

Trabalho de final de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

**Orientadora:** Professora Dr(a). Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

**Comissão Examinadora:**

---

Professora Doutora Fátima Lucília Vidal Rodrigues (Orientadora)  
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

---

Professora Mestranda Taísa Resende Sousa  
Instituto de Psicologia

---

Professora Doutora Maria Emília Gonzaga de Souza  
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

**Brasília, \_\_\_\_\_ de dezembro de 2016.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, num primeiro momento, a Deus por ter me guiado e me dado força em minha trajetória de vida até aqui.

Agradeço aos meus professores, na sua grande maioria, que me incentivaram e que na medida do possível me ajudaram a conquistar aprendizagens, algumas dessas experiências foram muito significativas para mim.

Agradeço a minha família que me apoiou e me incentivou aos estudos, como também a conquistar uma vaga na universidade pública, eles acreditaram no meu potencial e eu pude realizar mais um projeto de vida, que é minha formação superior em Pedagogia.

E agradeço especialmente nesse momento a minha orientadora Fátima Lucília Vidal que me guiou até aqui. Nesse processo que vem desde o estágio obrigatório até a monografia.

“Fale, e eu esquecerei; ensine-me, e eu poderei lembrar; envolva-me, e eu aprenderei.”

**Benjamin Franklin**

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....</b>	<b>ix</b>
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>x</b>
<b>PARTE 1.....</b>	<b>11</b>
<b>MEMORIAL EDUCATIVO .....</b>	<b>12</b>
<b>PARTE 2.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1, 2 E 3–</b>	
<b>MONOGRAFIA.....</b>	<b>18</b>
<b>INTRUDUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>76</b>
<b>CAPÍTULO 1-</b>	
<b>1.1 A afetividade em uma educação para autonomia/para emancipar.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 A diferença entre autoridade e autoritarismo: a disciplina e o respeito como</b> <b>dimensões relevantes que devem ser pensadas dentro da afetividade.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 2-</b>	
<b>2.1 As funções psicológicas superiores: sua relevância na compreensão do</b> <b>desenvolvimento como um todo.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2 Zona de Desenvolvimento Proximal: o “outro” como mediador de aprendizagem.</b> <b>.....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO 3-</b>	
<b>3.1 Contribuições de Vygotsky.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2 Contribuições de Wallon .....</b>	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO 4–</b>	
<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>46</b>
<b>4.1 Procedimentos .....</b>	<b>46</b>
<b>4.2 Pesquisa qualitativa.....</b>	<b>47</b>
<b>4.3 Diário de campo.....</b>	<b>48</b>
<b>4.4 Entrevista semiestruturada.....</b>	<b>48</b>
<b>4.5 Observação participante .....</b>	<b>49</b>

4.6 Descrição da escola.....	49
4.7 Descrição da turma .....	51
4.8 Descrição da professora .....	52
4.9 Descrição das professoras entrevistadas.....	52
<b>CAPÍTULO 5 –</b>	
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO.....</b>	<b>54</b>
5.1 Trechos: diário de campo .....	54
5.2 Como teoria e prática se concretizam no contexto de sala de aula.....	55
5.3 A importância da afetividade na relação professor-aluno para o desenvolvimento integral do educando .....	56
5.4 De que modo a indisciplina que se revela como desafio aos professores pode ser trabalhada e atenuada em uma educação mais afetiva .....	58
5.5 Entrevista semiestruturada.....	60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>
<b>PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....</b>	<b>66</b>
<b>PARTE 3.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>72</b>
<b>APÊNDICE “A” – Termo de Compromisso.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE “B” – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>74</b>

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo demonstrar como a afetividade se apresenta como uma dimensão de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem à luz de três teóricos principais, a saber: Paulo Freire (2016), Vygotsky (1991) e Wallon (1995). De fato, diferentes campos do saber, sobretudo a Educação e a Psicologia, conversam entre si e se complementam, principalmente no que tange à afetividade na relação professor-aluno, com base na construção de significados e potencialização de aprendizagens. Propôs-se problematizar os desdobramentos da referida relação, bem como a importância da afetividade nas estruturas social, psicológica, cognitiva e emocional do educando, potencializando o desenvolvimento destas e a relevância dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e Funções Psicológicas Superiores (Vygotsky, 1991).

Assim, buscou-se aqui interligar os aspectos supramencionados à prática do professor de desenvolver a autonomia do educando, em um trabalho de reflexão e de posicionamento crítico frente à realidade social e problematização de uma das questões mais presentes no contexto escolar, que é a questão da indisciplina que se mostra como um desafio aos professores e a escola, e como isso tem conexão com a afetividade, em especial, a partir de recortes de uma observação participante no estágio curricular obrigatório e entrevista com educadoras.

**Palavras-chave:** Afetividade. Autonomia. Aprendizagem-significativa.

## ABSTRACT

The present study aimed to demonstrate how affectivity presents itself as a dimension of extreme importance in the teaching-learning process in the light of three main theorists, such as Paulo Freire (2016), Vygotsky (1991) and Wallon (1995). In fact, different fields of knowledge, especially Education and Psychology, speak to each other and complement each other, especially with regard to affectivity in the teacher-student relationship, based on the construction of meanings and the learning potential. It was proposed to problematize the development of this relationship, as well as the importance of affectivity in the social, psychological, cognitive and emotional structures of the student, enhancing their development and the relevance of the concepts of Proximal Development Zone and Higher Psychological Functions (Vygotsky, 1991).

Thus, we seek to link the aforementioned aspects to the teacher's practice of developing the student's autonomy, in a work of reflection and critical positioning in relation to the social reality and problematization of one of the most current issues in the school context, which is the issue of indiscipline. Which proves to be a challenge for teachers and the school, and how this has a connection with the affectivity, especially, of participant observation cuts in the obligatory curricular stage and interview with educators.

**Keywords:** Affectivity. Autonomy. Learning-meaningful.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMEB	-	Centro de Ensino Médio Elefante Branco
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	-	Faculdade de Educação
MEC	-	Ministério da Educação
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
RA	-	Região Administrativa
SESC	-	Serviço Social do Comércio
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UnB	-	Universidade de Brasília
ZDP	-	Zona de Desenvolvimento Proximal

## APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia visa problematizar questões importantes referentes à afetividade na relação professor aluno. Encontra-se dividido ou estruturado em três partes, a saber: 1) memorial educativo; 2) monografia; e, 3) referências e apêndices.

No memorial busco resgatar, em breves reflexões, minha trajetória escolar e acadêmica, bem como o porquê da escolha do tema em questão: sua relevância para mim e para a educação, precisamente na relação professor-aluno.

A monografia abrange cinco capítulos. Os três primeiros de referencial teórico. O primeiro refere-se à questão de como a afetividade é percebida na pedagogia freiriana, a partir do conceito de se “educar para autonomia, para cidadania”. O segundo refere-se à Vigotsky, o conceito de “zona do desenvolvimento proximal” e “funções psicológicas superiores” e qual a relevância da compreensão desses conceitos no desenvolvimento do sujeito. No terceiro e último capítulo eu faço uma recapitulação da teoria de Vygotsky em consonância a de Wallon na educação, precisamente no processo de ensino-aprendizagem, numa relação professor-aluno tendo como alicerce principal a afetividade. Considerando que a dimensão emocional tem grande relevância desde o começo da vida de um indivíduo, favorecendo o seu desenvolvimento de forma integral.

No quarto capítulo, eu abordo a metodologia utilizada que é de cunho qualitativo, como também descrevo os procedimentos, as características da escola, da turma, da professora do estágio obrigatório de observação participante, e, por fim, das professoras entrevistadas. No quinto capítulo, eu faço uma análise e discussão dos dados obtidos no diário de campo e numa entrevista com quatro professoras de séries iniciais. Posteriormente, são apresentadas as minhas considerações finais relacionadas às questões ao tema, e minhas perspectivas profissionais quanto a minha ação como docente e do aperfeiçoamento e continuação da minha formação na área da educação.

**PARTE 1**

## MEMORIAL EDUCATIVO

Meu nome é Ana Cláudia de Jesus Antunes, nasci e cresci em Brasília, e desde os meus 10 anos de idade, moro na Região Administrativa de Taguatinga (RA-III). Antes morei em outras RA(s), como, por exemplo, São Sebastião. Meus pais vieram para Brasília há aproximadamente uns 30 anos – minha mãe do Estado da Bahia, e meu Pai, do Estado da Paraíba. Minha mãe que se chama Elisanice Maria de Jesus; é funcionária pública aposentada. Meu pai se chama Abel Antunes Beserra Junior; é trabalhador autônomo e voltou para Paraíba há muitos anos. Sou filha única por parte de mãe e tenho três irmãos por parte de pai.

Minha trajetória escolar foi um pouco conturbada no começo, se não me engano comecei a frequentar a escola formal a partir dos quatro cinco anos. Não gostava muito da escola, lembro bem disso. Achava aquele ambiente agressivo e pouco acolhedor. Os professores não conseguiam se comunicar com os alunos manter a disciplina em de sala de aula ou simplesmente não se importavam com o que acontecia. Se existia uma boa relação entre os alunos, ou até mesmo dele construir uma relação boa com seus alunos.

Não se importavam também com sua aprendizagem. Simplesmente passavam o conteúdo no quadro davam uma breve explicação, não se importando se os alunos estavam atentos ou não aquilo, se a forma como eles explicavam despertava o interesse ou curiosidade dos alunos. A impressão que eu tinha era que simplesmente eles não se importavam. Como se estivessem lá apenas para cumprir um protocolo, ou porque precisavam trabalhar, mas não tinham vocação ou amor por aquilo que faziam. Isso desde os quatro até os nove, dez anos.

As minhas lembranças dessa época de escola em sua maioria, tirando um amigo, um espaço, uma atividade diferenciada na escola, são negativas, não me trazem boas recordações, até mesmo com relação aos professores.

Uma escola que foi bem marcante nessa fase, da rede pública de São Sebastião, na qual eu estudei acredito que dos sete aos oito anos de idade. O ambiente em sala era de muita agressividade entre os alunos, e entre os alunos e professores, até mesmo por causa de um contexto de pobreza e violência que muitos alunos vinham. A minha impressão é que a escola não buscava meios de trabalhar essas realidades, de fazer palestras, incluir no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola projetos que visassem á reflexão sobre essas situações, sobre como melhorar o ensino e principalmente como o professor poderia construir uma boa relação com os alunos. Nada disso existia.

Bem, depois dessa fase, não tinha alcançado um nível de escolaridade desejável para minha idade, nem eu nem grande maioria dos alunos que estudavam lá. Havia muitas deficiências de aprendizagem, como leitura e escrita, mas na escrita do que na leitura. Em operações matemáticas como frações, saber o que era uma fração. Lembro que era muito ruim em exercícios que envolviam frações. Essas são as principais deficiências de aprendizagem, das quais eu lembro. Que me prejudicou bastante nas etapas seguintes, para recuperar o tempo perdido.

Realmente não foi uma boa fase, com raras exceções, um exemplo foi uma professora no terceiro ano do fundamental, ela me ajudou muito, foi à primeira professora que eu percebi esse cuidado, respeito e carinho com os alunos, como indivíduos com suas singularidades e necessidades, ela sempre demonstrava preocupação e interesse, em ter uma boa relação com os alunos e de despertar o interesse pela aprendizagem nestes.

Aos dez anos fui transferida para uma série anterior a que deveria estar de acordo com minha faixa etária. Até a quinto ano do fundamental estudei em escolas de ensino regular. Posteriormente a isso, concluir algumas séries na Educação de Jovens e Adultos – EJA, pelo meu atraso escolar. Nessa fase estudei no Serviço Social do Comércio – SESC, onde um semestre correspondia a um ano letivo. A qualidade do ensino era excepcional. Há certo preconceito com o EJA, mas pelo menos onde eu estudei não tinha do que reclamar. As salas não eram superlotadas. Havia por volta de 20 alunos em cada sala. Os professores em sua maioria conseguiam dar aula tranquilamente, havia uma relação mais próxima com os alunos, os professores buscavam uma interação, uma comunicação maior com os alunos.

Havia uma relação de respeito mútua, entre professor-aluno, na sua maioria. Também tinha uma sala de reforço, para quando você ficasse em dúvida com algum conteúdo de uma matéria, que não desse para ser sanada durante a aula normal, poderia recorrer a essa sala para esclarecer dúvidas. Isso para mim era um diferencial que eu não tinha antes, essa oportunidade de rever conteúdos, tirar dúvidas, quase não acontecia nas outras escolas que eu estudei, nem sala de reforço tinha. Hoje com minhas experiências em escolas públicas, através do estágio, pesquisas, percebi que essa realidade mudou significativamente, o que me deixa muito feliz, pois isto é um grande avanço, para uma educação de qualidade.

Nessa fase eu conheci professores que fizeram toda diferença na minha aprendizagem, como também de exemplo de pessoa que eu me inspirava. Lembro que nunca me identifiquei com a matéria de história, e por causa do professor que conseguia cativar os alunos, ele era um professor engraçado, mas não somente isso sabia ensinar e motivava os alunos à

aprendizagem daqueles conteúdos. Lembro que fiquei tão boa na matéria que gabaritei uma prova dele, fui a única na sala que conseguiu gabaritar a prova.

Outra matéria que me instigava era a de física, a forma como o professor me ensinava sempre me deixava curiosa para aprender mais, me motivando a me superar cada vez mais. Era como um desafio, mas um desafio bom.

Depois dessa fase na escola do SESC, voltei para o ensino regular. Concluir o ensino médio no Centro de Ensino Médio Elefante Branco – CEMEB. Tomei essa decisão por um simples motivo, me desafiar. Queria saber se tinha capacidade de conseguir ter o mesmo desempenho que tinha no EJA, e para minha surpresa eu fui muito bem, claro me dedicando muito para alcançar bons resultados, não foi fácil, mas me sentir realizada por conseguir um desempenho satisfatório.

Comecei a me interessar mais por biologia, principalmente por genética. Infelizmente, mudaram o professor umas duas vezes, o que culminou em um período sem aulas de biologia, mas mesmo assim deu para aprender bastante conteúdo. O professor de matemática e o professor de sociologia para mim também eram excelentes professores, me identifiquei muito com a matéria e a forma de ensinar destes, apesar de achar que faltava trabalhar um pouco mais a dimensão afetiva. Observei que a dimensão afetiva é praticamente abandonada no ensino médio se dando bem mais prioridade a transmissão de conteúdos. Mas em alguns professores eu ainda observei esse interesse em desenvolver uma boa relação com os alunos, principalmente nos quesitos respeito e comunicação.

Quando concluí o ensino médio, não tinha interesse em fazer faculdade, até mesmo não achava que tinha capacidade para concorrer a uma vaga na Universidade de Brasília – UnB, como minha família estava passando por problemas financeiros, faculdade particular ficou fora dos meus planos também. Hoje penso que pelo mesmo deveria ter tentado fazer o (vestibular da UnB) ou o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, mas por não acreditar em mim, e nas minhas capacidades acabei nem tentando. O que refletindo hoje, é uma decisão que eu tomei que eu me arrependo, talvez me dedicando, tendo até feito um pré-vestibular naquela época tivesse conseguido uma vaga, como conseguir anos depois.

Assim que eu concluí o Ensino Médio, como dito antes, além de não me achar capaz de passar num vestibular achava que teria mais facilidade para passar em um concurso público. Também tinha muita vontade de começar a trabalhar e ter um emprego fixo, estabilidade, enfim, todas essas vantagens que um cargo público oferece, mas as coisas não saíram como eu planejava. Daí eu percebi que tinha que ampliar minhas possibilidades, não

ficar restrita a só um foco, foi aí que eu comecei a pensar realmente em fazer um curso superior, surgiu essa vontade ou necessidade.

Com isso eu fiz um pré-vestibular e no meio desse curso, eu fiz o vestibular da UnB, e para minha total surpresa eu passei. Sem ter expectativas alguma de passar. Nem eu acreditei quando vi o resultado, passei na primeira chamada.

Iniciei minha trajetória na UnB no segundo semestre do ano de 2013. Comecei o meu curso com muitas preocupações e expectativas. Se eu iria realmente gostar e ter vocação para esse curso como eu imaginada? Se eu iria me adaptar a rotina da UnB? Se eu iria gostar do ambiente da universidade e especificamente da faculdade de educação? Se eu iria me sair bem nas disciplinas? Ter uma aprendizagem significativa (que é o tema principal desse Trabalho de Conclusão de Curso – TCC). Se eu conseguiria ir até ao final do curso? Se eu teria uma boa convivência com meus colegas, e principalmente com os professores? Enfim, eram muitas indagações, que foram sendo respondidas no decorrer do curso.

Agora eu já estou no sétimo semestre e pude tirar a maioria das conclusões, que eu me preocupava antes. Eu me identifiquei com o curso já no primeiro semestre, com as disciplinas, seus conteúdos e com os professores, situação que praticamente se manteve em todos os outros semestres, tive dificuldades no começo com algumas disciplinas, mas fui aos poucos superando meus limites, conseguir ultrapassar barreiras. Conheci excelentes educadores, que me fizeram refletir, repensar, compreender, conteúdos, conceitos que foram de fundamental importância para uma aprendizagem de qualidade, mas principalmente de formação de uma futura educadora, todos esses professores serão lembrados com muito carinho, pois eles fizeram a diferença na minha vida.

Quanto à rotina da universidade tive um pouco de dificuldade de me adaptar, mas aos poucos conseguir. Encantei-me com o ambiente da universidade quase que instantaneamente, os prédios (apesar de alguns estarem precisando de uma reforma). A natureza. O espaço em si, com muitas árvores, pássaros e outros bichos, enfim a fauna e flora da UnB me encantaram. Um ambiente na sua maioria tranquilo, apesar de alguns problemas de segurança ainda recorrentes.

Esses espaços naturais passam uma mensagem de serenidade. Amo! Os ipês da UnB, o restaurante universitário, os espaços destinados aos alunos, à biblioteca, como também, não poderia esquecer a Faculdade de Educação – FE da UnB. Espaço esse muito significativo para mim, onde eu passei a maioria do tempo que eu estive nessa instituição, onde eu fiz amizades que foram muito importantes também nesse processo. Pessoas e professores que sempre tinha

alguma lição de vida, estes com os quais eu aprendi e ensinei alguma coisa.

Outro ponto se referia ao meu desempenho como aluna, isso também era foco das minhas preocupações. Acredito que quando eu entrei na faculdade ainda era muito insegura e não acreditava tanto assim eu mim mesma, no que eu poderia alcançar. Isso também mudou. Para mim a UnB sempre fará parte da minha vida, como também tudo que eu vivi e aprendi. Que hoje fazem parte do que eu sou. Olhando para trás e fazendo uma retrospectiva de tudo isso, vejo que tanto esforço e dedicação valeram muito a pena. Ter fé e persistir foram duas características marcantes e decisivas para que eu chegasse até aqui, apesar dos pesares.

**PARTE 2**

## MONOGRAFIA -

### INTRODUÇÃO

A fim de analisar a temática proposta nas linhas que se seguem, recorreu-se a autores do campo da Educação e da Psicologia – áreas de estudos essas distintas, mas que conversam entre si e se complementam – para tratar da afetividade na relação professor-aluno, da aprendizagem potencializada e da construção de significados.

A afetividade se apresenta como uma dimensão de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem. Os desdobramentos que surgem a partir dessa relação que é significativa e subjetiva e por isso influencia e define como o processo de ensino-aprendizagem deverá ocorrer, de forma: harmoniosa, simbólica, dialógica, cooperativa, mediadora e respeitosa, favorecendo, assim, a aquisição eficaz e significativa dos processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 1991), visando potencializar a aquisição de habilidades e comportamentos. Tais ações com base nas teorias de Paulo Freire, Vygotsky e Wallon.

. Diante do exposto, têm-se os seguintes questionamentos: qual a importância da abordagem histórico-cultural em tal processo? Como pode ser feita a mediação do professor para com o aluno e o objeto de conhecimento (mediação entre o sujeito e o objeto cognoscitivo) e a mediação entre o contexto sociocultural que o educando está inserido e o contexto de sala de aula? (VYGOTSKY, 1991). A mediação entre os conteúdos de aprendizagem articulados aos problemas sociais deve ter um caráter reflexivo, buscando educar para cidadania e para autonomia (FREIRE, 2016).

E ainda: qual a relevância para Vygotsky (1991) do conceito de “zona do desenvolvimento proximal”? Como a mediação pode se concretizar de modo a desafiar o educando a ir além das capacidades já adquiridas pelo seu aparelho cognoscitivo? O “sentir-se desafiado” motivará o anseio, a curiosidade e a vontade do educando em adquirir novos conhecimentos? De fato, uma relação professor-aluno pautada no respeito, admiração e valorização mostra-se fundamental para lograr os objetivos aqui propostos, uma vez que o educando necessita se identificar com o professor e com o objeto de conhecimento, para que sua aquisição flua de forma satisfatória, em uma relação de respeito e cooperação entre

ambos.

De acordo com Paulo Freire (2017), o professor pode evitar uma postura de autoritarismo em sala de aula, tratando seus alunos apenas como “recipientes vazios” nos quais devem ser depositadas informações impostas, sem problematização, reflexão e associação com o contexto do educando, de forma fria e distante (relação vertical). Tal postura tende a afetar profundamente a impressão que o educando terá da escola e do objeto de conhecimento (FREIRE, 2016), culminando em um árduo processo e sem significado afetivo para o educando, dificultando o desenvolvimento pleno deste.

Para Wallon, o aspecto cognitivo nunca deve ser pensado dissociado do emocional. Assim, trabalhar a afetividade é algo importante em sala, uma vez que é a partir de suas condições psicológicas que o educando formará sua personalidade, ou seja, um educando pensado de forma integral e não fragmentada, nesse movimento e articulação entre o orgânico e o contexto sociocultural, (Galvão, 1995).

Por último, mas não menos relevante, tem-se a afetividade pensada como sinônimo de autonomia, em se trabalhar a autonomia dos alunos. Uma educação não é realmente afetiva se não trabalha tal dimensão. Assim, é preciso “educar para emancipar”, pois, a partir do momento que se educa por meio de posturas e métodos que reproduzirão as desigualdades sociais e as relações de dominação, o professor não está realmente cumprindo seu papel social e político, mas sim, fazendo uso da afetividade apenas como um meio vazio e superficial, para tornar sua convivência com os alunos mais harmônica, um modo espontaneísta sem um direcionamento. Destarte, sem uma intenção que levará à autonomia do educando, tem-se uma falsa educação afetiva (FREIRE, 2016) – ação que tem início na sala de aula a partir do momento que o professor assume ali ser uma figura de autoridade, e não de autoritarismo; que constrói sua autoridade, por ser respeitado e respeitar seus alunos, por valorizar e ser valorizado por seus alunos, por exercer seu papel de mediador e estimular nos alunos sua autonomia, para que estes se responsabilizem e produzam conhecimentos novos, ao invés de serem meros receptores de conhecimentos, ou seja, de forma mecânica; para que tais sejam sujeitos ativos de sua aprendizagem (FREIRE, 2016).

Conforme o exposto, a partir da prática e discussão teórica, a questão de pesquisa aqui em evidência é: como a afetividade na relação professor-aluno potencializa o processo de aprendizagem, tornando-o significativo?

O objetivo geral da presente pesquisa está diretamente ligado à questão norteadora, sendo, assim, sintetizado: investigar como a relação professor-aluno constrói significados para

ambos, potencializando aprendizagens.

As questões norteadoras dos objetivos específicos são as que se seguem:

- O que é ensinar para emancipar/dar autonomia e como tal ação tem relação com a afetividade?
- Qual a diferença entre autoridade e autoritarismo? Que importância tem o primeiro para a criação de um vínculo afetivo entre professor-aluno pautado no respeito e na cooperação mútua?
- Por que a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem é significativa?
- Como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e as funções psicológicas superiores validam e justificam a importância da afetividade?
- Qual a importância da Psicologia/contexto histórico-cultural para compreensão de tal processo e como está se comunica com a afetividade em Wallon?

Assim, como objetivos específicos propriamente ditos têm-se:

- Analisar o que é ensinar para emancipar para dar autonomia e como isso se relaciona com o conceito de afetividade;
- Identificar a diferença entre a autoridade e o autoritarismo, e como o segundo impossibilita a criação de um vínculo professor-aluno respeitoso e de cooperação entre ambos;
- Investigar porque a afetividade se apresenta como significativa no processo de ensino-aprendizagem;
- Analisar os conceitos de ZDP e as funções psicológicas superiores, justificando sua importância na temática em questão; e
- Esclarecer a importância da Psicologia/ contexto histórico-cultural para a compreensão de tal processo.

A presente pesquisa, além de um referencial teórico que lhe confere fundamentação, tem por base as informações construídas em uma pesquisa de campo realizada em uma das escolas públicas da rede de ensino do Distrito Federal.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### CAPÍTULO 1 –

#### - Fundamentação teórica

A fundamentação teórica, capítulos: um dois e três deste trabalho visam responder as questões referentes à afetividade na relação professor-aluno, apontando como esta influência e potencializa o desenvolvimento e a aprendizagem do educando.

O presente capítulo evidencia as questões que irão subsidiar o enfoque teórico referente à afetividade na perspectiva de educar para a autonomia. Neste interim, questionou-se: como a afetividade se relaciona e dialoga com uma pedagogia para emancipação/para autonomia, e qual a importância de tais dimensões serem trabalhadas juntas no contexto escolar?

Em seguida, tem-se a relação entre a questão do respeito, da dignidade e da valorização professor-aluno em relação às dimensões da afetividade e da educação para autonomia.

#### 1.1 A afetividade em uma educação para autonomia/para emancipar

Paulo Freire (2016) trabalha os conceitos de autonomia e emancipação na maior parte de suas obras, com ênfase na importância de se trabalhar a autonomia dos educandos. Adepto do materialismo histórico-dialético de Marx, sua obra tem muita influência deste, tanto no sentido de compreensão do mundo, quanto ao método de pesquisa, buscando se apropriar da história para compreendê-la e refletir sobre ela, para, em um segundo momento, agir. A práxis que é esse movimento de ação-reflexão-ação fica explícita na teoria daquele teórico, pois, um dos papéis do professor é de não ser neutro, uma vez que não existe neutralidade na atuação educativa, que é também um papel político.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivo, que se acha o que venho chamando de política da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação (FREIRE, 2016, p. 107-108).

O professor, em sala de aula, forma cidadãos, que serão ou não submissos diante do vigente (e injusto) sistema de legitimações de desigualdades sociais. Segundo Saviani (2003), as atuações do professor e da escola terão papel decisivo para a formação crítica dos educandos que, a partir do desenvolvimento de uma atitude crítica-reflexiva e da apropriação do conhecimento historicamente acumulado, terá competência e autoridade para exercer transformações das quais a sociedade necessita, exercendo, assim, sua verdadeira cidadania. Tem-se, portanto, a “[...] Elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, em que ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI apud BULGRAEN, 2003, p. 72).

No que tange à mediação do professor, o professor pode mediar as aprendizagens, fazer a mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Para tanto, a necessidade de superação do conhecimento do senso comum para um mais elaborado e científico.

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica (FREIRE, 2016, p. 32).

É preciso levar em conta as experiências e vivências do sujeito, que faz parte do que ele é, da sua identidade como sujeito histórico. Dissociando a educação da realidade sociocultural do sujeito, a educação não será significativa e não renderá bons frutos, de acordo com Paulo Freire (2016).

A fim de potencializar a aquisição da autonomia por parte dos educandos, o professor pode promover situações nas quais o educando construa sua própria aprendizagem, necessitando apenas da mediação do professor. O educando precisa compreender que ele é um sujeito ativo do seu conhecimento. O professor se faz presente para instigar, motivar, desafiar o educando a ir além do que ele já sabe; criar, recriar conhecimentos, apreender novas perspectivas sobre o objeto cognoscível; superar a curiosidade ingênua e incorporar a curiosidade metodológica (FREIRE, 2016).

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à

curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 2016, p. 45-46).

De acordo com Paulo Freire (2016), ao desenvolver o pensamento crítico, o professor precisa se reconhecer como “ser inacabado”, que está num constante processo de aperfeiçoamento como um ser cultural, social e ético; que passa por constantes transformações. Neste sentido, este precisa sempre estar aberto às mudanças, ao respeito às diferenças, sabendo que sempre terá o que ensinar e o que aprender, como em um “processo de retroalimentação”, que aprende e, ao mesmo tempo, ensina. “Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (FREIRE, 2016, p. 49).

O professor pode ser responsável e ético quanto às suas atitudes, podendo instigar tais características nos educando, para que tenham essa consciência do inacabado. Assim, aquele profissional motivará seus discentes para a curiosidade, buscando sempre novos conhecimentos, fazendo questionamentos e investigações, provocando-lhes uma sede por um conhecimento não acabado, mas inacabado. (FREIRE, 2016).

De fato, o professor tendo uma postura ética e de respeito para com os educandos, mas não somente isso. Ele demonstra que se importa com eles, que se importa com a herança que deixará para sociedade, com os cidadãos que ajudará a formar e que exercerão transformações na sociedade vigente (FREIRE, 2016).

“A invenção da existência envolve”, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a "espiritualização" do mundo, a possibilidade de embelezar como enfeitar o mundo, e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos (FREIRE, 2016, p. 51).

De acordo com Paulo Freire (2016), a relação de respeito à dignidade e às particularidades do educando se dá via dialógica, uma vez que é somente através do diálogo, de uma boa intercomunicação professor-educando, que se logra atingir os objetivos supramencionados, gerando, espontaneamente, uma relação afetiva, pois, o professor buscará na sua fala, em suas ações e em suas gestões, trazer o aluno para perto de si e do objeto do conhecimento, o que tornará o processo de ensino-aprendizagem instigante e motivador.

Nesse sentido, vale questionar: onde se tem a intenção de trabalhar a autonomia do

educando, e como deve ser pensada a relação professor-aluno que atenda todos os requisitos para uma educação emancipadora e afetiva? Segundo Paulo Freire (2016), a autonomia do educando deve ser um objetivo prioritário em tal modelo de educação, ou seja, uma educação pensada e planejada para que este se reconheça como produtor de seu conhecimento, lógico, com o auxílio do professor em determinados momentos, mas não em todos. Precisa aprender a pensar sozinho, refletir e produzir conhecimento.

Como diz Paulo freire (2016), o professor, ao podar a curiosidade de seu aluno, ao menosprezar seus conhecimentos e vivências prévias, ao desvalorizar suas opiniões e expressões, a se achar superior ao aluno, ao desrespeitá-lo e tratá-lo com indiferença, seja por quaisquer motivos, falta com a sua ética humana, cometendo erros terríveis tanto no seu papel como professor, quanto como cidadão.

O educando precisa se sentir respeitado, valorizado, além de observar a educação como algo significativo e motivador. Tais nortes serão construídos e edificados via dialogicidade e respeito às diferenças, ou seja, o professor não pode, em nenhum momento, fazer “juízos de valor, referentes a seus alunos” (FREIRE, 2016).

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites a liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2016, p. 58-59).

É preciso olhar e compreender o educando como sujeito histórico-cultural, que vive determinada realidade, que tem uma identidade social, cultural, etnia, racial, religiosa; enfim, que se reconhece dentro de um determinado contexto; que aprende e se desenvolve dentro desse contexto. Por isso, como citado anteriormente, a escola nunca será neutra, o processo de ensino-aprendizagem não pode ser pensado desconectado da realidade dos educandos, da realidade social, econômica, política, entre outras. A educação pode ser trabalhada de forma integrada a essas outras dimensões para ser bem sucedida. “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser

desprezado” (FREIRE, 2016, p. 42).

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2016, p. 32).

Segundo Freire (2016), o professor pode ser a ponte entre o saber do senso comum e o saber científico e sistematizado, ajudando a potencializar as aprendizagens do educando, fazendo-o se perceber como sujeito ativo do processo, auxiliando-o para que desenvolva habilidades não somente relacionadas aos conhecimentos acadêmicos – divididos em diferentes disciplinas do saber –, mas que tenha consciência de ser um ser histórico, inacabado, que necessita desenvolver virtudes morais e intelectuais; um ser condicionado, mas reflexivo; um ser político e social.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. “Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2016, p. 83-84).

O professor constitui-se como uma figura de autoridade tendo consciência da importância de que precisa estar em constante processo de reflexão, buscando alternativas que aprimorem a relação professor-aluno, tornando-a significativa, eficaz e produtiva (FREIRE, 2016).

## **1.2 A diferença entre a autoridade e o autoritarismo: a disciplina e o respeito como dimensões relevantes que devem ser pensadas dentro da afetividade**

Uma questão que foi abordada no tópico anterior será resgatada e aprofundada neste por sua relevância. A discussão levantada até o presente momento - a questão da importância do professor ser reconhecido como autoridade, não como uma autoridade imposta, rígida, de mandos e desmandos, agindo como um ditador, mas sim, como uma autoridade que se revela autoridade por sua competência profissional – resplandece que o docente pode ser um educador ético e comprometido com sua função, que sabe despertar a curiosidade e

desenvolver a autonomia dos educandos de forma significativa, generosa, instigante e alegre, é isso que nos diz Paulo Freire (2016).

As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente, ao lado de outras que estudamos (LIBÂNEO apud NAVARRO; SILVA, 1994, p. 249).

O clima de disciplina é importante de se estabelecido em sala de aula. Neste sentido, faz-se importante a compreensão, responsabilização e consciência do educando sobre a aplicação da disciplina, para que se crie um ambiente favorável ao ensino e aprendizagem. Sobre a questão, Freire (2016, p. 91) disserta: “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco.” Assim, a responsabilidade de um bom processo de aprendizagem não é tarefa única e exclusiva do professor, mas sim, algo que surge via cooperação, dialogicidade e comprometimento entre professor e os alunos. “Se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a sua supressão do processo de construção da boa disciplina” (FREIRE, 2016, p. 91).

Segundo Paulo Freire (2016), para que se favoreçam essas relações de respeito, cooperação e disciplina, o professor precisa estar seguro de sua atuação docente; demonstrar que possui competência técnica e científica para executar sua função da forma mais eficiente possível. Se o professor não detém a qualificação ou segurança para aquilo que está fazendo, poderá ser desacreditado por seus alunos, que não terão confiança nas suas ações, possibilitando, assim, maiores chances de se ter um ambiente desarmonioso e de indisciplina. Essa não é a única característica que dificulta o processo em si, mas também a postura do professor, que pode ter qualificação científica, mas não tem ética, desvalorizando o educando, sua dignidade, criatividade e especificidades. Age buscando inibir a curiosidade, a liberdade, e as experiências de vida do educando, tratando-o como um mero receptáculo de conhecimentos transmitidos mecanicamente, descontextualizado, também é algo ruim no labor do professor (FREIRE, 2017).

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da

professora sejam determinadas por sua competência científica (FREIRE, 2016, p. 90).

O professor, ao agir com autoritarismo (e não como autoridade generosa e democrática), menosprezando os alunos ou diminuindo-os com comentários e juízos de valor maldosos, sem permitir a criação de nenhum vínculo afetivo e uma boa intercomunicação, prejudicará todos aqueles que passarem pelo seu comando, culminando uma atitude totalmente antiética e desumana (FREIRE, 2016).

A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce em relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formados do espaço pedagógico (FREIRE, 2016, p. 90).

Quando de uma ideal relação professor-aluno, a autoridade é democrática, e as aprendizagens e habilidades (sociais, cognitivas e emocionais) tendem a fluir mais harmoniosamente, sendo, então, potencializadas. A autoridade democrática não se sente ameaçada ao dar liberdade aos seus alunos. Do contrário, ela sente aí um desafio tanto para ela quanto para seus alunos, ou seja, a autoridade do professor está mais que consolidada pela sua competência e segurança; busca promover cada vez mais situações de questionamentos; de inquietações; de nunca aceitar uma verdade como única e acabada. E ainda, de fazer os alunos repensarem seus conceitos, suas realidades, sua capacidade de transformações e rupturas como cidadãos; de serem esperançosos e confiantes. Tal processo, de fato, somente é possível via intercomunicação, diálogo, acarretando no forte vínculo professor-aluno (FREIRE, 2016).

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade (FREIRE, 2016, p. 138).

Segundo Paulo Freire (2016), essa liberdade também propicia o reconhecimento e consciência do educando do professor como autoridade, e que a disciplina é importante como uma dimensão ética, pois, o aluno toma ciência de seu comprometimento e foco, a fim de lograr os objetivos pré-estabelecidos.

Para Paulo Freire (2016), quando se fala de liberdade, não se fala somente de liberdade do educando, o professor também pode construir sua autonomia observando os princípios éticos. Assim, se assumir como autoridade democrática é se livrar de amarras que o impedem de desempenhar tal papel com destreza. Assumindo sua responsabilidade, de não apenas falar, mas agir conforme o que profere - um exercício que se dá com a prática e a reflexão.

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática (FREIRE, 2016, p. 93).

A tendência a dicotomizar as práticas de ensino precisa se abandonar: “Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” Paulo Freire (2016, p. 92). Para ele não há prática discente separada da prática docente. Logo, não se pode dicotomizar teoria de prática, autoridade de liberdade, respeito ao professor de respeito aos educandos, uma vez que a prática se tornaria incompleta, não integrando o sujeito cognoscitivo em todas as esferas de um ensino para autonomia, para cidadania, para a ética. O ensino necessita ser pensado e ter por objetividade desenvolver o ser de modo integral em suas diversas nuances e esferas.

Segundo Paulo Freire (2016), um professor comprometido tem de estar consciente que se deparará com diversas realidades, com diversos sujeitos, e que o contexto de interação em sala não é estático nem neutro. Nessa lógica, faz-se importante que este esteja sempre se reinventando, atualizando-se, revendo seus métodos. O professor, por exercer um papel de autoridade, é um sujeito que assume uma posição política, uma vez que seu papel é eminentemente político. Portanto, um professor que não se assume como sujeito político, que não assume que os contextos sociais, políticos, culturais detém uma ideologia por trás, que fortalece as desigualdades e injustiças não está verdadeiramente comprometido com uma

educação democrática. Aqui vale destacar os dizeres daquele autor: “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 2016, p. 92).

Com a prática e a experiência, o professor vai aprendendo a identificar expressões, falas, comportamentos dos alunos, para saber se está sendo bem sucedido em sua abordagem. E ainda, se os alunos se sentem confiantes e seguros para se expressarem, ou, pelo contrário se sentem retraídos e por que da ocorrência de tal fato; se estão se envolvendo e se sentindo atraídos pelo conteúdo, se a curiosidade está se revelando, se sentem desafiados a aprender mais. Enfim, o professor verdadeiramente comprometido e democrático observará todos esses aspectos e, caso não estejam sendo atendidos, buscará os meios para reverter a situação (FREIRE, 2016).

A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles (FREIRE, 2016, p. 95).

Segundo Paulo Freire (2016), uma das questões mais difíceis de serem trabalhadas por um educador democrático é a questão do equilíbrio entre liberdade e disciplina. Em uma relação professor-aluno pode ser despertada uma consciência de respeito à autoridade do professor e, com base no limite existente entre a liberdade e o abuso da liberdade, o educando sem essa consciência estará prejudicando o andamento do processo de ensino e aprendizagem, faltando com sua responsabilidade para com seu direito e dos seus demais colegas de aprenderem de modo comprometido e sem as distrações desnecessárias.

Para o referido autor, o professor pode trabalhar com seus alunos no sentido que estes percebam que a disciplina não se dá com base no autoritarismo, mas se faz necessária para a construção de uma liberdade saudável norteadas por princípios éticos e pedagógicos, que possibilitarão alcançar os objetivos de uma educação democrática e para a cidadania.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 2016, p. 103).

A liberdade, de fato, não pode ser licenciosa do “tudo pode”. Ela vai até aonde tem início a do outro, a do professor a do colega. A aquisição da autonomia pela experiência evidencia que cada decisão possui uma consequência, por isso, o educando precisa estar ciente da importância de se reconhecer e agir com responsabilidade (FREIRE, 2016).

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 2016, p. 139-140).

Assumir-se como autoridade é tarefa primaz do professor, mas não como uma autoridade fria e distante. A competência – técnica, profissional e científica – é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, e pode ser permeada pela afetividade, o “querer bem aos educandos” Paulo Freire (2016). Convertendo os educandos, em parte integrante de tal processo, ao se sentirem valorizados, terão a autoestima e a autoconfiança elevadas, tornando o professor um modelo inspirador, no qual eles podem se espelhar, como também tornando o objeto cognoscitivo atraente e significativo.

Em suma, é preciso aprender, mas aprender de modo alegre, prazeroso e desafiador (FREIRE, 2016).

## **CAPÍTULO 2 -**

Nesse segundo capítulo tem-se uma abordagem sobre a importância das funções psicológicas superiores – principalmente da linguagem e do pensamento –, como o processo se dá na interação da criança com o meio, bem como a relevância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e da mediação com o outro para a internalização de conceitos e sistemas simbólicos.

### **2.1 As funções psicológicas superiores: sua relevância na compreensão do desenvolvimento como um todo**

Durante certo período, a cognição e a emoção foram pensadas de modo dicotômico, em que uma não tinha implicação na outra. Teóricos como Vygotsky (1991), por exemplo, pensavam tais dimensões de maneira integradora, ou seja, o indivíduo desenvolvendo suas funções psicológicas superiores em uma constante interação com o meio e com os outros sujeitos, se constituindo como um sujeito histórico-cultural. As emoções segundo este possuíam uma função efetiva nos processos psicológicos gerais, Arantes (2002).

Em tal processo, Vygotsky (1991) salienta a importância da aquisição da linguagem, que não é um fato meramente biológico, mas primordialmente social, sendo algo simbólico. Aqui não se tem como relevante apenas o significado da palavra, mas o sentido que ela assume para determinado sujeito, suas vivências e experiências no mundo social, que possui uma dimensão afetiva, atribuindo-lhe significado, integrando emoção e cognição, não tem como separar esses dois conceitos em Vygotsky, segundo (OLIVEIRA, 1992 apud ARANTES, 2002).

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos. (VYGOTSKY, 1996 apud ARANTES, 2002, p. 6-7).

De acordo com Vygotsky (1991), as funções psicológicas superiores dizem respeito àquelas adquiridas com a mediação ou interação do sujeito com o mundo social e cultural, sendo “constituídas historicamente, por meio das interações sociais e simbólicas”.

Desse modo, os sistemas simbólicos (entendidos como sistema de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. (REGO, 2003, p. 55).

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 21-22).

Assim, é possível observar uma forte influência do pensamento marxista de desenvolvimento do sujeito compreendido ou visto por meio de uma “perspectiva histórico-cultural,” – fonte de inspiração teórica para aquele autor, no seu método de compressão do ser social, culminando na base de sua teoria. A partir daí é possível destacar a importância da formação do pensamento e da linguagem., Vygotsky (1991).

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento dessas dimensões tem grande relevância na compreensão dos processos de mediação entre os sujeitos. Tem-se o conceito de sócio-interacionismo, que tenta elucidar como ocorre o processo de aquisição destas funções com a apropriação pelo sujeito de sistemas semióticos, que promovem seu desenvolvimento psíquico, quando a criança consegue capturar e compreender a realidade, dando-lhe significado. Aqui, as relações psicológicas simples se revestem em relações psicológicas complexas (linguagem, pensamento, imaginação, memória, entre outras).

A ênfase aqui se dá na aquisição da linguagem pela sua ligação íntima com a capacidade de simbolização por parte da criança, sendo uma estrutura fundamental da natureza humana. Segundo Vygotsky (2001), a aquisição da linguagem ocorre em uma relação do sujeito com o ambiente social, sendo sua função principal a de possibilitar uma boa comunicação, onde o sujeito se comunique e se faça compreender, asseverando o significado que a palavra adquire nas relações objetivas do sujeito com o meio, que é processada em forma de pensamento (pela necessidade de generalização) e linguagem – portanto, a palavra

passa pelo pensamento, que lhe confere um significado verbal, o significado é parte integrante das duas dimensões.

Mas, simultaneamente, o significado é uma parte inalienável da palavra enquanto tal, pertencendo, portanto, tanto ao domínio da linguagem como ao do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, já não fazendo parte do discurso humano. Como o significado das palavras é, simultaneamente, pensamento e linguagem, constitui a unidade do pensamento verbal que procurávamos (VYGOTSKY, 2001, p. 12).

Enquanto ao desenvolvimento cognitivo da criança, a linguagem possui uma função fundamental quanto ao modo que a criança irá compreender e pensar o mundo e as relações nas quais estará inserida e interagindo, uma vez que as formas mais complexas de pensamento na criança aparecem com a aprendizagem desta da linguagem (VYGOTSKY, 2001). Para Vygotsky (2001), existe uma relação intrínseca entre o uso de instrumentos e a fala, um voltado para fora do sujeito e o outro como fator interno ao sujeito (o homem, utilizando-se de instrumentos fabricados historicamente para dominar ou modificar a natureza, enquanto a fala seria um instrumento de controle interno, de modificação das estruturas psicológicas).

De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na "natureza humana" (consciência e comportamento). Embora essa proposta geral tivesse sido repetida por outros, Vygotsky foi o primeiro a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas. Nesse seu esforço, elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. (VYGOTSKY, 1991, p. 8).

Influenciado pela teoria marxista da interação fundamental do homem com o meio social através do trabalho e do uso de instrumentos, Vygotsky (1991) buscou subsídios para esclarecer como as mudanças históricas e na vida material promovem transformações no comportamento e na vida psíquica, uma vez que tais instrumentos se inserem a cultura numa relação dialética entre o materialismo e sua função simbólica.

Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura (VYGOTSKY, 1991, p. 8).

Reiterando, o referido autor atentou-se para o conceito de desenvolvimento humano mediado com os instrumentos, signos, símbolos dispostos no meio social. Assim, uma das principais características do cérebro é o da plasticidade, uma vez que este não é imutável ou estático, ele vai se modificando de acordo com as necessidades e demandas de adaptação, tanto por influência de mudanças biológicas quanto de mudanças históricas, Oliveira (1992).

Vygotsky rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Referindo-se a Vygotsky, para Tassoni (2000), a criança, em um primeiro momento, depende quase que exclusivamente de signos externos. Somente após várias fases de maturação, que esta vai internalizando esses signos, culminando em mudanças que ocorrem gradualmente. Primeiramente, num processo interpessoal, dependendo de sujeitos e fatores externos a ela (social), quando ela vai se desenvolvendo essas atividades se refazem, passam por uma nova configuração, sendo parte integrante da sua formação psíquica (individual), formando, assim, os processos psicológicos superiores. “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar” (VYGOTSKY, 1991, p. 63).

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória. (VYGOTSKY, 1991, p. 64).

O processo de internalização pode durar por um longo período. Às vezes, a vida toda, até mesmo pela função da plasticidade do cérebro. Nesse sentido, o ser humano pode sempre estar aperfeiçoando suas capacidades, transformando-as de acordo com fatores internos e externos diariamente existentes. Aí, tem-se uma análise da relação entre a filogênese e a ontogênese, na qual a filogênese se refere à evolução da espécie humana e dos outros animais de modo a adaptarem-se ao ambiente, seus limites e capacidades mentais, por meio do estudo

de “registros”; e a ontogênese se preocupa em investigar a origem e o desenvolvimento de um indivíduo em seus diversos estágios, a partir da experimentação (VYGOTSKY, 1991, p. 62).

Das funções psicológicas superiores, são enfatizados o pensamento e a linguagem – dimensões tão relevantes que outros estudiosos deram ênfase ao seu estudo, trabalhando-as em diferentes perspectivas, desenvolvendo suas próprias abordagens. Será realizada agora, uma breve comparação entre a teoria de Vygotsky e Piaget. Piaget (apud IVIC, 2010) atenta que o pensamento da criança não deve ser definido negativamente como “deficiente ou incompleto”, como supunha a Psicologia tradicional. Aquele autor buscou subsidiar a compreensão do pensamento da criança em seus aspectos qualitativos, revelando novas características específicas deste, próprias de cada estágio do desenvolvimento. Antes, o pensamento da criança era comparado ao do adulto, sendo que aquele não era lógico e sistematizado como o do adulto, por falta do pensamento abstrato, de fazer juízos de valor, de capacidade de planejamento. Enfim, era apontado como falho.

No fundo, o que Piaget fez de novo e grandioso é muito comum e simples, como, aliás, acontece com muitas coisas grandes, e pode ser caracterizado com o auxílio de uma tese antiga e banal, que o próprio Piaget cita no seu livro com palavras de Rousseau: a criança nada tem de pequeno adulto, e sua inteligência não é, de maneira nenhuma, a pequena inteligência do adulto. Por trás dessa verdade simples que, aplicada ao pensamento infantil, Piaget desvelou e fundamentou com fatos, esconde-se uma ideia essencialmente simples: a ideia do desenvolvimento (IVIC, 2010, p. 39).

Com sua perspectiva, Piaget (apud FREITAS, 2000) caracteriza os estágios de desenvolvimento evidenciando como as estruturas psicológicas vão se adaptando ao ambiente por meio do desenvolvimento cognitivo, ao elaborar o que denomina “epigênese”, onde o sujeito não depende exclusivamente de um aparato biológico nem da simples experiência com objetos, mas da formação de estruturas novas, uma sobrepondo-se a outra em um processo cumulativo de aquisições cognitivas. Tal fato se dá na interação do indivíduo com o ambiente social por meio de uma dinâmica de desequilíbrio e equilíbrio, tendo como produto final a equilíbrio.

Apesar da teoria de Piaget apresentar certos avanços, ela se contradiz em alguns momentos, revelando diferenças entre sua teoria e a teoria de Vigotsky, para aquele (a linguagem é um reflexo do desenvolvimento cognitivo, a capacidade de representar símbolos por meio da fala não necessariamente propicia o desenvolvimento cognitivo). “Piaget considerou a linguagem falada como manifestação da função simbólica, quando o indivíduo

emprega a capacidade de empregar símbolos para representar, o que reflete o desenvolvimento intelectual, mas não o produz” (FOWLER apud SAYEGH, 1994, p. 8). Outra questão da teoria de Piaget (IVIC, 2010) é quando se tem que somente os conceitos espontâneos podem ser processados e revertidos como meio de conhecimento imediato, enquanto que os conceitos não espontâneos, que ocorrem por mediação de outros sujeitos mais maduros, não podem sofrer transformações, serem reelaborados no pensamento da criança.

Aqui Piaget entra em contradição com sua própria ideia correta de que a criança, ao assimilar um conceito, reelabora-o, e nesse processo de reelaboração imprime nos conceitos as peculiaridades específicas do seu próprio pensamento. Entretanto, ele tende a vincular essa tese apenas aos conceitos espontâneos, negando-se a reconhecer que ela pode ser aplicada também aos conceitos não espontâneos (IVIC, 2010, p. 62).

A comparação aqui empreendida entre as teorias supramencionadas serve para uma reflexão das diferentes perspectivas que uma teoria pode assumir. Assim, para Vygotsky (2001), o pensamento e linguagem são constituídos fundamentalmente no âmbito social, enquanto que para Piaget (apud IVIC, 2010), o pensamento e a linguagem é apenas um reflexo da relação do sujeito com o meio social. Os dois tem um papel de destaque no que tange a importância atribuída à afetividade, mas nas suas respectivas representações teóricas, é possível encontrar alguns pontos de divergência.

## **2.2 Zona de Desenvolvimento Proximal: o “outro” como mediador de aprendizagem**

Outro conceito que merece destaque na teoria de Vygotsky (1991) é a ZDP – fundamental para se compreender como ocorre o desenvolvimento cognitivo do sujeito (as funções psicológicas superiores) e o papel da mediação e do outro nesse processo, bem como a transformação/internalização das funções interpsicológicas em intrapsicológicas, isso ocorrendo a partir e com as interações sociais.

Para o idealizador desse conceito, Vygotsky (1991), a ZDP é a diferença entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, aquelas funções que já estão formadas e aquelas que se encontram em processo de maturação, as quais a criança só é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente orientando-lhe ou mediando tal aprendizagem – mas, em um momento posterior, ela será capaz de realizar sozinha.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Esse conceito, segundo Vygotsky (1991), permite compreender a relação entre desenvolvimento e a aprendizagem. Aqui, não importa compreender e analisar o que a criança já sabe; as funções já amadurecidas, mas sim, aquelas que estão em um processo de amadurecimento. Por meio de testes, aquele autor observou que as crianças da mesma faixa etária apresentavam aparentemente o mesmo nível intelectual, mas quando elas eram auxiliadas por um adulto, era possível perceber que algumas se destacavam mais, demonstrando que seu nível intelectual já se encontrava num estágio superior a sua faixa etária. Com isso, esse conceito demonstra ser válido e aplicável para que se apreenda o verdadeiro estágio de desenvolvimento psicológico da criança, culminando na atuação do educador que, ao reconhecer essas potencialidades da criança, poderá mediar à aprendizagem desta com mais eficiência.

Para Vygotsky (1991), a hipótese de que as crianças da mesma faixa etária costumam ter o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo é errada.

O conceito de zona do desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas de desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo (REGO, 2003, p. 74).

Segundo Gonzalez Rey (2004), no sentido subjetivo, a função do outro não é apenas de regular comportamentos ou dar significado às coisas, mas de atuar, de modo qualitativo, na formação de sistemas emocionais complexos e simbólicos, bem com na compreensão do sujeito histórico, social ou cultural.

O outro não é simplesmente uma fonte de significações que o tornam o referente do processo de auto-regulação dos comportamentos próprios da criança; o outro está constituindo no nível dos sentidos subjetivos da história de relacionamento da criança com ele/ela, e é precisamente essa condição o que privilegia a influencia sobre a criança de uns e não de todos os outros que configuram seu espaço cotidiano (GONZALEZ REY, 2004, p. 9).

Vygotsky (1991) não faz uma dicotomia entre os processos psicológicos em relação aos sociais ou simbólicos com o qual o sujeito está em constante interação. Para aquele autor, o desenvolvimento psicológico do sujeito se dá na mediação entre a interação social e a internalização de símbolos e signos. O aprendizado e desenvolvimento não são lineares.

De acordo com Vygotsky (1991), a aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem simultaneamente. Primeiro, tem-se a internalização de conceitos a partir da interação com o meio social e da aprendizagem, que ocorre com o auxílio de alguém mais experiente, resultando, posteriormente, em desenvolvimento psicológico.

## **CAPÍTULO 3 –**

Nesse último capítulo do referencial teórico, tem-se o tratamento das implicações e contribuições da teoria de Vygotsky e Wallon na educação, bem com numa relação professor-aluno afetiva. Neste sentido, foi possível observar como as propostas dos referidos teóricos se aplicam em sala de aula, potencializando aprendizagens e tornando o processo significativo para o educando.

### **3.1 Contribuições de Vygotsky**

Vygotsky (1991), sendo um grande teórico da Psicologia que revolucionou a forma de pensar o desenvolvimento e a aprendizagem, trouxe respostas e soluções que a Psicologia tradicional não apresentava no processo de ensino-aprendizagem. Esta tratava a aprendizagem e o desenvolvimento como um processo linear, que ocorriam de forma paralela, que estudos sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) revelaram não proceder. Sem falar nas funções psicológicas superiores e na formação do sujeito dentro de uma historicidade e cultura. Assim, pensado de forma dialética, o sujeito, a partir de suas interações com o meio social, transforma-se e desenvolve suas funções psicológicas superiores, com base na mediação com outros sujeitos e instrumentos. Logo, tal processo tem aplicabilidade na relação professor-aluno pautada na afetividade, observando a teoria de Wallon (GALVÃO, 1995) sobre o impacto que a afetividade promove na relação desses e como tal teoria se comunica com a teoria de Vygotsky.

Como frisado nos tópicos anteriores, tanto a aquisição das funções psicológicas superiores como o conceito de ZDP necessitam da mediação do sujeito com outros sujeitos em um meio cultural, onde este se apropriará de sistemas semióticos historicamente construídos. A mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é realizada pelo professor de forma sistematizada, o que diferencia de conceito espontâneo para conceito científico em Vygotsky citado por (OLIVEIRA, 1992). Segundo aquele autor, o conceito espontâneo não é necessariamente uma aprendizagem direcionada, mas sim, uma aprendizagem cotidiana, que se dá nas relações práticas da criança em suas interações e experiências com os outros, sem a geração de intencionalidade e sistematicidade, ocorrendo naturalmente.

O processo de formação de conceitos até aqui discutido refere-se aos conceitos "cotidianos" ou "espontâneos", isto é, aos conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas. Vygotsky distingue esse tipo de conceitos dos chamados "conceitos científicos", que são aqueles adquiridos por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, particularmente relevantes nas sociedades letradas, onde as crianças são submetidas a processos deliberados de instrução escolar (OLIVEIRA, 1992, p. 31).

Oliveira (1992) destaca que a mediação pedagógica potencializa a aquisição de aprendizagens que não ocorreriam de forma espontânea. Estas, de conteúdos científicos historicamente acumulados, necessitam de uma atenção e dedicação maior, e é isso que a aprendizagem formal e a atuação do professor possibilitam – somente um profissional devidamente preparado e instruído poderá transmitir tais conteúdos de forma eficiente.

O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais próprio modo de articulação dos conceitos científicos (OLIVEIRA, 1992, p. 33).

Como diz Vygotsky citado por (OLIVEIRA, 1992), as funções psicológicas superiores se estabelecem de forma consciente e intencional nas interações sociais; portanto, não são processos involuntários, mas sim, processos de mediação simbólica entre o sujeito e seu contexto histórico-cultural – um processo de internalização de conceitos onde a fala interpessoal (aquela considerada “egocêntrica”, utilizada apenas para a comunicação interpessoal pela criança) se internaliza, revertendo em comunicação intrapessoal. “As funções psicológicas superiores, principal objeto do interesse de Vygotsky, referem-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais” (OLIVEIRA, 1992, p. 79).

A partir daí, conforme Oliveira (1992), Vygotsky destaca a questão do sentido da palavra, a formação da subjetividade do sujeito a partir da intersubjetividade (significado e sentido), ou seja, a relação entre a interação social e simbólica ao significado das palavras revertidas em pensamento verbal, que assume uma dimensão objetiva, tendo em vista que o significado trata-se da compreensão daquela palavra (que nomeia algo ou alguém) pertencendo tanto à dimensão cognitiva (significado) quanto afetiva (sentido), a segunda pertencendo a uma dimensão subjetiva tendo correspondência com as experiências significativas do indivíduo.

Vygotsky distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o 'sentido'. O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo (OLIVEIRA, 1992, p. 81).

Outro conceito na teoria de Vygotsky segundo (OLIVEIRA, 1992) é a questão da motivação em relação ao pensamento. A afetividade se mostra como algo importante para a devida compreensão, em consonância com os aspectos cognitivos, uma vez que, para Vygotsky segundo (Oliveira, 1992), o pensamento surge na motivação dos sujeitos, de apreender novos conhecimentos e habilidades, de se adaptarem, de se comunicarem, ou seja, das necessidades que surgem no decorrer da vida.

[...] o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

Como já foi abordado anteriormente, da importância da mediação com o outro, tem-se aí a questão da importância da atuação do professor. Para Vygotsky (apud GONZALEZ REY, 2004), a mediação com um sujeito mais experiente favorecerá a internalização dos sistemas simbólicos. Tal fato se deve à comunicação com os aspectos afetivos, sendo que para aquele autor, os dois aspectos são indissociáveis. Portanto, a atuação pedagógica pode transmitir uma educação significativa e de qualidade, uma vez que, ao se trabalhar as duas dimensões, o comportamento do sujeito será influenciado frente ao objeto de conhecimento, motivando-o ou não à aprendizagem (OLIVEIRA, 1992).

Para Vygotsky (OLIVEIRA, 1992), o professor é quem irá estabelecer essa ponte entre os sistemas simbólicos e os instrumentos historicamente construídos com a internalização dos mesmos pelo educando de forma qualitativa. Para tanto, o docente precisa criar um vínculo com o educando, dando sentido à experiência escolar, tornando-a significativa, não deixando de lado os aspectos emocionais do discente.

A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa. Mas é preciso ver a globalidade da relação professor-aluno mediante um modelo simples relacionado diretamente com a motivação, mas que necessariamente abarca tudo o que acontece na sala de aula e há necessidade de desenvolver atividades motivadoras (MORALES apud NAVARRO; SILVA, 1998, p. 49).

É necessário que o professor pesquise e entenda esses conceitos para agir com mais eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Compreendendo como potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento, como também sabendo motivar e tornar a educação significativa (OLIVEIRA, 1992).

### **3.2 contribuições de Wallon**

As teorias de Vygotsky e Wallon buscam situar o sujeito numa perspectiva holística, pensando-o de forma integrada em sua dimensão cognitiva, afetiva e cultural, fugindo de uma perspectiva dicotômica. Para os dois, essas duas esferas devem ser trabalhadas juntas; não há como se pensar uma educação de qualidade fora de uma perspectiva de formação e desenvolvimento integral do educando.

Neste sentido, Wallon também possui valiosas contribuições para o campo da educação e da afetividade, em diálogo com a teoria de Vygotsky. O primeiro traz tanto conceitos da Medicina, Filosofia e da Psicologia, criando uma teoria do desenvolvimento que considera tanto os aspectos orgânicos quanto os psíquicos interligados aos aspectos culturais. Assim, o desenvolvimento orgânico somente se dá a partir das relações que o sujeito estabelece com o mundo exterior, ou seja, com seu meio social do qual faz parte (GALVÃO, 1995).

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

Segundo Galvão (1995), Wallon sempre esteve engajado em movimentos políticos e educacionais, envolvendo-se em vários movimentos pela reforma da educação. “Participou ativamente do debate educacional de sua época, quando os críticos ao ensino tradicional

reuniam-se no Movimento da Escola Nova” (GALVÃO, 1995, p. 23). E ainda, de acordo com Wallon, a educação e a Psicologia deveriam andar integradas, uma colaborando com a outra, em um processo dialético (GALVÃO, 1995).

Considerava que entre a psicologia e a pedagogia deveria haver: uma relação de contribuição recíproca. Via a escola, meio peculiar à infância e "obra fundamental da sociedade contemporânea", como um contexto privilegiado para o estudo da criança. Assim, a pedagogia ofereceria campo de observação à psicologia, mas também questões para investigação. A psicologia, por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil ofereceria um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica (GALVÃO, 1995, p. 23).

No que tange à dialética, Wallon é adepto do materialismo histórico dialético, assim como Vygotsky, sob uma perspectiva filosófica não política, de abordagem metodológica, que considera a realidade como dinâmica. “O homem e seu psiquismo beneficia-se enormemente do recurso ao materialismo dialético, perspectiva filosófica especialmente capaz de captar a realidade em suas permanentes mudanças e transformações” (GALVÃO, 1995, p. 31).

De acordo com Dantas (1992), Wallon, com sua teoria da psicogenética e da emoção, se mostrou inovador ao incorporar novos conceitos que justificam a importância da afetividade. Na qual ele prioriza a afetividade na formação e desenvolvimento cognitivo e do sujeito como um todo, para ele o desenvolvimento das funções psíquicas se dar mediante as interações do sujeito com o meio social.

Wallon analisa todas as etapas do desenvolvimento da criança, dando ênfase ao primeiro ano de vida, que é quando a dimensão afetiva assume importância primordial. Tendo influência também da teoria de Darwin, dos mecanismos de adaptação que o ser humano precisou ser capaz de dispor para sua sobrevivência – não necessariamente de mudanças morfológicas, mas de adaptação do ambiente às suas necessidades. “Se não fosse pela sua capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente, no sentido do atendimento das suas necessidades, o bebê humano pereceria” (DANTAS, 1992, p. 85).

Na primeira etapa, correspondente ao primeiro ano de vida, dominam as relações emocionais com o ambiente e o acabamento da embriogênese: trata-se nitidamente de uma fase de construção do sujeito, onde o trabalho cognitivo está latente e ainda indiferenciado da atividade afetiva (DANTAS, 1992, p. 42).

Para Wallon segundo (DANTAS, 1992), com o tempo, a emoção e o intelecto vão se intercalando e, dependendo da fase de desenvolvimento, um aspecto se sobressai ao outro, sendo que a dimensão afetiva cumpre um papel estruturante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo. O papel da escola e do professor terá influência direta na formação do indivíduo, seja na esfera cognitiva, afetiva, motora, ética, entre outras, bem como na formação de sua personalidade. A atividade pedagógica pode ser reflexiva – não é uma mera transmissão de conteúdos culturais historicamente acumulados, mas sim, uma prática que busca a formação do sujeito em todas suas esferas. Por isso, nunca se pode dissociar o contexto pedagógico do social, nem o cognitivo do afetivo, uma vez que tais relações, trabalhadas por meio de ações afetivas, dão sentido às experiências pedagógicas do educando.

Wallon considera, portanto, que a educação deve, obrigatoriamente, integrar, à sua prática e aos seus objetivos, essas duas dimensões, a social e a individual: deve, portanto, atender simultaneamente à formação do indivíduo e à da sociedade (DANTAS, 1992, p. 90).

Teóricos como Tassoni (2000), também defendem a afetividade como indispensável na relação professor-aluno. “Wallon e vários autores estudiosos de sua psicogênese já afirmaram que é possível atuar sobre o cognitivo via afetivo e vice-versa. Nesse sentido, torna-se evidente que condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem.” (TASSONI, 2010, p. 14).

Para Dantas (1992), Wallon considera o desenvolvimento da criança como complexo e dinâmico. Por isso, tem-se a importância de uma pedagogia que abranja e seja de conhecimento de todas as fases de desenvolvimento da criança.

Outro conceito importante em Wallon, de acordo com (Galvão, 1995) é o do pensamento e da linguagem que ocorrem mutuamente, um em função do outro. Neste sentido, para aquele autor, bem como para Vygotsky, a linguagem e o pensamento estão intrinsecamente ligados. Percebe-se, com a aquisição da linguagem pela criança, um processo de transformação significativa de sua estrutura psicológica, bem como de suas relações com o meio social (pessoas e objetos), tornando o pensamento mais elaborado, onde a criança consegue ir além da vivência imediata ao internalizar conceitos e representações; ou seja, quanto mais a criança progride, mais o aspecto afetivo e o pensamento sincrético vão tomando outra forma, tornando-se um pensamento racional e objetivo.

É muito grande o impacto da linguagem sobre o desenvolvimento do

pensamento e da atividade global da criança. Com a posse desse instrumento, a criança deixa de reagir somente àquilo que se impõe concretamente a sua percepção; descolando-se das ocupações ou solicitações do instante presente, sua atividade passa a comportar adiamentos, reservas para o futuro, projetos. A aquisição da linguagem representa, assim, uma mudança radical na forma de a criança se relacionar com o mundo (GALVÃO, 1995, p. 76-77).

De acordo com Galvão (1995), para Wallon, as relações de conflito professor-aluno tornam o processo de ensino-aprendizagem desagradável, tenso, e com resultados negativos. O professor necessita, então, identificar as causas e os motivos que intensificam esses conflitos, buscando solucioná-los a partir de uma reflexão sobre sua ação docente (GALVÃO, 1995, p. 104).

De fato, o professor, ao compreender as diversas manifestações emocionais – as suas e as de seus alunos –, possibilita intervir com maior eficiência nas mais diversas situações de conflito, até mesmo às indisciplinas ou falta de interesse do educando pelo conteúdo. Cabe ao professor refletir sobre sua prática e rever aquilo que não está trazendo resultados positivos, buscando métodos e alternativas para tornar sua aula sempre dinâmica e atrativa é assim que pensa Wallon, segundo (GALVÃO, 1995).

## **CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA**

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve por finalidade investigar como a relação professor-aluno constrói significados para ambos, potencializando aprendizagens, a partir de uma abordagem qualitativa. Bem como demonstrar as implicações e consequências da criação do vínculo professor-aluno, além de potencializar a tese que o desenvolvimento do educando, em suas várias dimensões, seja psicológica, cognitiva, social e emocional, é o mais importante na relação entre esses dois sujeitos. Para tanto, além de um referencial teórico, os procedimentos utilizados possui um viés qualitativo para a produção e análise das informações obtidas durante a pesquisa. Os nomes verdadeiros dos sujeitos aqui entrevistados e observados foram mantidos em sigilo, para manter a devida confidencialidade durante o estudo de campo.

### **4.1 Procedimentos**

Com uma pesquisa que possui uma abordagem qualitativa, realizada em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, entre os dias 21 de março de 2016 a 20 de maio de 2016, no qual foi produzido um diário de campo para registro de informações das observações, que eram realizadas três vezes por semana, num período de 5 horas por encontro. No final foram totalizados 18 encontros de 5 horas cada, somados equivalem a 90 horas em sala. Nos quais houve uma alternância entre os encontros de observação e mediação, na maior parte foram de mediação. A pesquisa na referida escola foi realizada durante o projeto 4, fase 2, que é o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB). Os procedimentos utilizados foram à observação participante, da qual gerou um diário de campo, e uma entrevista semiestruturada, com quatro professoras dessa instituição.

As mediações eram realizadas no decorrer das aulas, nas quais com a permissão da professora eu auxiliava os alunos nas tarefas, conversando com eles, para conhecê-los melhor, observando o que os motivava, quais eram seus problemas em sala de aula, seja com a tarefa, com a professora ou os outros colegas. Buscava essa mediação a partir do conhecimento sobre eles em sala de aula, isso com relação ao tema do meu trabalho que trata sobre a afetividade na relação professor-aluno e ao meu referencial teórico, buscava também no discurso e atitudes da professora ver se ela buscava estabelecer uma relação de afeto com os alunos, se

ela os motivava, se ela tinha uma boa comunicação com seus alunos e se existia uma relação de confiança e respeito entre ambos. Não há um “motivo especial” para escolha dessa escola, foi mais pela proximidade com a UnB, como também por eu ter sido bem acolhida na primeira vez que estive lá, me apresentando como aluna de pedagogia, nesse momento eu buscava uma escola em que eu pudesse realizar minha pesquisa, por ter me identificado com o ambiente e as pessoas que trabalhavam lá, resolvi que essa escola seria a melhor opção para minha pesquisa.

Os nomes das professoras e demais profissionais da escola, serão mantidos em sigilo para preservar a identidade dos participantes, assim como informações acerca da escola acompanhada. Sendo somente de conhecimento da orientadora e orientanda.

## **4.2 Pesquisa qualitativa**

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se ocupa de aspectos da realidade que não podem ser expressos por quantificações, se ocupa das subjetividades do sujeito como as relações simbólicas, emocionais, filosóficas, entre outras.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2009, p. 21).

Segundo Gonzalez Rey (2002), a pesquisa qualitativa visa à superação da visão positivista, incorporando a categoria da subjetividade para a compreensão dos fenômenos sociais complexos. Para aquele autor, o participante da pesquisa deve ser analisado de forma contextualizada, como um sujeito inserido dentro de um contexto histórico-cultural, considerando seus diversos aspectos singulares via sentidos subjetivos.

Assim, as informações são produzidas, e não coletadas, o que pressupõe um processo contínuo de análise e interpretação de informações. Logo, “a pesquisa qualitativa que assume os princípios da epistemologia qualitativa se caracteriza pelo seu caráter construtivo-interpretativo, dialógico e pela sua atenção ao estudo dos casos singulares” (GONZALEZ

REY, 2001, p. 4).

### **4.3 Diário de campo**

Segundo Barbier (2007), o diário de campo pode ser considerado um instrumento de pesquisa onde serão anotadas observações consideradas relevantes na trajetória de pesquisa para produção de dados, no qual o pesquisador pode fazer uma reflexão sobre o que ele observou, como também exprimir suas opiniões pessoais sobre aquelas informações.

[...] constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais (MINAYO, 1993, p. 100).

Para Minayo (1993), no diário de campo, é possível encontrar diversas informações que podem ser úteis aos objetivos da pesquisa.

### **4.4 Entrevista semiestruturada**

De acordo com Triviños (1987), a entrevista na modalidade semiestruturada é realizada tendo como base um questionário com perguntas iniciais elaboradas com a pretensão de se alcançar os objetivos ou a finalidade da pesquisa. O pesquisador dá embasamento ao seu trabalho, mas o questionário aplicado não é algo fixo, podendo ser mudado dependendo de novas questões surgidas no decorrer da entrevista. Para tanto, faz-se importante um modo eficiente de registro, a fim de não se perder informações importantes (de preferência, por meio de gravação). O clima estabelecido entre o entrevistador e o entrevistado pode favorecer ou não o procedimento – ação que deve ser levada em consideração.

Em suma, a entrevista semiestruturada, para Triviños (1987), busca manter a participação ativa do pesquisador no processo de coleta e produção de informações.

### **4.5 Observação participante**

Segundo Minayo (2009), a observação participante é uma técnica de observação que possibilita a apreensão de uma determinada realidade ou contexto social, na qual o observador também atua no espaço interagindo com os sujeitos e com os respectivos aspectos culturais ou sociais presentes nesse espaço, mas tudo isso com uma finalidade científica de investigação e levantamento de dados qualitativos.

A observação participante também tem para ela um sentido prático.

Ela permite ao pesquisador ficar mais livre de pré-julgamentos uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados ou de hipóteses testadas antes, e não durante o processo de pesquisa. Na medida em que convive com o grupo, o pesquisador pode tirar de seu roteiro questões que percebe ser irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos, situação impossível para um pesquisador que trabalha com questionários fechados e antecipadamente padronizados (MINAYO, 2009, p.70-71).

Ou seja, esta permite a elaboração de um roteiro com objetivos mais flexíveis, que pode mudar de acordo com aparecimento de novas necessidades (idem, 2009).

#### **4.6 Descrição da escola**

A escola se localiza no Plano Piloto, sendo uma escola classe de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, pública de dois ciclos. A escola possui no total cinco salas de aula e mais uma sala para acompanhamento de crianças com altas habilidades, cada sala possui elementos visuais para despertar o interesse dos alunos, como também de decoração, isso se revela bastante importante a organização do ambiente com o objetivo de motivar os alunos quanto à aprendizagem, tornando o ambiente agradável e estimulante.

Possui quatro banheiros, dois destinados aos alunos do sexo feminino e masculino e dois destinado aos funcionários, possui uma cantina para preparação do lanche para os alunos, duas salas de apoio que servem para atender aqueles alunos com alguma dificuldade na sua aprendizagem, dando-lhe a assistência necessária. A equipe da direção conta com duas profissionais, diretora e vice-diretora, coordenadora, além dos técnicos que trabalham na parte administrativa. Possui um pátio, um parquinho para as crianças brincarem, somente não possui quadra de esportes. Para as atividades físicas e artísticas as crianças são enviadas para uma escola parque, uma vez na semana, cada turma em um dia específico.

A escola possui uma área própria para o lanche, mas este é distribuído em cada sala, e lá mesmo os alunos lancham. Apesar de não terem esses espaços na escola, outros espaços de aprendizagem aparecem para suprir pelo menos em parte a carência destes, sendo estes outros espaços de aprendizagem, lúdicos e interativos. Como o laboratório de informática, aonde os alunos vão e interagem com jogos educativos apropriados para sua idade, sendo também um espaço de pesquisa. A biblioteca onde os alunos têm livre acesso para pegar livros emprestados para leitura, nisso os próprios professores e a escola estimulam os alunos à leitura, criando um dia na semana aonde eles vão à biblioteca e escolhem um livro, não sei se isso ocorre em todas as turmas, mas há esse estímulo. Uma sala de vídeo, onde as crianças podem assistir a filmes. Portanto, existem esses espaços interativos que são de fundamental importância para dinamizar o processo de aprendizagem. Quanto aos recursos materiais, a escola também dispõe de (mapas e globos, retroprojetor, vídeo cassete, filmes, aparelho de som, livros, entre outros).

O quadro de professores é composto por dez professores permanentes e dois por contrato, o número de alunos atendidos por essa escola atualmente é de 305 alunos, entre o turno da manhã e da tarde, em que em cada período existe uma turma para cada série, sendo a turma de alunos com altas habilidades, atendida em horários diferenciados. A escola possui em seu quadro de funcionários, uma coordenadora, auxiliares de educação, orientador educacional, equipe de apoio psicopedagógico, entre outros. Em seu espaço também consta uma sala de reunião/sala dos professores, depósito, sala da direção/orientação e de atendimento ao público, sendo também de administração.

A recreação é feita logo após o horário de lanche a partir das 15h30m. Sendo que uma parte dos alunos de primeiro e segundo anos ficam em uma local reservado, separado dos demais, do terceiro, quarto e quinto anos. As salas são bem arejadas, porém, poderia ter em cada sala um ventilador. Que seria bastante pertinente nos períodos do ano em que as temperaturas ficam bastante elevadas, fator que interfere mesmo que indiretamente no desempenho dos alunos. Mesmo a sala tendo amplas janelas e sendo bem arejada, um ventilador poderia torna ainda mais agradável o ambiente de sala de aula, ainda mais nos dias de calor.

O tipo de avaliação adotado pela escola e que está descrito em seu Projeto Político Pedagógico – PPP é o formativo, a avaliação formativa é aquela que leva em consideração as condições histórico-culturais do educando, buscando tornar o processo de aprendizagem significativo e eficiente, ao acompanhar a evolução de processo de aprendizagem do

educando, avaliação esta, que contempla todo processo sendo diagnóstica, processual e somativa, ao seja, ela não somente avalia o resultado final do processo, mas acompanha e orienta-o desde o início. Também é um tipo de avaliação mais humanizada, pois busca tornar o processo de ensino significativo, levando em consideração os contextos sociais e vivências dos educandos, integrando esses elementos ao processo de ensino-aprendizagem. Isso tudo engloba a avaliação formativa, não somente num sentido de não classificar os alunos e de evitar a exclusão no processo de ensino, mas também de ser humanizadora e significativa.

#### **4.7 Descrição da turma**

A turma acompanhada nessa fase do estágio era uma turma do terceiro ano, anos iniciais, era quase a mesma quantidade de meninas e meninos, no total deviam ser de mais ou menos 23 crianças. Entre essas crianças dois eram de abrigo (casa de Ismael) esses dois alunos especificamente eram os que mais apresentavam problemas com indisciplina em sala de aula, acredito que seja por carência, eles sempre tentavam chamar a atenção de alguma maneira, quase não se concentravam na tarefa e gostavam de conversar o tempo todo. Eu busquei uma aproximação maior com eles, mas nem sempre conseguia fazê-los realizar a tarefa, então buscava conversar com eles, explicar que aquilo era para o bem deles, como também buscava saber mais sobre eles, para tentar intervir com mais sucesso no seu comportamento. Eles tinham uma boa relação com a professora, mas nem sempre atendia “suas ordens”, geralmente ela tinha que falar duas, três, até mais vezes, para que escutassem.

Nessa sala também tinham crianças, que ainda estavam em processo de alfabetização, não reconheciam todas as letras e tinham dificuldades na leitura, como também com os números e operações básicas. Eram cinco no total, alguns em risco de vulnerabilidade social, entre eles estavam os meninos do abrigo, um deles, que eu irei chamar aqui de “Pedro”, sentia-se muito frustrado quando não conseguia compreender os exercícios, ficava chateado e queria abandonar a tarefa, a professora como tinha que passar outros exercícios para o resto da turma não tinha tempo para dar uma atenção maior a esses alunos em atraso, ela tinha que dividir sua atenção para os dois grupos, visto que os exercícios não eram os mesmos.

Nessa turma também tinha um menino autista, que demandava bastante atenção. Ele é adotado, mas bem adaptado a essa família que demonstra cuidar dele com muito carinho, fornecendo e buscando os melhores tratamentos para que tenha um bom desenvolvimento: fonoaudiólogo, psicólogo, entre outros. Na escola tinha dificuldades para se comunicar com

os outros colegas, geralmente brincava sozinho, também apresentava atraso escolar e sua tarefa era diferenciada. Felizmente, tem uma monitora na escola que ficava na sala com ele, acredito pelo que vi, que não todo dia, mas, muitas vezes, ela o acompanhava nos exercícios. Algumas vezes, ajudei este na realização de exercícios, tive um pouco de dificuldade com essa mediação, procurava conversar com ele que gostava de falar do cachorro de estimação. Ia interagindo com ele e, na maioria das vezes, conseguia fazê-lo realizar a tarefa.

Enquanto a resto dos alunos a maioria morava nas proximidades, tinham também um bom relacionamento com a professora. Não havia discriminação entre os alunos, havia sim, um sentimento de amizade e colaboração. Somente o menino autista era um pouco esquecido, mas, mesmo assim, acredito que seja por aqueles não conseguirem se comunicar bem com ele, e por ele gostar de brincar sozinho, porém volta e meia alguém queria ajudar ele, conversava, então acredito que este não era excluído pela turma.

#### **4.8 Descrição da professora**

A professora que atua como docente há 23 anos, tendo laborado 10 anos na educação infantil, atuando posteriormente nos anos iniciais. Na entrevista empreendida, ela relatou ser uma grande admiradora de Paulo Freire, que serve de inspiração para sua ação docente. Em sala, foi possível notar que a docente tinha certa dificuldade em lidar com a indisciplina. Aqui é preciso considerar que a indisciplina é um dos maiores e atuais desafios para os professores.

Em relação à comunicação, foi possível notar que a professora sempre buscava uma boa comunicação com os alunos, apesar de, às vezes, perder a paciência e recorrer a gritos, pela dificuldade em estabelecer disciplina em sala de aula. Quanto ao seu desempenho como professora foi possível inferir as ações onde ela buscava tornar o ambiente o mais produtivo possível, apesar da latente dificuldade na turma em questão: diferentes estágios de aprendizagem. Precisando passar conteúdos diferentes para dois grupos – os que estavam atrasados e os que estavam no estágio de aprendizagem apropriado para o terceiro ano –, a docente procurava conhecer a realidade dos alunos, sendo algo importante a demonstração e o interesse pelo aluno por parte do professor.

#### **4.9 Descrição das professoras entrevistadas**

No total foram quatro professoras partícipes da pesquisa, com idade média acima de 40 anos, com muitos anos de atuação docente, com exceção de uma profissional, que somente tinha quatro anos de atuação como professora.

Foi possível acompanhar a prática em sala de aula de somente uma das docentes entrevistadas.

Pelas entrevistas empreendidas, foi possível notar algumas considerações semelhantes em relação à opinião das docentes sobre a importância da afetividade na relação professor-aluno – o primeiro questionamento do questionário utilizado, a saber: para você, qual a importância da afetividade na relação professor-aluno? As quatro profissionais atribuíram fundamental importância à afetividade na relação professor-aluno.

Como descrição das professoras partícipes da pesquisa, tem-se o que se segue:

- Professora Paula: 47 anos de idade; atua como docente há 23 anos; encontra-se atualmente em uma sala de aula do terceiro ano dos anos iniciais; trabalhou por 10 anos na educação infantil;
- Professora Júlia: 60 anos de idade; atua como docente há quatro anos; atualmente trabalha como professora de secretaria, atuando em uma sala do primeiro ano dos anos iniciais; antes disso, não informou sua condição laboral;
- Professora Solange: 36 anos de idade; atua como docente há 10 anos; trabalhou um ano como professora de Geografia do Ensino Médio e está há nove anos atuando como professora dos anos iniciais; e
- Professora Viviane: 50 anos de idade; atua como docente há 20 anos; atualmente é professora dos anos iniciais; antes disso, trabalhou na educação infantil.

## **CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO**

A partir das informações colhidas em um diário de campo construído por meio da observação participante e uma entrevista semiestruturada com quatro professoras do Ensino Fundamental – Anos iniciais, a seguir, tem-se uma análise reflexiva dos dados obtidos e relacionados ao tema “a afetividade na relação professor-aluno, aprendizagem potencializada e construção de significados”.

A pesquisa empreendida, de cunho qualitativo, se deu em uma escola pública do Distrito Federal – ambiente de característica inclusiva tanto no sentido de acolhimento de crianças com autismo, bem como no desenvolvimento de projetos específicos (por exemplo: sala para crianças com altas habilidades, que recebem um acompanhamento próprio, visando desenvolver suas potencialidades).

Realizada em uma sala de terceiro ano – Anos iniciais, junto com os procedimentos utilizados supramencionados para a produção de dados, a pesquisa possibilitou uma compreensão mais abrangente e integradora entre a teoria e a prática, onde foi possível observar como muitos conceitos teóricos podem ser encontrados na prática de sala de aula, entre os quais, a afetividade, que potencializa as aprendizagens e o desenvolvimento da criança como um todo.

Os aspectos identificados nos procedimentos utilizados no decorrer do presente estudo em campo foram divididos em três categorias, com recortes do diário em relação aos seguintes aspectos: 1) Como a teoria e a prática se concretizam no contexto de sala de aula; 2) A importância da afetividade na relação professor-aluno, para o desenvolvimento integral do educando; e, 3) De que modo a indisciplina que se revela como desafio aos professores pode ser trabalhada e atenuada em uma educação afetiva.

A entrevista foi dividida em quatro categorias, a saber: 1) Qual a importância da afetividade na relação professor-aluno; 2) O que você entende por afetividade; 3) Se conhece as teorias de Paulo Freire, Vygotsky e Wallon que se relacionam à temática; e, 4) Se é possível trabalhar a disciplina em relação ao comportamento e a afetividade, bem como conquistar paralelamente a atenção, participação e autonomia dos alunos.

### **5.1 Trechos: diário de campo**

A seguir têm-se os trechos do diário de campo produzido no estágio obrigatório, no

primeiro semestre de 2016, de uma pesquisa realizada em uma turma do terceiro ano – Anos iniciais, totalizando 18 encontros de cinco horas cada, visando demonstrar, a partir da vivência de observação participante, tudo aquilo que foi identificado em relação à temática aqui abordada.

## **5.2 Como teoria e prática se concretizam no contexto de sala de aula**

*Percebi que alguns alunos específicos tinham muitas dificuldades em conceitos básicos que devem ser aprendidos até o final do primeiro ano, como o alfabeto e a sequência dos números, dá para notar que alguns desses alunos não reconhecem todas as letras, nem todos os números (Diário de Campo, 21/03/16).*

*A reprovação não seria a resposta, pois não é o aluno que não possui a capacidade de aprender, e sim, as variáveis e a relação com a professora, junto com suas metodologias que vão favorecer ou não esse processo de ensino-aprendizagem. Porque ocorre de alguns alunos assimilarem e interiorizarem bem os conteúdos dados e outros não? (Diário de Campo, 21/03/16).*

*Depois ela me explicou que este grupo de crianças veio de outra escola, e que eles não haviam tido alfabetização na época correta, por isso tinham muita dificuldade na leitura e escrita, mal reconhecendo o alfabeto e os números (Diário de Campo, 23/03/16).*

*Não percebi em nenhum momento ela tratar esses meninos de forma discriminatória ou fazendo um juízo de valor deles de forma negativa, o que acontece é que além do atraso escolar, esses meninos apresentam um comportamento diferente do esperado pela professora, tendo que receber uma atenção individualizada (Diário de Campo, 28/04/16).*

Diante dos relatos expostos anteriormente, é possível questionar: qual a falha ocorrida no processo de aprendizagem das crianças em questão? Que problemas elas encontraram no decorrer da aprendizagem na escola ou tal imbróglio se deu fora do contexto escolar, afetando seu processo de aprendizagem? Será que o ambiente e relação com a professora da outra escola não foram favoráveis à aprendizagem destas?

Do valor das interações sociais (entre alunos e professores) no contexto escolar passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objeto comum. Cabe, portanto, ao professor não somente

permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula (REGO, 1995, p. 110).

Essa citação demonstra a importância do estabelecimento de uma boa relação professor-aluno, ou seja, como tal relação de cooperação possibilita uma aprendizagem harmoniosa, é preciso que o professor desperte essa consciência nos seus educandos, que os mesmos também são sujeitos de sua aprendizagem, como nos diz Paulo Freire (1996). Para tanto, o professor necessita trabalhar e desenvolver a visão crítica e a autonomia dos educandos, tornando-os sujeitos ativos de sua aprendizagem.

### **5.3 A importância da afetividade na relação professor-aluno para o desenvolvimento integral do educando**

*A professora auxilia os alunos que tem dificuldade, dando-lhes atenção sempre que solicitada. Mas tem um pouco de dificuldade para colocar disciplina em sala. Ela às vezes perde o controle da turma, e deixa de interferir em algumas questões. Porém, aparentou pra mim, nessa primeira impressão que ela se preocupa com os alunos e gosta de dá a atenção devida a cada um (Diário de Campo, 23/03/16).*

A turma do relato exposto anteriormente era bastante heterogênea. Os alunos vinham de realidades e contextos bem diferentes, apresentavam necessidades e características diferenciadas, propiciando um ambiente de conflitos, seja na relação entre os alunos, seja na relação da professora com estes e estes com ela. Mas, o fato de uma turma bem heterogênea em relação aos sujeitos e as realidades atualmente existentes é algo encontrado em grande parte das escolas. Logo, cabe ao professor saber administrar tal situação, para propiciar uma educação de qualidade para todos.

[...] Por ter Wallon se apoiado no materialismo dialético, falava sempre de um indivíduo concreto, situado, inserido em seu meio cultural; leva-nos, portanto, a compreender de uma forma mais ampla o aluno *x*, numa escola *y*, numa comunidade *z*, que oferecia determinadas condições de existência, criando características específicas a ser conhecidas pelo professor para dar um direcionamento ao seu processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais produtivo (ALMEIDA, 2007 apud SILVA, 2013).

*Além desses casos tem o menino autista que está mais atrasado que o resto do grupo como um todo. Em relação a esse menino a professora me explicou que ele foi adotado por*

*uma família que só foi descobrir que ele era autista quando estava por volta de um ano de idade, por ele não falar. Quando a família descobriu que ele tinha necessidades específicas, deu todo o suporte possível: fonoaudiólogo, psicólogo, enfim, todo o tratamento que esse menino precisava para se desenvolver seja cognitiva, psicológica, emocional ou socialmente. Então este teve toda uma assistência e cuidado por parte dos pais adotivos. Inserido numa turma de educação regular ele apresenta dificuldades, mas está avançando aos poucos (Diário de Campo, 28/04/16).*

*Achei uma bela atitude da professora, em promover essa pequena comemoração, por mais simples que seja o que vale é a intenção, e com isso ela demonstra que se importa com os alunos. Promovendo em sala, momentos de confraternização entre os alunos. Nesse dia, depois de fazer os exercícios foram todos para o parquinho (Diário de Campo, 08/04/16).*

O acolhimento, o respeito às necessidades de cada aluno é estritamente necessário para se criar um vínculo entre professor aluno, que favorecera o desenvolvimento cognitivo, emocional, psicológico e social deste. Todos os alunos podem desenvolver suas potencialidades e apresentar bons resultados, mesmo aqueles que tenham algum distúrbio, seja cognitivo, físico ou mental. Desde que o professor conheça seus alunos. Suas necessidades, habilidades ou deficiências de aprendizagem, o que possibilita uma intervenção bem sucedida.

*E depois trouxe para sala vários desenhos de obras da arquitetura de Brasília: catedral, praça dos três poderes, torre de TV, ponte JK, entre outras. E deixou cada criança escolher o que iria colorir. Achei essa atividade bastante interessante e criativa, pois as crianças aprendem um pouco da história do lugar onde elas vivem e interagem, como também entendem como o processo de construção de Brasília se sucedeu, compreendendo o projeto urbanístico e arquitetônico (Diário de Campo, 15/04/16).*

*Levei as crianças para fora, eles ficaram sentados, mas alguns como sempre não estavam tão dispostos a estudar o alfabeto. Fiz aquela atividade mecânica que eu fazia, de repetição das letras e sílabas, percebi o tanto que aquilo estava se tornando chato para eles, então, logo em seguida, inserir outra atividade mais desafiadora, acredito que isso seja importante para desenvolver as potencialidades deles, então eu falava uma palavra para eles, por exemplo, “casa” e pedia para eles a partir do que eles já aprenderam do alfabeto, que eles olhassem o cartaz onde estavam as sílabas e apontassem para mim, onde estavam as sílabas que formavam aquela palavra que eu perguntei (Diário de Campo, 04/05/16).*

Os relatos expostos anteriormente demonstram como é importante tornar o ensino

significativo e motivador. Assim, o professor deve tornar suas aulas mais interessantes, integrando o ensino das matérias escolares ao contexto social vivenciado pelo infante (WALLON, 1995).

Em outras palavras, o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época”. As condições orgânicas oferecem as possibilidades internas, com base nas características da espécie, com uma dinâmica própria, semelhante em todo ser humano, que o coloca disponível para a interação com o meio social e físico (MAHONEY, 2004, p.14).

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (AUSUBEL, 2000, folha de rosto).

Motivar a aluno à aprendizagem nem sempre é algo fácil. É preciso iniciativa e criatividade por parte do professor em seu planejamento, bem como a busca de alternativas que viabilizam a apropriação do objeto cognoscitivo pelo educando. Quando não se tem uma boa relação professor-aluno, dificilmente o docente logrará motivar o educando, pois não conseguirá alcançá-lo em sua dimensão afetiva.

A afetividade é comumente interpretada como uma energia, portanto como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetivos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço (LA TAILLE, 1992, p. 65).

Destarte, os relatos apresentados anteriormente apontam como a afetividade na relação professor-aluno é importante para o desenvolvimento global do educando.

#### **5.4 De que modo a indisciplina que se revela como desafio aos professores pode ser trabalhada e atenuada em uma educação mais afetiva**

*A professora, nesse dia estava bastante nervosa com a bagunça dentro de sala; ela tem muita dificuldade em fazer intervenções com algumas crianças que são mais inquietas, o*

*tempo todo gritava com esses meninos, tentando colocar ordem na sala, até ameaçava de levar para direção para levar advertência, surtia efeito por um curto período de tempo, depois voltava à bagunça (Diário de Campo, 04/04/16).*

O professor ou professora em sala precisa estar sempre em equilíbrio, buscar seu equilíbrio psicológico e de seus alunos, tentando atenuar os conflitos. O autoconhecimento, por parte do educando com o auxílio do professor, fará aquele entender suas emoções, seus sentimentos, culminando em um comportamento específico. Para tanto, o professor deve atuar buscando o diálogo e a reflexão com seus alunos.

A serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis, faz parte da paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, vai assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao conhecimento do si mesmo, tanto do educador quando da criança (SALTINI, 1997, p. 91 apud SILVA, 2013).

*Então, a questão da autoridade, ela possui, mas não é uma coisa tranquila, pelo contrário é conflituoso e difícil de ser aplicado, tudo isso que a gente vê na teoria na prática e bem diferente. Como a questão da disciplina, para mim isso não envolve só aspectos internos da escola, envolve também os aspectos sociais, psicológicos e familiares, das crianças. (Diário de Campo, 29/04/16).*

Além do diálogo e da compreensão dos sentimentos e das emoções, é importante que o professor conheça o contexto familiar do qual seu aluno faz parte, uma vez que aquele ambiente explica muito sobre o comportamento daquele aluno.

*Que irá resultar em cidadãos conscientes de quem são e de como podem agir ativamente na sociedade de forma a melhorá-la. O que a escola transmite reflete na realidade e essa realidade se volta para a escola. Então por isso da importância da escola está em constante transformação, redefinindo suas ações e compromissos, para que assim a sociedade também se transforme (Diário de Campo, 11/05/16).*

A questão da disciplina se mostra interligada à questão da formação para a cidadania, uma vez que é importante o professor desenvolver uma consciência cidadã junto aos seus alunos, culminando na reflexão sobre a sociedade onde vivem e como devem participar ativamente para o enfrentamento das injustiças sociais, fazendo-os perceberem como

protagonistas, demonstrando que com dedicação e responsabilidade, por mais que eles venham de uma realidade problemática, podem transformar a situação por meio de uma boa formação escolar, bem como uma visão crítica de transformação da sociedade e de seu contexto de vivência.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2016, p. 68).

De fato, o ensino pode ser uma ferramenta de emancipação e superação de situações difíceis. “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade e um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (FREIRE, 2016, p. 67).

## 5.5 Entrevista semiestruturada

Nesse segundo momento resgatarei as questões da entrevista trazendo os conceitos-chave para concluir a discussão de dados feita anteriormente com trechos relevantes do diário de campo. Destacarei os conceitos que considero mais relevante na fala de cada professora entrevistada em relação às perguntas, no total de quatro perguntas com relação ao tema dessa pesquisa.

Quadro 1 – As questões da entrevista e os conceitos-chave (continua).

Questões	Conceitos-chave
Para você qual a importância da afetividade na relação professor-aluno?	1º- professora Paula. Relação de empatia, amizade, confiança e entrega. O professor ensina e aprende. 2º- professora Júlia. Foi o meu tema de TCC. Quando eu estava fazendo estágio que eu trabalhei numa rede particular, observei que não existia o afago, não existia essa afetividade com as crianças. Essa relação de chegar, do abraçar,

	<p>de perguntar como foi seu dia. Por essa experiência vi o quanto a falta de afetividade pode tornar esse processo difícil para a criança.</p> <p>3º- professora Solange. Saber o que está acontecendo, com relação ao comportamento, a família, conhecer o aluno o que ele gosta ou não gosta, suas habilidades, é necessário esse envolvimento. A afetividade no sentido de avaliação, ele pode não ser bom em matemática, mas apresenta outras habilidades.</p> <p>4º- professora Viviane. Eu acho fundamental. Ter uma boa relação, procurar conversar. Quando a criança apresenta um comportamento diferente, às vezes, agressividade, indisciplina, conversando com aquele aluno você consegue descobrir o motivo desse comportamento.</p>
<p>O que você entende por afetividade?</p>	<p>1º- professora Paula. É um relacionamento de troca, de conhecimento, de confiança entre professor-aluno.</p> <p>2º - professora Júlia. Afetividade para mim é troca. Não é somente aquele afagar a criança, colocar no colo, mas é perceber aquela criança.</p> <p>3º- professora Solange. Eu acho que a afetividade é a questão do sentimento fraterno assim, de você gostar, de você se importar, principalmente de você se importar com o que o outro pensa, o que ele quer, eu acho que é assim, nesse sentido.</p> <p>4º- professora Viviane. Relacionamento, a questão afetiva de chegar dá um abraço na criança, essa questão é muito importante não só para os alunos, para nós também. Em qualquer fase da vida é importante. Para o desenvolvimento psicológico, afetivo-social, é preciso.</p>

Quadro 1 – As questões da entrevista e os conceitos-chave (continuação).

Questões	Conceitos-chave
<p>Você conhece as teorias de Paulo Freire, Vygotsky ou outro teórico que fala sobre esse tema?</p>	<p>1º- professora Paula. Sim, de Paulo Freire principalmente, fui a palestras dele. E um modelo de educador. O Vygotsky é um grande pensador, um grande pioneiro. Ele ajudou muito nessa questão do desenvolvimento voltado para as crianças.</p>

	<p>2º- professora Júlia. Para mim, Paulo Freire seria meu pai, e Vygotsky o meu “anjo de guarda”. Por que Paulo Freire ele me diz assim: -“trabalhe com as crianças a bagagem que ela já tem”. Faça essa coisa dialógica, dialogue com seu aluno. Veja o que ele já sabe, veja o que você pode fazer. E Vygotsky, ele diz que a criança é um ser integral ele tem a teoria dele (a psicologia social). Ele diz como a gente deve trabalhar. E ele trás muito essa questão da afetividade, o Wallon para mim é “mel”, quero dizer com isso, que eu sou muito Wallon. Mas para mim o Vygotsky, ele dá o eixo.</p> <p>3º- professora Solange. Sim, vi durante a formação. (não aprofundou sua fala em relação ás teorias, só disse que viu durante sua formação, mas não problematizou).</p> <p>4º- professora Viviane. Conheço. (não aprofundou).</p>
--	---

Quadro 1 – As questões da entrevista e os conceitos-chave (conclusão).

<b>Questões</b>	<b>Conceitos-chave</b>
<p>Para você a disciplina pode ser trabalhada junto com a afetividade e conquistar a atenção, participação e autonomia dos alunos, ao mesmo tempo.</p>	<p>1º- professora Paula. É muito importante, por que você tem que ser amigo, mas também tem que saber que você é a autoridade, que você é o professor e que se você deixar correr solta a aprendizagem, sem um norte, você se perde.</p> <p>2º- professora Júlia. Dá para trabalhar as duas coisas junto. Mas a gente pode fazer as duas coisas. Por exemplo, o tom da voz, eu posso ser rígida com meu aluno, mas com outras palavras, eu posso trabalhar tudo que o Paulo Freire me ensinou, é eu posso chegar dentro da minha sala de aula e vivenciar, a forma mais carinhosa.</p> <p>3º- professora Solange. Isso é possível sim, trabalhar de acordo com a realidade, então você vai trabalhar muito em cima disso, da vivência dele mesmo, nisso entraria a afetividade. Dá para você disciplinar no sentido de chamar a atenção também, e até é interessante por que quando você coloca a afetividade no meio, eles compreendem que aquilo que você está falando tem um sentido.</p> <p>4º- professora Viviane. Sim, Tem que conversar, não querer bater de frente, saber o que está acontecendo, aquilo que eu tinha te falado antes por problemas na família (pude inferir desse trecho que a professora atribui que a indisciplina é resultado de relações familiares conflituosas) que faz com que o aluno apresente determinados</p>

	comportamentos. Por isso é fundamental ter um bom relacionamento professor-aluno para conseguir trabalhar, senão você não consegue, fica estressado, tem dias que a gente não está bem, mas não podemos transferir os problemas para sala de aula.
--	--

Fonte: Da autora.

A realização das entrevistas foi algo sumário na presente pesquisa, possibilitando inferir a importância dispensada pelos professores à afetividade na relação com seus alunos, como compreendem a afetividade e como aplicam esta em sala de aula, culminando no diálogo, no reconhecimento do outro, na confiança, no carinho e em tantos outros aspectos.

No processo de escuta dos relatos, sentiu-se a falta de um aprofundamento na teoria dos autores aqui supramencionados, uma vez que não se transpareceu a questão por falta de conhecimento ou pelo simples fato dos sujeitos partícipes da pesquisa não acharem necessário comentar a questão.

Outra questão relevante é que as professoras consideraram possível o trabalho com o comportamento em relação às questões de indisciplina e afetividade. Neste sentido, uma docente manifestou a importância do ato de conversar, de conhecer o aluno, sua realidade social, familiar, para entender o porquê daquele comportamento – aspecto que se relaciona com os pressupostos dos teóricos aqui apontados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo teórico e de uma pesquisa de campo aqui apresentados e que permitiu ir além da teoria, e ver como esses conceitos aparecem na prática, a presente pesquisa logrou perceber que teoria e prática, de fato, se comunicam, se inter-relacionam. A teoria pode ser utilizada para melhorar a prática, quando o professor sente a necessidade de buscar métodos, didáticas, teorias que melhorem sua atuação docente.

No que tange ao tema aqui tratado: “afetividade na relação professor-aluno”, foi possível observar que muitos conceitos teóricos se aplicam no cotidiano de sala de aula, na prática do professor; que o professor, com sua ação, marca significativamente a vida de cada educando, deixando “sua marca”, positiva ou negativa – que dependerá de como o professor age em relação aos seus alunos, ou seja, se procura ser um educador comprometido, democrático, ético e que está sempre refletindo sobre a sua realidade e de seus alunos, integrando ao conteúdo curricular as vivências e experiências trazidas pelos educandos do seu contexto sociocultural.

Quando o docente é um educador que busca desenvolver a autonomia dos educando, este último compreenderá o mundo que o rodeia, o sistema onde está inserido, possibilitando-lhe um pensamento crítico e de transformação, ao invés de um pensamento de submissão, um verdadeiro cidadão, preparado para enfrentar uma realidade difícil, superando a alienação provocada pela ideologia dominante. Que forma melhor do que esta para demonstrar o quanto o professor realmente se importa com o educando do que o preparando para enfrentar a realidade.

É preciso tornar o ensino estimulante, onde o aluno queira aprender mais e mais; que o processo de ensino-aprendizagem tenha um sentido para ele. Assim, faz-se importante o diálogo e a afetividade, pois, se o aluno não admira, não se identifica com o professor, se não há uma boa comunicação, todo o processo educacional é algo meramente inviável.

Outra questão que deve ser priorizada na atuação docente é a compreensão de como se dá o desenvolvimento do educando. Todas as dimensões desse desenvolvimento são importantes e não podem ser deixadas de lado, em geral, na educação, se dá prioridade ao desenvolvimento cognitivo, enquanto à dimensão psicológica, emocional e social amargam num segundo plano. E enquanto se tem a ocorrência de tal fato, a educação será fragmentada. Logo, o educando precisa ser atendido em todas suas esferas, o que potencializará sua

aprendizagem e seu desenvolvimento.

De fato, todas as esferas não podem ser trabalhadas de forma dissociada da afetividade. O processo de ensino se tornaria insignificativo se a afetividade não for trabalhada, se não se tem um vínculo professor-aluno-conteúdo.

A questão psicológica denota como o educando se sente em meio ao processo em questão, ou seja, o que aquilo representa para ele e o que vai impulsioná-lo a querer aprender mais. O modo como ele é tratado e visto pelo professor ajudará ou não a melhorar sua autoestima e autoconceito, motivando-o à aprendizagem.

Aqui não se relacionou a questão da autoestima e do autoconceito com a afetividade, que fica implícito, quando do reconhecimento do outro, do respeito e da valorização. Assim, quanto mais o educando se sentir motivado, valorizado e respeitado pelo professor, melhor será sua autoestima e autoconceito.

Outra questão que foi pouco abordada é a questão da família atuando junto à escola. Neste sentido, tem-se o contexto social, onde está a família, porém, não se tratou da importância de se inserir a família na escola, na tomada de decisões, nas informações sobre o comportamento e desempenho do educando. Logo, acredita-se que se os problemas que aparecem no cotidiano escolar forem trabalhados junto às famílias, facilitará o processo de ensino-aprendizagem e a atuação do professor junto ao educando.

## **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

Espero que eu consiga ser uma boa educadora, que consiga aplicar na prática o que acredito e defendo na teoria, que eu consiga ter uma boa relação com meus alunos e possa proporcionar uma educação significativa para estes.

Daqui para frente, eu pretendo continuar trilhando esse caminho do saber, que nunca tem um fim. Sempre há o que aprender. Pretendo começar a trabalhar logo que concluir minha graduação, de preferência na área da educação mesmo, fazer uma pós-graduação em Psicopedagogia e quem sabe mais para frente um mestrado. Tem-se um longo caminho pela frente. Mas nesse momento já me sinto muito feliz e realizada em ter chegado aonde cheguei, e pretendo ir bem mais longe.

**PARTE 3**

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ARANTES, V. **Afetividade e cognição rompendo a dicotomia na educação**, 2002.

Disponível em: [http://www.miniweb.com.br/ciencias/Artigos/afet\\_cognicao.pdf](http://www.miniweb.com.br/ciencias/Artigos/afet_cognicao.pdf) Acesso em: novembro de 2016.

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**, 2000. Disponível em:

Lisboa:Plátano,2000.[http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel\\_2000\\_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf](http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf). Acesso: 05 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

**Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BULGRAEN, V. C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: WAK 2008.

FOWLER, R. Piagetian versus Vygotskian: perspectives on development and education. In: **Reunião Anual da American Educational Research Association**, New Orleans, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017).

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

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

GONZÁLEZ REY, F. L. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. In: Anais da 24<sup>a</sup>. Reunião Anual da ANPEd, out. 2001. Disponível em: [www.anped.org.br/reuniões/24/te7.doc](http://www.anped.org.br/reuniões/24/te7.doc). Acesso em: 03 nov. 2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. et al. **O outro no desenvolvimento humano**. In: O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. São Paulo, Thomson Pioneira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana. 2010. (Coleção educadores MEC).

LA TAILLE, Yves. DANTAS, Heloisa; OLIVEIRA, Marta Kohl de, **Piaget, Vygotsky,**

**Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**, 2003. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>.

MAHONEY, A. A. et al. A constituição da pessoa, desenvolvimento e aprendizagem. In: **Afetividade e aprendizagem – Contribuições de Henry Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. Cap. 1, p. 13-24.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** 2. ed. SP: HUCITEC/RJ:ABRASCO,1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: novembro de 2016.

MORALES, Pedro Vallejo. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz.** São Paulo. Editorial y Distribuidora, 2001.

NAVARRO, E. C.; SILVA, O. G. **A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.** Revista Eletrônica da Univar (2012) n.º8 Vol – 3.

\_\_\_\_\_. **O social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento.** São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia genética.** Trad. de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAYEGH, Flávia. **As Relações Entre Desenvolvimento e Aprendizagem Para Piaget e Vygotsky.** Publicado em 13 de Novembro de 2006.

SILVA, N. Albino da. **A importância da afetividade na relação professor – aluno,** Brasil, 2013, 44 páginas. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-afetividade-na-relacao-professor-aluno.htm>. Acesso: em nov. de 2016

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. In: Reunião Anual da ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>. Acesso: em nov. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: [http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/418962/mod\\_resource/content/0/Clase%207%20-%20Ampliatoria%20%20Trivi%C3%B1os%20%20Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20pesquisa%20em%20Ci%C3%A2ncias%20Sociais.pdf](http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/418962/mod_resource/content/0/Clase%207%20-%20Ampliatoria%20%20Trivi%C3%B1os%20%20Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20pesquisa%20em%20Ci%C3%A2ncias%20Sociais.pdf). Acesso: em nov. 2016.

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

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso: em nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE “A” – Termo de Compromisso

### CUIDADOS ÉTICOS:

#### Termo de Compromisso para fins de Pesquisa Acadêmica

Esse é um termo de compromisso entre pesquisador e pesquisa. Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, estabelece-se vínculo entre o espaço educacional e/ou pessoa entrevistada com o pesquisador para a realização da pesquisa de campo e sua posterior publicação.

Sendo um vínculo entre Ana Cláudia de Jesus Antunes, formanda do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília do segundo semestre de 2016, com o destinatário citado abaixo.

Fica aberto aos espaços e pessoas entrevistadas que a qualquer momento possam repensar sobre esse termo de compromisso e suspendê-lo. Porém espero que nosso encontro tenha sido tão grandioso, rico e especial quanto foi para mim e que essa ajuda seja também um reconhecimento da singularidade desse encontro. Obrigada a todos e todos!

**Nome do espaço educacional:**

---

**Nome da pessoa entrevistada:**

---

**Assinatura:**

---

\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

## APÊNDICE “B” – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**Faculdade de Educação**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Dados de Identificação:

Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília.

Pesquisador responsável: Ana Cláudia de Jesus Antunes sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade de Brasília – Faculdade de Educação.

Telefones para contato: (61) 998225-1424/ (61) 98354-7413

Nome do voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos R. G. \_\_\_\_\_

Responsável legal (quando for o caso): \_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

R. G. Responsável legal: \_\_\_\_\_

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa a Sr. (<sup>a</sup>) não terá nenhum benefício direto.

O Sr. (<sup>a</sup>) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, \_\_\_\_\_, R. G.  
n. \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário,  
do projeto de pesquisa acima descrito.

---

Assinatura do Participante



