

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

ALEXANDRE BRITTO PEREIRA

**Afetividade na relação professor aluno:
uma pesquisa bibliográfica exploratória**

Belo Horizonte 2017

ALEXANDRE BRITTO PEREIRA

**Afetividade na relação professor aluno:
uma pesquisa bibliográfica exploratória**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Social.

Linha de Pesquisa: Cultura, Modernidade e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Profa. Dra. Deborah Rosária Barbosa.

Co orientador: Dr. Sérgio Dias Cirino

Belo Horizonte

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na publicação
Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal de Minas Gerais

150 Pereira, Alexandre Britto
P436a Afetividade na relação professor aluno [manuscrito] : uma
2017 pesquisa bibliográfica exploratória / Alexandre Britto Pereira. -
2017.

144 f. : il.

Orientador: Deborah Rosária Barbosa.

Coorientador: Sérgio Dias Cirino.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Afetividade - Teses. 3. Professores e alunos - Teses. 4. Educação – Teses. I. Barbosa, Deborah Rosária. II. Cirino, Sérgio Dias. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



FOLHA DE APROVAÇÃO


Afetividade na relação professor aluno: uma pesquisa bibliográfica exploratória


ALEXANDRE BRITTO PEREIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em PSICOLOGIA, área de concentração PSICOLOGIA SOCIAL, linha de pesquisa Cultura, Modernidade e Processos de Subjetivação.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Deborah Rosaria Barbosa - Orientador
UFMG


Prof(a). Regina Helena de Freitas Campos
UFMG


Prof(a) Marilene Proença Rebello de Souza
Universidade de São Paulo

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2017.

Inicialmente, dedico este trabalho a todos os professores do Brasil que compreendem que ser professor não é somente ter um emprego. Isso significa dizer que existem professores que defendem o quão sagrada é essa atividade através de seus esforços e que, mesmo ante a secular política de desmonte da educação por parte do Estado, mesmo ante ao cansaço, mesmo ante aos desafios como violência e o desinteresse por parte de grande parte dos estudantes, se mantem de pé e acreditam que é a Educação o maior bem de uma nação.

Dedico este trabalho aos professores que plantaram em mim a semente de um olhar afetuoso, crítico e ampliado. Os professores do meu ensino médio realizado no Colégio Municipal de Belo Horizonte, em especial, três deles...

Professor Narciso, de Geografia, que levou sozinho, inúmeras vezes, mais de 120 estudantes na caminhada de oito horas da Praça do Papa, em Belo Horizonte, até o município de Nova Lima, através de suas matas e rios. Professor, que afeto lindo pelo ato de educar através da vivência da Geografia!

Professora Regina Melo, de Português, que em cada aula, por meio de sua competência, de seu comprometimento inabalável, de sua relação de proximidade fez surgir em mim o gosto por escrever e ler!

Professor Aristides, de Matemática, que apesar de chamar todos os alunos, sarcasticamente, de “chumbrega”, protagonizou o ato que me fez acreditar em minha capacidade de criação e realização: em vez de me reprovar no ano pela cola que flagrou, me disse: “você é capaz, pense”! E mesmo diante do medo e da insegurança, eu pensei, compreendi a questão e passei de ano com meu próprio esforço. Foi este o momento no qual compreendi que eu não precisava burlar para alcançar meus objetivos.

O que ficou, professores, não foi somente o conhecimento das disciplinas, mas principalmente a relação, o afeto e a certeza de que seu comprometimento ajudou na construção de minha identidade e autoestima. Tudo isso que ressoa até hoje e que me preenche da mesma energia e ética que um dia eu encontrei em vocês...

AGRADECIMENTOS

Agradeço às energias cósmicas positivas; a Mãe Terra; aos meus mentores e protetores! A essa energia que sempre dá as caras... Pela qual eu tenho muito apreço!

Agradeço à minha mãe, Heloisa, pelas inúmeras ajudas e pela paciência no meu momento de transição entre profissões.

Agradeço à Maria Célia... Obrigado por não se esquecer!

Agradeço à minha companheira Ana Cláudia, pela paciência, pelo amor, pelo carinho e pela compreensão no processo do mestrado!

Agradeço à amiga Madalena, pelas interpretações, pela companhia e pelos ótimos e incríveis diálogos! Às amigas, Priscila, Betinha e Luciana, sempre presentes, importantes e que me ajudam em meu caminho! À amiga Teresa, que foi um achado neste mundo de desencontros; mas que quando permite o encontro, nos traz tesouros incríveis! Ao amigo Gilberto, companheiro de grandes pensamentos e planos para “dominar o mundo”!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG a oportunidade de me tornar mestre! A CAPES pela oportunidade da bolsa, sem a qual não teria sido possível a realização desta pesquisa.

Agradeço com muito carinho a banca de mestrado, em especial as professoras Marilene Proença Rebello de Souza e Regina Helena de Freitas Campos que, além do carinho e delicadeza, trouxeram grandes contribuições para esta pesquisa e para minha formação. Agradeço também ao meu Co orientador Sérgio Dias Cirino pelas “cirúrgicas” e valiosas reflexões sobre a temática!

Agradeço, em especial, a minha orientadora Deborah Rosária Barbosa por sua habilidade em motivar, em fazer acreditar, de se colocar honestamente, de estar em companhia real e por ser muito competente! Foi só através de sua crença em mim que hoje eu sou capaz de acreditar em meu potencial! Você estará sempre presente em minhas andanças como Ser Humano e como Professor! Muito obrigado por tudo!

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva.

É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto.

O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affetare", quer dizer "ir atrás".

É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

Rubem Alves

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas.

Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.

Rubem Alves

RESUMO

Pereira, A. B. (2017). *Afetividade na relação professor aluno: um estudo bibliográfico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

A relação professor aluno é extremamente permeada pela questão da afetividade. Historicamente, o tema da afetividade esteve em posição secundária diante da primazia da razão, porém, em tempos recentes, vem ganhando grande importância nas discussões sobre educação. Esta pesquisa bibliográfica teve como objetivo compilar e organizar estudos referentes à afetividade, especificamente no contexto da relação professor aluno. O trabalho buscou debater criticamente acerca do tema da afetividade no contexto da prática educativa. O método escolhido foi o da pesquisa bibliográfica, com a escolha de descritores relacionados à “afetividade” e “relação professor aluno”. O estudo foi realizado na base de dados Biblioteca Virtual de Saúde da Psicologia BVS-PSI abrangendo os trabalhos que tratassem diretamente do tema. A amostra final foi composta por 56 documentos publicados entre os anos de 1992 a 2016. Os documentos selecionados foram analisados através da análise de conteúdo em paralelo a uma organização bibliométrica de modo a apreender como os pesquisadores têm tratado o tema em questão. Foram construídas três categorias de análise: a) documentos que versavam sobre afetividade; b) documentos que focavam a questão da relação professor aluno e c) documentos que traziam a interface da afetividade na relação professor aluno. Os resultados encontrados apontam para que a afetividade na relação professor aluno apresenta relações diretas com a qualidade do processo ensino-aprendizagem; que a qualidade da mediação docente pode produzir afetos positivos ou negativos e que a afetividade não pode ser pensada isolada da cognição, entre outros. Espera-se que esse estudo exploratório possa ajudar futuros pesquisadores interessados em articular o tema da afetividade no contexto educativo, especialmente na questão das relações interpessoais entre estudantes e docentes.

Palavras-chave: Afetividade. Educação. Relação professor aluno. Psicologia.

ABSTRACT

Pereira, A. B. (2017). *Affectivity in student teacher relationship: an introductory bibliographic study*. Master's Dissertation, Faculty of Philosophy and Human Sciences, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte.

The student teacher relationship is extremely permeated by the issue of affectivity. Historically, the theme of affectivity has been in a secondary position before the primacy of reason, but in recent times has gained great importance in the discussions on education. This bibliographic research aimed to compile and organize studies related to affectivity, specifically in the context of the student teacher relationship. The work sought to debate critically about the theme of affectivity in the context of educational practice. The method chosen was the bibliographic research, with the choice of descriptors related to "affectivity" and "student teacher relationship". The study was carried out in the VHL-PSI Virtual Health Library of Psychology database, encompassing works that deal directly with the theme. The final sample consisted of 56 documents published between 1992 and 2016. The documents selected were analyzed through content analysis in parallel to a bibliometric organization in order to understand how the researchers have dealt with the subject in question. Three categories of analysis were constructed: a) documents that dealt with affectivity; B) documents that focused on the question of the student teacher relationship and c) documents that brought the interface of affectivity in the student teacher relationship. The results show that the affectivity in the student teacher relationship presents direct relationships with the quality of the learning teaching process; that the quality of teacher mediation can produce positive or negative affects and that affectivity cannot be thought isolated from cognition, among others. It is hoped that this exploratory study may help future researchers interested in articulating the theme of affectivity in the educational context, especially in the issue of interpersonal relations between students and teachers.

Keywords: Affectivity. Education. Student teacher relationship. Psychology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA E DA ORIENTAÇÃO EPISTÊMICO-FILOSÓFICA.....	13
CAPÍTULO 1 - ARCABOUÇO TEÓRICO SOBRE AFETIVIDADE E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO EDUCATIVO.....	16
1.1 O debate histórico de Ideias sobre emoção, sentimento e afetividade.....	16
1.2 A ideia de afetividade para o senso comum e os diferentes modos de compreensão das emoções e dos sentimentos.....	21
CAPÍTULO 2 - A AFETIVIDADE PARA AUTORES CLÁSSICOS: PIAGET, VIGOTSKI E WALLON.....	28
2.1 Piaget - A afetividade e o sistema de juízo moral.....	28
2.1.1 Afetividade e moralidade em Piaget.....	30
2.1.2 A construção do juízo moral em Piaget.....	32
2.1.3 A oposição a Durkheim.....	35
2.1.4 Afetividade, motivação e necessidade em Piaget.....	39
2.2 Vigotski - A dialética/movimento do sistema psíquico.....	41
2.2.1 Afeto, pensamento e linguagem no contexto histórico-cultural.....	42
2.2.2 Mediação Semiótica em Vigotski.....	46
2.2.3 Afetividade e Linguagem em Vigotski.....	49
2.3 Wallon - A teoria da pessoa completa.....	51
2.3.1 A afetividade na síntese entre orgânico e social em Wallon.....	54
2.3.2 O Contágio Emocional em Wallon.....	57
2.3.3 Afetividade, emoção, sentimento e paixão para Wallon.....	59
2.3.4 A afetividade nos estágios propostos por Wallon.....	61
CAPÍTULO 3 - OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	64
3.1 A escolha da base de dados.....	65
3.2 Os descritores de pesquisa.....	68
3.3 A amostra da pesquisa.....	71
CAPÍTULO 4 - OS RESULTADOS ENCONTRADOS.....	75
4.1 As publicações ao longo dos anos.....	78
4.2 Os autores que mais contribuíram.....	79
4.3 Os referenciais teóricos sobre afetividade e relação professor aluno.....	82
4.4 A diversidade de produções.....	84
4.5 Adensando os dados encontrados.....	85
4.5.1 As análises da CATEGORIA 01: AFETIVIDADE.....	87
4.5.2 As análises da CATEGORIA 02: RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO.....	90
4.5.2.1 O professor como mediador e a mediação docente e os efeitos positivos ou	

negativos que esta produz no processo de aprendizagem dos alunos.....	91
4.5.2.2 O bom professor e suas características.....	92
4.5.2.3 Relação professor aluno e produção do fracasso escolar.....	94
4.5.2.4 O professor e seu papel na relação professor aluno.....	95
4.5.2.5 Expectativas e crenças na relação professor aluno.....	95
4.5.3 As análises da CATEGORIA 03: AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO.....	99
4.5.3.1 A mediação do professor produz algum efeito de ordem afetiva no aluno.....	100
4.5.3.2. O afeto constitui e constrói as relações entre as pessoas.....	101
4.5.3.3. A afetividade é negligenciada e deve ser considerada para uma educação de qualidade.....	102
4.5.4 Concluindo as análises.....	104
CAPÍTULO 5 - DISCUSSÕES ACERCA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO.....	108
5.1 A questão dos valores sociais: moral é ética na sala de aula.....	108
5.2 A relação professor aluno por meio da Mediação Semiótica e das Habilidades sociais.....	111
5.3 Afetos positivos e negativos: processo ensino-aprendizagem.....	114
5.4 Afetividade não é o mesmo que carinho e amor.....	115
5.5 A formação do professor e a Legitimação do fracasso escolar.....	116
CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
APÊNDICE I - LISTA DE TÍTULOS DOS TRABALHOS ENCONTRADOS – AMOSTRA INICIAL.....	133
APÊNDICE II – AMOSTRA FINAL.....	140

SUMÁRIO DE TABELAS, FIGURAS E GRÁFICO

1. TABELAS

Tabela 1 - Relação das palavras-chave dos sete documentos.....	69
Tabela 2 - Relação das palavras-chave dos sete documentos n. de documentos Encontrados.....	70
Tabela 3 – Autores que mais contribuíram.....	81
Tabela 4 - Referenciais teóricos citados pelos documentos da Amostra Final.....	82
Tabela 5 - Relação de produções que utilizam dois ou mais referenciais teóricos.....	83
Tabela 6 - Tipos de produção encontrados.....	84
Tabela 7 - Ocorrências de referenciais teóricos por categorias de análise.....	104

2. FIGURAS

Figura 1 – Resultado encontrado para o descritor “ <i>afetividade relação professor aluno</i> ” (data agosto de 2016 e refeito dia 20/12/2016).....	75
Figura 2 – Resultado encontrado para o descritor “ <i>afetividade</i> ” (data agosto de 2016 e refeito dia 20/12/2016).....	76
Figura 3 – Resultado encontrado para o descritor “ <i>Relação professor aluno</i> ” (data agosto de 2016 e refeito dia 20/12/2016).....	76
Figura 4 – Resultado encontrado para o descritor “ <i>Interação professor aluno</i> ” (data agosto de 2016 e refeito dia 20/12/2016).....	77
Figura 5 – Resultado encontrado para o descritor “ <i>educação afetiva</i> ” (data agosto de 2016 e refeito dia 20/12/2016).....	77
Figura 6 – Resultado encontrado para o descritor “ <i>afetividade e processo ensino aprendizagem</i> ” (data agosto de 2016 e refeito dia 20/12/2016).....	78
Figura 7 - Exemplo de parte do processo de mediação semiótica.....	112

3. GRÁFICO

Gráfico1 - Publicações por período.....	79
---	----

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de dissertação discute a temática da afetividade na relação professor aluno. Para tanto, escolheu-se realizar uma pesquisa exploratória no qual foram investigados estudos que abordam o tema em questão. É importante destacar nessa Apresentação que o trabalho parte de uma concepção teórica epistemológica que orientou toda a construção desse objeto de estudo, bem como os objetivos da pesquisa e todo seu percurso metodológico.

Assim, esclarece-se que, esta dissertação se alicerça no paradigma que rompe com os dualismos do pensamento tradicional, compreendendo o desenvolvimento do psiquismo humano à luz da Psicologia histórico-cultural. Esse referencial teórico epistemológico foi escolhido devido à consideração de que o mesmo apresenta uma compreensão dinâmica, complexa e multifacetada dos fenômenos psíquicos, entre eles a questão da afetividade. Deste modo, a proposta de discussão da temática afetividade na relação professor aluno, no presente estudo, teve como meta e desafio a transposição desse aporte teórico e, a partir do encontrado na pesquisa, apontar possíveis elementos que possam contribuir para a prática pedagógica cotidiana (Martins, 2011).

Tendo em vista tal complexidade, o objetivo geral desta pesquisa foi conhecer e explorar o tema afetividade e relação professor aluno por meio das produções reunidas nesta pesquisa, disponibilizadas pela BVS-Psi. Como objetivos específicos, investigou-se como os pesquisadores se referem e compreendem o tema afetividade na relação professor aluno e elencou-se elementos que possam nortear a aplicabilidade da afetividade na relação professor aluno por professores, em ambiente escolar ou fora dele.

Os objetivos desta pesquisa aproximam-se das discussões propostas pela Psicologia Histórico-Cultural em face de sua íntima relação com a educação escolar. Segundo Martins (2011), a Psicologia Histórico-Cultural apresenta amplas possibilidades de tratamento das práticas educativas e pedagógicas. Sob esta ótica, pode-se considerar que a escola lida com o desenvolvimento humano, o qual inclui o fenômeno afetivo em sua dimensão interfuncional. Tal perspectiva implica na compreensão da afetividade como expressão da subjetividade, da personalidade, das preferências, valores culturais e morais de diferentes indivíduos, com diferentes histórias e contextos. Múltiplas situações no cotidiano do ambiente escolar clamam por orientações sobre como lidar com os aspectos afetivos, entre eles, a relação professor aluno que é, se não o mais, um dos mais poderosos fenômenos do ambiente escolar.

Por esse motivo, buscou-se nesta pesquisa a possibilidade da transposição de seus resultados teóricos para realidade concreta dos professores. A aplicabilidade dos possíveis resultados pode ajudar em reflexões necessárias para a comunidade escolar, mantendo sempre à vista o caráter de tensões e contradições que envolve os diversos debates educacionais. Desta forma, é preciso esclarecer que a análise do desenvolvimento dos processos psíquicos, tal como a afetividade, está intrinsecamente ligada com as condições objetivas nas quais eles ocorrem, o que inclui a própria condição escolar (Martins, 2011). É no encontro entre biológico e cultural que nascem os afetos, como afirmam os teóricos interacionistas cujas ideias serão expostas mais a frente no presente trabalho.

Esta pesquisa está estruturada em um total de seis capítulos, que serão agora brevemente descritos.

O Capítulo 1 – *Arcabouço teórico sobre afetividade e sua relação com o campo educativo* apresentará um breve retrospecto sobre como as ideias de afetividade foram se estruturando ao longo de períodos históricos. Apresenta também uma descrição da dificuldade histórica de conceituação deste fenômeno.

O Capítulo 2 - *A Afetividade para autores clássicos: Piaget, Vigotski e Wallon* realiza um aprofundamento sobre suas teorizações acerca do fenômeno da *afetividade* humana, explorando seus conceitos e proposições de modo a reunir informações que ajudem a elucidar as questões levantadas por esta pesquisa.

O Capítulo 3 - *Os caminhos metodológicos da pesquisa* refere-se à descrição detalhada dos passos para a construção do presente estudo. Partindo do método utilizado para a obtenção da construção teórica, passando pela forma de seleção da amostra e descrevendo por último o método da Análise de Conteúdo.

O Capítulo 4 - *Os resultados encontrados*. Neste, serão apresentados ao leitor os resultados da pesquisa já tratados e organizados por meio de textos, tabelas e gráficos. Nesta parte também se encontram discussões críticas e inferências em relação a resultados específicos.

O Capítulo 5 - *Discussões acerca da afetividade na relação professor aluno* é uma parte que traz considerações, análises e associações do autor desta pesquisa a partir da análise dos dados como um todo. Objetiva-se, neste momento, apresentar ao leitor reflexões sobre a temática que possam ajudá-lo em seu conhecimento e na aplicabilidade em contextos educativos.

O Capítulo 6 - *Considerações finais* apresentará uma última reflexão sobre o tema *Afetividade na relação professor aluno* e possíveis caminhos para novas pesquisas.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas utilizadas para a construção desta pesquisa e os Apêndices com os títulos dos trabalhos da pesquisa bibliográfica exploratória.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA E DA ORIENTAÇÃO EPISTÊMICO-FILOSÓFICA

Como o presente estudo teve a Psicologia Histórico-Cultural como base epistêmica filosófica é preciso, inicialmente, esclarecer a exemplo dos autores que trabalham com esse referencial, de qual lugar o pesquisador parte para construção do seu objeto de pesquisa e de sua investigação. O autor do presente trabalho graduou-se em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais e, posteriormente, cursou Psicologia nessa mesma instituição. Antes de atuar como psicólogo ministrou aulas no Ensino Fundamental, Médio, Superior, também na Educação Técnica e Educação de Jovens e Adultos como professor e como coordenador. Essa experiência de mais de 20 anos de trabalho trouxe inquietações que deram origem ao objeto de estudo aqui investigado. Os questionamentos iniciais versavam, sobretudo, em como a relação professor aluno, por meio da afetividade, poderia contribuir para uma melhoria no processo ensino aprendizagem.

Com base nesse questionamento inicial, o objeto aqui investigado foi constituído e, posteriormente, optou-se pela realização de um estudo bibliográfico que pudesse lançar luz sobre os pormenores dos conceitos: emoção, sentimento, afeto, afetividade e também como esses aparecem relacionados com o contexto educativo. E foi a partir da leitura dos primeiros textos que tratavam do tema, que a Abordagem Histórico-Cultural foi se descortinando como o referencial epistêmico, filosófico e teórico metodológico comumente utilizado pelos autores que se debruçaram sobre a temática da afetividade na relação professor aluno.

Não é objetivo desse estudo, apresentar de forma mais adensada a Psicologia Histórico-Cultural e nem todos os seus conceitos balizadores e fundamentais. Porém, para que o leitor possa compreender o presente estudo, faz-se importante destacar suas principais diretrizes. A Psicologia Histórico-Cultural propõe que o desenvolvimento do psiquismo humano depende diretamente de sua relação com a cultura, alicerçando-se nos princípios do materialismo histórico-dialético (Martins, 2011). O materialismo histórico-dialético considera as relações no mundo através de um caráter sempre contraditório, englobando dialeticamente diversas tensões, tais como objetividade e subjetividade, produto e processo, cultural e biológico, além de diversas outras como base para um contínuo processo de formação e transformação da vida humana.

Como expoentes da Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski¹ e seus colaboradores, como Leontiev e Luria, trabalharam no sentido de sistematizar uma abordagem sobre o processo de desenvolvimento do pensamento que considerasse as funções psicológicas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico (Palangana, 2015). Vigotski defende que o estudo do desenvolvimento social do psiquismo humano deveria ser o verdadeiro objeto da Psicologia científica. Sob tal perspectiva, ateu-se ao estudo das funções psíquicas, entendendo-as como origem da personalidade, subjetividade ou da maneira de ser do indivíduo. Ainda segundo o autor, o desenvolvimento das funções psíquicas é condicionado por apropriações culturais, sob contextos históricos específicos e diversificados e, portanto, a análise do desenvolvimento psíquico deve contemplar a análise das condições objetivas do contexto no qual ocorre (Martins, 2011).

Para a presente pesquisa, as considerações de Vigotski, seus colaboradores e da Abordagem Histórico-Cultural, implicam numa posição na qual, ao estudar a afetividade na relação professor aluno, faz-se necessário compreendê-la não como um conceito mental, orgânico, neurológico ou individual, mas como uma função psíquica, construída e, somente possível de ser alcançada através da compreensão do contexto no qual ela surge (Beatón, 2005). Ao tratar sobre as formas de relações interpessoais entre os indivíduos em sala de aula, especificamente na relação professor aluno, reafirma-se a tese fundante da referida abordagem que evidencia a natureza social da formação do psiquismo (Toassa, 2009). Essa compreensão abre caminhos para o estabelecimento de estreitas relações entre o desenvolvimento psíquico e o papel da educação escolar para o mesmo.

O ser humano, pela ótica da Psicologia Histórico-Cultural se caracteriza por sua atitude ativa, social e histórica. Atitude ativa implica na compreensão de que sua ação e desenvolvimento se dão através de sua atividade instrumental, no contato com o mundo e com outros homens. O homem não é considerado um ser passivo, exclusivamente afetado pelo mundo, mas pelo contrário, um homem ativo que participa como protagonista dos acontecimentos de seu tempo. É também um homem social pelo fato de que sua ação sempre será em conjunto: não existe o homem, mas as mulheres e os homens; não existe ação isolada, mas a ação que sempre é permeada pela ação de outros e para outros. É histórico no sentido de que os homens participam da sequência de acontecimentos de seu próprio tempo, marcando e sendo marcado por esses (Barbosa, 2011).

¹ Adotar-se-á a grafia Vigotski, exceto em citações, nas quais será reproduzida a forma presente na obra referida.

No sentido de contraposição às teorias de caráter dualistas, naturalistas e inatistas, o homem histórico-cultural não apresenta uma natureza humana, mas uma condição humana. Em resumo, o homem nessa perspectiva é fruto do protagonismo das relações interpessoais, da cultura e da história como constituintes e demarcadoras de suas características. Pensar o homem nessa ótica, significa considerar seu caráter de historicidade, termo que se refere ao homem em um determinado contexto e tempo, pois como a cultura e a história estão sempre em constante transformação e evolução, o homem, que é constituído por elas, também está em constante evolução e transformação (Barbosa, 2011).

Nesse sentido, a Abordagem Histórico-Cultural se apresentou como fundamento importante na compreensão da questão da afetividade na relação professor aluno porque dá destaque (diferenciando-se de outras abordagens da Psicologia) à questão da importância das relações interpessoais na construção do psiquismo humano. Além disso, ao apontar o caráter indissociável entre as funções psíquicas como intelecto (razão) e afeto (emoção), a Psicologia Histórico-Cultural aponta para uma nova possibilidade de estudo e prática pedagógica ao considerar que o afeto deve ser tão protagonista quanto os conteúdos ditos intelectuais ou outros elementos do cotidiano escolar.

CAPÍTULO 1 - ARCABOUÇO TEÓRICO SOBRE AFETIVIDADE E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO EDUCATIVO

1.1 O debate histórico de ideias sobre emoção, sentimento e afetividade

Para contextualizar a temática desse estudo, buscou-se antecedentes filosóficos e históricos que pudessem enriquecer o debate sobre o fenômeno afetividade na relação professor aluno. Neste resumo histórico apresentam-se elementos importantes que, em conjunto, podem ser vistos como pressupostos básicos ou alicerces para a discussão sobre as relações de afeto no contexto educativo, especificamente na relação professor aluno. Assim, buscou-se investigar alguns filósofos clássicos, teóricos modernos e contemporâneos que apresentam ideias relacionadas a este assunto.

A Filosofia grega, através de seus pensadores, buscou no estudo da alma humana o que há de imaterial no homem, a compreensão sobre o pensamento, os sentimentos, o desejo, a sensação e a percepção (Bock, Furtado & Teixeira, 1999). Especialmente pelas contribuições dos filósofos Pré-socráticos, identificou-se no pensamento de Pitágoras (540-537 - 497-496 a.C.) uma primeira distinção sobre este tema. Para esse filósofo, a alma ou *psiché* engrandecia-se pelo conhecimento ou pela vida contemplativa, isto é, pela "*theoria*" (Chauí, 2002). Segundo Chauí (2002), o filósofo distinguia três tipos de almas: a) as cúpidas, presas as paixões, b) as mundanas, presas às vaidades da fama e da glória; e c) as sábias, voltadas para a contemplação.

Pitágoras, por ser um adepto de Apolo Delfo - o deus dos oráculos - considerava que a verdade chega aos homens por inspiração divina e teria dito que a verdade plena ou a sabedoria pertence ao divino, cabendo ao sábio (*sophós*) apenas desejá-la e amá-la, ligando-se a ela pelo laço da amizade (*philia*). Aquele que tem amizade pela sabedoria é *philosophos* e sua atividade chama-se *philosophía* (Chauí, 2002, itálico da autora).

Segundo Chauí (2002), Heráclito defende que a verdade é a *alétheia*, que somente poderá ser encontrada através do *lógos*, que seria a própria razão. "Significa afirmar que o mundo é um cosmo ou uma ordem racional porque seu princípio - sua *arkhé* e sua *phýsis* - é a própria razão - o *lógos*" (Chauí, 2002, p. 81, itálico da autora).

Ainda segundo essa pesquisadora, nos séculos V e IV a.C. iniciam-se as contribuições de Sócrates (470 a 379 a.C), que deslocam a discussão da Filosofia Antiga, que se baseava na

natureza (água, fogo, ar, terra) para o elemento humano. Sócrates trouxe as discussões sobre a importância do homem, do conhecimento de si mesmo e da sabedoria. Para ele, o filósofo não age como um professor, ele não responde, ele pergunta; ele não ensina, ele indaga. A ideia é a introdução do diálogo como busca da verdade. Para Chauí (2006):

O Sócrates 1 [da juventude] considera o intelecto ou a razão um poder perfeito para comandar as ações virtuosas e evitar o vício, atribuindo este último à ignorância. O Sócrates 2 [da maturidade] estuda as diversas atividades da alma - paixões, apetites, desejos, sensações, opiniões, conhecimento -, as faculdades responsáveis por elas, as lutas e conflitos entre elas, o esforço imenso que a razão precisa realizar para conter, controlar, harmonizar e dirigir essas faculdades (p. 186).

Nessa passagem observa-se o princípio que, posteriormente, será muito utilizado por outros autores, da cisão entre razão e emoção. Sócrates elege a ética e o conhecimento como questões centrais da Filosofia que se traduzia em suas máximas "conhece a ti mesmo" e "sei que nada sei". Percebe-se, através dos registros escritos do pensamento filosófico grego, um enaltecimento da razão e do conhecimento, atribuindo aos mesmos um "esforço imenso" para controlar as paixões, apetites, desejos, aspectos que, atualmente, identificamos como elementos do campo da afetividade. Buscando esses referenciais históricos e filosóficos, pode-se compreender melhor, historicamente, o caminho percorrido quanto ao tema dos aspectos afetivos, da afetividade.

Dando continuidade à construção dessa lógica racionalista, surgem os discípulos de Sócrates: Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.). Platão fundou a Academia, um local onde eram transmitidos os saberes e no qual se ensinava a pensar. Nesta, prevalecia o espírito socrático de discussão oral e desenvolvimento intelectual do estudante. A Academia (precursora das escolas modernas) tinha como compromisso a busca da verdade e o desenvolvimento racional: o conhecimento original não poderia abrir mão de uma sustentação nas ideias.

Enquanto Platão destaca o mundo das ideias, Aristóteles enfatiza a importância das experiências ou vivências no mundo da natureza. Para Aristóteles, os conhecimentos anteriores à demonstração ou experimentação são chamados de axiomas ou teses, os quais devem ser gerados sempre se levando em conta a realidade circundante. De modos diferentes, ambos buscam o estabelecimento da *episteme* (ciência).

Nota-se que, novamente, a discussão sobre as paixões, emoções e afetos estão não são privilegiadas, e esses conteúdos serão retomados de forma mais visível com as futuras reflexões de Espinosa (1632-1677) no século XVII.

Mais tarde, Descartes (1596-1650) contribuirá com a criação das condições para a completa supremacia da razão, inaugurando a Filosofia Moderna e o pensamento racionalista, cujas bases fundarão o Iluminismo. Isto será criticado por Kant (1724-1804), em seu livro "*A crítica da razão pura*" (1781/1996), no qual defende que, tanto a razão quanto a experiência são fundamentalmente importantes para a construção do conhecimento. Percebe-se que a proposição de Kant é construída no sentido de uma superação da dicotomia racionalismo *versus* empirismo. Foi a partir de suas proposições que se fundou o pensamento científico moderno, ancorado em uma relação de união entre a razão e a experiência.

Pode-se afirmar que a partir dos séculos XVII e XVIII principia uma discussão, ainda no campo da Filosofia, que retoma ideias para se pensar o homem em relação com seus afetos, um homem que vai além da ciência racionalista, mecanicista, estruturalista e funcional cartesiana. Neste sentido, Espinosa (1632-1677) foi o filósofo de seu tempo que trouxe reflexões mais aprofundadas e diferenciadas acerca dos afetos.

Para Chauí (2006), Espinosa é um racionalista, mas não um intelectualista, pois imagens e ideias para o autor são interpretações da nossa vida mental e corporal. Espinosa traz à cena a discussão sobre as paixões, os sentimentos e os desejos humanos. Afirma que os objetos da paixão podem ser negativos: tristeza, ódio, medo, ciúme, vingança, etc. ou positivos: alegria, amor, coragem, etc. chamado por ele de “afecções” do ser. Chauí (2006) explica a teorização do autor:

Ora, o que se passa em nosso corpo - as afecções - é experimentado por nós sob a forma de afetos (alegria, tristeza, amor, ódio, medo, esperança, cólera, indignação, ciúme, glória) e por isso não há imagem alguma, nem ideia alguma que não possua um conteúdo afetivo e não seja uma forma de desejo (p. 125).

Ainda nessa perspectiva, o homem livre não é aquele que decide o que quer, como quer e onde quer. O homem livre é aquele que conhecendo as leis da Natureza e as de seu corpo, não se deixa vencer pelo exterior, mas sabe dominá-lo, referindo-se ao controle dos desejos pela razão. A partir daí, Espinosa definirá a essência humana pela força do desejo (Chauí, 1997).

As ideias de Espinosa trazem à cena a discussão dos afetos, ainda relatados como “afecções” da alma, que passam pelo corpo e que se traduzem em sentimentos e emoções. Essas proposituras contribuíram, posteriormente, para discussões de autores, tais como: Vigotski (1896-1934) e Wallon (1879-1962), que buscam analisar esse tema à luz da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. É importante destacar que Espinosa traz como contribuição a ideia da essência humana dada pelo desejo e da importância das afecções ou afetos.

Adentrando o campo da Psicologia, um importante autor que também trouxe contribuições para a discussão dos termos afetividade, sentimentos, interesses, paixões foi Édouard Claparède² (1873-1940). Claparède é considerado um importante marco na história da Psicologia não somente por sua pesquisa em relação aos temas deste trabalho, mas por se tratar de um dos pioneiros no estudo da Psicologia da criança, propondo um enfoque interacionista sobre a gênese dos processos cognitivos (Nassif & Campos, 2005).

De acordo com o estudo de Nassif e Campos (2005), faz-se importante uma leitura ampliada de seu estudo, entre outros, no sentido de compreender como Claparède trabalha os conceitos de necessidade, interesse e inteligência. De forma sucinta, conforme Nassif e Campos (2005), necessidade para o autor pode ser compreendida como:

[...] o motor da nossa conduta, a mola que nos move. Mas o indivíduo visa sempre um objeto, um fim objetivo e não o desaparecimento de uma necessidade. Então, a necessidade aparece-nos como objetos a obter. Isso nos conduz ao entendimento de que não é a necessidade por si só que orienta que move nossa conduta, mas sim a nossa necessidade em relação ao que pode satisfazê-la. Nem todo objeto externo, portanto, é um excitante *a priori*, só vindo a sê-lo quando em relação com as necessidades gerais ou momentâneas do indivíduo. Ou seja, a excitação está sempre sob o controle da necessidade e não é senão por intermédio de uma necessidade que o excitante provoca reação (p. 94).

Claparède propõe, segundo os autores, que a excitação surge daquilo que é momentaneamente necessidade para o indivíduo e que, tal necessidade, pode ser suprida por um objeto ou por outra necessidade. O interesse para Claparède, segundo Nassif e Campos (2005):

[...] equivale ‘ao que importa’ e ao que tem valor de ação. A palavra interesse, segundo a etimologia (inter-esse = estar entre), expressa o seu papel intermediário entre as necessidades do organismo (sujeito) e o meio (objeto), estabelecendo um acordo entre os dois (p. 94).

Os objetos que nos chamam a atenção e que são alvos de uma necessidade parecem suscitar uma mobilização de energia, diferentemente de outros que não apresentam importância. Assim, a reação de interesse surge quando o excitante é capaz de suprir a necessidade momentânea (Nassif & Campos, 2005). Desta forma, como um sintoma de uma necessidade, é o interesse que definirá a ação que se realizará em determinado contexto. A necessidade, para Claparède, se torna responsável não somente pelo impulso inicial, mas também pela orientação e direção da atividade intelectual, propondo o problema que ela terá que resolver.

² Claparède, juntamente com Pierre Bovet (1878-1965), fundou em 1912 o instituto Jean-Jacques Rousseau com o propósito de formar educadores e, realizar pesquisas nas áreas de Psicologia e Pedagogia e incentivar as reformas educativas baseadas no movimento da Escola Nova (Nassif & Campos, 2005).

Portanto, a inteligência para Claparède, pode ser compreendida através de sua concepção biológica, na medida em que corresponde a uma necessidade. É a necessidade que tem o poder de desencadear a inteligência e, portanto, pode ser concebida como o fator que fará o indivíduo se adaptar às circunstâncias ambientais (Nassif & Campos, 2005).

A ideia de afetividade para Claparède surge de forma indireta em sua obra, sendo muitas vezes associada a termos como: emoções, sentimentos e desejo. Segundo Nassif e Campos (2005), a afetividade para Claparède apresenta o mesmo grau de importância que a inteligência. Nestes termos, a afetividade ou “tensão afetiva”, se estabelece por uma necessidade não satisfeita e, portanto, a afetividade despertaria o interesse pela técnica a empregar no sentido de responder à satisfação da necessidade.

Para esta pesquisa, faz-se importante registrar a escolha de Claparède no sentido de propor uma análise interacionista das funções psíquicas, fato que se opõe às teorias ambientalistas e/ou inatistas. As proposições de Claparède podem contribuir para o tema do presente estudo no sentido de ampliação da ideia de afetividade. De forma geral, a proposição de Claparède não é diferente do que é anunciado hoje em dia nos estudos associados ao fenômeno afetivo, pois busca romper com a cisão intelecto e afetividade.

O protagonismo de Claparède se estende posteriormente a novos pesquisadores que passaram a ser seus discípulos no Instituto Jean Jacques Rousseau. Entre os principais colaboradores podemos citar: grandes investigadores como Jean Piaget, León Walther e Helena Wladimirna Antipoff. Antipoff, posteriormente convidada para trabalhar em Minas Gerais, no Brasil, foi uma das difusoras do pensamento de Claparède em nosso país. Campos (2003) diz que, Antipoff, em suas proposições teóricas e práticas desenvolvidas na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Minas Gerais, e depois, no Instituto Pestalozzi (criado por ela no Brasil), aliava razão e sensibilidade. A autora trouxe para o solo brasileiro as proposições interacionistas do mestre Claparède.

Um dos autores que mais se destacou no Instituto Jean Jacques Rousseau foi Piaget, que realizou estudos sobre Psicologia da Criança, do Desenvolvimento e aplicação na Educação. Os pesquisadores ligados ao Instituto tinham como tradição o olhar para a criança no seu processo de aprendizagem, e Barbosa (2011) comenta:

Este olhar para a criança, sob a perspectiva das teorias da Psicologia Infantil e Psicologia do Desenvolvimento, preconizavam a necessidade de uma concepção de “escola ativa”, ou em outros termos, uma escola promotora do desenvolvimento por meio de novos métodos de ensino. Estes métodos deveriam ser aliados ao processo de desenvolvimento infantil, tendo assim um respeito aos ritmos e particularidades das crianças no processo de aprendizagem. (p. 152)

A partir destas orientações do Instituto, muitos pesquisadores, a partir de então, construíram suas teorias, tais como Vigotski, Piaget e Wallon que serão abordados no presente texto mais a frente.

1.2 A ideia de afetividade para o senso comum e os diferentes modos de compreensão das emoções e dos sentimentos

Como já apresentado, razão, emoções, afetos e sentimentos são temas de interesse através da história da humanidade. Desde a Filosofia grega até os dias atuais é possível encontrar um grande conjunto de estudiosos que tentam definir, compreender a relação entre a racionalidade e os afetos (Chauí, 1997; 2002).

Leite e Tassoni (2002) enfocam a dificuldade histórica da academia na tentativa de um consenso sobre a conceituação destes termos. Esta dificuldade deixa margem para uma grande diversidade de interpretações, compreensões e ações sobre esta temática, muitas vezes dificultando o aprofundamento no entendimento destas questões e diversas possibilidades de sua aplicação, inclusive sobre a importância da afetividade na relação professor aluno.

A BVS-Psi disponibiliza em seu site um campo denominado “Terminologias”³, no qual palavras da língua portuguesa são inseridas com o objetivo de verificar seu significado. A ferramenta virtual apresenta duas categorias para pesquisa de palavras e seus significados: 1) Terminologia em Psicologia e 2) Terminologia em Ciências da Saúde (DeCs)⁴. Optou-se por apresentar tal ferramenta e citar os dados encontrados com a inserção das seguintes palavras: afetividade; emoção e sentimentos.

Para a palavra afetividade, a ferramenta não produziu resultados. Alterada para afeto, a ferramenta apresenta termos relacionados à afetividade, que são: amor, atração, bloqueio, compaixão, comportamento psicosssexual, confiança, conversão, estado de ânimo, interação interpessoal, intimidade, sexualidade, vivências. Ainda apresenta uma nota dizendo que afeto seria “O tom emocional que acompanha uma ideia ou representação mental. É o derivado psíquico mais direto do instinto e o representante das várias transformações corporais através

³ Recuperado em: 13 de agosto de 2016, de <http://www.bvs-psi.org.br/php/level.php?lang=pt&component=17&item=124>. O Vocabulário de Termos em Psicologia, criado em 1974, permite uma busca eficiente de documentos na área e utiliza somente uma forma de indexação. Oferece o termo principal e a versão em inglês de 6.430 descritores incluídos, o que permite a incorporação de novos termos, bem como a revisão e atualização de outras relações existentes.

⁴ DeCS é um vocabulário controlado da área de Ciências da Saúde, desenvolvido a partir do *Medical Subject Headings* (MeSH) da *U.S. National Library of Medicine* com o objetivo de permitir o uso de terminologia comum para pesquisa nos idiomas inglês, português e espanhol, proporcionando um meio consistente e único para a recuperação da informação independentemente do idioma.

do qual os instintos se manifestam”. Para as palavras sentimento e emoção, a ferramenta não produziu resultados.

Segundo o *Dicionário Aurélio*⁵ da *Língua Portuguesa*, o termo afetividade é uma qualidade do que é afetivo ou função geral sob a qual se colocam os fenômenos afetivos. Ainda para o mesmo Dicionário, quando pesquisa-se o termo "afeto", encontram-se os significados: 1) Impulso do ânimo, sua manifestação; 2) Sentimento, paixão; 3) Amizade, amor, simpatia; 4) Dedicado, afeiçoado e 5) Incumbido, entregue.

Para o *Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis*⁶ encontramos "a.fe.to *sm (lataffectu)*" com a seguinte designação: 1) Sentimento de afeição ou inclinação para alguém. 2) Amizade, paixão, simpatia. Ou ainda: *adj* 1) Afeiçoado. 2) Entregue ao estudo, ao exame ou à decisão de alguém: *Essa função está afeta à Assembleia*".

Nota-se, portanto, que o termo afetividade na língua portuguesa, é empregado para denominar diferentes ações ou comportamentos dos homens, mas de uma forma geral, associando-o a ânimo, paixão ou aproximando-o de relações de amizade, amor e também dedicação e entrega a alguma causa ou tarefa. Neste sentido, o termo afetividade poderia ser facilmente interpretado como qualquer denominação que expresse um caráter na esfera do cuidar do outro, atribuindo muitas vezes, a ideia de sentimentos ou emoções positivas. Assim, o termo afetividade aparece na língua portuguesa, por vezes, associado a valores como: amor, amizade, coragem, esperança e humildade.

Corroborando com a ideia de que afetividade é frequentemente associada a sentimentos e emoções positivas, tem-se o trabalho de Ribeiro e Jutras (2006). Em seu artigo *Representações sociais de professores sobre afetividade*, as autoras examinam, através de uma pesquisa realizada com um grupo de professores do ensino fundamental da cidade de Feira de Santana, Bahia, quais seriam as suas representações mentais sobre o termo afetividade. Segundo as autoras, a teoria das representações sociais permite compreender o sentido que os professores, em sua prática, atribuem à afetividade e a natureza dos obstáculos que eles encontram para efetivar um processo educativo que leve em conta a dimensão afetiva.

Dentre as sete conclusões divulgadas no artigo de Ribeiro e Jutras (2006), destacam-se as seguintes:

⁵ Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dicionariodoaurelio.com>.

⁶ Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <http://michaelis.uol.com.br>.

- ✓ A) Para os professores, a afetividade é concebida como um sentimento, um estado e uma ação que se transformam em expressão humana de amor, ternura, proteção, cuidado, respeito, aceitação, amizade e afeição entre as pessoas;
- ✓ B) A afetividade é importante para o ensino e para a aprendizagem na medida em que contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo, de motivação e de amor que podem trazer benefícios para a aprendizagem escolar;
- ✓ C) Os resultados positivos de uma relação educativa movida pela afetividade opõem-se àqueles apresentados em situações em que existe carência desse componente.

As autoras propõem que, em um ambiente afetivo e seguro, os estudantes mostram-se calmos e tranquilos além de construir uma autoimagem positiva e apresentam participação efetiva nas atividades propostas, contribuindo para o alcance dos objetivos educativos. A afetividade inscreve-se na relação educativa que se estabelece entre professor e alunos na sala de aula, impulsionada pela expressão dos sentimentos e das emoções.

Percebe-se na análise desta referência que os professores pesquisados compreendem o fenômeno afetividade como expressão de emoções e sentimentos positivos, associados a amor, compreensão, ternura, proteção, respeito, cuidado. E também que, em ambientes de relações positivas nos quais a compreensão, confiança e respeito estão presentes, todos esses aspectos seriam facilitadores da relação ensino-aprendizagem. Porém, diante do exposto, fazem-se importantes as seguintes questões: se afetividade refere-se a atitudes de amor, carinho e compreensão; se a afetividade remete a confiança, cuidado e a sentimentos e emoções positivas; o que fazer diante de sentimentos contrários? Raiva, discórdia, indignação, medo e emoções deste espectro não seriam importantes para o processo de ensino e aprendizagem? Portanto, devem-se eliminar tais sentimentos e emoções da sala de aula e da relação professor aluno? Estes não seriam parte do conceito de afetividade?

Adentrando a grande profusão de trabalhos científicos que tentam dialogar com a questão da afetividade, encontram-se diversas produções e abordagens sobre o tema. Neste íterim, as autoras Davis e Oliveira (1993), em seu livro *Psicologia na Educação*, discutem a questão da afetividade e cognição, apresentando formas diversificadas para se compreender o fenômeno afetivo humano. Em suas considerações, compreendem a afetividade como um elemento proveniente da interação humana. Destacam que a afetividade pode ser compreendida como um mecanismo de adaptação do homem, permitindo ao indivíduo construir noções sobre as

peças ou sobre as vivências com estas. A afetividade também seria responsável pela atribuição de qualidades e valores, contribuindo para a construção do próprio sujeito, sua identidade e visão de mundo. As autoras ainda compreendem o afeto como “uma energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar” (p. 84).

Percebe-se que estas pesquisadoras anunciam proposições que vão além da associação da afetividade com emoções e sentimentos positivos, saindo de uma esfera individual e introduzindo a esfera relacional. Para elas, os afetos não surgem de simples sentimentos individuais, mas a partir e durante as relações entre as pessoas. As autoras falam de atribuição de valores, construção de identidade e de visão de mundo. Desta forma, ampliam a noção de afetividade de uma simples (mas não menos importante) emoção para um processo de compreensão da realidade.

Continuando suas proposições, Davis e Oliveira (1993) sugerem que o afeto influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade:

[...] o afeto seria um regulador da ação, influenciando na escolha de objetos específicos e na valorização de determinados elementos, eventos ou situações pelo indivíduo. Dessa forma, amor, ódio, tristeza, alegria ou medo levam o indivíduo a procurar - ou a evitar - certas pessoas ou experiências (p. 84).

Davis e Oliveira (1993) ainda atribuem ao afeto características como expressividade e comunicação, tais como sorrisos, lágrimas e expressões emocionais diversas que expressem possíveis sentimentos de uma pessoa. Tais proposições acerca do fenômeno da afetividade, tratadas pelas autoras em seu livro são exemplos da complexidade que envolve o termo/fenômeno afeto e afetividade. Em sua obra, as pesquisadoras apresentam as diferentes facetas desse fenômeno:

- A) o afeto surge do mecanismo relacional;
- B) pode ser entendido como um mecanismo de adaptação, pois favorece a construção de identidade e visão de mundo do sujeito;
- C) pode ser entendido como um mecanismo de expressão do indivíduo;
- D) pode ser pensado como energia para o funcionamento da estrutura cognitiva;
- E) como um mecanismo que pode ou não favorecer à aprendizagem.

Temos, portanto, apenas pelas proposições desta referência, cinco possibilidades de compreensão e investigação sobre o afeto/afetividade, cada uma com um grande campo de discussão a ser pesquisado. Neste ponto, o trabalho de Davis e Oliveira (1993), contribui para

a percepção de que a afetividade, como fenômeno humano, não se refere somente a sentimentos e emoções de caráter positivo, mas também de caráter contrário, como raiva e tristeza. Assim, a afetividade passa a desempenhar um papel importante, por exemplo, nas decisões de procura ou evitação de pessoas ou experiências; de engajamento ou afastamento. O livro também contribui no sentido de ampliar a compreensão sobre a importância da afetividade para o psiquismo humano, ao evidenciar as suas diversas manifestações, fato que demonstra que há uma complexidade sobre o tema que precisa ser explorada.

Apesar das autoras contribuírem para o tema em questão ao apontar estas faces de compreensão do fenômeno afetividade, seu trabalho não esclarece como a afetividade adquire todas essas possibilidades citadas. Assim, a obra instiga-nos a questionar: como o psiquismo é organizado? Como a afetividade é formada? Qual o caminho percorre? Tais questões foram motivadoras para a busca de outras referências que pudessem lançar luz sobre essas questões. Porém, em muitos documentos encontrados, a discussão sobre afetividade se mantém apenas informativa sobre algumas de suas possíveis facetas, sem aprofundamento maior para a compreensão do fenômeno.

Um segundo exemplo similar pode ser encontrado nos escritos de Moraes e Rúbio (2012), em seu artigo *Cognição e Afeto se Entrelaçam no Processo de Ensino e Aprendizagem*. Em seus escritos citam a questão das emoções e dos afetos e, em certo momento de seu texto, no tópico 2, onde discorrem sobre o poder da afetividade, escrevem:

Não mais se questiona que a afetividade acompanha o ser humano desde a sua vida intrauterina até sua morte, se manifestando como uma fonte geradora de potência, e sendo o alicerce sobre o qual se constrói o conhecimento racional. Por isso, a questão da afetividade tem sido bastante abordada, pois se percebeu quão benefícios ela traz ao desenvolvimento cognitivo, mostrando a responsabilidade de educadores (pais e professores) na construção da personalidade da criança (s.p).

Diante destas colocações, percebem-se algumas importantes passagens que suscitam mais dúvidas sobre o fenômeno afetivo, tais como: o afeto pode ser fonte geradora de potência? Se sim, como? O conhecimento racional tem o afeto como alicerce? Por quê? Há também o trecho que propõe que o afeto proporciona benefícios ao desenvolvimento cognitivo, o que levanta a questão sobre como afeto e cognição se articulam no psiquismo humano. Ainda nesse mesmo artigo de Moraes e Rúbio (2012), encontra-se a afirmação:

Os afetos se expressam nos desejos, sonhos, expectativas, palavras e gestos que cada ser humano nutre ao longo da vida, já os vínculos afetivos se tornam cada vez mais condição essencial para o crescimento e o desenvolvimento global da criança, tornando a cada dia a educação mais abrangente, onde deve se preocupar com o educando de uma forma total, respeitando a vida da criança em todas as suas dimensões (s.p).

Um exame mais pormenorizado destas e de outras produções sobre o tema em questão (como será discutido mais à frente no presente texto), revela que muitos autores tocam na temática, ressaltando a presença do afeto e sua importância; mas poucos esclarecem como o fenômeno se dá. Percebe-se que as considerações sobre a afetividade ganham um tratamento generalista, ilustradas por palavras e expressões, tais como a relação com a família, o desenvolvimento global da criança, vínculos afetivos, desejos, sonhos, expectativas, palavras, gestos, etc. Os trabalhos investigados denotam uma ausência de conceituação adequada do fenômeno afeto/afetividade, o que se constitui como oportunidade para o surgimento de diversificadas interpretações sobre o tema em questão.

Na mesma linha, encontra-se o artigo de Araújo (2009), nominado como *Os Sentidos da Sensibilidade e sua Fruição no Fenômeno do Educar* que também trabalha o tema da afetividade no campo da Educação. O termo *afetividade* surge nas palavras-chave do artigo, incluindo-o como possível resultado de consulta sobre o tema. Em certo trecho, Araújo (2009) comenta:

Ao procurarmos cuidar da corporeidade, das afecções afirmando suas potências que vivificam e humanizam, podemos potencializar posturas e relações imbuídas de despojamento e de simpatia que implicam tanto os processos de crescimento pessoal quanto interpessoal, e que projetam ambientes, relações e ações educativas estimuladoras e aprazíveis. Podemos instalar entre-lugares educativos em que a simpatia e a empatia nos co-movem mediante a tecelagem de teias abertas que enredam ritos de iniciação às aprendizagens da afetividade humana. Afetividade humana em suas expressões afirmadoras da cromaticidade e das in-tensidades afecionais do existir, do coexistir (p. 212).

A questão a ser apreciada é, mais uma vez, a ausência de como compreender de forma detalhada, no campo da educação, o que é a afetividade e como esta se relaciona com conceitos tais como simpatia e empatia, no caso, sugeridos por Araújo. O autor ainda adiciona à discussão a palavra corporeidade, associada a afecções e tocando na questão da vivificação e humanização das relações. Percebe-se, portanto, através deste exemplo e dos demais já citados, a complexidade que o termo afetividade pode alcançar na experiência humana.

Nota-se que a compreensão sobre os termos afetividade, emoção e sentimentos é motivo de confusão tanto para o senso comum quanto para a academia. Nos trabalhos investigados nesse estudo, encontraram-se algumas características comuns em muitos trabalhos estudados:

- 1) a compreensão de que afetividade é o mesmo que a manifestação de emoções e sentimentos positivos;
- 2) as frequentes, diversas e complexas associações entre afetividade e outros processos psíquicos, tais como expressão de sentimentos, adaptação ou facilitador da aprendizagem, etc;

3) a ausência, em diversas produções, de conceituação do fenômeno afeto/afetividade e o uso do termo de forma genérica, equiparando-o a outros termos como carinho, amor, ternura, entre outros. Talvez por este motivo, assim como ocorre na conceituação leiga de afetividade, o campo científico também apresenta uma grande diversidade de compreensões e proposições sobre o tema.

Ante as questões levantadas, não é foco deste trabalho encontrar uma única definição/conceituação sobre a temática da afetividade, em um sentido de restringi-la a um conceito. Busca-se, porém, um maior detalhamento e, conseqüentemente, uma melhor forma de apresentar e tratar o fenômeno da afetividade a partir das diferentes perspectivas teóricas apresentadas mais a frente no presente texto. Assim, espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para toda comunidade escolar, em especial aos professores ajudando-os na compreensão da importância deste fenômeno humano em seus processos relacionais e educativos em sala de aula.

CAPÍTULO 2 - A AFETIVIDADE PARA AUTORES CLÁSSICOS: PIAGET, VIGOTSKI E WALLON

O presente estudo buscou identificar junto às referências investigadas qual(is) era(m) as principais teorias de desenvolvimento e aprendizagem que embasam as concepções sobre afetividade, especialmente no contexto das relações entre professores e alunos. Ao analisar a maioria dos estudos (encontrados pela presente pesquisa, que serão apresentados no capítulo sobre resultados), identificou-se que Piaget, Vigotski e Wallon eram os autores mais citados. Portanto, devido à presença destes autores clássicos nos trabalhos apurados, optou-se por realizar aqui uma explanação sobre suas contribuições, começando com Piaget.

2.1 Piaget - A afetividade e o sistema de juízo moral

Entre as diversas teorias de desenvolvimento e aprendizagem que se propõem a explicar como ocorre a aquisição do conhecimento, encontra-se a abordagem interacionista de Jean Piaget (1896-1980). Jean William Fritz Piaget nasceu em Neuchâtel, cidade da Suíça francesa, e desde pequeno desenvolveu relação próxima com as questões da natureza e da ciência. Foi considerado um cientista precoce e aos 11 anos de idade publicou um artigo científico sobre observações de um pássaro albino. Na adolescência trabalhou no Museu de História Natural de sua cidade e estudou malacologia (estudo biológico dos moluscos), tendo escrito vários trabalhos sobre o tema. Formou-se em Biologia e, aos 20 anos, doutorou-se em malacologia (Caetano, 2010). Segundo Palangana (2015), Piaget licenciou-se em Ciências Naturais na Universidade de Neuchâtel em 1915 e doutorou-se em 1918.

Piaget recebeu um convite para trabalhar no laboratório construído por Binet, no qual realizou trabalhos para padronização dos testes de inteligência. Por meio dessa experiência, passa a se interessar pelas respostas das crianças e pelo raciocínio verbal delas (Caetano, 2010). Seus estudos em Biologia o levaram a inferir que os processos de conhecimento dependiam de mecanismos de equilíbrio e que este seria obtido por questões tanto internas quanto externas ao indivíduo. Tal inferência o levou à observação de duas variáveis: o lógico e o biológico, tentando aglutinar estes elementos em uma única proposta que fosse capaz de representar um modelo teórico que explicasse a estrutura do conhecimento. Como solução à

questão, Piaget criou o que ele denominou de “método clínico”⁷ e, posteriormente, “epistemologia genética”, oriundos da aproximação entre o biológico e o psicológico. Tal união foi possível de ser explorada pela afirmação da Psicologia, que se apresentava como um campo científico capaz de unir estes dois universos, na época, considerados distintos. Assim, tomando como base a Psicologia em seus estudos e produções, Piaget conseguiu conectar Filosofia e Biologia, o que lhe permitiu conferir caráter científico às suas atividades. Passou então a unir lógica e Biologia em suas conceituações, algo que manteve ao longo de toda sua vasta produção no decorrer de mais de oito décadas.

Segundo Palangana (2015), Piaget produziu mais de 50 livros e artigos e foi diretor do Instituto Jean Jacques Rousseau nos anos 1920 (o mesmo fundado por Claparède) e subdiretor geral da Unesco em 1940. Dedicou-se mais de 60 anos à produção de estudos, pesquisas e publicações diversas e faleceu em Genebra no ano de 1980, com 84 anos de idade.

Como pesquisador em Psicologia, Piaget realizou diversos trabalhos com crianças utilizando-se de diversificados testes/atividades, a maioria, por ele criados. Entre os resultados que encontrou, observou que crianças da mesma idade apresentavam, quando realizavam as baterias de testes, os mesmos erros, o que o levou a importante conclusão de que para compreender o pensamento da criança, era necessário desviar a atenção da quantidade de respostas certas e concentrar-se na qualidade das soluções, por elas, apresentadas.

Um dos seus grandes legados foi justamente dar importância ao processo de construção das respostas das crianças. Piaget passa a se interessar especialmente pelas respostas erradas, o que denominou de erro lógico e, com isso, formulou a importância de observação dos erros. Para Piaget, os mesmos denotavam um raciocínio ou lógica infantil diferenciada da do adulto. Esta conclusão lhe permitiu chegar ao cerne de sua proposta teórica: a lógica de funcionamento mental da criança é qualitativamente diferente da lógica adulta (Palangana, 2015).

Tais constatações o levaram a rejeitar uma parte dos testes de inteligência padronizados que eram utilizados para identificar, entre as crianças, a partir da quantidade de respostas certas, qual(is) era(m) mais ou menos inteligente(s). Muitos desses testes⁸ eram uma tentativa

⁷ O método clínico piagetiano se refere ao modo como ele realizava as investigações com as crianças, usando da entrevista clínica com questões semi-dirigidas e proposições de tarefas. O método clínico não foi usado apenas com a utilização de dilemas morais. Piaget utilizou-se desse método com intuito de chegar à gênese dos fenômenos, por isso depois denominou-o de método da epistemologia genética.

⁸ Atualmente sabe-se a diferença entre os diferentes testes produzidos nesse momento. É sabido que Binet, por exemplo, tinha uma perspectiva de avaliação qualitativa, enquanto que os seguidores de Galton tinham uma perspectiva psicometrista ligada às teorias biologicistas e inatistas. Estudiosos contemporâneos têm distinguido esses diferentes tipos de trabalhos que, naquele momento, eram todos chamados de testes psicológicos.

de validar as chamadas teorias biologicistas e inatistas, que propunham o desenvolvimento da inteligência apenas na esfera biológica, desconsiderando as influências sociais e culturais. Contrapondo-se a essa ideia, em seu livro “*Biologie et Connaissance*”, de 1932, Piaget propõe que a inteligência humana se desenvolve no indivíduo por causa das interações sociais que são, em geral, pouco observadas (La Taille, 1992). Para Piaget o homem é um ser social e não pode ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Contrapôs-se também à ideia de que o homem seja fruto da determinação genética, como se seus processos estivessem somente na esfera do biológico-genético, esse homem é impossível de existir na visão desse autor.

Piaget ainda aprofunda a ideia de uma perspectiva do social em seus estudos, quando propõe que o homem não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade (La Taille, 1992). Desta forma, constrói sua teoria do desenvolvimento humano considerando o encontro entre o biológico e o contexto social: a troca permanente que o organismo estabelece com o meio e que possibilita o desenvolvimento dos esquemas mentais⁹, as transformações internas ou endógenas que constituem as estruturas mentais (Palangana, 2015).

2.1.1 Afetividade e moralidade em Piaget

Este encontro entre o biológico e o contexto social é base para compreendermos como Piaget passa a construir suas concepções acerca da afetividade. La Taille, (1992), apresenta a questão da afetividade em Piaget partindo da articulação que essa estabelece com a inteligência. O autor escreve: “De fato, a moralidade humana é o palco por excelência onde afetividade e Razão se encontram, via de regra, sob a forma do confronto” (p. 47). Essa ideia de contraposição, que coloca afeto e razão em dimensões opostas e é associada à moralidade é discutida tendo em vista a vasta produção literária e filosófica.

Em inúmeras peças, afetividade e razão são colocados como forças opositoras e geradoras de grandes dilemas morais. Um exemplo é o descrito na história de Romeu e Julieta, escrita por Shakespeare, em 1597, quando ambos tiram a própria vida por causa da impossibilidade de viver o grande amor. Julieta, ao ver Romeu (que acreditava sem vida), recorre à mesma

⁹Em Piaget (1995), os esquemas são estruturas mentais, ou cognitivas, pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. O esquema é uma condição primeira para trocas que os sujeitos estabelecem com o meio. Os esquemas iniciais do bebê são os reflexos inatos. A partir desses esquemas iniciais é que se formam os demais esquemas que são constituídos por meio dos processos de assimilação e acomodação.

ação, pois não haveria razão para continuar viva e fazer cumprir a promessa de casamento com outro homem, realizada por seu pai.

Outro exemplo, esse utilizado por La Taille (1992), é o da tragédia *Le Cid*, escrita pelo dramaturgo francês Pierre Corneille, no qual o protagonista Rodrigo fica dividido entre o amor da amada Ximena e o desejo de matar o pai da moça para vingar a desonra que este tinha causado ao seu próprio pai. Em outras palavras, há nessa obra, também, a ideia da primazia da razão sobre as emoções. A concepção de sacrificar as vontades do coração aos imperativos da razão que é vencedora e, neste caso, Rodrigo mata o pai de Ximena.

No caso da tragédia *Romeu e Julieta*, escrita pelo dramaturgo inglês William Shakespeare, a paixão surge como uma força avassaladora, incontrolável, não racional, capaz de vencer qualquer argumento no sentido de preservação da vida, uma fatalidade interna. Já no segundo caso, a força preponderante é a do dever, acompanhada da honra e de toda uma moral contextual ao fato e que apresenta uma força tal capaz de vencer a força desconcertante das paixões.

Assim, além da razão e da afetividade, a moralidade surge como o elemento de sustentação para ambos. Razão e afeto estão relacionados dentro de uma dada moralidade, fato que exclui a possibilidade de pensarmos a afetividade isoladamente como se fosse uma entidade independente na subjetividade do sujeito e também desconectada de elementos culturais.

Para Piaget, a moralidade se constitui, portanto, no contexto no qual a *afetividade* e a *razão* se encontram, tanto sob a forma de contradição, como também o seu oposto: não contradição. Para La Taille (1992) a afetividade não aparece como um constructo isolado e descrito puro e simplesmente para Piaget. A afetividade é compreendida no contexto das relações interpessoais e traz sempre esses elementos relacionados à moral, ética e a discussão da cisão ou não entre razão e sensibilidade. Essa é a grande contribuição de Piaget sobre o estudo da afetividade. E para explorá-la, faz-se necessário adensar sobre como o autor desenvolveu seu estudo acerca da moralidade humana.

No ano de 1932, no início de sua carreira, Jean Piaget publicou “*Le jugement moral chez l’enfant*” que foi um importante livro para pesquisadores sobre o tema da moralidade humana e das interações sociais. Essa obra é considerada um marco por propor toda uma teoria sobre o desenvolvimento moral da criança. É também um referencial relevante para compreensão sobre Ética, Moral e conceitos acerca do entendimento infantil sobre “certo” e “errado” em termos de condutas sociais. Esses estudos apresentam, para a presente dissertação de

mestrado, a valiosa concepção da relação de interdependência entre afetividade e cognição, destacando que o afeto atua sempre em conjunto com a cognição.

Para Piaget, o conceito de “moral” consiste em um sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada considerando o respeito, a adesão do indivíduo a estas regras, fato que ele nomeia de: o jogo de regras. Assim, os jogos coletivos de regras¹⁰ se constituem como o paradigma básico para a moral humana. Segundo La Taille (1992) isto ocorre por causa de três aspectos sobre os jogos:

- a) eles representam uma atividade entre indivíduos, de caráter inter-relacional, necessariamente regulado por um conjunto de normas que, embora cultivadas e transmitidas das gerações anteriores para as novas, podem ser modificadas pelos membros de cada grupo de jogadores ou os de uma nova geração, com destaque para o papel de sujeito ativo de cada membro;
- b) embora, tais normas não tenham em si, caráter moral, mas apenas regulador, o respeito devido a elas é moral, fato que explicita a necessidade de honestidade e justiça; c) tal respeito provém de acordos mútuos entre os jogadores, e não da mera aceitação de normas impostas por autoridades estranhas à comunidade de jogadores.

Assim, é a adesão às regras, e não as próprias regras em si que, como dito anteriormente, se torna o principal ponto de atenção dos estudos de Piaget.

2.1.2 A construção do juízo moral em Piaget

Tecendo essa teorização, Piaget se questiona sobre o real motivo e como os seres humanos criam e mantêm regras que se convertem, posteriormente, em costumes ou a própria moral. Seus estudos apontam, então para o surgimento do que ele denomina de “juízo moral” na criança em desenvolvimento.

O juízo moral para Piaget, segundo La Taille (1992) é construído no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil e passa por três momentos distintos: a) anomia; b) heteronomia e c) autonomia. Fini (1991) destaca:

Na fase de heteronomia moral a criança percebe as regras como absolutas, imutáveis, intangíveis. As regras têm um caráter místico podendo ser consideradas como de origem divina. Nessa fase a criança julga a

¹⁰ Piaget refere-se a jogos de regras que ora fazem alusão a brincadeiras infantis que exigem regras, mas que também se referem às complexas relações culturais de regras sociais. Sua intenção é mostrar que para chegar aos acordos sociais sobre regras e moralidade, as crianças utilizam o ato do brincar como introdução a este universo.

ação como boa ou não com base nas consequências dos atos, sem uma análise mais ampla e sem considerar as intenções do autor da ação. Considera que se um indivíduo foi punido por uma determinada ação, esta ação é errada.

[...] Na fase da autonomia moral (entre 8 e 12 anos) o propósito e consequências das regras são consideradas pela criança e a obrigação baseada na reciprocidade. A criança se caracteriza pela moral da igualdade ou de reciprocidade; percebe as regras como estabelecidas e mantidas pelo consenso social. Piaget constatou que por volta de 10 anos a criança passa a perceber a regra como o resultado de livre decisão, podendo ser modificada, e como digna de respeito, desde que mutuamente consentido (p. 60).

Para radiografar cada um desses momentos, Piaget observou crianças brincando de jogos como amarelinha e bolas de gude. Pediu a elas que o ensinassem e que explicassem as regras e, através da forma e de como lidavam com as regras da brincadeira, pôde apresentar e explicar tais etapas. Na etapa da anomia, crianças até aproximadamente seis anos de idade, não reconheciam ou seguiam regras coletivas, pois estavam interessadas apenas em satisfazer seus interesses motores ou sua imaginação e ainda não compreendiam a participação em uma atividade coletiva. Um exemplo é a briga de duas crianças por um brinquedo que seja pertencente a uma delas. Cada criança dirá “o brinquedo é meu”, sem reconhecer a regra de pertencimento.

Na segunda etapa, aproximadamente até 10 anos de idade, a da heteronomia, percebe-se um leve interesse nas atividades coletivas e nas regras dessas atividades. Segundo La Taille (1992), para essas crianças as regras são dadas por alguma figura de autoridade, reguladora da atividade. Qualquer modificação das regras poderia ser vista como rompimento da mesma ou como uma trapaça. Desta forma, as crianças nesta fase não se viam como agentes que podiam mudar as regras, solicitando sempre um “juiz”, um mediador que as estabelecessem.

A criança heterônoma é rígida quanto à definição de regras, não aceitando modificações durante o processo. Em um dos questionamentos para identificar essa posição infantil, se perguntava à criança se é correto um homem roubar uma farmácia para salvar a vida de seu filho ou esposa. A criança heterônoma não conseguia flexibilizar a regra de “não roubar” como errada para, nesse caso, responder que seria certo o roubo, levando-se em consideração o bem maior que seria salvar a vida de alguém. Uma criança autônoma, da próxima fase, conseguiria flexibilizar a regra (La Taille, 1992).

Na terceira e última etapa, a da autonomia, as crianças jogavam segundo a estrita regra, mas o respeito a elas era entendido como consequência de acordos entre os jogadores, cada um compreendendo-se como um possível legislador, criador de novas regras que seriam apreciadas pelo grupo quando fossem sugeridas e necessárias. Há, nesta fase, uma flexibilização que envolve uma compreensão para além da moral, uma compreensão ética (La Taille, 1992; Palangana, 2015).

O ponto importante a ser destacado para o entendimento da proposta teórica de Piaget reside na qualidade da relação, heterônoma ou autônoma, que as crianças estabelecem com as regras ou leis. A criança autônoma é capaz de, eticamente, compreender que o homem ao roubar o remédio na farmácia está utilizando um elemento superior à regra de não roubar, que é o bem maior de preservação de uma vida.

Assim, com a constatação das etapas do jogo de regras e suas fases, Piaget aprofunda seus estudos, inserindo-os no campo do dever moral. Afirmava que o contato inicial da criança com a questão do dever a ser cumprido, se dava pela aprendizagem de diversas tarefas, afazeres, dados a ela pelos pais. Porém, essas tarefas eram permeadas por normas: não mentir, não pegar coisas de outras pessoas, não falar palavrões, etc.

No pensamento de Piaget (La Taille, 1992), se para a criança já era prática aceitar as regras de jogos e brincadeiras na fase da heteronomia, seria fácil a aceitação da inserção de regras de conduta moral na autonomia também. Seu próximo passo, portanto, foi estudar o “dever moral” e como as crianças o compreendiam. Assim, investigou tais relações em três situações específicas: o dano material, a mentira e o roubo.

A atividade consistiu em colocar as crianças como juízes de pequenos dilemas morais, tendo que tomar posição diante dos mesmos. Piaget criava histórias e as apresentava às crianças, solicitando a elas opiniões sobre as mesmas. Essa é a base do chamado método clínico piagetiano¹¹, que ele denominou depois de método da epistemologia genética. Ao apresentar esses dilemas para as crianças, foi verificado que as fases de heteronomia e autonomia se diferenciam pela qualidade do julgamento.

Na primeira, a de heteronomia, para Piaget, segundo La Taille (1992), as crianças não levam em consideração a intencionalidade: qual será mais culpado na questão do dano material? Aquele que derrubou, sem querer, cinco vasos de plantas em sua casa, ou o que derrubou, intencionalmente, somente um vaso? A resposta dada pelas crianças, nesta fase, segue o sentido literal; se a quantidade é maior, ele é mais culpado. Afinal, cinco é maior prejuízo do que um. Na fase autônoma, a criança diria que não é apenas a quantidade que influi na definição de culpa pelo dano moral, mas também a qualidade: qual vaso era mais caro? Ou tinha maior valor afetivo, por exemplo?

Também na fase heterônoma, qual seria a maior mentira? Dizer que viu um rato do tamanho de um elefante, para expressar seu espanto com o rato grande? Ou dizer uma mentira

¹¹ O método clínico piagetiano, como explicado antes, é um método amplo de investigação. Apenas nesse caso, nos estudos sobre moralidade, é que Piaget utiliza dilemas morais. Isso não significa que o método clínico piagetiano consiste em apresentação de dilemas morais como ocorreu neste estudo específico.

aceitável para levar vantagem em alguma situação como, por exemplo, dizer que a professora não deu dever de casa hoje (mentira), por isso eu posso brincar mais tempo? Neste caso a mentira é vista como pura distorção da realidade, configurando o que Piaget chamou de realismo moral. A criança autônoma, ao contrário, realiza um julgamento da intencionalidade acerca de tais dilemas.

Isso significa dizer que, na fase heterônoma, a criança não elabora ou reelabora as normas morais pela consciência e por sua função social ou ética (La Taille, 1992). O cumprimento da regra significa apenas a obediência à lei, fato que caracteriza uma relação heterônoma com a alteridade. A moral não age como critério para julgamento de ações próprias ou dos outros. Isso somente acontecerá quando ela adentrar a fase da autonomia, na qual haverá a possibilidade da compreensão dos deveres decorrentes de obrigações mútuas e acordos entre consciências, pessoas e não mera obediência às leis.

No caso da moral discutida no campo da Psicologia, Piaget argumenta contrariamente aos que propõem que a mesma seja apenas um conjunto de normas e comportamentos simplesmente interiorizados pela criança. Diferentemente, suas proposições afirmam que há uma construção por parte da criança advinda da interação que esta realiza com os objetos e o mundo. Os posicionamentos da criança, para Piaget, são provenientes de suas próprias regras e normas e de sua capacidade de escolha acerca da aceitação (ou não) e do cumprimento (ou não) de regras sociais de adultos ou pares.

A compreensão dessas questões sobre a formação da consciência autônoma e da moralidade se relaciona diretamente com a ideia de afetividade. Para Piaget, há uma indissociação entre cognição e afeto, o que pode ser denotado nos julgamentos autônomos que são marcados pela intencionalidade e flexibilização das regras, conforme anunciado anteriormente.

2.1.3 A oposição a Durkheim

Por qual motivo, toda essa discussão sobre o desenvolvimento moral da criança interessa ao tema da afetividade, objeto do presente estudo? Segundo La Taille (1992), é nessa construção que Piaget identifica uma relação entre os aspectos cognitivos e afetivos de forma não cindida.

Para Piaget, no processo de desenvolvimento moral há o envolvimento dos aspectos cognitivos e afetivos, mas é o afeto que abre a possibilidade de um posicionamento de

contraposição às leis e normas morais. O aspecto cognitivo forneceria a compreensão e o entendimento da norma, mas a aceitação ou não estaria ligada mais ao afeto. Tal possibilidade reforça a proposição de Piaget de que as normas e regras, manifestas nas falas e ações da criança não estão presentes por pura e simples introjeção de conceitos, mas por uma construção e participação ativa envolvendo a cognição e a afetividade. Piaget, segundo La Taille (1992), ao discorrer sobre a fase de autonomia do ser humano, afirma que afeto e razão atuam conjuntamente e na mesma direção na relação com o mundo moral, contra ou a favor, abrindo toda uma nova possibilidade de relação do sujeito com a moralidade. É na teoria do desenvolvimento moral que Piaget expressa seu pensamento sobre a relação entre afetividade e cognição, razão e emoção e moralidade.

O contexto histórico-cultural no qual Piaget estruturava seus estudos era também palco de divulgação de ideias outro importante pensador, Émile Durkheim. David Émile Durkheim (15/04/1858 a 15/11/1917) foi sociólogo, antropólogo, cientista político e filósofo francês, contemporâneo de Piaget. Criou a disciplina acadêmica da Sociologia e, juntamente com Karl Marx e Max Weber é comumente citado como o principal arquiteto da ciência social moderna, citado frequentemente como sendo o criador da Sociologia como ciência.

Buscando discutir razão versus emoção, em seus estudos, Piaget se opõe a algumas considerações de Émile Durkheim. Tal oposição fica clara no último capítulo de seu livro¹² (La Taille, 1992), no qual Piaget apresenta as razões pelas quais o desenvolvimento moral da criança passa da fase de anomia para heteronomia e, posteriormente, alcança a autonomia. Para Durkheim¹³, qualquer ato moral se baseia obrigatoriamente em dois aspectos: o dever e o bem. Em relação ao dever, propõe, de forma generalista, que toda regra ou lei é obedecida por uma razão de obrigatoriedade e que esta obrigatoriedade será sempre oposta aos afetos, suprimindo-os, no caso, de um afeto que tente se opor à regra. Durkheim sugere a existência de imperativos categóricos, que colocam o dever para com as regras morais como um fim em si mesmo e que o seu cumprimento, ou seja, o respeito às normas, seria sinônimo de fazer o bem.

Durkheim vê a sociedade como entidade superior, poderosa e exterior à razão individual, fato que faz dela uma autoridade que teria o poder de limitar a autonomia do sujeito e conter ou moldar seus afetos. É por esta crença que Durkheim refere-se à autonomia do homem

¹² Novamente, a referência do livro de Piaget publicado em 1932: *Le jugement moral chez l'enfant*.

¹³ Os livros de referência de Durkheim para esta discussão são: *Sociologie et Philosophie* (1974a), e *L'Éducation Morale* (1974b).

como conhecer racionalmente as leis, compreender que elas representam a ordem das coisas no mundo e que nada se pode fazer melhor do que respeitá-las.

A razão de um indivíduo, em sua visão, não é legisladora das leis do mundo moral, pois tal poder caberia à sociedade entendida como “sujeito coletivo”. Para Durkheim, a autonomia moral significa desejar, deliberadamente, o que a sociedade criou e impôs como leis. Essa compreensão de Durkheim apresenta uma ideia de determinismo social, ou seja, ao indivíduo, apenas, cabe respeitar o que é determinado ou imposto socialmente (La Taille, 1992).

Piaget opõe-se ao pensamento de Durkheim ao não concordar com a proposição de uma autonomia limitada por parte dos sujeitos perante as leis sociais. Recusa-se a considerar a sociedade como determinista, pensada como um ente, uma instância como se fosse um “ser”. Piaget ainda considera que o sujeito se faz ativo na relação com a sociedade, descrevendo as relações interindividuais como divididas em duas categorias: relações de cooperação e relações de coação.

As relações de coação se caracterizam por serem assimétricas, nas quais uma das partes se impõe à outra por meio de suas leis, seus critérios e suas formas de agir. Desta forma, torna-se uma relação na qual não existe reciprocidade. É também uma relação na qual as regras são dadas anteriormente, não sendo construídas pelos participantes. Esta é a mesma proposta de Durkheim e, como tal, pode ser transposta para diversas situações cotidianas, tal como, por exemplo, uma empresa, instituição ou mesmo um grupo que conserve tradições culturais impostas a todos os seus integrantes.

No caso da empresa ou instituição, talvez seja necessária uma regulação, por diversos motivos, através da coação, justamente para o cumprimento de regras imprescindíveis para seu bom funcionamento. No caso de um grupo, como uma família, muitas vezes a tradição pode configurar a relação de coação pelo fato de que “tem que ser assim, pois sempre foi assim”. Desta forma, sistemas muito rígidos, pouco flexíveis tendem a usar mais a relação de coação para que se sustentem.

Para Piaget, as relações de coação são contraditórias com o desenvolvimento intelectual (La Taille, 1992) das pessoas que as vivenciam. No caso das crianças, favorece ao surgimento de relações individualistas, podendo criar dificuldades para conferir relevância ao ponto de vista do outro e estabelecer relações de reciprocidade e empatia.

Segundo Piaget, a ausência da reciprocidade dificulta o processo ativo da criança de construção de estruturas mentais operatórias importantes para seu desenvolvimento. Neste tipo de relação há somente respeito unilateral, além de uma assimilação deformante das

razões de ser das diversas regras, o que contribui para a formação de uma cognição e afetividade específicas. Faz-se importante o questionamento sobre como se articulam cognição e afetividade em ambientes regidos por relações de coação. Inicialmente, tem-se que da coação deriva a heteronomia moral e a incapacidade de transposição para um posicionamento autônomo por parte do indivíduo (La Taille, 1992).

Opostas às relações de coação, Piaget sinaliza a importância das relações cooperativas. Tais relações seriam propícias para o surgimento de trocas simétricas e da reciprocidade, sendo o terreno fértil para o desenvolvimento intelectual, moral e afetivo. Para Piaget, segundo La Taille (1992), a cooperação exige que os sujeitos se descentrem para poder compreender o ponto de vista do outro. O surgimento da autonomia, portanto, teria relação direta com a qualidade da relação vivida pelos sujeitos, necessariamente em um contexto cooperativo.

Desta forma, La Taille (1992) destaca que “enquanto a coação oferece um modelo a ser seguido, a cooperação oferece um método” (p. 61). Na relação de cooperação o bem não é definido de antemão, mas como dito acima, construído e renovado a cada experiência de reciprocidade. Para Piaget, são os ideais democráticos, que incluem valores como a dignidade pessoal, o respeito pelo ponto de vista alheio e que legitimam a existência deste método.

Assim, o cerne da questão da afetividade em Piaget reside na forma como o sujeito se relaciona com as leis e o mundo. Diferentemente de Durkheim, que compreende os sujeitos de forma passiva perante a moral da sociedade, Piaget contempla a possibilidade de um sujeito autônomo e ativo que é capaz de interpretar as leis e se posicionar perante as mesmas, mesmo que isso signifique o abandono de algumas delas ou mesmo a criação de outras.

Para Durkheim, há uma supremacia dos valores da sociedade impingidos aos sujeitos, ou dito de outra forma, a razão molda os afetos e emoções de acordo com a moral societária. Em contraposição, ao pensar um sujeito autônomo, livre, que faz escolhas e essas escolhas se dão nas relações do sujeito com o mundo, Piaget defende que a razão não molda os afetos, pois estes são diversificados e livres. Se em Durkheim há uma sobreposição dos aspectos racionais sobre os emocionais, em Piaget a relação entre razão e afeição é mutuamente determinante, interdependente e articulada.

Como visto até aqui, na perspectiva apresentada por Ives De La Taille (1992), a afetividade em Piaget fica mais evidente nas teorizações do mesmo sobre o desenvolvimento moral, dialogando e se contrapondo a algumas proposituras de Durkheim, fato que ajudou Piaget em sua associação da afetividade com o desenvolvimento moral.

2.1.4 Afetividade, motivação e necessidade em Piaget

Outro relevante estudo que discute o tema da *afetividade* em Piaget pode ser encontrado nos escritos de Maria Thereza Costa Coelho de Souza (2003), que corroboram com o que já foi apresentado por La Taille (1992), mas que oferecem importantes informações adicionais para a compreensão do tema em questão.

A autora refere-se aos cursos ministrados por Piaget quando este era professor da Universidade Sobornne, na França, nos anos de 1953 e 1954, destacando o curso sobre as “*Relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental da criança*”. Neste curso, Piaget explicitou suas reflexões acerca da *afetividade*, da socialização, da vontade e da moral, no qual destaca os seguintes pontos, como nos mostra Souza (2003):

- ✓ Inteligência e afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva;
- ✓ A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o;
- ✓ A afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento energético das condutas.

Quando se refere ao papel da afetividade e da inteligência nas condutas e no comportamento moral, Piaget retoma a ideia de que toda conduta visa à adaptação, sendo que a perda do equilíbrio (homeostase) se traduz por uma impressão afetiva particular, a consciência de uma necessidade (Souza, 2003).

Piaget propõe que a afetividade desempenha importante papel no sentido de responder às multifacetadas necessidades do indivíduo. Há aqui uma clara associação da afetividade com o constructo “necessidade”, que por sua vez, está relacionado à “vontade” que pode ser compreendida também por motivação. Dito de outro modo, para o autor, a afetividade ajuda na construção da consciência da necessidade promovendo a energia motivadora, como propõe Claparède, em suas proposições apresentadas no Capítulo 1 desta pesquisa.

Assim, as condutas e as percepções do real inscrevem-se sempre em formas de relações com o mundo, estruturando os fenômenos em conjuntos coerentes de significações para o indivíduo, unindo afetividade e cognição para as decisões de aproximar-se ou afastar-se. Esse

movimento também se associa ao juízo moral que se manifesta em diversas categorias, tais como: familiar ou não familiar, correto ou não correto, ou no sentido de necessário ou não necessário, referindo-se sempre ao contexto cultural relacionado ao indivíduo. Piaget também discorre sobre os sentimentos de sucesso e fracasso interferindo no desempenho e na aprendizagem, mas restringe esse efeito ao ritmo e não à estruturação que permite a aprendizagem.

Piaget se apoia na teoria de Campo Total de Kurt Lewin, quando fala de dois aspectos inseparáveis e diferentes no campo: uma estrutura perceptiva ou intelectual e uma dinâmica, que é afetiva. Fica claro o posicionamento de Piaget no sentido de rompimento com a dicotomia entre afetividade e inteligência, entre sujeito e objeto, entre estrutura e gênese. Suas contribuições elucidam sua perspectiva não intelectualista e, antes de mais nada, dialética em relação ao desenvolvimento psicológico.

Porém, é sabido que o autor não se debruçou longamente sobre o tema a ponto de torná-lo um pilar de suas teorizações. E até por esse motivo, injustamente, se diz que Piaget não dedicou espaço para a temática da afetividade. Mas, a partir do que foi até agora exposto é possível compreender a importância da perspectiva piagetiana no entendimento do tema.

Obviamente, caso um leitor queira compreender mais profundamente as relações que Piaget estabelece entre razão e emoção, e cognição e afetividade, o mesmo irá encontrar inúmeras outras referências aqui não exploradas. Privilegiou-se no presente texto, discorrer sobre algumas dessas referências que apresentam as possíveis relações entre cognição e *afeto* na ótica piagetiana, tais como as contribuições de La Taille (1992) e Souza (2003).

O fato é que, um trabalho de pesquisa de mestrado não consegue por si só explorar todas as possibilidades sobre o seu tema, dados os limites de ser um estudo introdutório, e por isso oferece informações até certo ponto. Para aqueles que desejarem aprofundar na questão é preciso a realização de um estudo específico com esse objetivo de explanação sistemática e complexa das relações entre afeto e cognição na obra de Piaget o que foge ao escopo do presente estudo. Por ora interessa trazer a importante contribuição do autor que rompe com a dicotomia entre inteligência e afetividade trazendo suas concatenações com o campo do desenvolvimento moral e das relações interpessoais de cooperação e/ou coação.

A discussão sobre a teoria de Piaget será retomada mais a frente nesta pesquisa, especificamente no Capítulo 5. Por agora, pretende-se apresentar a proposta de Vigotski, que da mesma forma que Piaget, critica a cisão entre afetividade e cognição.

2.2 Vigotski - A dialética/movimento do sistema psíquico

Lev Semenovich Vigotski¹⁴ nasceu na cidade de Orsha, na Bielorrússia, no dia 5 de novembro de 1896 e faleceu, vítima de tuberculose, em 11 de junho de 1934. Completou a educação básica em 1913, em Gomel, com medalha de ouro. Em 1917, após graduar-se na Universidade de Moscou, com especialização em Literatura, dedicou-se a pesquisa literária.

Entre 1917 e 1923, Vigotski foi professor de Literatura e Psicologia numa escola em Gomel, onde coordenava também a área de teatro do Centro de Educação de Adultos, além de palestrar e discutir sobre Literatura e Ciência. Nesse período, Vigotski fundou a Revista Literária *Verask*. Foi quando publicou sua primeira pesquisa, mais tarde reeditada com o título de *A psicologia da arte*. Também foi o criador do Laboratório de Psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, onde ministrava Psicologia, cujo conteúdo foi publicado, posteriormente, na revista *Psicologia Pedagógica*.

Em 1924, Vigotski mudou-se para Moscou, trabalhando inicialmente no Instituto de Psicologia e, depois no Instituto de Estudos das Deficiências, por ele criado. Ao mesmo tempo, dirigiu um departamento de educação de crianças deficientes físicas e com deficiência intelectual em Narcompros, além de dar cursos na Academia Krupskaya de Educação Comunista, e na Segunda Universidade Estadual de Moscou, mais tarde chamada Instituto Pedagógico Estadual de Moscou. Atuou ainda no Instituto Pedagógico Hertzen, na cidade de Leningrado.

Entre 1925 e 1934, Vigotski reuniu em torno de si um grande grupo de jovens cientistas, que trabalhavam nas áreas da Psicologia e no estudo das anormalidades físicas e mentais. Simultaneamente, o interesse pela Medicina o levou a fazer o curso de medicina em Moscou. Em Kharkov lecionou Psicologia na Academia de Psiconeurologia da Ucrânia. Pouco antes de sua morte, Vigotski foi convidado para dirigir o Departamento de Psicologia no Instituto Soviético de Medicina Experimental (Luria, 2007).

Os aspectos mais difundidos da obra de Vigotski são referentes ao funcionamento cognitivo, através do estudo dos processos psicológicos superiores na espécie humana, especificamente o papel dos símbolos, culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo através do processo de mediação entre os sujeitos. Também são dignas de nota suas

¹⁴Ao citar o nome de Vigotski na presente dissertação optou-se pela grafia do seu nome com dois “is”, de acordo com a tendência atual dos autores da Abordagem Histórico-Cultural. Apenas serão usadas outras grafias quando se tratar de referências, as quais serão respeitadas a grafia utilizada.

teorizações sobre as relações entre pensamento e linguagem¹⁵ (Oliveira, 1992). Porém é preciso registrar que a obra de Vigotski abarca estudos em diversas frentes, como nos mostra Toassa (2009, p. 122), que destaca o estudo das emoções em Vigotski.

Ao longo dos anos 1930, contudo, a Psicologia Histórico-Cultural foi crescendo em importância, o que pode ser percebido pela multiplicidade de questões tratadas nas obras da Escola de Vigotski desta época. Neste universo, contudo, observa-se que há um espaço pequeno dedicado à Psicologia das vivências e emoções, embora Vigotski procure sempre acomodá-la no quadro mais complexo de suas proposições. Segundo Oliveira (1992), muitos autores estudiosos de Vigotski apontam que as emoções eram um dos principais interesses dos seus derradeiros anos de vida. Suas últimas discussões ressaltam o significado vital das emoções na sobrevivência, na consciência e ação, ideias que de algum modo atravessam sua obra.

Portanto, ao considerar as emoções como vitais na sobrevivência, na consciência e na ação, Vigotski aponta para o fato que as funções mentais superiores não podem ser estudadas e compreendidas de forma fragmentada, mas através da perspectiva de um dinamismo único e conjunto, considerando as emoções ponto central de funcionamento do psiquismo humano. A verdadeira essência da afetividade na proposta de Vigotski consiste na interrelação com outras funções, evidenciando seu dinamismo interfuncional. É através deste caráter que o afeto e o intelecto se complementam e se desenvolvem, emaranhados em sua própria interrelação e nas influências mútuas advindas do contato com o mundo (Toassa, 2009; Beatón, 2005).

2.2.1 Afeto, pensamento e linguagem no contexto histórico-cultural

Para pensar a afetividade dentro da concepção de Vigotski é necessário destacar seu caráter monista, no sentido de não fragmentação ou separação dos processos mentais superiores. Segundo Oliveira (1992), para o autor não há cisão entre quaisquer dimensões humanas, tais como, por exemplo: corpo e alma; mente e corpo; material e não material e os processos de pensamento e linguagem. Por serem construídas sobre a base materialista-histórico-dialética, as propostas de Vigotski ensejam a ideia da multidependência, inter-relação dialética e rompimento com as dicotomizações muito difundidas pela Psicologia tradicional. Outro ponto de vista crucial é que Vigotski propõe uma abordagem holística, sistêmica, que se opõe ao

¹⁵ O autor desta pesquisa sugere para os interessados a leitura do Livro de Vigotski (2009): *A construção do pensamento e da linguagem*. Sua leitura traz contribuições importantes para a compreensão de como esses dois elementos se articulam entre si e com a afetividade.

atomismo, ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo a busca de unidades de análise que mantenham as propriedades da totalidade (Beatón, 2005).

É através desta perspectiva de unidade e totalidade que Vigotski coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, que inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção (Oliveira, 1992). Oliveira (1992) entende que, para Vigotski, a compreensão completa do psiquismo humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva: “ainda há um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, fato que mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva, transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere” (p. 77).

Vigotski torna a dimensão social da consciência o seu principal fator, sendo que a dimensão individual deriva desta. O processo de construção do plano intrapsicológico seria realizado através de material interpsicológico, obtido através das relações sociais. A consciência assim é construída histórico-socialmente no processo de mediação semiótica, que tem como elementos os processos de internalização e zona de desenvolvimento proximal. Para Vigotski, o processo de internalização não é mera cópia da realidade circundante para um plano interior já existente, mas um plano interior construído à medida que as relações sociais vão também se ampliando e se desenvolvendo (Oliveira, 1992; Pino Sirgado, 2000). Em suas palavras, todo nível de desenvolvimento tem dois planos: primeiro Interpsicológico, depois intrapsicológico.

Assim, a ideia de consciência humana para Vigotski é alicerçada em seus postulados, tais como: o fundamento histórico cultural do funcionamento psicológico do homem; a importância da mediação; a ideia de dinamismo dos processos psicológicos e de que as conexões interfuncionais não são permanentes e, principalmente a ideia de mediação que se dá nas relações entre as pessoas. A partir dessas colocações, percebe-se que a consciência humana é fruto de um complexo arranjo entre os elementos aqui apresentados; ela age em relação dialética com o espaço circundante, criando e sendo criada ao mesmo tempo, sendo atravessada e marcada pela linguagem, como nos mostra Oliveira (1992):

Ao refletir o mundo exterior, indiretamente, através da fala, a qual desempenha um papel profundo não apenas na codificação e decodificação das informações, como também na regulamentação de seu próprio comportamento, o homem é capaz de executar tanto a mais simples forma de reflexão da realidade, como as mais altas formas de regulamentação de seu próprio comportamento (p. 79)

Vigotski afirma que reconhecer a relação entre pensamento, linguagem e a dimensão afetiva é uma condição necessária, mas não suficiente para os seus estudos psicológicos. Para

Vigotski, segundo Oliveira e Rego (2003, p. 18), “essa relação deve ser examinada ao longo da história do desenvolvimento, através de uma perspectiva genética”. Para compreender as emoções humanas, Vigotski postula diferenças qualitativas entre as emoções dos animais e dos seres humanos, assim como entre aquelas dos adultos e das crianças (Oliveira & Rego, 2003).

Vigotski diferencia emoções como alegria, medo e raiva, chamadas por ele de “emoções primitivas originais”, de outras, chamadas de “emoções superiores complexas”, tais como despeito e a melancolia. Para Vigotski, as emoções primitivas originais se desenvolvem em emoções superiores mais sofisticadas, pois a qualidade das emoções sofre mudanças à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem (Oliveira & Rego, 2003).

Nas emoções primitivas, para Vigotski, há uma clara raiz instintiva e biológica. Para ele “o medo, por exemplo, seria como uma *fuga inibida*, relacionada a um instinto de autoconservação; da mesma forma como a raiva seria uma *briga inibida*, relacionada também ao instinto de autoconservação, mas em uma forma ofensiva” (Oliveira & Rego, 2003, p. 20, itálico das autoras). Neste caminho, Vigotski aponta um aspecto essencial sobre as mudanças qualitativas que ocorrem com as emoções superiores ao longo do desenvolvimento: a capacidade do aumento do controle do homem sobre si mesmo. Desta forma, para Oliveira (1992), Vigotski atribui à razão e ao intelecto (desenvolvidos graças ao contato com a cultura) a habilidade de controle dos impulsos e emoções mais primitivas.

[...] A consciência representaria, assim, um salto qualitativo na filogênese, sendo o componente mais elevado na hierarquia das funções psicológicas humanas. Seria a própria essência da psique humana, constituída por uma interrelação dinâmica, e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre intelecto e afeto, atividade no mundo e representação simbólica, controle dos próprios processos psicológicos, subjetividade e interação social (p. 79).

Desta forma, a razão e emoção não são dissociadas e a razão pode assumir para Vigotski a função de controle dos impulsos emocionais no homem cultural adulto no sentido de se tornar uma ferramenta de autorregulação do comportamento. Todavia, a ideia de regulação tratada por Vigotski não se associa ou se confunde em ação repressora, capaz de anular ou exterminar os afetos. Para Vigotski, a solução para o homem no que tange aos impulsos emocionais é a construção de um universo emocional complexo e sofisticado quando comparado ao das crianças e animais, e não uma ausência de emoções que teriam sido suprimidas pela razão (Oliveira & Rego, 2003).

A este universo psíquico complexo e sofisticado, através da perspectiva Histórico-Cultural, une-se a linguagem, que apresenta importante papel na expressão da vida emocional. Ao tomar contato com o mundo e tudo que nele se apresenta, o sujeito recorre à linguagem para expressar as ideias de seu psiquismo. Porém, o que o homem guarda internamente do mundo e expressa através da fala são representações mentais, são sínteses e/ou reconstruções subjetivas das interações sociais que se dão na sua relação com a cultura. “A função da linguagem é comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (Vigotski, 2009, p. 11), que possibilita ao homem, a divulgação de suas ideias e representações sobre a realidade circundante. Porém, segundo Vigotski (2009), a linguagem não é capaz de descrever a realidade em todos os seus elementos e aspectos, mas apenas fragmentos e aspectos limitados.

É por este fato que Vigotski afirma que o homem nunca terá a possibilidade de experimentar os sentimentos de maneira pura, mesmo que algumas vezes estejamos conscientes de suas conexões conceituais, pois a linguagem nunca será capaz, mesmo que em sua forma mais complexificada, de exprimir ou descrever a totalidade da representação das emoções e sentimentos (Oliveira & Rego, 2003). Em contrapartida, a linguagem pode oferecer, como recurso, justamente a possibilidade de expressão de emoções e afetos. Vigotski (1991), citado por Oliveira e Rego (2003), afirma que:

[...] nossos afetos atuam em um complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos de fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos, não compreende que este sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos.

[...] Conseqüentemente, as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem como conseqüência da vida histórica, combinação que tem lugar no transcurso do processo evolutivo das emoções. p. 86-87).

Para Vigotski a vida social e as emoções nela manifestas tomam configurações diferenciadas de acordo com o contexto material, histórico e cultural no qual são expressas. Tal perspectiva refuta a possibilidade de que traços inatos caracterizem ou determinem o comportamento emocional. Assim, segundo Vigotski, dentro de um processo geral de desenvolvimento, podem distinguir-se duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural (Vigotski, 2007).

Questões da vida subjetiva, tais como, por exemplo, concepções sobre as tão debatidas questões de gênero devem ser compreendidas e relativizadas de acordo com o contexto seu cultural e não como características de origem biológica ou inatista. Um exemplo claro de nossa própria cultura são as características atribuídas ao universo do feminino, especialmente as conectadas às mulheres, tais como: são mais frágeis, detentoras do universo sensível e emocional, etc. Da mesma forma, para os homens e a masculinidade, características como: força, coragem, homens não choram, etc. Todas estas características são resultados de processos histórico-culturais e são construídas através da linguagem e das representações sociais. Tal processo demonstra estar em constante transformação e evolução, como nos mostram Oliveira e Rego (2003):

O ser humano aprende por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (não somente como humano, mas por exemplo como ocidental, como um homem moderno, que vive numa sociedade industrializada, tecnológica e escolarizada, como um latino, como um brasileiro, como um paulista, como um aluno). Nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda sua existência (p. 23).

Assim, no que tange à natureza do funcionamento psicológico, Vigotski afirma que “a estrutura e os processos específicos da vida psíquica não são universais e ahistóricos” (Oliveira & Rego, 2003, p. 23). A natureza do funcionamento psicológico e o desenvolvimento das funções superiores (exclusivamente humanas) podem ser compreendidos através da história da espécie humana (a filogênese), a história de cada indivíduo, do nascimento até a morte (a ontogênese) e a história de cada grupo cultural (a sociogênese). Descreve-se aqui a relação dialética e histórica entre o singular, a filogênese; o particular, a ontogênese e o universal, a sociogênese (Oliveira, 2005). O homem constitui-se na interseção entre o particular e o universal, sempre tentando conhecer e apreender a realidade circundante.

2.2.2 Mediação Semiótica em Vigotski

Na perspectiva da Abordagem Histórico-Cultural, fala-se da necessidade do homem em conhecer a realidade que o cerca, e que estar nela, apenas, não seria suficiente para tal. Entre o homem e a realidade, há um terceiro elemento: a ideia da realidade. Esta ideia da realidade é construída quando o homem se relaciona com o mundo ao seu redor e, portanto, surge do encontro homem-ação-mundo.

A ideia de mediação semiótica de Vigotski encaixa-se nesse encontro entre homem-ação-mundo, produzindo sua subjetividade e tendo como o elemento de ligação, de articulação e comunicação, a linguagem. Porém, antes de maiores adensamentos sobre a questão da linguagem e com o objetivo de deixar mais clara a ideia do termo mediação semiótica, faz-se necessário explorar o conceito de semiótica.

A palavra semiótica vem do grego *semeiotiké*, formado por *semeion*, que significa signo; e pelo sufixo *tikoç*, que significa relativo. Semiótica significa, portanto algo como *relativo a signos* (Correia, 2005). Foi no século XVII que o filósofo empirista inglês John Locke (1632-1704) introduziu no campo da Filosofia a palavra, ainda em sua versão grega, *semeiotiké*, justamente com o objetivo de estabelecer uma doutrina dos signos em geral. Mas foi no início do século XX que o também filósofo Charles Sanders Peirce (1839-1914) retomou esse termo como uma filosofia científica da linguagem. Correia (2005) comenta que:

A teoria de Peirce se apresenta como fundamentação para o campo da linguagem e da cognição enquanto uma teoria do significado que explica os mecanismos de engendramento das interpretações e, no nosso caso, a geração dos processos de narração, na medida em que entendemos as narrações orais dos indivíduos como interpretações, ou seja, como signos (p. 04)

Portanto as narrativas orais comunicam signos, interpretações, expressos por palavras. As palavras expressam as representações psíquicas que os sujeitos criam no contato com a realidade circundante. Para Peirce, o signo se subdivide em três elementos sýnicos: 1) o *representamen*, ou signo, 2) o objeto e 3) o interpretante. Portanto, a ideia de semiótica compreende o fenômeno da comunicação como uma unidade indissociável entre o *representamen* ou o signo; a ideia a ser comunicada, o objeto ao qual se refere à ideia; e o interpretante, o receptor da mensagem, todos estes elementos mediados pela linguagem.

Um signo é aquilo que, em algum contexto cultural, representa algo para alguém, dirige-se a alguém, isto é, cria no psiquismo dessa pessoa um signo similar em relação ao original. O signo representa alguma coisa, ou algum objeto, mas não é capaz de representar esse objeto em todos os seus aspectos, por isso é similar e não equivalente ou igual. Portanto, o signo representa o objeto de forma limitada e parcial, em referência a um tipo de ideia. Através da construção e aquisição gradual de um sistema simbólico, o homem transforma toda a vida humana, criando novas formas de interação com o meio e produzindo abstração e subjetividade (Correia, 2005).

A aproximação entre a proposição de Peirce e os estudos de Vigotski fica clara no sentido de que ambos consideram que a construção da realidade que cada sujeito realiza em seu

psiquismo é feita através da linguagem. A linguagem, portanto, é o elemento que vai mediar a relação do homem com o mundo das coisas, com a cultura, com os outros homens e com o próprio pensamento.

Com o objetivo de deixar mais clara a proposição de mediação semiótica, sugere-se a seguinte analogia: a linguagem seria um trem que transporta signos em seus vagões, entre uma estação e outra. O bom desenvolvimento das estações depende estritamente da capacidade de ir e vir do trem; em transportar e acomodar bem a maior quantidade e diversidade possível de signos em seus vagões. Ou seja, as estações seriam as subjetividades das pessoas e suas representações da realidade; a capacidade de ir e vir do trem, a linguagem, ora emitida, ora recebida e os vagões, as palavras que acomodam os signos. Um trem pequeno, com poucos vagões seria análogo a uma fala com pouco vocabulário e, portanto, com a transmissão de poucos signos. Quanto mais sofisticada a fala, mais vagões, mais palavras, mais signos e mais complexo o universo subjetivo.

Pino Sirgado (2000) trabalha estas questões quando propõe que a semiótica não se atém a como o discurso descreve a realidade, mas como a produz e como produz as representações psíquicas. Pensar a construção dos sentidos requer pensar a questão das formações imaginárias. Assim, Pino descreve que a capacidade imaginária do ser humano permite-lhe a construção de um universo simbólico pela apropriação de elementos culturais através dos mecanismos de internalização e pela produção cultural, processo que representa para o homem a condição para tornar-se humano.

Vigotski (2009) comenta que: “[...] O que garante a comunicação é a capacidade que o locutor tem de incluir sua vivência em uma categoria que seja compreensível para o receptor. Assim, a capacidade de comunicação depende da categorização e generalização” (p. 13).

Sob tal ótica, os afetos, quando na tentativa de expressá-los através da linguagem, começam a ser organizados em signos ou palavras que sejam capazes de descrevê-los (Vigotski, 2007; Oliveira & Rego, 2003). Retomando a ideia de que a moralidade atua na cognição e na afetividade e que estas se organizam conjuntamente, os afetos expressados são reveladores dos valores morais de cada subjetividade. Em outras palavras, a mediação semiótica constrói a dimensão sêmica da linguagem, também com uma carga afetiva dada pela vivência dos sujeitos em interrelação. A palavra como signo também apresenta no discurso sua carga afetiva relacionada à experiência vivida ou à expectativa do que será vivido. Em resumo, a palavra como categoria, associada ao afeto, produzem juntas as representações do mundo no psiquismo humano.

2.2.3 Afetividade e Linguagem em Vigotski

Percebe-se, portanto, que cada palavra guarda um conjunto de elementos que a descreve, bem como um tipo de afeto advindo das experiências vividas pelos sujeitos nas relações com os outros e com o mundo. Assim, as palavras podem se caracterizar como categorias através de generalizações a elas associadas, pois podem retratar diversos elementos da realidade. Como exemplo, a palavra árvore refere-se a diversas espécies, a diversas compreensões, tais como natureza, sombra, descanso, verde, frutos, raízes, caule, entre outras.

O sentido da palavra árvore será dado pelo contexto no qual ela será utilizada na fala do sujeito: *a árvore de galhos de natal está bonita!* Sabemos que árvore aqui difere da árvore verde encontrada na mata por causa do contexto da palavra na frase enunciada. O sujeito ainda pode dizer: *a árvore do quintal da minha infância tem cheiro de saudade!* O que denota não só o vivido, mas também a dimensão de significação sentimental relacionada à palavra árvore. Isso é o que Vigotski denomina de sentido, em contraposição ao significado. O sentido é carregado de emoções, de vivências de cada sujeito, enquanto o significado é genérico, determinado por uma língua específica e por padrões culturais. O significado de árvore todo mundo entende, já o sentido, cada um dá o seu, a partir de suas experiências.

Portanto, o sucesso da comunicação ou da transmissão da mensagem entre emissor e receptor depende de uma fala que apresente uma habilidade de linguagem que seja capaz de organizar as ideias em categorias através das palavras e seu sentido semiótico; e que estas categorias sejam entendidas tanto pelo emissor quanto pelo receptor. Tem-se nessa perspectiva, a importância das relações interpessoais e da linguagem como elemento mediador na comunicação e transmissão de informações no universo humano. Vigotski (2009) evidencia:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (p. 465).

O sentido para Vigotski é produzido por uma história vivida e é acompanhado de uma energia *afetiva* maior do que os significados da palavra (Vigotski, 2009). Trazendo essa discussão para o tema da presente dissertação, a fala de um professor com sua turma, com o

passar do tempo, criará uma história que certamente produzirá, além de significados, sentidos imbuídos de grande energia *afetiva* para cada aluno.

Assim, a forma da mediação semiótica, construída a cada dia de aula, a cada encontro, configura um caminho histórico, que sempre resultará em sentidos criados tanto pelos alunos como professores. Sentidos esses que produzirão marcas afetivas sobre o ato de ensinar e aprender, sobre a forma das relações interpessoais na sala de aula e sobre a vida, de forma geral.

O cerne da diferença entre sentidos e significado reside na certeza que toda e qualquer história de relacionamentos, incluindo aqui a relação professor aluno, será marcada, além dos elementos de significados, principalmente por elementos de sentidos que darão o tom dos afetos associados àquela relação. Vigotski (2009), afirma que:

A associação que vincula a palavra ao significado pode ser reforçada ou debilitada, pode ser enriquecida por uma série de vínculos com outros objetos da mesma espécie, pode, pela aparência ou a contigüidade, estender-se a um círculo mais amplo de objetos ou, ao contrário, pode restringir esse círculo. Noutros termos, pode sofrer uma série de mudanças quantitativas e externas mas não pode mudar a sua natureza psicológica interior, uma vez que, para tanto, deveria deixar de ser o que é, ou seja, uma associação (p. 399).

Igualmente, toda relação professor aluno, através de sua mediação pela linguagem, apresenta características específicas de fortalecimento e/ou enfraquecimento de certos sentidos. Compreendendo que a sua atuação é um componente histórico daquele grupo, o professor pode produzir ações que mobilizem os afetos, oportunizando a mediação do conhecimento e oferecendo novas associações para velhos elementos. Ou justamente o oposto, produzindo ações que não favoreçam aos afetos, reduzindo a possibilidade de novas associações.

Mais uma vez, conhecer a filogênese, a ontogênese e sociogênese do grupo, ou, nos dizeres de Oliveira (2001) a dialética entre o singular, o particular e o universal e, relacionando-as com o processo de mediação, o professor pode ser um forte aliado para a compreensão de afetos ou mesmo a transformação destes. A mediação em si é uma forma diferenciada que, nas relações interpessoais pode vir a gerar nova configuração dos afetos. E como afeto, nessa compreensão, não é distinto das dimensões intelectuais e cognoscíveis, a compreensão afetiva dos conteúdos escolares, necessariamente produz enriquecimento de todas as outras funções psicológicas ditas intelectuais como memória, atenção, percepção, etc.

O professor é o componente do grupo que, com a função de enriquecer a relação ensino-aprendizagem, desenvolve mediações semióticas entre os elementos da disciplina e as

representações dos mesmos no psiquismo dos alunos, gerando novos e possíveis sentidos, afetos, e concomitantemente, novos e possíveis processos intelectuais e cognitivos em geral.

Atentar-se a esta compreensão do afeto construído pela linguagem pode ser um salto na ação do professor. A discussão sobre este possível “salto” será retomada mais à frente nesta pesquisa. Neste momento, serão apresentadas as propostas de Wallon que, como Piaget e Vigotski, considerava afetividade e cognição como indissociáveis.

2.3 Wallon - A teoria da pessoa completa

Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu na França, em 15 de junho de 1879, e veio a falecer em 1º de dezembro de 1962. Em sua vida, Wallon viveu as duas grandes guerras mundiais, tendo participado das duas. Na Primeira Guerra Mundial, ocorrida entre 1914 e 1918, Wallon trabalhou como médico cuidando dos feridos em combate. Nesse contexto, começou a observar como lesões orgânicas produziam efeitos psíquicos nos feridos. Na Segunda Guerra Mundial, entre os anos de 1939 e 1945, participou do movimento da Resistência contra os invasores nazistas, fato que marcou seu pensamento e fortaleceu sua crença ante a necessidade da escola assumir valores sociais de solidariedade, justiça social e antirracismo como importantes condições para o estabelecimento de sociedades mais justas e democráticas (Mahoney, 2012).

Em sua trajetória acadêmica estudou Filosofia, Medicina, psiquiatria e áreas de interesse em Psicologia. Sua ação se voltou para o campo da Educação, apresentando um projeto de reestruturação completa do sistema educacional francês após a Segunda Grande Guerra (Mahoney, 2012). Toda a experiência vivida por Wallon nas guerras e sua aproximação com o campo educacional formaram a base contextual para que construísse sua teoria do desenvolvimento humano, considerando como pontos fundamentais o ato motor, a afetividade e a inteligência (Galvão, 2003). Por este motivo, foi convidado juntamente com o físico Langevin e outros educadores, para realizar uma reforma completa do sistema educacional francês¹⁶ após a Segunda Grande Guerra, mais precisamente no ano de 1947 (Mahoney, 2012).

Faz-se importante esclarecer a importância do materialismo histórico dialético na obra de Henri Wallon e como essa Filosofia influenciou sua produção científica. No ano de 1931, após retornar de uma viagem a Moscou, foi convidado a participar do grupo Círculo da Rússia

¹⁶ Ressalta-se que o projeto de Langevin e Wallon não foi colocado em prática.

Nova, um grupo formado por estudiosos que tinha o objetivo de aprofundar o estudo do materialismo dialético e de examinar possibilidades oferecidas por este referencial para os vários campos da ciência (Galvão, 1995). Esse grupo não tinha como objeto principal o marxismo como regime de governo, mas o estudo de seus princípios filosóficos.

Wallon desejava explorar as possibilidades do materialismo dialético como método de análise e referencial epistemológico para sua Psicologia (Galvão, 1995, p. 14). Wallon não pensava o marxismo como sistema de governo ou doutrina, ele se interessou pelo ideário de libertação e, no plano científico, pelo marxismo como um método de análise (Dantas, 1983).

Wallon participou ativamente do debate educacional de sua época, quando os críticos ao ensino tradicional reuniram-se no Movimento da Escola Nova. Participou do Grupo Francês de Educação Nova, do qual foi presidente no período de 1946 a 1962. Integrou também a Sociedade Francesa de Pedagogia, que reunia educadores com o objetivo de trocar experiências e reflexões. Nesta entidade, da qual também foi presidente no período de 1937 a 1962, se aproximou do professorado e conheceu, de forma mais próxima, as questões concretas e específicas do ensino primário da França (Galvão, 1995).

Considerando o referencial marxista, Wallon introduz o pensamento dialético em sua compreensão do desenvolvimento humano. Na psicogenética de Wallon, tanto do ponto de vista da construção da pessoa em seu desenvolvimento, quanto do conhecimento (Dantas, 1992), o tema das emoções e afetos ocupa lugar de destaque em uma perspectiva de conhecimento que tenta suplantiar as visões que os compreendiam como acessórios ou elementos perturbadores da ação humana (Galvão, 2003).

Para Wallon, as teorias clássicas sobre emoções baseavam-se numa lógica mecanicista e linear, pensadas apenas na relação de causa e efeito. Como exemplo, Wallon cita a tese de Louis Lapique (1866 a 1952), fisiologista francês, que entende as emoções como reações incoerentes e tumultuadas (Galvão, 1995), destacando seu efeito desagregador e perturbador sobre a moralidade e o intelecto. Ainda preservando o mesmo caráter mecanicista e linear de causa e efeito, mas em sentido oposto ao de Lapique, Wallon questiona também as proposições de Walter Bradford Cannon (1871 a 1945), fisiologista da Universidade de Harvard que, conjuntamente com Philip Bard (1877 a 1977), desenvolveram o modelo da emoção nominado de Cannon-Bard. Esse modelo considera o poder ativador das emoções, considerando-as como reações positivas que são acompanhadas de descargas de adrenalina na circulação e do aumento da glicose sanguínea e tecidual. Neste quadro, as emoções

possibilitam maior disponibilidade energética, o que se torna útil para a ação sobre o mundo físico (Galvão, 1995).

A partir, portanto, de sua oposição às teorias clássicas sobre emoções, Wallon concentra seu estudo nas fases iniciais da vida, propondo que este período, no qual as emoções apresentam papel preponderante no ser humano, possa guardar os elementos para sua compreensão (Mahoney, 2012; Galvão, 2003).

Para Galvão (2003): “reconhecendo que são manifestações complexas e desconcertantes, propõe que sua compreensão depende de se superar uma lógica linear e mecanicista em proveito de uma lógica dialética que busque captar a diversidade e as oposições do real” (p. 71). Como se observa nessa afirmação de Galvão, o pensamento dialético e seu embasamento na filosofia marxista o ajudam na perspectiva que a emoção e afetividade “apresentam profundas raízes na vida orgânica além das raízes culturais, constituindo-se como uma atividade complexa e paradoxal” (Dantas, 1992, p. 85), sendo, ao mesmo tempo, social e biológica em sua natureza. Nessa perspectiva, Dantas (1992) afirma que a emoção:

[...] realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação (p. 85-86).

Nota-se que o autor utiliza os termos emoção e afeto de formas distintas. Segundo Wallon, a emoção concretiza-se como a exteriorização da afetividade. Ela se coloca como um fato fisiológico entre os componentes humorais e motores e, ao mesmo tempo, como um comportamento social na função de adaptação do ser humano ao seu meio.

A afetividade, por sua vez, é um conceito amplo que abarca as emoções, os sentimentos e os afetos, além disso, envolve as dimensões física, motora, intelectual (cognitiva) e social. Para Wallon (1995):

As emoções são a exteriorização da afetividade [...] Nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (p. 143).

Segundo sua visão, de forma gradativa, os movimentos de expressão, primeiramente fisiológica, vão evoluindo até tornarem-se comportamentos afetivos mais complexificados, nos quais a emoção, aos poucos, cede terreno aos sentimentos, afetos e, posteriormente, às atividades intelectuais.

2.3.1 A afetividade na síntese entre orgânico e social em Wallon

Para Wallon, segundo Dantas (1992), a emoção é o fenômeno psíquico responsável por proporcionar uma síntese entre o orgânico e o social, revelando uma perspectiva de natureza contraditória. Portanto, a teoria da emoção walloniana assume um caráter dialético ao reunir dois importantes eixos epistemológicos: 1) sua natureza paradoxal, dialética e cultural e 2) seu caráter genético ao considerar os fenômenos orgânicos funcionais. Dantas (1992) afirma que, de acordo com Wallon:

A polêmica não pode ser resolvida fora da perspectiva genética: é preciso considerar o fato de que, em sua origem, a conduta emocional depende de centros subcorticais (vale dizer, sua expressão é involuntária e incontrolável) e, com a maturação cortical, torna-se suscetível ao controle voluntário (p. 86).

Em outros termos, as emoções têm uma expressão mais “primitiva”, incontrolável e sem controle voluntário dos sujeitos, e à medida que há o desenvolvimento humano ocorre uma complexificação tornando essa expressão suscetível ao controle dos sujeitos. Isso, entretanto, é possível quando há um desenvolvimento normal. Em casos patológicos como síndromes e/ou desenvolvimento anormal esse controle e complexificação podem ser prejudicados.

Estudando, portanto, os componentes fisiológicos, as alterações viscerais e metabólicas que se manifestam juntamente com as emoções, Wallon encontra por trás destas, as alterações do tônus muscular, sejam viscerais ou da musculatura esquelética estriada. Ele propõe que para toda alteração emocional há uma flutuação tônica, ou seja, que toda e qualquer modulação afetiva é acompanhada por uma modulação muscular correspondente (Dantas, 1992, p. 87).

Assim, a afetividade para Wallon passa a apresentar três importantes elementos para sua compreensão: 1) um de natureza química, que seria central; 2) outro de tipo mecânico-muscular, periférica; 3) e a último de natureza abstrata, representacional. Em seus estudos, identifica emoções que se manifestam juntamente com um caráter de hipotonia da musculatura, redutoras do tônus, tais como ansiedade e medo. Identifica também emoções como raiva e novamente a ansiedade, como geradoras de manifestações de hipertonicidade da musculatura, capazes de enrijecer a musculatura esquelética estriada. Refere também o caráter prazeroso das situações nas quais os afetos são expressos por emoções tais como alegria e amor, proporcionando o que Wallon chamou de “fluxo tônico”, capaz de se manifestar através de movimentos expressivos (Dantas, 1992).

Wallon apresenta, portanto, a importância do caráter expressivo das emoções, tais como gestos, movimentos, e expressões faciais, entre outros. Ressalta-se que todo o conjunto de expressões às quais Wallon se refere, somente é possível por causa da existência do tônus muscular, que pode ser compreendido como a contração mínima involuntária que todos os músculos do corpo precisam realizar (Smith, 1997). Também ajudam na manutenção do equilíbrio estático, da forma corporal e que possibilita ao corpo vencer a força da gravidade, proporcionando sustentação para o corpo, estando este parado ou em movimento (Dantas, 1992).

Em meio a contextos culturais que proporcionem importantes vivências emocionais para o ser humano, a intensidade do tônus muscular pode sofrer modificações qualitativas através de alterações para mais, criando um quadro de hipertonia, também compreendido como tensão ou rigidez muscular; ou para menos, resultando no quadro de hipotonia ou menor intensidade do tônus, caracterizado por quadros nos quais há demasiado relaxamento da musculatura, resultando, por exemplo, em baixa capacidade de fazer força.

Nessas condições, a teorização de Wallon agrega uma originalidade ao destacar o fato de que o gesto, a postura e a atitude corporal, os atos motores de um modo geral, desempenham um papel de expressão das disposições afetivas do sujeito e não somente um papel de executar uma função biomecânica. Outro ponto importante é considerar que o sistema formado pelas expressões corporais mais a afetividade/ subjetividade apresenta uma via de mão dupla: tanto a expressão corporal resulta do estado afetivo/emocional como também o produz. Para Wallon, a relação entre movimento e emoção é de reciprocidade (Galvão, 2003).

Após a exploração do âmbito orgânico e biológico, Wallon amplia a compreensão sobre o tema, tratando os fatores sociais. Com o andamento do desenvolvimento psíquico, as fontes dos estados emocionais se ampliam e se complexificam (Galvão, 2003, p. 76). Se nas fases iniciais do desenvolvimento houve preponderância de reações orgânicas e expressivas, na medida em que o desenvolvimento humano acontece, as imagens e impressões subjetivas vão ganhando força e espaço.

Assim, a afetividade vai adquirindo certa independência de fatores exclusivamente corporais, somando-se a recursos como a fala e representação mental. Essa nova configuração permite que variações nas disposições afetivas possam ser originadas por situações abstratas, pensamentos, ou ideias, que podem ser expressos pela linguagem, através de palavras e pelo corpo, através de gestos, movimentos, de expressões faciais e variações tônicas.

Assim, o autor rompe definitivamente com a cisão da Psicologia tradicional que separa cognição e afeto. Wallon deixa claro o protagonismo da afetividade na origem da cognição quando insiste também no antagonismo entre esses dois campos. Da mesma forma, mas em sentido oposto, o exercício da reflexão mental apresenta também o poder de reduzir as manifestações da emoção, por exemplo, quando o sujeito que a vivencia se põe a pensar sobre suas causas e efeitos, como nos mostra Dantas (1992):

A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo, neste sentido ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e neste caso a emoção, embora sem dúvida não desapareça completamente, se reduzirá (p. 88)

Wallon discute como afetividade, emoção, ato motor e movimento se organizam e se alternam na relação de causa e efeito. Para isso, apresenta contextos que destacam, em alguma forma, essa relação. O autor cita, por exemplo, a análise da idade pré-escolar em relação a este tema. Comenta que nesta fase há a primazia ontogenética das emoções e, portanto, uma preponderância da expressividade motora nos diversos campos da atividade da criança (Galvão, 2003):

[...] no plano da motricidade, no qual os sistemas de expressão desenvolvem-se antes dos gestos de realização (instrumentais), resulta como característica certa tendência ao transbordamento e à exuberância em que os gestos nem sempre se ajustam aos aspectos objetivos do mundo exterior, isto é, ao uso que lhes é definido pela cultura (p. 77).

Wallon refere-se ao “uso que lhes é definido pela cultura” no sentido de explicitar que muitas vezes, os gestos e atos motores expressivos de crianças “transbordam” e são “exuberantes” em relação ao contexto cultural presente e ao que seria “normal” como reação a um tipo de emoção. Este exemplo apresentado enuncia uma fase na qual a preponderância se dá pelo plano da emoção, não obedecendo a formas esperadas de reações emocionais cultivadas em determinada cultura. Situação que pode ser observada em crianças que ficam, por exemplo, saltitando ao expressar alegria e felicidade; ou crianças que diante de uma surpresa ou um susto saem correndo para expressar seu espanto. O que se vê nesses quadros é a importante presença do movimento como componente de expressão das emoções e afetividade, sendo, ao mesmo tempo, elemento de efeito e de causa.

A forma de expressão corporal também afirma a emoção vivida, que vai se constituindo como parte da forma de expressão do sujeito, ainda muito individualizada e peculiar (Galvão,

2003). É importante comentar que Wallon leva em conta, além do caráter expressivo das emoções, a sua dimensão subjetiva, ligada aos estados afetivos vividos pelo sujeito que experimenta determinada emoção. Afirma que, pela capacidade de modelar o próprio corpo, a emoção permite a organização de um primeiro modo de consciência dos estados mentais e de uma primeira percepção das realidades externas.

A partir do momento que o sujeito começa a introjetar as realidades externas, a passagem dessa percepção corporal, inicialmente sob a forma de atitudes posturais, irá se alternar para a capacidade de representação mental, mediada pela linguagem (alternância funcional). É importante afirmar que uma não exclui a outra, independentemente do momento de desenvolvimento do sujeito. As mesmas manifestações continuam, porém através de formas diferenciadas e em cada fase do desenvolvimento humano predomina ou há a preponderância de uma delas.

Neste novo contexto, a conjunção emoção/afetividade-movimento, agora considerando a preponderância do plano da inteligência manifesta-se, por exemplo, no ato de pensar ou falar que pode ser acompanhado por gestos corporais ou manuais (Galvão, 2003).

Todo o universo de manifestações corporais, manifestos conjuntamente com as emoções se caracteriza como uma atividade situada entre o orgânico e o social, que será aceita ou não pelos membros da comunidade, grupo ou sociedade. Desde os primeiros anos de vida até idades mais avançadas, a emoção se nutre do efeito que causa no outro. Para Wallon, o potencial mobilizador das emoções resulta de um traço que lhes é essencial: a sua contagiosidade de indivíduo para indivíduo (p. 78).

2.3.2 O Contágio Emocional em Wallon

É importante dizer que o termo contágio utilizado por Wallon não passa de uma metáfora. É uma tentativa de exemplificar o fenômeno pelo qual a emoção manifesta, de um indivíduo, pode estimular emoções similares em outro indivíduo ou em um grupo maior. Segundo Dantas (1992):

[...] esse traço de contágio é frequentemente negligenciado, pois pertence ao campo obscuro em que se situam os limites entre a vida somática e a vida representativa, do que resulta grave prejuízo para a compreensão dos processos interpessoais, especialmente das interações entre crianças e adultos. Sendo estes seres essencialmente emotivos, e trazendo a sua emoção a tendência forte, porque funcional, a se propagar, resulta daí que os adultos, no convívio com elas, estão permanentemente expostos ao contágio emocional. Isso pode ocorrer na direção da produção de uma emoção análoga ou complementar (p. 88)

Como exemplo desse mecanismo, a ansiedade de uma criança pode produzir em um adulto próximo a ela, sintomas semelhantes, tais como a própria ansiedade, angústia ou mesmo

irritação. Da mesma forma, uma criança que demonstre alegria pode suscitar no adulto a mesma emoção. Segundo Dantas (1992), o caráter contagioso da emoção surge do fato da mesma ser visível através de alterações na mímica e na expressão facial. A emoção esculpe o corpo imprimindo-lhe forma e consistência. Por esse motivo, Wallon a chamou de atividade ‘*proprioplástica*’ (p. 89). A autora comenta:

[...] nas associações humanas mais primitivas, o contágio afetivo supre, pela criação de um vínculo poderoso para a ação comum, as insuficiências da técnica e dos instrumentos intelectuais. Enquanto não for possível a articulação sofisticada de pontos de vista bem diferenciados, a emoção garantirá, para o indivíduo como para a espécie, uma forma de solidariedade afetiva (p. 89).

A questão importante sobre o contágio na teoria de Wallon reside na sua tentativa de explicar ou demonstrar que a emoção estimularia uma forma concreta de ação e participação mútua em sociedade. Seria também uma forma primitiva (mas não menos importante) de comunhão, que pode ser verificada através de ritos coletivos que tem o poder de motivar as relações interpessoais e que une os indivíduos às circunstâncias culturais. Assim, as emoções apresentam sua importante função como instrumento de sociabilidade que permite a aproximação e união dos indivíduos.

A partir do momento no qual a função simbólica já está construída na criança, as formas de comunicação alargam seu campo de ação. Há a incorporação da linguagem em sua dimensão semântica, primeiro oral, depois escrita (Dantas, 1992). Tal fato cria uma possibilidade de nutrição afetiva por estas vias, somando-se às anteriores que eram reduzidas à comunicação tônica, o toque e a entonação de voz. A partir desse quadro mais complexificado instala-se o que a autora chama de “*forma cognitiva de vinculação afetiva*” (p. 90).

Traduzindo essas proposições teóricas para a ação prática no ambiente escolar, há que se pensar em um delicado ajuste entre o que é demandado pelos alunos em sala de aula e o que é oferecido pelos professores, pois tal ajuste refere-se a uma forma muito requintada de comunicação afetiva. Isso se assemelha ao que foi dito anteriormente, quando abordada as formulações de Vigotski sobre o papel da mediação semiótica.

2.3.3 Afetividade, emoção, sentimento e paixão para Wallon

Dos teóricos estudados, considerando as importantes e valiosas contribuições de Piaget e Vigotski acerca do tema, foi Wallon que apresentou uma teorização ampla acerca do fenômeno afetivo. Por este motivo sua contribuição será agora apresentada de forma mais detalhada.

Para Wallon, a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (Mahoney & Almeida, 2005, p. 19). Segundo tal proposição faz-se importante ressaltar que o ser humano é afetado por estímulos/fatos internos e externos. Tais estímulos podem provocar no ser humano emoções, sentimentos e paixões. Desta forma, fica claro que a afetividade é um fenômeno maior, que engloba emoções, sentimentos e paixões e, portanto, não são sinônimos.

Ferreira e Acioly-Régner (2010) em seus estudos sobre a teoria walloniana definem a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica: as emoções, até alcançarem outras formas de expressão, como os sentimentos. Em relação às tonalidades agradáveis ou desagradáveis, estas se referem a construções, conclusões, escolhas e posicionamentos do sujeito que são realizados de acordo com as respostas internas e externas obtidas. As respostas podem ser em relação a fatos e acontecimentos inesperados ou mesmo previstos, dos quais se esperava uma resposta específica ou não. O agradável ou desagradável ainda pode ser influenciado por experiências passadas, fixas na memória pessoal, ou pela manifestação de grupos de pertencimento, como propõe Wallon através do contágio das emoções.

Segundo Mahoney e Almeida (2005), a luz da teoria de Wallon, ao ser afetado, o ser humano reage com ações internas ou externas de acordo com a situação na qual se encontra. Essa reação pode ser compreendida através de três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: a emoção, os sentimentos e a paixão. Segundo as autoras, cada um deles resulta de fatores orgânicos e sociais, mas são diferentes entre si.

A emoção seria o campo da ativação fisiológica, das alterações viscerais, da presença do arco-reflexo e do sistema motor, das expressões corporais e faciais. Segundo Guhur (2007), as

emoções são vistas como exercendo importante papel na adaptação do indivíduo ao meio, pois que no contexto das relações interpessoais, articulam a função tônico-postural frente às disposições afetivas e imprimem às manifestações fisiológicas a função de expressão.

Desta forma, tem-se que uma a função principal da emoção é a comunicação de estados internos através das expressões corporais e/ou faciais. A emoção, portanto, pode ser vista como um mecanismo de comunicação do ser humano.

Segundo Mahoney e Almeida (2005), a emoção é a exteriorização da afetividade, ou seja, sua expressão corporal-motora. Apresenta um poder plástico, expressivo e contagioso e, por isso, é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social.

As emoções ainda guardam os sistemas de atitudes, que são revelados pelo tônus. Segundo as autoras, “atitude é a expressão da combinação entre tônus (nível de tensão muscular) e intenção; cada atitude é associada a uma ou mais intenções” (p. 20).

O campo do sentimento pressupõe a construção da habilidade representacional. Mahoney e Almeida (2005) comentam que o adulto tem maiores recursos de expressão representacional, pois observa o ambiente, os fatos e faz reflexões antes de tomar atitudes. Consegue estabelecer diferenciações entre situações, no sentido de significações, de onde e como agir de acordo com os contextos. Sabe se expressar de formas diferenciadas e consegue traduzir intelectualmente seus motivos e sua situação contextual. Desta forma, o conceito de sentimento se diferencia do conceito de emoção, justamente por causa de seu domínio representacional e por sua forma de expressão.

Enquanto as emoções apresentam um caráter de “arrebato” (Mahoney & Almeida, 2005), os sentimentos tendem a repressão e ao controle, impondo obstáculos que quebrem a potência das emoções. Os sentimentos podem ser expressos por gestos, mímicas e pela linguagem oral, fato que potencializa e amplia as formas de manifestação e expressão das ideias comunicadas. Desta forma, os sentimentos correspondem à expressão representacional da afetividade, diferentemente das reações instantâneas e diretas como na emoção.

Para Wallon, segundo Mahoney e Almeida (2005), o conceito de paixão: “[...] revela o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação: tenta para isso silenciar a emoção” (p. 21). Também se caracteriza por ciúmes, exigências e desejo de exclusividade. Em resumo, as emoções, os sentimentos e as paixões na teoria walloniana se relacionam, porém são conceitos distintos e guardam suas peculiaridades.

2.3.4 A afetividade nos estágios propostos por Wallon

Segundo Dantas (1992) a construção do “Eu” na perspectiva de Wallon considera a existência de fases centrípetas e anabólicas (o olhar para si), de predomínio afetivo e outras, centrífugas e catabólicas (o olhar para o outro), de predomínio da inteligência. O que Wallon tenta mostrar é a alternância da predominância ora de aspectos afetivos, ora de aspectos cognitivos. A esta característica do psiquismo, Wallon dá o nome de Princípio da Alternância Funcional. Cada fase apresenta suas peculiaridades, delineadas pela predominância de um tipo de atividade (Galvão, 2003). Tais predominâncias se relacionam com os recursos que o ser humano desenvolve em cada etapa para interagir com o ambiente.

Desta forma, o recém-nascido seria centrípeto, pois estaria ocupado com seu ‘Eu’ corporal, reagindo muito pouco aos objetos do mundo físico. Segundo Mahoney e Almeida (2005) cada estágio na teoria de Wallon é considerado como um sistema completo em si no qual sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os componentes que constituem a pessoa.

Do ponto de vista afetivo, no *1º estágio* definido por Wallon, chamado de *Impulsivo-emocional (0 a 1 ano de idade)*, a criança expressa sua afetividade através de movimentos descoordenados. Respondem a sensibilidades corporais como a proprioceptiva, dos músculos, como as interoceptivas, das vísceras. Apesar de percepções, sensações pouco claras, a criança participa ativamente do ambiente e por isso vai se familiarizando e aprendendo nesse contexto. Fato que inicia seu processo de diferenciação.

Segundo Dantas (1992), para Wallon, os movimentos desconexos da criança, na medida em que exprimem estados de desconforto ou bem-estar, são interpretados pelos cuidadores como sinais de necessidades atendidas ou não. É por essa característica que se tornam movimentos comunicativos pelos quais a criança atua sobre o meio externo.

São importantes ações, dos cuidadores, como as falas, as estimulações e, principalmente o contato físico corporal. A *afetividade* nesta fase é estimulada através do toque corporal, no contato da pele da criança com a do cuidador. Com o andamento do desenvolvimento, alguns movimentos poderão ser percebidos como expressão de emoções.

No *2º estágio*, chamado de *Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos de idade)*, a criança já dispõe de fala e marcha (capacidade de andar). Neste momento se volta para mundo exterior para experimentar um forte contato com os objetos, expressando seu interesse através de

constantes indagações sobre os nomes e o funcionamento das coisas. A *afetividade* é expressa justamente pelo interesse em conhecer as coisas do mundo exterior. Este estágio é caracterizado pela intensa ação do processo de diferenciação.

Dantas (1992) esclarece que ‘projetivo’ refere-se a ‘simbólico’, desde que se considere o fato de que a função simbólica, no início, depende ainda das manifestações motoras. As ações práticas ainda se concentram no oferecimento de estimulações, e no acolhimento das necessidades da criança.

O 3º estágio, chamado de *Personalismo (3 a 6 anos de idade)*, a criança começa a perceber outro mecanismo de diferenciação, entre ela própria e outra criança. Ela começa a se posicionar exibindo respostas como: *não; não quero; não gosto; não vou; é meu; gosto; quero*; entre outras. A afetividade se manifesta pelo posicionamento inicial de ‘sim’ e ‘não’ frente a situações vividas.

Neste estágio a criança está voltada para si e, portanto, a afetividade pode ser também manifesta na forma de oposição ao outro, pequenos incidentes e conflitos. O conflito é a constatação do diferente e do outro. A afetividade expressa através de comportamento conflitos não é nociva e não é prejudicial, na verdade são importantes para desenvolvimento do psiquismo, quando ocorridas de forma equilibrada.

Dantas (1992) afirma que:

Quase ao mesmo tempo em que se torna apta a atuar por si mesma sobre a realidade, a criança humana, graças à sua condição de herdeira da cultura, torna-se também capaz de transcendê-la. A partir daí, a história do desenvolvimento da sua inteligência será também a história da superação do aqui e agora, no qual se incluem os seus próprios estados afetivos momentâneos (p. 94).

Na passagem do 3º para o 4º estágio, se a criança havia construído a “percepção de si”, ela passará para a “consciência de si” (Dantas, 1992), ampliando-se na direção de um passado e de um futuro. Desta forma, a criança passa a considerar outra realidade: a de um tempo passado e um tempo futuro. O 4º. Estágio será uma grande novidade para a criança. Se na fase anterior a criança realizou a exploração sistemática dos próprios limites corporais, obtendo a surpresa da descoberta, por exemplo, das mãos e pés e suas possibilidades, a próxima será marcada e atravessada pela ampliação da função simbólica. Assim, se chega ao 4º estágio, chamado de *Categorial (6 a 11 anos de idade)*.

No estágio categorial, a criança volta-se, novamente, para o mundo exterior. É o momento que coincide com o início do período escolar. Todo conhecimento novo, não familiar, implica na aprendizagem da criança. Por isso é um período de imperícia. Podem surgir sentimentos de

incapacidade e comportamentos de não engajamento em atividades (Mahoney & Almeida, 2005). De forma oposta pode ser um período de grande entusiasmo com as novidades e a imperícia pode ser substituída pela competência. A forma como a criança interage com as tarefas, com as vivências pode revelar valores que favoreçam ou não à descoberta do mundo.

No *5º estágio*, chamado de *Puberdade e Adolescência (11 anos em diante)*, há o retorno do olhar para si mesmo. Há uma constante busca de identidade e autonomia. A afetividade, nesse período, pode ser manifesta através de emoções e sentimentos que levem a comportamentos de confrontação, de autoafirmação, questionamentos, mas também de tristeza e alegria, motivação e desmotivação, entre outros. Para isso, o adolescente terá seus pares como apoio, contrapondo valores defendidos pelos adultos de sua convivência e se juntando a outros que representem seus sentimentos.

É importante ressaltar, segundo Mahoney e Almeida (2005) que o desenvolvimento afetivo-cognitivo-motor pode apresentar desenvolvimentos diferenciados conforme a relação orgânico-social se expressa para cada indivíduo. Em outras palavras, as autoras alertam para que, mesmo se distinguindo essas etapas ou fases, o desenvolvimento humano para Wallon não é linear, nem contíguo e nem universal. Por esse motivo reforçam que as crianças não passam de forma igual por todas essas fases.

A proposta de Wallon será, por este motivo, melhor aproveitada se for dialogada através da perspectiva do contraditório, do dialético e do paradoxal. Não existem, segundo essa proposta, desenvolvimentos retilíneos e completamente sequenciais. Acredita-se que a compreensão das contribuições de Wallon para a elucidação do fenômeno da afetividade em cada um desses períodos pode ser de grande valia para o professor na escola, que pode pensar as relações interpessoais e pedagógicas à luz dessas considerações.

CAPÍTULO 3 - OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o caminho percorrido para a realização desta pesquisa que objetivou investigar a afetividade na relação professor aluno. Retomando os objetivos evidenciados na apresentação deste trabalho, tem-se como objetivo geral:

- ✓ Conhecer e explorar o tema “Afetividade e relação professor aluno” por meio das produções reunidas nesta pesquisa, disponibilizadas pela BVS-Psi.

E como objetivos específicos:

- ✓ Investigar sobre como os pesquisadores contemporâneos se referem e compreendem o tema afetividade na relação professor aluno;
- ✓ Apresentar elementos que possam nortear a aplicabilidade da afetividade na relação professor aluno por professores, em ambiente escolar ou fora dele.

Para a concretização dos objetivos, buscou-se através da metodologia da pesquisa bibliográfica, a melhor maneira de conduzir o estudo. A pesquisa bibliográfica coloca o pesquisador diante de uma dúvida que permite ao mesmo o questionamento de suas hipóteses iniciais. Foi preciso olhar para o mundo não com certezas do que pensar e encontrar sobre o tema, mas com abertura para a pergunta: o que se encontrará na realidade concreta? Em outros termos, no processo de feitura do presente estudo buscou-se ver o que aparecia na base científica investigada sobre o tema em questão. O que os pesquisadores brasileiros da contemporaneidade têm priorizado ao realizar estudos sobre afetividade na relação professor aluno?

No estudo bibliográfico é importante que o pesquisador tenha a habilidade de captar e apresentar esta realidade através das evidências encontradas na construção dialética da própria pesquisa. Isso significa que este tipo de análise embasa-se no entendimento de que a investigação inicia-se na formação de representações estruturadas da realidade e não na realidade material circundante (Martins, 2011), justamente para evitar a possibilidade de reducionismos e simplificações acerca de uma realidade complexa sobre o tema. Esta complexidade indica que qualquer que seja o tema estudado, sempre será alicerçado na síntese das múltiplas determinações e relações cotidianas.

Corroborar-se no presente estudo, a afirmação de Lima e Miotto (2007) de que, para um bom desenvolvimento da pesquisa bibliográfica deve-se primar por apresentar um conjunto

ordenado de procedimentos metodológicos de busca, sempre atento ao objeto de estudo, e que por isso não pode ser aleatório. Isto significa dizer que a pesquisa bibliográfica, necessariamente segue passos ordenados e planejados através do cumprimento de etapas bem delineadas e com critérios claros.

Lima e Miotto (2007) também comentam que, inicia-se o estudo com a delimitação da concepção de mundo e de homem que norteia a forma como o pesquisador apreende as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade. Posteriormente, constrói-se um caminho metodológico próprio, escolhendo os procedimentos aplicáveis e que estruturarão a organização do material e do conteúdo a ser pesquisado, bem como a metodologia de análise para os dados encontrados de acordo com os objetivos do estudo.

3.1 A escolha da base de dados

Como esta pesquisa se trata de um estudo bibliográfico, um dos desafios foi lidar com a grande produção atual de textos científicos como artigos, livros, periódicos, dissertações e teses, entre outros. Atualmente, a grande maioria dessas produções é publicada em grandes bases de dados virtuais que formam redes entre si, facilitando o acesso para a população em geral.

Schwede (2016) mostra que, com o objetivo de contribuir para a organização das publicações científicas, especialmente no campo da Psicologia, no ano 2000, foi criado o projeto de construção da Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (BVS-Psi). A BVS-Psi é fruto de uma iniciativa do Conselho Federal de Psicologia (CFP), do Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em São Paulo (SBD/IPUSP) e da Organização Pan-Americana da Saúde - representação Brasil (FENPB, 2011). Em 2001 surgiu a Rede Brasileira de Bibliotecas da Área de Psicologia (ReBAP) e, em 2004, a Associação Brasileira de Editores de Revistas Científicas da Área de Psicologia (ABEPsic).

Schwede (2016) ainda sustenta a discussão de que é importante considerar um aumento exponencial de publicações de artigos científicos, não apenas no aspecto quantitativo, mas também no qualitativo, e que a gestão e o acesso dos acervos atuais de publicações somente pôde ser feito através do desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Foi a partir das facilidades e contribuições do estabelecimento da Internet que surgiu a implantação do Movimento de Acesso Aberto (*Open Access* - OA), que defende o acesso

aberto a textos científicos, através do ambiente virtual, no qual qualquer sujeito pode ter acesso, imprimir ou armazenar documentos científicos.

Sob esta perspectiva, para a pesquisa deste trabalho, foi escolhida a rede BVS-Psi¹⁷ justamente por se mostrar uma rede ou base de dados que apresenta as características de facilitação de acesso, comunicação e operabilidade ampliadas. A BVS-Psi vem se colocando como uma rede de alcance nacional e internacional, construída coletiva, intensiva e dinamicamente com base em trabalho cooperativo na produção e uso de fontes e fluxos de informação científica e técnica em Saúde e Psicologia (BVS-Psi, 2016¹⁸).

A BVS-Psi, atualmente, reúne a maioria das outras bases de dados eletrônicas do campo da Psicologia, Saúde e Educação e a mesma é composta pelas seguintes redes:

- ✓ **Rede SciELO (*Scientific Electronic Library Online*)** - a SciELO é uma rede de instituições de apoio à pesquisa e à comunicação científica que envolve os principais periódicos científicos publicados na América Latina e Caribe. A SciELO é produto da cooperação entre Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e instituições nacionais e internacionais relacionadas à comunicação científica e editores científicos¹⁹;
- ✓ **PePSIC, (Periódicos Eletrônicos de Psicologia)** é uma fonte da Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia da União Latino-Americana de Entidades de Psicologia (BVS-Psi ULAPSI). É fruto da parceria entre Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), Biblioteca Dante Moreira Leite do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP) e do Centro Latino Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME)²⁰;
- ✓ **Rede ScienTI (Rede Internacional de Fontes de Informação e de Conhecimento para a Gestão de Ciência, Tecnologia e Inovação)** - é uma rede dos conselhos nacionais de ciência e tecnologia que conta com a participação da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), da Organização dos Estados Americanos (OEA), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e grupos de pesquisa e desenvolvimento. A Rede ScienTI opera com diretórios de pesquisadores, instituições e projetos;

¹⁷ Biblioteca Virtual em Saúde Psicologia (Brasil). Recuperado em 12 de dezembro de 2015, de <http://www.bvs-psi.org.br/php/index.php>

¹⁸ Recuperado em 12 de dezembro de 2015, de <http://www.bvs-psi.org.br/php/index.php>.

¹⁹ Recuperado em 12 de dezembro de 2015, de www.scielo.org

²⁰ Recuperado em 12 de dezembro de 2015, de www.pepsic.bvsalud.org

✓ **Rede ePORTUGUÊSe (Rede de Fontes de Informação e Conhecimento em Saúde para os Países de Língua Portuguesa)** - liderada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e apoio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) , tem como uma das suas principais linhas de ação adotar e implantar a BVS nos oito países de língua portuguesa;

✓ **GHL (Global Health Library)** - refere-se à Biblioteca Global de Saúde, iniciativa liderada pela OMS, que conta com o apoio do Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME), que apresenta esta sigla por sua denominação original como Biblioteca Regional de Medicina. A GHL tem como objetivo organizar, indexar, inter-relacionar e disponibilizar fontes de informação internacionais, nacionais e locais, incluindo as fontes disponíveis nas bibliotecas dos Escritórios Regionais da OMS;

✓ **TropIKA.net (Tropical Diseases Research to Foster Innovation and Knowledge Application)** - rede de iniciativa liderada pelo Programa Pesquisa em Doenças Tropicais, sigla em inglês (TDR) da OMS, com o objetivo de operar um portal orientado à atualização de pesquisadores e autoridades nos avanços científicos, nos programas de controle e nas políticas públicas relacionadas às doenças infecciosas da pobreza;

✓ **EVIPNet (Evidence-informed Policy Networks)** - programa da OMS para promover o uso dos resultados da pesquisa científica em saúde nas políticas, processos de decisão e prática que relaciona conteúdos no portal de evidências da BVS.

Além disso, a BVS-Psi estabeleceu acordo com as bases de dados como o LILACS, BIREME e LILDBI-Web para facilitar o trabalho de descrição bibliográfica auxiliando o controle das entradas de documentos da literatura científico técnica da América Latina. A **Literatura Latino Americana em Ciências da Saúde - Descrição Bibliográfica e Indexação (LILDBI-Web)** como o próprio nome diz engloba trabalhos nas áreas de ciências e saúde. A **Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS)** reúne a produção científica e técnica dessa área, incluindo teses, livros, anais de congressos, artigos, etc. O **Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME)**, fundado em 1967 na cidade de São Paulo, organiza-se por meio da colaboração da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Organização Pan-Americana de Saúde, OMS, governo do Brasil e Ministério da Saúde.

Como se pode notar, a BVS-Psi, por organizar-se a partir dessas diferentes bases de dados, é atualmente o maior compilador de estudos, pesquisas, livros, teses, dissertações e todo tipo de produção científica nas áreas de Saúde, Educação e Psicologia. E foi devido a essa sua abrangência e, também por ser um recurso de Open Access, ou livre acesso, que se optou pelo uso desta como o indexador e instrumento/material de análise para o presente estudo.

3.2 Os descritores de pesquisa

Inicialmente foi utilizado o seguinte descritor para a pesquisa: “*Afetividade Relação Professor aluno*”, que surgiu do próprio tema de interesse do autor. Assim, o descritor “*Afetividade relação professor aluno*” (descritor zero) foi colocado na busca da BVS-Psi para ver seus resultados. Na primeira pesquisa com o descritor “*Afetividade relação professor aluno*” foram listados apenas sete documentos com textos completos, dado que trouxe o questionamento sobre se este seria um bom descritor que pudesse abranger melhor a diversidade sobre o tema em questão.

Nesse sentido, buscou-se utilizar os termos “*Afetividade*” (descritor 1) separado do termo “*Relação professor aluno*” (descritor 2). Porém, ao ler os títulos e alguns resumos advindos dessa busca, observou-se que os mesmos ora eram pertinentes, ora eram muito mais abrangentes e não condiziam com os objetivos do presente estudo. Percebeu-se, portanto, que apenas os termos “*Afetividade*” e “*Relação professor aluno*”, como descritores talvez não fossem suficientes para garantir uma boa abrangência de documentos para a pesquisa.

Notou-se também, logo no início do processo de coleta de dados, que um dos desafios foi como nominar o descritor 2. O termo “*Relação professor aluno*” como modelo, demonstrou ser um descritor com diferentes combinações de palavras, e que ora trazia trabalhos apenas sobre *relação*, ora apenas sobre *professor* e apenas sobre *aluno*. Ou seja, os trabalhos que apareceram (isso foi possível constatar pela leitura de títulos e alguns resumos), não necessariamente eram trabalhos que versassem especificamente sobre “*Relação professor aluno*”. Verificou-se ainda, que o descritor 2 apresentava variações linguísticas, sendo utilizados termos correlatos como: “*Interação*”, “*relação interpessoal*” ou “*mediação*” que sugerem proximidade semântica com o termo “*relação*” no descritor 2.

Outro ponto importante sobre o descritor 2 foi a grafia do mesmo. No presente estudo utilizou-se tanto a grafia com e sem o uso de hífen. O descritor “*Relação professor aluno*” (com uso de hífen), por exemplo, quando lançado na pesquisa, produziu um resultado igual a

zero. Por uma ação de cuidado maior, retirou-se o hífen separando as palavras, dando a seguinte forma ao descritor: "*Relação professor aluno*". O resultado encontrado ampliou-se para 186 documentos. Encontrou-se situação similar quando testados nos outros descritores que usavam palavras compostas com hífen em sua separação. Assim, optou-se no presente levantamento de dados como um todo, utilizar as terminologias de palavras compostas sem o uso do hífen, justamente por permitir resultados mais amplos para a exploração do tema.

Conforme dito, o uso dos descritores 1 e 2, em separado, mostrou-se pouco abrangente. Assim sendo, optou-se por realizar um caminho diferente de busca que foi o seguinte: retomou-se o descritor zero "*Afetividade relação professor aluno*" (descritor 1 e 2 juntos) que trouxe como resultado sete textos completos que versavam sobre o tema. Destes sete documentos foram selecionadas suas palavras-chaves, que foram organizadas como demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 - Relação das palavras-chave dos sete documentos

Continua

Palavras-chave dos sete artigos iniciais	N. de ocorrências destes termos como palavras-chave nos sete artigos iniciais
Afetividade	5
Interação Professor aluno	4
Ambiente Escolar	2
Aprendizagem	2
Educação Afetiva	2
Afetividade e Processo ensino-aprendizagem	1
Avaliação Psicológica	1
Conhecimento	1
Construção de instrumento	1
Ensino	1
Ensino-aprendizagem	1
Inteligência	1
Interação	1
Mediação	1
Mediação do professor	1
Modelo de Rasch	1
Práticas pedagógicas	1
Professor aluno universitários	1
Psicólogo Escolar	1

Conclusão

Palavras-chave dos sete artigos iniciais	N. de ocorrências destes termos como palavras-chave nos sete artigos iniciais
Relação Professor aluno	1
Satisfação escolar	1
Teoria Walloniana	1
Universidade	1

Em seguida, cada palavra-chave foi transformada em um novo descritor para a pesquisa. Uma vez inseridos, um por um, esses sete novos descritores na plataforma da BVS-Psi, verificou-se novas ocorrências de trabalhos completos, principalmente nas bases PePSIC, SciELO, Index TCC, como demonstra a Tabela 2. A tabela também apresenta uma coluna mostrando as diferenças entre os resultados de descritores de palavras compostas com e sem a utilização do hífen.

Tabela 2 - Palavras-chave usadas como descritores da pesquisa e n. de documentos encontrados

Continua

Palavras-chave transformadas em descritores:	N. de trabalhos completos (PePSIC/SciELO e Index TCC) com hífen	N. de trabalhos completos (PePSIC/SciELO e Index TCC) sem hífen
Afetividade	244	-
Interação Professor aluno	4	95
Ambiente Escolar	493	-
Aprendizagem	5200	-
Educação Afetiva	62	-
Afetividade e Processo ensino-aprendizagem	0	9
Avaliação Psicológica	912	-
Conhecimento	12974	-
Construção de instrumento	550	-
Ensino	13908	-
Ensino-aprendizagem	76	2722
Inteligência	867	-
Interação	6468	-
Mediação	683	-
Mediação do professor	69	-
Modelo de Rasch	60	-
Práticas pedagógicas	438	-
professor aluno universitários	0	13
Psicólogo Escolar	193	-
Relação Professor aluno	0	186
Satisfação escolar	46	-
Teoria Walloniana	8	-
Universidade	190223	-

A partir destes novos descritores, o autor dessa dissertação elegeu como pertinentes e significantes para esta pesquisa os seguintes descritores, relacionados abaixo, já com os resultados encontrados listados:

- ✓ *Afetividade resultou em 244 produções;*
- ✓ *Relação Professor Aluno - 186 produções;*
- ✓ *Interação Professor Aluno - 92 produções;*
- ✓ *Educação Afetiva - 63 produções;*
- ✓ *Afetividade e Processo ensino aprendizagem - 9 produções.*

Faz-se importante comentar que os descritores escolhidos não esgotam todas as possibilidades de buscas e resultados. Fica claro que existem documentos que versam sobre o tema e que não foram alcançados em toda sua diversidade. Porém entende-se que se alcançou uma quantidade e variedade considerável, que tornam possíveis a concretização dos objetivos propostos por esta pesquisa.

Os artigos encontrados trabalham sobre a afetividade e/ou a relação professor aluno ora aprofundando-se teoricamente em uma perspectiva conceitual, ora descrevendo práticas da relação professor aluno e ora associando um elemento ao outro. Acredita-se, portanto, que o conjunto final de artigos ofereça boa diversidade para as inferências acerca do tema.

3.3 A amostra da pesquisa

Realizando o levantamento bibliográfico nesses moldes, a partir da escolha destes novos descritores, a primeira amostra do presente estudo somou um total de 594 documentos (Amostra 1), mostrando-se mais abrangente e, portanto, mais segura para a constituição da amostra inicial. Sendo assim, na Amostra 1 da presente dissertação investigou-se os 594 documentos, analisando pormenorizadamente título, resumo e palavras-chave para a seleção dos que seriam pertinentes para os objetivos do presente estudo. Foi criada uma planilha de Excel para organização dos dados e todos os 594 documentos foram listados em colunas que continham: *título, nome do autor e ano de publicação.*

Após essa etapa, iniciou-se a seleção dos trabalhos para montagem da Amostra 2, na qual os títulos e os resumos foram analisados. Em alguns casos, pelo título, o trabalho foi descartado. Alguns exemplos dos descartes iniciais por títulos foram: *“Pode chegar, freguês:*

a cultura organizacional do mercado público de Porto Alegre” ou ainda: “*Você liga demais para os sentimentos: bem estar animal, repressão da afetividade, sofrimento dos pecuaristas*”. Como se observa, pelo título é possível constatar que determinadas produções não fariam sentido como seleção para o presente estudo. Também se realizou a leitura dos resumos, o que veio a excluir mais um conjunto de trabalhos. Em alguns casos foi realizada a leitura mais adensada do texto para verificar a pertinência do mesmo para os objetivos do presente estudo e possível seleção ou descarte.

A Amostra 2 do estudo foi composta especificamente pelos documentos considerados como possivelmente pertinentes à pesquisa. Os mesmos foram escolhidos a partir da leitura dos títulos, resumos e texto completos (quando foi necessária). Para compor a amostra 2, portanto, foram listados 240 documentos (Ver Apêndice I). Partiu-se, portanto, para mais um nível de análise, eliminando de forma mais detalhada aqueles documentos não condizentes com os objetivos.

Esse processo de seleção dos artigos requereu a criação de um conjunto de critérios que justificassem a escolha por um ou outro documento. Estes *critérios de pertinência* que nortearam o processo de seleção de artigos são:

- ✓ Documentos com acesso completo por meio da base de dados selecionada;
- ✓ Produções que articulassem termos como *Afetividade e/ou relação professor aluno* com elementos do universo escolar/educacional, bem como termos próximos aos descritores: *interação professor aluno, educação afetiva, processo ensino aprendizagem, etc.*

Ainda sobre a questão dos *critérios de pertinência*, outra variável foi levada em consideração, mas não foi adotada. Pensou-se o critério da classificação Qualis CAPES no sentido de selecionar somente produções publicadas em revistas B2, B1, A2 e A1. Após reflexões sobre este critério, decidiu-se que esta possibilidade não seria interessante para esta pesquisa de caráter exploratório. Um dos interesses da pesquisa reside em conhecer como o tema da *afetividade na relação professor aluno* é tratado nas publicações em uma perspectiva de maior alcance. Por este motivo, com o objetivo de alcançar uma amostragem mais diversificada, mantiveram-se somente os dois critérios iniciais.

Tal como os critérios de pertinência, foram também definidos os *critérios de exclusão* de documentos da Amostra 2 para a composição da Amostra Final, que são listados abaixo:

- ✓ a) documentos que não tratavam do tema investigado (afetividade na relação professor aluno);
- ✓ b) documentos produzidos fora do Brasil (privilegiou-se a produção nacional);
- ✓ c) documentos que traziam o tema da afetividade na relação professor aluno, porém não faziam qualquer relação com os teóricos da Educação e da Psicologia;
- ✓ d) documentos que traziam o tema afetividade na relação professor aluno, porém em contextos muito específicos como o ensino de Medicina, de Enfermagem, em cursos de Física, no ensino de Matemática, em Liberdade Assistida. Foi aberta exceção para um artigo sobre mediação compartilhada em turmas do curso de Pedagogia. Consideraram-se suas contribuições pertinentes para a presente pesquisa;
- ✓ e) documentos que traziam o tema da afetividade na relação professor aluno no contexto da inclusão escolar de pessoas com deficiência (entendeu-se que o tema da Educação Inclusiva requereria maior aprofundamento nessa temática o que escapava aos objetivos do presente estudo);
- ✓ f) documentos que tratavam do tema, porém enfocando a educação à distância (EAD), novas tecnologias da educação e interações via internet, redes sociais, etc. (optou-se não adentrar nessa seara de artigos por requerer uma abordagem específica que não condiz com os objetivos deste trabalho);
- ✓ g) documentos no formato de Resenha.

Esses critérios foram escolhidos para permitir um caráter qualitativo à pesquisa e, em resumo, pode-se dizer que os documentos descartados também utilizavam os descritores *afetividade* e *relação professor aluno*, mas nem sempre no seu conteúdo tratavam desses temas. Os documentos selecionados para Amostra Final foram organizados em outra planilha de Excell, na qual foi acrescentada uma coluna para o referencial teórico utilizado no documento; uma coluna para o tipo de produção, se artigo teórico, relato de pesquisa, estudo de caso, etc. A amostra Final do presente estudo foi composta, portanto, por 56 documentos (Ver Apêndice II) que serão objeto de descrição e análise na presente pesquisa.

A partir de agora, com a amostra final definida, iniciou-se o levantamento de informações contidas nas produções selecionadas. Retomando Lima e Miotto (2007), faz-se importante a realização de dois tipos de leitura: 1) a leitura reflexiva ou crítica e 2) a leitura interpretativa, sendo esta parte da análise de conteúdo do material selecionado.

A leitura reflexiva pretende ordenar e catalogar as informações encontradas. Para catalogar e ordenar as informações contidas nos textos de cada artigo criou-se planilhas eletrônicas nas quais foram armazenadas as temáticas e considerações relevantes para o cumprimento dos objetivos da pesquisa. O objetivo com a planilha foi fornecer uma compreensão geral do trabalho desenvolvido e informações pontuais de cada produção.

Após a construção desta planilha, procedeu-se a leitura interpretativa no sentido de relacionar as ideias expressadas na produção, juntamente com o problema para o qual se busca resposta (Lima & Mito, 2007). Neste momento torna-se possível a ocorrência de interpretação das ideias dos autores, contidas nas produções da amostra e as suas possíveis relações e associações com os objetivos desta pesquisa. Portanto, após a organização, tratamento e catalogação das informações relevantes destacadas dos documentos amostrais chega o momento da apresentação dos resultados, o que será feito no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 - OS RESULTADOS ENCONTRADOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa e as análises desenvolvidas. A organização das informações obtidas traduzem características e informações pertinentes para a compreensão do universo da amostra selecionada. Faz-se importante ressaltar que, como já comentado anteriormente, o tema de estudo desta pesquisa apresenta uma grande abrangência e diferentes formas de ser tratado, o que pode ser percebido pela diversidade de produções e abordagens. Em suma, a organização dos dados dessa pesquisa constituiu-se em um desafio no sentido de se alcançar as concepções teóricas que sustentam as discussões sobre afetividade na relação professor aluno, de forma a produzir, sobre este tema, um relevante estudo teórico-empírico.

Conforme descrito nos procedimentos metodológicos desse estudo, foi realizada busca com diferentes descritores. A seguir apresentam-se os resultados obtidos para a composição da amostra inicial (n = 594). Para o descritor: “Afetividade relação professor aluno” apareceram os seguintes resultados, conforme Figura 1:

Bases Bibliográficas (0 Resultado)
Bases em Texto Completo (7 Resultado)
<u>PePSIC (3)</u>
<u>SciELO (4)</u>
Index Psi Livros Eletrônicos (E-BOOKS) (!)
Index Psi TCCs (!)
Dicionário Biográfico de Psicologia (!)
Vídeos (0 Resultado)
<u>Bases em Ciências da Saúde e áreas correlatas (6 Resultado)</u>
Terminologias (0 Resultado)
Eventos (0 Resultado)
Diretórios e Catálogos em Psicologia e Saúde (2486 Resultado)
Sites em Saúde (LIS Regional) (0)
Centros Cooperantes em Saúde (0)
<u>Catálogo de revistas científicas (2486)</u>

Figura 1 – Resultado encontrado para o descritor “*afetividade relação professor aluno*” (data agosto de 2016 e refeito dia 20/12/2016)

Utilizando o descritor “Afetividade” sozinho, a pesquisa encontrou os seguintes resultados (Figura 2):

Bases Bibliográficas (0 Resultado)
 Bases em Texto Completo (244 Resultado)
PePSIC (76)
SciELO (167)
 Index Psi Livros Eletrônicos (E-BOOKS) (!)
 Index Psi TCCs (1)
 Dicionário Biográfico de Psicologia (!)
 Vídeos (0 Resultado)
Bases em Ciências da Saúde e áreas correlatas (313 Resultado)
 Terminologias (0 Resultado)
 Eventos (0 Resultado)
 Diretórios e Catálogos em Psicologia e Saúde (3 Resultado)
Sites em Saúde (LIS Regional) (3)
 Centros Cooperantes em Saúde (0)
 Catálogo de revistas científicas (0)

Figura 2 – Resultado encontrado para o descritor “*afetividade*” (data agosto de 2016 e refeito dia 20/12/2016)

O descritor “Relação professor aluno” se mostrou mais eficiente quando utilizado sem o uso do hífen (nos termos professor aluno). Por isso, na pesquisa sem o uso do hífen, os resultados foram os mostrados na Figura 3.

Bases Bibliográficas (0 Resultado)
 Bases em Texto Completo (187 Resultado)
PePSIC (52)
SciELO (135)
 Index Psi Livros Eletrônicos (E-BOOKS) (!)
 Index Psi TCCs (!)
 Dicionário Biográfico de Psicologia (!)
 Vídeos (0 Resultado)
Bases em Ciências da Saúde e áreas correlatas (203 Resultado)
 Terminologias (0 Resultado)
 Eventos (1 Resultado)
Eventos de Psicologia (1)
 Eventos de Ciências da Saúde (0)
 Diretórios e Catálogos em Psicologia e Saúde (2486 Resultado)
 Sites em Saúde (LIS Regional) (0)
 Centros Cooperantes em Saúde (0)
Catálogo de revistas científicas (2486)

Figura 3 – Resultado encontrado para o descritor “*Relação professor aluno*” (data agosto de 2016 e refeito dia 20/12/2016)

Com intuito de ampliar o estudo foi tentado o descritor “Interação professor aluno”, de acordo com a Figura 4.

Bases Bibliográficas (0 Resultado)
 Bases em Texto Completo (92 Resultado)
PePSIC (20)
SciELO (72)
 Index Psi Livros Eletrônicos (E-BOOKS) (!)
 Index Psi TCCs (!)
 Dicionário Biográfico de Psicologia (!)
 Vídeos (0 Resultado)
Bases em Ciências da Saúde e áreas correlatas (121 Resultado)
 Terminologias (0 Resultado)
 Eventos (1 Resultado)
Eventos de Psicologia (1)
 Eventos de Ciências da Saúde (0)
 Diretórios e Catálogos em Psicologia e Saúde (2488 Resultado)
 Sites em Saúde (LIS Regional) (0)
 Centros Cooperantes em Saúde (0)
Catálogo de revistas científicas (2488)

Figura 4 – Resultado encontrado para o descritor “*Interação professor aluno*” (data agosto de 2016 e refeito dia 20/12/2016)

Ainda foi utilizado o descritor “*Educação Afetiva*” que trouxe o resultado apresentado na Figura 5.

Bases Bibliográficas (0 Resultado)
 Bases em Texto Completo (63 Resultado)
PePSIC (11)
SciELO (52)
 Index Psi Livros Eletrônicos (E-BOOKS) (!)
 Index Psi TCCs (!)
 Dicionário Biográfico de Psicologia (!)
 Vídeos (0 Resultado)
Bases em Ciências da Saúde e áreas correlatas (97 Resultado)
 Terminologias (0 Resultado)
 Eventos (1 Resultado)
Eventos de Psicologia (1)
 Eventos de Ciências da Saúde (0)
 Diretórios e Catálogos em Psicologia e Saúde (2628 Resultado)
 Sites em Saúde (LIS Regional) (0)
 Centros Cooperantes em Saúde (0)
Catálogo de revistas científicas (2628)

Figura 5 – Resultado encontrado para o descritor “*educação afetiva*” (data agosto de 2016 e refeito dia 20/12/2016)

Para o descritor “*Afetividade e processo ensino aprendizagem*” observou-se, conforme Figura 6, que apareceu:

Bases Bibliográficas (0 Resultado)
Bases em Texto Completo (8 Resultado)
<u>PePSIC (6)</u>
<u>SciELO (2)</u>
Index Psi Livros Eletrônicos (E-BOOKS) (!)
Index Psi TCCs (!)
Dicionário Biográfico de Psicologia (!)
Vídeos (0 Resultado)
<u>Bases em Ciências da Saúde e áreas correlatas (10 Resultado)</u>
Terminologias (0 Resultado)
Eventos (0 Resultado)
Diretórios e Catálogos em Psicologia e Saúde (3452 Resultado)
Sites em Saúde (LIS Regional) (0)
Centros Cooperantes em Saúde (0)
<u>Catálogo de revistas científicas (3452)</u>

Figura 6 – Resultado encontrado para o descritor “afetividade e processo ensino aprendizagem” (data agosto de 2016 e refeito dia 20/12/2016)

Retomando agora a análise da amostra final, para organização inicial destes documentos, optou-se por diferenciá-los quanto a:

- ✓ Ano de publicação;
- ✓ Autores que mais publicaram;
- ✓ Referencial teórico;
- ✓ Tipo de produção.

4.1 As publicações ao longo dos anos

Quanto ao critério *Ano de publicação*, os documentos foram organizados por períodos para facilitar o acompanhamento de sua evolução na linha temporal. Por meio do Gráfico 1, pode-se verificar que, no período de 1992 (data mais antiga registrada na Amostra Final) até o ano de 2005, foram relacionadas 14 produções.

Nos períodos subsequentes de 2006 a 2010 e 2011 a 2016, respectivamente, 22 e 23 produções.

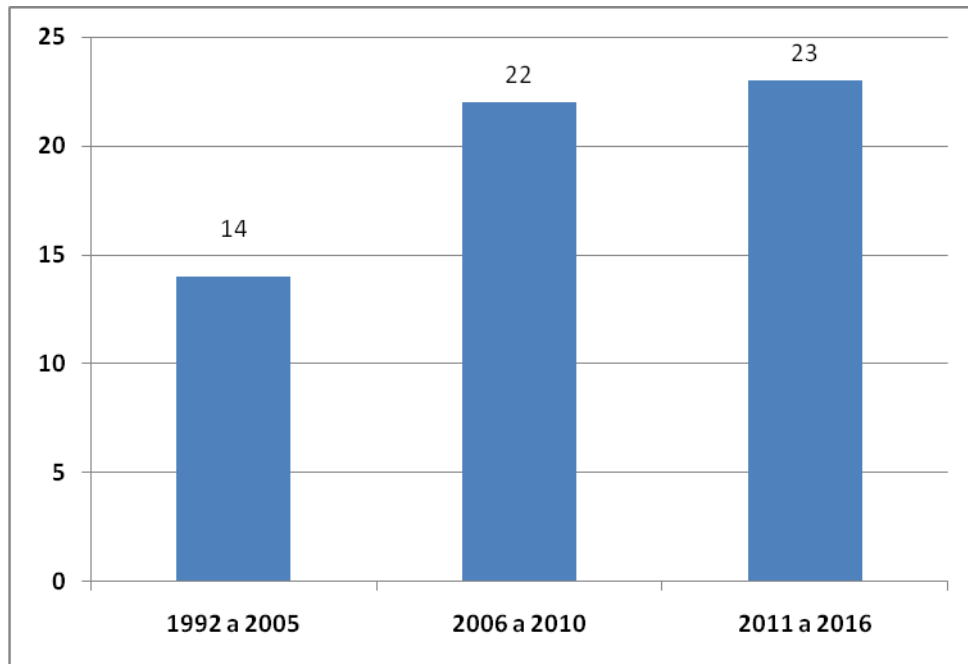


Gráfico1 - Publicações por período

O que se percebe é um aumento considerável das publicações a partir do ano de 2006. Mais especificamente, 2010 foi o ano com a maior incidência, totalizando 10 publicações sobre a temática. Porém, há uma ressalva ante aos dados acerca das ocorrências. Por cautela, é preciso considerar que antes da década dos anos 1990 não existiam tantas facilidades tecnológicas das quais a sociedade, de forma geral, hoje dispõe. Isso implica na possibilidade de, por diversos motivos, existirem diversas outras produções aqui não catalogadas. Como já descrito nesta pesquisa, a própria BVS-Psi foi criada no ano 2000. Apesar dessa ressalva, faz-se importante considerar a investigação aumentada a partir da segunda metade dos anos 2000 e os números encontrados como tradutores de um movimento dos pesquisadores no sentido de entendimento sobre esta temática.

4.2 Os autores que mais contribuíram

Como segundo ponto a ser explorado, tem-se a organização dos dados da Amostra a partir dos *autores que mais publicaram*²¹. Na presente amostra, Marinalva Lopes Ribeiro teve o maior número de publicações sendo que foram três produções sobre o tema. Marinalva Lopes Ribeiro é Ph.D pela *Université de Sherbrooke*, Qc – Canadá e professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia. Na

²¹ As informações sobre o currículo e atividades dos professores apresentadas foram retiradas de seus artigos citados e também do minicurrículo disponibilizado na plataforma Lattes.

presente amostra, produziu os artigos “*Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa*” (2005); “*A afetividade na relação educativa*” (2010) e “*Representações sociais de professores sobre afetividade*” (2006).

Com duas publicações temos a autora Helga Loos-Sant’Ana. Ela é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Suas produções selecionadas foram: “*Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem*” (2010) e “*Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos*” (2013).

Também com duas publicações temos a pesquisadora Laurinda Ramalho de Almeida. Essa autora é doutora em Psicologia da Educação e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ela contribuiu com os artigos: “*Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*” (2005) e “*A produção de teses e dissertações do PED – PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar*” (2010).

Outro autor que se destacou na amostra foi Sérgio Antônio da Silva Leite que também produziu duas publicações. Sérgio Antônio da Silva Leite é doutor pela Universidade de São Paulo – USP e é professor titular da Universidade Estadual de Campinas. Ele mantém nessa universidade um grupo de trabalho que discute o tema das emoções/afetividade no campo educativo conhecido como Grupo do Afeto. Atualmente desenvolve atividades de ensino, pesquisa e orientação nos temas: afetividade, alfabetização e letramento, formação de professores, ensino e aprendizagem. Suas produções na Amostra Final foram: “*Afetividade nas práticas pedagógicas*” (2012) e “*A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível*” (2005).

Elvira Cristina Martins Tassoni foi uma das pesquisadoras que também contribuiu com dois artigos. Tassoni é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC – Campinas. Além disso, a pesquisadora é membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC – Campinas. Os trabalhos realizados por ela foram: “*Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd*” (2013) e “*Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar*” (2012).

Por fim, Zilda Aparecida Pereira Del Prette contribuiu também com duas produções. A professora Zilda Aparecida Pereira Del Prette é doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo e Ph.D em Psicologia das Habilidades Sociais na Universidade da Califórnia. Atualmente é pesquisadora 1A do CNPq e professora titular da Universidade Federal de São Carlos. É vinculada aos programas de Pós-Graduação em Educação Especial e de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Suas produções versam sobre habilidades sociais, tema que ela tem se dedicado a problematizar no Brasil e para esse estudo foram selecionados os artigos: “*Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso*” (1998) e “*Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem*” (2009). Os demais documentos encontrados, no que tange à autoria, encontrou-se apenas uma produção por autor (Tabela 3)

Tabela 3 – Autores que mais contribuíram

AUTOR²²	PUBLICAÇÃO/ANO	N. de publicações na Amostra Final
Marinalva Lopes Ribeiro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa</i> (2005) ✓ <i>A afetividade na relação educativa</i>” (2010) ✓ <i>Representações sociais de professores sobre afetividade</i>” (2006). 	3
Helga Loos-Sant’Ana	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem</i>” (2010) ✓ <i>Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos</i>” (2013). 	2
Laurinda Ramalho de Almeida.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon</i>” (2005) ✓ <i>A produção de teses e dissertações do PED – PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar</i>” (2010). 	2
Sérgio Antônio da Silva Leite	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Afetividade nas práticas pedagógicas</i> (2012) ✓ <i>Afetividade na sala de aula: um professor inesquecível</i> (2005) 	2
Elvira Cristina Martins Tassoni	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd</i> (2013) ✓ <i>Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar</i> (2013) 	2
Zilda Aparecida Pereira Del Prette	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso</i> (1998) ✓ <i>Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem</i> (2009). 	2

²² Algumas publicações foram feitas conjuntamente com outros autores.

4.3 Os referenciais teóricos sobre afetividade e relação professor aluno

Quanto *ao referencial teórico* utilizado, iniciam-se as presentes considerações evidenciando que 21% (12 documentos) da Amostra Final (n = 56) apresentam o referencial da Psicologia Histórico-cultural como base para as reflexões acerca dos temas em questão. Os artigos nessa perspectiva versam sobre as ideias de Vygotsky e Wallon a respeito da importância da interação social e os aspectos culturais como condição para desenvolvimento da unidade cognição-afeto (Oliveira & Stoltz, 2010; Souza, 2011; Amorim, 2012, Souza, Petroni & Andrada, 2013). Ainda, os defensores desta perspectiva buscam compreender o quê, no gênero humano, é a parcela biológica, a parcela cultural e histórica e como esses planos se articulam (Oliveira, 2015; Oliveira & Alves, 2005). Outras referências presentes neste estudo que se posicionaram nesta perspectiva teórica são: Tacca e Branco (2008); Altenfelder (2015); Leite e Tagliaferro (2005); Veras e Ferreira (2010) e Leite (2012).

Em relação aos referenciais teóricos utilizados e citados pelos autores, são encontradas produções baseadas em: Piaget, Vigotski, Wallon, Freud e outros. A Tabela 4 exhibe as ocorrências em números.

Tabela 4 - Referenciais teóricos citados pelos documentos da Amostra Final

APORTE TEÓRICO	OCORRÊNCIAS
Vigotski	16
Wallon	15
Piaget	8
Freud	7
Lacan	5
Winnicott	1
Skinner	1
Psicometria	2
Psicologia Neurocognitiva	1
Outros	17*

*O número 17 se refere a vários outros autores que foram citados apenas uma vez cada um.

Ao considerar os números encontrados para os referenciais teóricos utilizados, percebe-se que os autores clássicos estão presentes na maioria das produções selecionadas. Dos 56 documentos da Amostra Final, 16 utilizam Vigotski, 15 se referem a Wallon, 8 a Piaget, 7 a Freud, 5 a Lacan e 1 a Winnicott e 1 Skinner. A amostra ainda registrou produções baseadas em outros referenciais teóricos, tais como: 2 produções baseadas em estudos psicométricos, 1 em Psicologia Neurocognitiva e 17 autores citados uma única vez em outros referenciais.

Por uma questão de representatividade da amostra, o Autor desta pesquisa elegeu os estudos de Vigotski, Wallon e Piaget como notórios para maior exploração. Optou-se por apresentar o pensamento destes teóricos acerca da afetividade (Capítulo 2) anteriormente à exibição destes resultados pelo entendimento de que seria melhor para o leitor acompanhar a análise de dados com maior conhecimento das proposições destes teóricos.

Sobre Freud, Lacan e Winnicott esclarece-se que estes apresentam teorizações muito importantes e enriquecedoras para a discussão do fenômeno da afetividade. Porém, há que se registrar que para o aprofundamento de suas contribuições, faz-se necessário um interlocutor que já tenha um caminho de conhecimento na perspectiva da Psicanálise. A discussão desses autores versa sobre o fenômeno da transferência como similar ao que outros autores denominam de mediação, interrelação e relação professor aluno. Em nossa compreensão, essa discussão da transferência deve ser alvo de maiores estudos e novas pesquisas nos mesmos moldes desta, evidenciando as importantes contribuições da Psicanálise para o tema em questão.

Somando-se as ocorrências de cada referencial teórico, o leitor vai perceber que o resultado difere do número encontrado pela amostra final $n = 56$. Isso se deve pelo fato de que alguns documentos trabalham com dois referenciais teóricos ou mais. Como exemplo, Souza (2011) em seu artigo “*As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico*” apresenta suas considerações baseadas nas perspectivas de **Piaget, Wallon, Vygotsky e Freud**. O artigo não demonstra a escolha por apenas um desses teóricos como principal. Em sua leitura fica claro o diálogo igualitário entre todos. Desta forma optou-se por registrar o documento como tendo abordado os quatro referenciais teóricos. A mesma situação ocorre com mais onze produções além da já citada produção de Souza (2011), perfazendo um total de 12 documentos que tratam de dois, três ou quatro referenciais teóricos articulados. A Tabela 5 relaciona as produções que utilizaram dois ou mais referenciais.

Tabela 5 - Relação de produções que utilizam dois ou mais referenciais teóricos Continua

REFERENCIAIS TEÓRICOS	PRODUÇÃO
Freud e Lacan	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Silva (2006), <i>A Relação dinâmica transferencial entre professor aluno no ensino</i>; ✓ Anacleto (2016), <i>Relação ensino-aprendizagem e a impossibilidade da educação</i>; ✓ Monteiro (2002), <i>A Transferência e a ação educativa</i>; ✓ Ribeiro (2014), <i>Contribuição da Psicanálise para a educação: a Transferência na relação professor/aluno</i>.
Vigotski e Wallon	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leite e Tagliaferro (2005), <i>A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível</i>;

REFERENCIAIS TEÓRICOS	PRODUÇÃO
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gaspar e Costa (2011), <i>Afetividade e atuação do psicólogo escolar</i>; ✓ Tassoni (2012), <i>Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar</i>; ✓ Leite (2012), <i>Afetividade nas práticas pedagógicas</i>.
Piaget, Wallon e Vigotski	✓ Silva, Cruz e Silva (2013), <i>A aprendizagem significativa: uma interface com o protagonismo juvenil numa perspectiva socioafetiva</i> .
Piaget, Vigotski e Freud	✓ Hazin, Frade e Falcão (2010), <i>Autoestima e desempenho escolar em matemática: contribuições teóricas sobre a problematização das relações entre cognição e afetividade</i> .
Piaget, Wallon, Freud e Lacan	✓ Almeida (1993), <i>O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender</i> .

Como mostrado anteriormente também foi criada a categoria *Outros* para abordar autores que foram utilizados, porém, em menor destaque que os acima relacionados. Na categoria outros (n = 17) apareceram autores tais como: Pajares; Raymond e Santos; Martini; Berry; Brighton; Calderhead; Errington; Warfield; Wood e Lehman; Coll e Colomina; Davis, Silva e Espósito, etc.

4.4 A diversidade de produções

Quanto ao *tipo de produção*, foram encontradas as seguintes: relato de pesquisa; artigo teórico, relato de experiência, estudo comparativo e estudo de caso. Os dados quantificados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 - Tipos de produção encontrados

TIPOS DE PRODUÇÃO	N. DE DOCUMENTOS (n = 56)
Relatos de pesquisa ²³	29
Artigos teóricos	23
Relato de experiência	2
Estudo comparativo	1
Estudo de caso	1
Total	56

também são pesquisas, assim como todas as outras categorias, mas optou-se por diferenciar dessa forma.

²³ Foram classificados como relatos de pesquisa os documentos que traziam dados de estudos realizados com uma determinada população alvo, com aplicação de instrumentos de pesquisa e apresentação de resultados. Artigos teóricos, relatos de experiências e estudos de caso também são pesquisas, assim como todas as outras categorias, mas optou-se por diferenciar dessa forma.

Por estas informações, fica claro que a grande parte da amostra é constituída por Relatos de pesquisa e Artigos teóricos, 93% (n = 53) do total de produções da Amostra final (56). Percebeu-se que tanto os relatos de pesquisa quanto os artigos teóricos ofereceram ótimas contribuições para as discussões que serão apresentadas subsequentemente.

A quantidade expressiva de relatos de pesquisa e artigos teóricos evidencia que o tema tem sido objeto de análise pelos pesquisadores de modo a oferecer novas contribuições teóricas ou revisão de abordagens anteriores, por outro lado, a pouca expressividade de relatos de experiência chama a atenção. Isso pode evidenciar que aqueles que trabalham na prática educativa pouco relatam experiências que tratam da questão da afetividade na relação professor aluno, porém é sabido que grande parte do interesse em publicações é de quem está no meio acadêmico, o que explica o maior número de relatos de pesquisa. Também não se pode afirmar que não existam experiências descritas na amostra, pois muitos desses relatos de pesquisa trazem experiências realizadas no contexto de sala de aula para fins de pesquisa.

4.5 Adensando os dados encontrados

A Amostra Final apresentou grande diversidade em vários aspectos tais como: referencial teórico diversificado, estilo de linguagem, tipo de produção, objetivos variados, discussões diversificadas, aprofundamentos diferenciados, estudos em diferentes regiões do Brasil, referências a diferentes níveis de ensino, etc. Ainda se diferenciam por se tratar ora sobre alunos, ora sobre professores, sobre alunos e professores, sobre vulnerabilidade social e afetividade, sobre afetividade e identidade profissional do professor, entre inúmeras outras discussões.

Considerando tal diversidade e o fato de que cada produção apresenta seu próprio objetivo e forma de escrita, encontrar as respostas para as perguntas desta pesquisa não foi tarefa fácil. A organização de tantos dados somente aconteceria mediante a existência de elementos básicos presentes em todos os documentos selecionados. Desta forma, deixou-se de lado o olhar para os elementos de diferenciação e buscou-se encontrar os elementos de aglutinação ou similitudes. Foi necessário perguntar: o que caracteriza todos estes documentos? O que os aproxima? Na busca por esta resposta, a partir da metodologia de análise de conteúdo, segundo Bardin (2009), os dados foram organizados em três categorias.

Segundo Bardin (2009) as categorias reúnem um grupo de documentos ou elementos sob um título genérico ou tema de forma a organizar características comuns do material. Assim, para o presente estudo, os resultados foram organizados nas seguintes categorias:

✓ CATEGORIA 1) AFETIVIDADE: produções que tratam, principalmente ou exclusivamente, do constructo *afetividade*, apresentando aprofundamentos teóricos para sua compreensão. Foram incluídas nessa categoria produções que não utilizam, em seu título ou corpo do texto, o termo *afetividade*, mas que se referem ao tema através dos termos: *afeto*, *afetividade*, *emoções* ou *sentimentos*. Considerou-se que os termos *emoções* e *sentimentos* foram utilizados pelos autores dessas produções em referência ao termo *afetividade*, o que de fato foi comprovado com a leitura aprofundada destes documentos.

✓ CATEGORIA 2) RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO: produções que tratam principalmente ou exclusivamente da *relação professor aluno*. Incluiu-se nessa categoria produções que apresentavam variações linguísticas para sua referência ao termo *relação professor aluno*, tais como: “*Professor como modelo comportamental*”; “*o professor como mediador*”; “*a influência do aluno sobre a atitude do professor*”, etc. Nas produções que apresentavam tais formas de se referir à *relação professor aluno*, foi preciso executar uma leitura mais adensada no sentido de captar a sua real proposta e, portanto, sua pertinência ou não para a composição de sua presença nesta categoria.

✓ CATEGORIA 3) AFETIVIDADE E RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO: produções que trabalham o constructo *afetividade* discutindo-o diretamente na *relação professor aluno*. Novamente, a reunião das produções para a composição desta categoria não foi tarefa simples. Muitos documentos não deixam clara tal ligação em seu título ou mesmo em seu resumo. Como exemplo, o artigo de Pigatto (2010) “*A docência e a violência estudantil no contexto atual*” não esclarece através de seu título a associação entre a *afetividade* e a *relação professor aluno*, o que somente pode ser conferido através de sua leitura em profundidade. Da mesma forma, o artigo de Gaspar e Costa (2011), “*Afetividade e atuação do psicólogo escolar*”, que em princípio, através de seu título não revela a associação de *afetividade* com a *relação professor aluno*. Nessa categoria então, reuniu-se documentos que apresentaram esta ligação entre os dois temas.

Após a criação das categorias, foi preciso encontrar uma forma de dialogar com as mesmas. Ao olhar para as mesmas atentamente, algumas perguntas se faziam presentes, proporcionando mais inquietações em busca de elementos para compreendê-las. Desta forma, elegeram-se as seguintes questões, que se tornaram *o eixo de análise principal* de investigação para cada categoria: *Qual elemento é associado e problematizado junto à afetividade? E como os autores discutem tal associação?*

4.5.1 As análises da CATEGORIA 01: AFETIVIDADE

Após o estabelecimento das categorias, os artigos foram separados de forma a compor cada grupo. Assim, na CATEGORIA 1) AFETIVIDADE, têm-se 19 documentos:

1. Alexandroff (2012) *O papel das emoções na constituição do sujeito*;
2. Almeida (1993) *O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender*;
3. Amorim (2012) *Cultura, significação e afetividade*;
4. Bianchini e Vasconcelos (2014) *Significação e sentimentos dos alunos quando erram na matemática*;
5. Borges, Almeida e Mozzer (2014) *Linguagem e afetividade: a construção subjetiva da professora em suas narrativas*;
6. Carvalho (2014) *O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação*;
7. Ferreira e Acioly-Régnier (2010), *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*;
8. Hazin, Frade e Falcão (2010) *Autoestima e desempenho escolar em matemática: contribuições teóricas sobre a problematização das relações entre cognição e afetividade*;
9. Oliveira e Stoltz (2010) *Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky*;
10. Oliveira (2015) *Nas fronteiras entre o biológico e o cultural, o afeto*;
11. Pinto (2005) *A afetividade na organização do raciocínio humano: uma breve discussão*;
12. Ribeiro e Jutras (2006) *Representações sociais de professores sobre afetividade*;

13. Sant'Ana, Loos e Cebulski (2010) *Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem*;
14. Santos (2007) *As emoções nas interações e a aprendizagem significativa*;
15. Silva (2006) *A Dinâmica Transferencial entre professor aluno no ensino*;
16. Silva, Cruz e Silva (2013) *A aprendizagem significativa: uma interface com protagonismo juvenil numa perspectiva socioafetiva*;
17. Sousa e Bastos (2011) *Discursos epistemológicos de afetividade como princípios de racionalidade para a educação científica e matemática*;
18. Souza (2011) *As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico*;
19. Souza, Petroni e Andrada (2013) *A Afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da Psicologia*;

Analisando a CATEGORIA 1- AFETIVIDADE pela questão que serviu de *eixo de análise: Qual elemento é associado e problematizado junto à afetividade? E como os autores discutem tal associação?* Encontrou-se o seguinte resultado: 50% dos documentos (n= 10) discutem o termo cognição associado à afetividade. Bianchini e Vasconcelos (2014), Sant'Ana, Loss e Cebulski (2010), Amorim (2012), Souza (2011), Pinto (2005), Oliveira e Stoltz (2010) e Silva, Cruz e Silva (2013) realizam críticas à cisão histórica entre cognição e afeto. Esses autores defendem que estes elementos são indissociáveis e ainda questionam a concepção de que os afetos seriam vistos como elementos negativos e prejudiciais à cognição.

Sousa e Bastos (2011) compreendem que o ser humano constrói seu conhecimento em vários domínios de raciocínio, inclusive emocionais e defendem a indissociabilidade entre afetividade e cognição. Reiteram a importância de uma perspectiva educacional que considere o ser humano a partir da união entre afeto e cognição e assim, corroboram com as proposições de outros autores que sugerem atividades baseadas em nessas mesmas concepções.

Ferreira e Acioly-Régner (2010) evidenciam as contribuições de Wallon à relação cognição e afetividade na educação, destacando a noção de pessoa engajada. A relação entre cognição e afeto frente à violência social é um dos pontos principais para a agenda educativa do século XXI.

Oliveira (2009) trabalha a afetividade em relação com a dimensão corporal: o tocar. A autora propõe atividades na escola nas quais o toque afetivo exerça papel facilitador nas relações interpessoais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento global da criança.

Alexandroff (2012) alerta para a correta conceituação sobre afetividade e emoções afirmando a necessidade de atitudes que favoreçam o escoamento de emoções de alunos no ambiente escolar.

Silva (2006) trata a afetividade associada ao conceito psicanalítico de “transferência” e ressalta a necessidade do professor olhar para a sua própria conduta de mecanismos de defesa. Segundo a autora, com essa atitude de autoinvestigação o professor pode facilitar a relação transferencial. Almeida (1993) é outra autora que também discute a afetividade a partir da ótica psicanalítica. Sua defesa é um olhar psicanalítico a partir do “desejo” (constructo psicanalítico) na prática pedagógica. A pesquisadora ressalta a importância dos fatores relacional e afetivo no ato ensinar e como estes são negligenciados na prática docente.

De forma geral, essas são as discussões dos 19 documentos que compõem a CATEGORIA 1: AFETIVIDADE. Talvez o fato que mais chame a atenção seja a quantidade expressiva (50%) de artigos que versam sobre a indissociabilidade entre afetividade e cognição. A presença preponderante deste tema nas discussões sobre afetividade, associada ao recente e crescente número de produções sobre o tema, alerta para as seguintes situações: a) esta concepção de abordagem que compreende a afetividade como um elemento sempre associado à cognição ainda é pouco difundida e praticada nos espaços educacionais; b) a própria academia precisa de mais elementos para investigar o fenômeno do psiquismo de forma integrada, como sugerem as psicogenéticas de Wallon, Vigotski e Piaget.

A análise dos elementos que emergem das produções contidas na CATEGORIA 1 revelam as respostas para a questão de análise do eixo: *Qual elemento é associado e problematizado junto à afetividade?* Portanto, constatou-se que:

1. As produções que tratam do tema consideram que a afetividade e cognição constituem uma unidade indissociável;
2. As produções criticam os modelos dicotômicos sobre a compreensão da relação entre cognição e afetividade.

Com base nessas constatações, respondendo à segunda questão sobre *Como os autores discutem tal associação*, encontrou-se como principais discussões:

- a) A necessidade de melhor definição dos constructos afetividade;
- b) A necessidade de diferenciar conceitualmente afetividade, sentimentos e emoções;
- c) A necessidade de tratar o fenômeno afetivo de forma integrada, relacionando afetividade à inteligência, à cognição e à razão.

4.5.2 As análises da CATEGORIA 02: RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

A CATEGORIA 02: RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO apresenta um total de 20 documentos. São eles:

1. Altenfelder (2015), *Aspectos constitutivos da mediação docente e seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento*;
2. Anacleto (2016), *Relação ensino-aprendizagem e a impossibilidade da educação*;
3. Borges e Marturano (2010), *Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas*;
4. Del Prette et al. (1998), *Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso*;
5. Freller (1999), *Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem*;
6. Gil (1993), *Interação social na escola: professor e aluno construindo o processo ensino-aprendizagem*;
7. Kinpara (2008), *Um estudo da interação professor aluno a partir da análise do processo de construção de conhecimentos*;
8. Laplane (2000), *Interação e silêncio na sala de aula*;
9. Libório e Neves (2010), *Interações sócias e clima para criatividade em sala de aula*;
10. Martinelli, Schiavoni e Bartholomeu (2009), *Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor*;
11. Mattos et al. (2013), *O cuidado na relação professor aluno e sua potencialidade política*;
12. Oliveira e Alves (2005), *Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar*;
13. Paiva e Del Prette (2009), *Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem*;
14. Patto (1992), *A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações Sobre um Desencontro*;
15. Petrucci et al. (2014), *Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor aluno*;

16. Picado e Rose (2009), *Acompanhamento de Pré-escolares Agressivos: Adaptação na Escola e Relação Professor aluno*;
17. Rocha e Carrara (2011), *Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor aluno*;
18. Soares et al. (2005), *Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores*;
19. Tacca e Branco (2008), *Processos de significação na relação professor alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista*;
20. Vectore (2003), *O Brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil*;

Analisando a CATEGORIA 2 – RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO pela questão que serviu de *eixo de análise*: *Qual elemento é associado e problematizado junto à relação professor aluno? E como os autores discutem tal associação?* Inicialmente, observou-se o surgimento de subgrupos temáticos.

4.5.2.1 O professor como mediador e a mediação docente e os efeitos positivos ou negativos que esta produz no processo de aprendizagem dos alunos

O primeiro subgrupo apresenta a temática “O professor como mediador”, reunindo as produções de Altenfelder (2015), Oliveira e Alves (2005), Laplane (2000), Vectore (2003), e Freller (1999). Observou-se também a formação de um segundo subgrupo que trata da temática: “habilidades sociais dos professores”, incluindo as produções de Picado e Rose (2009), Soares et al. (2009) e Libório e Neves (2010). Ainda há o artigo de Gil (1993) que oferece um olhar complementar para a questão da mediação entre professor aluno.

Analisando todos os elementos listados, chegou-se à conclusão de que poderiam compor um único subconjunto que apresenta o objetivo de investigar ou inferir as características das ações dos professores que possibilitam sucesso na relação professor aluno. Desta forma, este novo subgrupo passa a ser formado pela união dos subgrupos 1 e 2, sendo composto por 8 produções de um total de 21 (38%).

De forma geral, este subgrupo discute a qualidade da *Mediação docente* e os efeitos positivos ou negativos que esta produz no processo de aprendizagem dos alunos. Comentam

que a qualidade da mediação do professor revela a qualidade de sua formação (Altenfelder, 2015; Oliveira & Alves, 2005; Vectore, 2003). Picado e Rose (2009) afirmam que as habilidades sociais dos professores ajudam a prevenir ou minimizar comportamentos violentos por parte dos alunos. Em outras palavras, os autores reiteram que é necessária uma mediação pedagógica que envolva as habilidades sociais do professor, realizadas de forma positiva e afetiva para a minimização dos comportamentos associados à violência por parte dos alunos.

Oliveira e Alves (2005) discutem a importância do aprendizado para o processo de desenvolvimento de um determinado grupo social. Destacam ainda que a mediação realizada pelos professores permite que crianças se aproximem do que a história humana construiu, passando então a internalizar estas construções.

Por fim, para complementar os elementos discutidos neste grupo, encontra-se o artigo de Gil (1993), no qual denuncia que durante anos, o estudo das interações professor aluno quase só falou do professor. Apenas depois de muitos estudos, a Psicologia e a Educação passaram a buscar a possível influência dos alunos nas ações do professor.

4.5.2.2 O bom professor e suas características

Todos os oito autores deste subgrupo discutem as questões da formação do “bom professor”. Sobre esta temática, destacam-se as características do bom professor, apresentadas por todos eles, mas explicitadas, principalmente, por Oliveira e Alves (2005), que são:

- ✓ O professor que domina os conteúdos;
- ✓ O professor que sabe passar tais conteúdos (boa didática);
- ✓ O professor que apresenta bom relacionamento com os alunos;
- ✓ O professor que mostra seus afetos;
- ✓ O professor que ensina por meio de reflexões e não somente de forma mecânica, através de fórmulas ou memorizações.

Sobre os fatores que influenciam a formação do “bom professor”, Oliveira e Alves (2005) referem como importantes variáveis:

- ✓ As influências positivas e negativas na história acadêmica;
- ✓ O olhar mais social e abrangente, reconhecendo as questões sociais;

- ✓ A experiência profissional;
- ✓ As reflexões sobre sua prática docente.

Em meio a estas características e questões sobre as habilidades sociais e mediadoras dos professores, se destacam a ênfase dada sobre duas especificamente. Muito se falou que o professor somente alcançará um bom nível de mediação se investir na reflexão sobre sua prática docente. A ele junta-se outro elemento muito comentado, o professor que ensina privilegiando em sua mediação a construção de significados por parte dos alunos, fazendo-os problematizar os conteúdos, refletir sobre os mesmos e não apenas reproduzindo a tradicional forma “mecânica” de memorização ao transmitir os conteúdos da disciplina. Esta é uma característica que Vectore (2003) aponta como favorável ao surgimento de uma proximidade entre professor e aluno.

Ainda discorrendo sobre a mediação e habilidades sociais²⁴ dos professores, Soares et al. (2009), ressaltam a importância destas habilidades dos professores e os entendem com a função de formar cidadãos aptos a exercer seus deveres e reconhecer seus direitos em todos os níveis de ensino. Comentam também que o professor é a figura capaz de despertar nos alunos a ânsia pelo conhecimento e pelo aprimoramento.

Libório e Neves (2010) também versam sobre as interações professor aluno, mas destacam especialmente a questão do “clima” (ambiente favorável) para o surgimento da criatividade. Afirmam que para o surgimento da criatividade em sala de aula importa mais a atuação e o comprometimento do professor do que suas concepções sobre o assunto. Da mesma forma, Vectore (2003) considera o “lúdico” como um recurso mediador que contribuiria para a “boa mediação” da interação educadora-criança.

Uma produção que traz importantes contribuições é a de Laplane (2000), *Interação e silêncio na sala de aula*. O enfoque da produção é sobre as crianças que não falam com adultos na sala de aula. A autora se atenta para uma idealização sobre o espaço da sala de aula, o qual seria um espaço de ensino e aprendizagem, um local de trocas de ideias, atividades, diálogos e debates. Segundo a pesquisadora, tal idealização condensa valores,

²⁴ As produções analisadas nesta pesquisa, ao problematizarem ou descreverem a cena da interação professor aluno, ora utilizaram o termo *Mediação Semiótica* (ou somente mediação), ora utilizaram *Habilidades Sociais*. Por similitudes, os dois termos foram considerados como pertencentes à mesma unidade de análise: portanto, para esta pesquisa, Mediação Semiótica e Habilidades Sociais foram tratados conjuntamente. No entanto é necessário colocar que cada termo apresenta uma base epistemológica diferente e, por esse motivo, apresentam conceituações diferenciadas. Para o leitor que desejar conhecer mais sobre o conceito de Habilidades Sociais, indicam-se as produções de Almir Del Prette e Zilda Aparecida Pereira Del Prette (2006).

conceitos e crenças em relação à escola. Em suas observações em uma sala de aula, outras imagens se superpõem a esta. Um local no qual nem todos trocam ideias, falam, leem, escrevem e debatem (um local onde falta diálogo). A autora sugere alguns fatores para esse fenômeno, tais como: falta de formação e qualificação dos docentes, ausência de recursos materiais e humanos, falta de adequação dos conteúdos e formas de ensinar.

4.5.2.3 Relação professor aluno e produção do fracasso escolar

Há outro subgrupo que discute em suas produções, além de outros temas, elementos envolvidos na questão do fracasso escolar, relacionando-o com a relação professor aluno. Neste conjunto estão as produções de Patto (1992), Freller (1999), Tacca e Branco (2008), Kinpara (2008) e Anacleto (2016).

Anacleto (2016) comenta as pesquisas que buscam questionar a concepção de que o fracasso escolar acontece por déficit no desenvolvimento cognitivo entre crianças brasileiras. Para a autora, deve-se considerar a ideia de que o real motivador do fracasso escolar é o fato de que os conteúdos escolares não levariam em conta a “realidade sócio-cultural” dos alunos de classe baixa. Tacca e Branco (2008) consideram que o fracasso escolar tem relação direta com a qualidade da relação professor aluno, especificamente acerca dos processos de significação, que afetam diretamente a relação ensino-aprendizagem. As autoras comentam que o fracasso escolar, de fato, se localiza nas classes sociais menos favorecidas, mas que não é inerente a esta população.

Kinpara (2008) destaca a distância que existe entre o que realmente faz o professor em sua aula e o ideal de uma prática pedagógica apropriada. Comenta que muitos trabalhos publicados sobre esta temática têm voltado suas atenções para as dificuldades de aprendizagem do aluno, deixando de lado as dificuldades de ensino por parte do professor. O autor destaca que essa forma de tratar a questão tem colocado exclusivamente no aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar, deixando margem para que muitos professores se acomodem e não se aperfeiçoem em suas práticas.

Patto (1992) e Freller (1999) corroboram essa visão também e falam do ponto de vista do fracasso escolar, ou fracasso da escola pública em sua função de escolarizar a maioria das crianças brasileiras, principalmente as pertencentes aos segmentos mais pobres das classes

trabalhadoras. Patto (1992) denuncia que professores, em sua relação com o aluno, aprofundam e produzem as situações de fracasso. Porém, a autora comenta:

[...] que não se pode responsabilizá-los pelas mazelas da escola pública, uma vez que eles não passam de produtos de uma formação insuficientes, porta-vozes da visão de mundo de uma classe hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhedora dos problemas que diz querer resolver (p. 114).

Por este ponto de vista, a autora comenta que a produção do fracasso escolar reside, em grande parte, no baixo orçamento para a educação pública e à política neoliberal nas sociedades capitalistas do terceiro mundo. Freller (1999), nessa mesma direção, se pergunta: como despertar o educador? O educador que irá problematizar todas essas questões e colocar em prática uma educação que não desvalorize os saberes que as crianças já trazem e também incentive novas construções. A autora cita novas formas de formação e tratamento do professor, valorizando seu saber e sua prática, construindo vínculos de confiança, etc. A questão da relação professor aluno para as duas autoras (Patto, 1992; Freller, 1999) reside na seguinte questão: *como o professor pode realizar sua ação de ensinar, de forma bem sucedida, os valores da norma culta, preservando a identidade e a criatividade do seu aluno?*

4.5.2.4 O professor e seu papel na relação professor aluno

Mattos et al. (2013) versam sobre a relação entre professores e estudantes a partir de referenciais da teoria feminista que propõem que a socialização de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Para os autores, essa deve ser a finalidade principal da educação. Eles denunciam as condições de desvalorização da carreira docente, sua burocratização e à objetificação das relações na escola. Os autores discutem sobre como a relação entre professores e alunos, pode ser pensada a partir da dimensão do cuidado com o outro, transpondo a transmissão do conhecimento.

4.5.2.5 Expectativas e crenças na relação professor aluno

Paiva e Del Prette (2009) e Martinelli *et al.* (2009), tem em comum a pesquisa da relação professor aluno através do tema das expectativas e crenças. Paiva e Del Prette (2009)

versam sobre as crenças educacionais e convicções a respeito de temas relacionados à Educação e como estes influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Martinelli et al. (2009) trabalham questões sobre a percepção de alunos sobre as expectativas que os professores têm deles. Segundo os autores, o tipo de percepção dos alunos pode afetar o seu rendimento e a dinâmica relacional com os professores.

Sobre essa dinâmica relacional, Petrucci *et al.* (2014) descrevem procedimentos de adaptação e validação da Escala de Relacionamento Professor aluno – Versão Reduzida (ERPA) para o contexto brasileiro. Esta escala analisa a visão de professores sobre a qualidade do seu relacionamento com cada aluno, partindo de indicadores de conflito e afinidade na relação. É sabido que, assim como as crenças e expectativas dos alunos frente aos professores interfere na relação que se estabelece entre eles, sua contrapartida também deve ser considerada verdadeira. Essa Escala tem o propósito de verificação da visão dos docentes sobre cada aluno.

Ainda sobre crenças e expectativas, tem-se o artigo de Rocha e Carrara (2011) que discutem que professores se constituem importantes modelos e funcionam como ambiente social relevante para a emissão de comportamentos de seus alunos. Os alunos se espelham nos professores a partir de expectativas construídas a partir da imagem e postura dos mesmos. Por fim, Borges e Marturano (2010) consideram a necessidade de melhorar a convivência na escola e descrevem um programa que visa o desenvolvimento das bases cognitivas e afetivas do comportamento moral, evidenciando solução de problemas interpessoais, iniciação aos valores humanos e autocontrole emocional.

A análise dos elementos que emergem das produções contidas na CATEGORIA 2 revelam as respostas para a questão: *Qual elemento é associado e problematizado junto à Relação professor aluno?* Portanto, constatou-se que as produções analisadas associam a relação professor alunos aos seguintes aspectos:

1. O processo ensino aprendizagem é influenciado de forma positiva ou negativa por meio das crenças, expectativas, representações sociais do professor;
2. As habilidades sociais e habilidades de mediação do professor promovem o surgimento de afetos “positivos” ou “negativos” nos alunos, o que pode contribuir para o sucesso ou para o fracasso no processo de escolarização;
3. Por vezes ocorre a legitimação do fracasso escolar em algumas situações por ações dos professores.

Com base nesses destaques, respondendo à segunda questão sobre *Como os autores discutem tal associação*, encontrou-se como principais discussões:

- a) A necessidade do estudo das habilidades sociais do professor e da mediação, que dizem da maneira como o professor conduz a relação professor aluno;
- b) A necessidade de pensar e melhorar formação dos professores abrangendo a reflexão sobre sua prática, sobre a importância da mediação, das habilidades sociais e afetivas;
- c) A necessidade de iniciativas que trabalhem nas escolas as questões éticas e elementos cognitivos e afetivos para a melhoria da relação professor aluno e das relações em geral;
- d) A necessidade de estudos que apontam elementos que caracterizem o bom professor e sua prática;
- e) A necessidade de discussões que reforcem a importância da relação professor aluno para produção de comportamentos violentos ou sua prevenção no interior da escola.

Analisando os elementos destacados verifica-se, nesta CATEGORIA 2, maior diversidade dos temas em debate. Porém, em uma análise mais cuidadosa, percebe-se que todos eles apresentam como elemento comum a habilidade de mediação do professor. As discussões reforçam a possibilidade de ampliar a relação professor aluno por meio dos detalhes e objetivos da mediação semiótica de Vigotski. Todos os artigos falam direta ou indiretamente sobre este tema, tentando compreender os elementos que o compõem. Isso denuncia o desejo e a importância de maiores elucidações acerca deste tema para a comunidade de pesquisadores e educadores.

A discussão da produção do fracasso escolar passa também pela questão do professor, mas oferece um olhar mais ampliado ao apontar as condições precárias criadas por sistemas políticos e econômicos geridos pelo Estado. Esta discussão parece ser de extrema pertinência no sentido de ampliar as discussões sobre as efetivas condições para a educação, construídas no país. Também retira um grande “peso nos ombros” do professor, que muitas vezes é colocado pela sociedade como o único responsável por diversas situações de problemas no processo de escolarização.

Algumas produções desta categoria também reiteram questões sobre a necessidade de melhoria dos cursos de formação dos professores; outras destacam que grande parte das discussões sobre a relação professor aluno tem seu olhar apenas para o professor, deixando de lado um dos elementos necessários para uma análise ampliada: o aluno, seus grupos, cultura,

comportamento, etc. Em relação a esta situação, as produções que explicitam a importância da influência do aluno na relação professor aluno são: Gil (1993) e Del Prette et al. (1998). Gil (1996), em seu texto, apresenta as seguintes pontuações:

Durante anos, o estudo das interações professor aluno quase só falou do professor (Amidon e Simon, 1965). Quando os alunos eram mencionados apareciam apenas como alvos das ações de outros. Foram necessárias algumas décadas de investigações sobre como ocorria o ensino, para se atingir o ponto de poder examinar, mais atentamente, o que acontecia com os alunos (p. 29).

[...] Os resultados das investigações tornam possível considerar que se o desempenho do aluno varia em função do desempenho do professor, o inverso também acontece (p. 29).

Da mesma forma que Gil (1993), encontra-se a produção de Del Prette et al. (1998), que denuncia a lógica de contextos educativos tradicionalistas que contemplam o professor como transmissor e um aluno como receptor, do qual exigem silêncio e o cumprimento de tarefas. Infere que as relações entre alunos, dependendo de sua configuração, podem interferir diretamente no planejamento da escola.

Ainda em relação a esta discussão, o material estudado nesta pesquisa sugere que hoje, em 2017, vinte e quatro anos após o artigo de Gil, as produções que tratam da relação professor aluno ainda focalizam a ação do professor como causadora da ação do aluno. Como denuncia Souza (1996), da mesma forma que há uma individualização da produção das queixas escolares, quando se culpabiliza apenas a criança pelo fracasso que é produzido no interior das relações no processo de escolarização; por outro lado, aqui se culpabiliza o professor e o responsabiliza totalmente tanto pelo sucesso, quanto pelo fracasso na qualidade da relação professor aluno.

Retomando a visão dialética da Psicologia Histórico-Cultural, o elemento professor aluno deve ser analisado nas duas direções, tanto da ação do professor interferindo na prática do aluno, quanto a ação do aluno interferindo na prática do professor. Estudos nessa perspectiva talvez possam apresentar novos elementos para uma discussão da relação professor aluno de forma mais integrada.

4.5.3 As análises da CATEGORIA 03: AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

A CATEGORIA 03: AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO apresenta um total de 17 documentos. São eles:

1. Almeida *et al.* (2010), *A produção de teses e dissertações do PED – PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar*;
2. Gaspar e Costa (2011), *Afetividade e atuação do psicólogo escolar*;
3. Leite e Tagliaferro (2005), *A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível*;
4. Leite (2012), *Afetividade nas práticas pedagógicas*;
5. Loos-Sant’Ana e Gasparim (2013), *Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos*;
6. Mahoney e Almeida (2005), *Afetividade e o processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*;
7. Monteiro *et al.* (2012), *A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula*;
8. Monteiro (2002), *A transferência e a ação educativa*;
9. Oliveira (2009) *Tocar e Trocar... O Corpo, o Afeto, a Aprendizagem: uma experiência de Formação Continuada em um Centro de Educação Infantil*.
10. Pigatto (2010), *A docência e a violência estudantil no contexto atual*;
11. Ribeiro (2010), *A afetividade na relação educativa*;
12. Ribeiro (2014), *Contribuição da Psicanálise para a educação: A transferência na relação professor/aluno*;
13. Ribeiro, Jutras e Louis (2005), *Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa*;
14. Sakai *et al.* (2012), *Desempenho escolar e a relação professor aluno por meio do teste do par educativo*.
15. Tassoni e Santos (2013), *Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd*;
16. Tassoni (2012), *Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar*;
17. Veras e Ferreira (2010), *Afetividade na relação professor aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário*;

Analizando a CATEGORIA 3 – AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO pela questão que serviu de *eixo de análise*: *Qual elemento é associado e problematizado junto à afetividade na relação professor aluno? E como os autores discutem tal associação?* Observou-se que, inicialmente, destacam-se duas produções. São elas:

- ✓ Almeida et al. (2010), *A produção de teses e dissertações do PED – PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar*
- ✓ Tassoni e Santos (2013), *Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd*;

A produção de Almeida *et al.* (2010) é um estudo que objetivou identificar e analisar a produção de teses e dissertações defendidas no Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PED-PUC-SP) sobre afetividade no contexto escolar. Foram identificadas 71 pesquisas, sendo 17 teses e 54 dissertações, algumas de cunho teórico e a maioria de cunho empírico. O artigo apresenta os resultados de classificação dos temas que foram abordados por esses 71 documentos.

O trabalho de Tassoni e Santos (2013) também se trata de um levantamento bibliográfico dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 20 – Psicologia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2000 a 2010. Seu objetivo foi rastrear as produções científicas mais recentes que discutem a *afetividade* e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Estas duas produções apresentam importantes contribuições para a temática discutida nesta pesquisa e, por isso, foram destacadas para que o leitor possa consultá-las caso deseje se aprofundar no tema.

4.5.3.1 A mediação do professor produz algum efeito de ordem afetiva no aluno

Seguindo o eixo de análise principal: como os autores apresentam o tema e problematizam a relação professor aluno, têm-se outro subgrupo (n=7 / 46,6%) de produções que se destacam tendo como elemento comum a ideia de que a *mediação do professor produz algum efeito de ordem afetiva no aluno*. Neste grupo, portanto, encontram-se os trabalhos de: Leite (2012), Tassoni (2013), Sakai et al. (2012), Monteiro et al. (2012), Veras e Ferreira (2010), Leite e Tagliaferro (2005), Oliveira (2009).

Leite (2012) busca identificar e analisar algumas decisões pedagógicas planejadas e desenvolvidas por professores e seus impactos afetivos nas relações que se estabelecem entre o aluno e os conteúdos escolares. Sakai et al. (2012) trabalham com o Teste do Par Educativo (TPE) para explorar o vínculo professor aluno a partir da expressão da afetividade. Segundo estes autores, pensamentos, afetos e demais características vão interferir na questão da

aprendizagem. Os resultados de sua pesquisa mostraram que o grupo com desempenho escolar insatisfatório apresentou maior quantidade de indicadores de conflitos.

Monteiro et al. (2012) estudaram a influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula. Defendem as interações em sala de aula como fundamentais para a aprendizagem. Segundo os autores, a forma de mediar as atividades pode manter o engajamento e a motivação por parte dos alunos nas atividades. De forma semelhante, Veras e Ferreira (2010) abordam a questão de que a experiência de aprendizagem favorável pode ser alcançada quando os professores e alunos contribuem para uma relação afetiva positiva.

Leite e Tagliaferro (2005) e Tassoni (2013), além de tratarem da ideia de que a mediação do professor produz algum efeito de ordem afetiva no aluno, descrevem as ações realizadas por professores em sala de aula que foram investigadas. Leite e Tagliaferro (2005), baseados nos pressupostos da Abordagem Histórico-Cultural, afirmam que as relações que se estabelecem entre aluno e os conteúdos escolares são, notoriamente, afetivas. Afirmam que a qualidade aversiva ou prazerosa para o aluno depende da qualidade do processo de mediação vivenciado pelo aluno em sala de aula.

Tassoni (2012) comenta que os sentimentos gerados nos alunos, por uma tarefa dada em sala de aula, podem ser positivos se a relação com a professora for também positiva. Tanto Leite e Tagliaferro (2005), quanto Tassoni (2012), ao analisar as ações de professores, sugerem que questões como a natureza dos conteúdos, sua organização e a forma como são apresentados, interferem decisivamente na relação que o aluno estabelece com o objeto de conhecimento.

4.5.3.2. O afeto constitui e constrói as relações entre as pessoas

Monteiro (2002) e Ribeiro (2014) trabalham os conceitos de “transferência” de “sujeito-suposto-saber” na relação professor aluno, ressaltando a vertente psicanalítica como ferramenta para os professores. Afirmam que um olhar psicanalítico pode contribuir para um professor mais afetivo e, portanto, uma melhor prática educativa.

Gaspar e Costa (2011) destacam a importância do psicólogo escolar na construção dessa prática pedagógica com professores, contribuindo para o aprimoramento da compreensão dos professores sobre a afetividade na relação professor aluno.

Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013) defendem que o fortalecimento dos vínculos entre criança e adulto contribui efetivamente para os processos de ensino-aprendizagem. Sustentam que a qualidade das interações é determinante na condução das atividades em sala de aula. Mahoney e Almeida (2005) também destacam a importância da qualidade das interações. As autoras trabalham os conceitos de Wallon estabelecendo relações entre a afetividade e o processo ensino aprendizagem. As pesquisadoras sustentam que a relação interpessoal professor aluno é um fator determinante para o processo ensino aprendizagem. A afetividade, no sentido de boas relações, aumenta a eficácia este processo e para programas de formação de professores.

4.5.3.3. A afetividade é negligenciada e deve ser considerada para uma educação de qualidade

Ribeiro, Jutras e Louis (2005) e Ribeiro (2010) denunciam a negligência sobre a temática da afetividade, percebidas tanto nas práticas de professores no Ensino Fundamental quanto nos currículos de formação em diversas universidades brasileiras. Ribeiro *et al.* (2010) através do conceito de Representações Sociais, investigam as representações sobre a competência afetiva na relação educativa de um grupo de professores.

Pigatto (2010) identifica que as ações docentes em prol da resolução pacífica da violência estudantil requerem o apoio do Estado e de toda a sociedade. Defendem a afetividade expressa no planejamento pedagógico para o fortalecimento de uma educação para a paz. A autora comenta que professores de escolas públicas lidam cotidianamente com a discussão sobre direitos e deveres, cidadania e não violência. Para a autora, é através de uma relação afetiva e amigável na qual prevaleçam o respeito, a confiança, o diálogo e a sinceridade que se faz possível um ambiente de ensino-aprendizagem significativo.

A análise dos elementos que emergem das produções contidas na CATEGORIA 3 revelam as respostas para a questão de análise do eixo: *Qual elemento é associado e problematizado junto à Afetividade na Relação professor aluno?* Portanto, constatou-se que as produções analisadas associam a relação professor alunos aos seguintes aspectos:

1. Os vínculos entre professor e aluno permitem o surgimento de afetos que, por sua vez, constituem e constroem as relações nas práticas educativas e facilitam o processo ensino-aprendizagem;

2. As habilidades sociais e habilidades de mediação do professor promovem o surgimento de afetos “positivos” ou “negativos” nos alunos, o que pode contribuir para o sucesso ou para o fracasso no processo de escolarização;
3. Tanto nas práticas docentes, quanto nos cursos de formação dos professores os aspectos afetivos são negligenciados.

Com base nesses destaques, respondendo à segunda questão sobre *Como os autores discutem tais associações*, encontrou-se como principais discussões:

- a) A perspectiva de que professores e alunos têm a mesma responsabilidade na construção da relação professor aluno e de um ambiente positivo para a aprendizagem;
- b) Na relação professor aluno, o professor é o mediador principal, não o único;
- c) As observações das ações práticas dos professores e de suas habilidades sociais dizem respeito aos valores que sustentam suas práticas;
- d) As habilidades sociais e a habilidade de mediação do professor promovem ou não o engajamento, a criatividade e a motivação nas atividades.

Dois novos elementos chamam a atenção. O primeiro, *a perspectiva de que professores e alunos têm a mesma responsabilidade na construção de um ambiente positivo para a aprendizagem* (Veras & Ferreira, 2010) e o segundo, *na relação professor aluno, o professor é o mediador principal, não o único* (Tassoni, 2013). Estes elementos sugerem que, em algum momento, na sala de aula, a mediação não será realizada pelo professor. Esta possibilidade abre oportuna discussão no sentido de ampliação da unidade afeto-cognição-movimento. E se relacionam diretamente com a ideia proposta por Vigotski de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A ZDP pode ser promovida tanto pelo interlocutor adulto na sua relação com a criança (no caso o professor), quanto nas relações entre os alunos, na mediação entre aqueles que já sabem e aqueles que ainda não sabem determinado conhecimento. As novas experiências vividas por alunos, mediando situações diversas e trocando de papel, saindo do lugar de coordenado, para coordenador, por analogia.

A troca de papéis como estratégia docente pode ser realizada em diferentes momentos, em diversas situações do cotidiano escolar dos alunos. Desde possibilitar aos alunos “dar aula” sobre um tema, passando por criar as regras para um evento ou mesmo mediando os próprios conflitos de seu grupo. Em outros termos, promovendo interações mediadoras de ensino e aprendizagem com todos os envolvidos no processo de escolarização.

A experiência de alunos mediarem os conflitos de seu próprio grupo torna-se uma oportunidade ótima para a ampliação de sentidos e significados, para ampliação da noção do outro, valorização de um ambiente cooperativo e autoconhecimento. Não é objetivo desse estudo, mas as pesquisas sobre tutorias mostram o quanto essa medida pode ser positiva no ambiente escolar.

Todos esses fatores são importantes por si só, para o desenvolvimento do ser humano, mas também se constituirão como elemento potencializador dos processos ensino aprendizagem.

Acerca dos elementos evidenciados na análise da CATEGORIA 3, percebem-se similaridades em relação aos elementos da CATEGORIA 02. Concluiu-se, portanto, que não há elementos suficientes que justifiquem sua separação nas duas categorias. Já o grupo 01, este sim traz elementos bem diferenciados dos grupos 02 e 03.

4.5.4 Concluindo as análises

Foram notórios alguns elementos encontrados pela análise das três categorias. Em relação à CATEGORIA 01, que englobou os documentos que tratam somente do constructo *afetividade*, constatou-se uma variação de abordagem de acordo com o referencial teórico que embasa cada produção. De forma geral, o constructo *afetividade* apresentará tantas variações quanto as linhas teóricas que o estudam.

Listando os teóricos que embasam as produções da CATEGORIA 01, separadamente do que embasam a CATEGORIA 2, têm-se os seguintes resultados (Tabela 7):

Tabela 7 - Ocorrências de referenciais teóricos por categorias de análise

REFERENCIAIS	CATEGORIA 1	CATEGORIAS 2 e 3
Wallon	8	7
Vigotski	6	10
Piaget	7	1
Freud	4	3
Outros	7	20

A CATEGORIA 1, que apresenta as produções que tratam teoricamente o constructo *afetividade*, mostra maior concentração dos autores clássicos, especialmente Piaget e Freud, que se juntam a Wallon e Vigotski como os principais teóricos utilizados nas produções analisadas. Nas CATEGORIAS 2 e 3, nas quais o foco das discussões é o elemento relação

professor aluno, que foram unidas por similitudes, tem-se Wallon e Vigotski também como referenciais principais.

Percebe-se que Wallon e Vigotski são os referenciais teóricos mais utilizados para as discussões acerca do constructo afetividade, bem como para o elemento relação professor aluno. Porém, muitas reflexões e discussões importantes nas categorias 1, 2 e 3 foram extraídas de produções que usaram outros referenciais, fato que deixa claro que tanto os referenciais clássicos quanto outros referenciais podem oferecer contribuições para as discussões desta temática.

Retomando as questões que direcionaram o eixo de análise das categorias, temos a primeira: *Qual elemento é associado e problematizado junto à Afetividade* (Categoria 1); *Qual elemento é associado e problematizado junto à relação professor aluno* (Categorias 2 e 3). Reunindo-se todos os elementos encontrados, tem-se:

1. As produções que tratam do tema consideram que a *afetividade e cognição* constituem uma unidade indissociável;
2. As produções criticam os modelos dicotômicos sobre a compreensão da relação entre *cognição e afetividade*;
3. O processo ensino aprendizagem é influenciado de forma positiva ou negativa por meio das crenças, expectativas, representações sociais do professor;
4. As habilidades sociais e habilidades de mediação do professor promovem o surgimento de afetos “positivos” ou “negativos” nos alunos, o que pode contribuir para o sucesso ou para o fracasso no processo de escolarização;
5. A legitimação do fracasso escolar proporcionada, em algumas situações, por ações dos professores que legitimam os seus processos;
6. Os vínculos entre professor e aluno permitem o surgimento de afetos que, por sua vez, constituem e constroem as relações nas práticas educativas e facilitam o processo ensino-aprendizagem;
7. As habilidades sociais e habilidades de mediação do professor promovem o surgimento de afetos “positivos” ou “negativos” nos alunos, o que pode contribuir para o sucesso ou para o fracasso no processo de escolarização;
8. Tanto nas práticas docentes, quanto nos cursos de formação dos professores os aspectos afetivos são negligenciados.

Para a segunda questão: *Como os autores discutem tais associações*, identificaram-se as seguintes discussões:

- a) A necessidade de melhor definição dos constructos afetividade;
- b) A necessidade de diferenciar conceitualmente afetividade, sentimentos e emoções;
- c) A necessidade de tratar o fenômeno afetivo de forma integrada, relacionando afetividade à inteligência, à cognição, e à razão;
- d) A necessidade do estudo das habilidades sociais do professor e da mediação, que dizem da maneira como o professor conduz a relação professor aluno;
- e) A necessidade de pensar e melhorar formação dos professores abrangendo a reflexão sobre sua prática, sobre a importância da mediação, das habilidades sociais e afetivas;
- f) A necessidade de iniciativas que trabalhem nas escolas as questões éticas e elementos cognitivos e afetivos para a melhoria da relação professor aluno e das relações em geral;
- g) A necessidade de estudos que apontam elementos que caracterizem o bom professor e sua prática;
- h) A necessidade de discussões que reforcem a importância da relação professor aluno para produção de comportamentos violentos ou sua prevenção no interior da escola;
- i) A perspectiva de que professores e alunos têm a mesma responsabilidade na construção da relação professor aluno e de um ambiente positivo para a aprendizagem;
- j) Na relação professor aluno, o professor é o mediador principal, não o único;
- k) As observações das ações práticas dos professores e de suas habilidades sociais dizem respeito aos valores que sustentam suas práticas;
- l) As habilidades sociais e a habilidade de mediação do professor promovem ou não o engajamento, a criatividade e a motivação nas atividades.

Os elementos acima descrevem as principais ideias debatidas nos 56 textos analisados. São elementos associados ao tema da afetividade na relação professor aluno e algumas discussões adjacentes a eles. Optou-se por apresentá-los separadamente para que o leitor possa acompanhar a síntese dos mesmos. Assim, por similitudes entre um item e outro, chegou-se à seguinte síntese analítica, que apresenta, a nosso ver, os principais elementos discutidos nos 56 documentos:

1. As produções que tratam do tema consideram que a *afetividade* e *cognição* constituem uma unidade indissociável;
2. A qualidade da mediação e as expectativas docentes influenciam diretamente o processo ensino aprendizagem e o tipo de afetividade desenvolvida;
3. A necessidade de diferenciar conceitualmente afetos, emoções e sentimentos;
4. A legitimação do fracasso escolar proporcionada, em algumas situações, por ações dos professores que legitimam os seus processos;
5. Tanto nas práticas docentes, quanto nos cursos de formação dos professores os aspectos afetivos são negligenciados.

Por fim, o próximo capítulo apresentará uma discussão que envolverá estes cinco temas, porém associados a outras questões que requerem a atenção do leitor.

CAPÍTULO 5 - DISCUSSÕES ACERCA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

Durante a feitura desta pesquisa, especificamente ao estudar Piaget, Vigotski e Wallon percebeu-se que suas proposições, apesar de apresentarem claros elementos que as diferenciam, apresentavam também certas proximidades. Quando tratadas associadas ao ambiente educativo, essas teorias apresentam um caráter de complementaridade. Piaget evidenciando a questão afetividade relacionada à moralidade e ética; Vigotski elucidando o universo representacional e as questões da mediação semiótica e Wallon contribuindo com sua proposta integradora entre afeto-cognição-movimento.

Sugerimos, portanto, que as proposições de cada teórico não sejam consideradas como teorizações desconexas entre si, pelo menos no que tange à temática da afetividade na relação professor aluno, mas interligadas em um dinamismo que lembra a própria subjetividade humana em sua característica multifacetada. Isso é importante, mesmo sabendo que os autores tecem suas teorias a partir de bases epistêmico-filosóficas diversas e que guardam suas diferenciações. Portanto, as três teorias serão aqui retomadas em reflexões sobre a prática docente cotidiana, em conjunto com as produções contemporâneas encontradas nesse estudo bibliográfico.

5.1 A questão dos valores sociais: moral e ética na sala de aula

Partindo da proposição monista de Piaget (La Taille, 1992; Souza, 2003), que considera (assim como Vigotski e Wallon) que afetividade e cognição constituem uma unidade indissociável, considera-se que toda conduta humana possui um aspecto afetivo (energético/impulsionador) e um aspecto estrutural (cognitivo). Porém, para o autor, os aspectos afetivos podem estar mais associados à conduta em relação às pessoas e os cognitivos associados à conduta em relação aos objetos (Souza, 2003).

Nas relações com as pessoas, o aspecto afetivo ou energético diz respeito aos diversos afetos interindividuais e o elemento intelectual ou estrutural provém da tomada de consciência das relações interindividuais e desemboca na constituição de estruturas de valores (p. 68).

Considerando as proposições acima, pode-se dizer que as relações interpessoais são permeadas pela energia do afeto; e que esta energia irá adquirir uma qualidade de “bom” ou “ruim” para o indivíduo de acordo com seu sistema de valores. Fica claro que um dos pontos a ser observado no cotidiano escolar é: como e quais valores são estabelecidos e também as reações a eles.

O que se busca, na prática, é a construção de regras e o respeito às mesmas; uma convivência pacífica com as diferenças; o respeito às opiniões diversas; senso de coletividade entre outros. Todas essas atitudes apresentam relação direta com as discussões sobre ética e moralidade.

Neste sentido, Mattos et al. (2013) defendem que finalidade principal da educação seja a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, tanto na escola como fora dela. Quanto à questão da ética e moral Picado e Rose (2009), afirmam que o tipo de conduta do professor em sala de aula pode prevenir ou minimizar comportamentos violentos por parte dos alunos. Relembremos que para Piaget, na relação de cooperação, o bem não é definido de antemão, mas como dito acima, construído e renovado a cada experiência de reciprocidade.

São os ideais democráticos que incluem valores como a dignidade pessoal, o respeito pelo ponto de vista alheio, etc., que carecem de ser trabalhados nas escolas. Soares *et al.* (2009) e Borges e Marturano (2010) são produções atuais que discutem questões relacionadas à ética e moralidade transportando-os para a investigação de fatores que estimulam o comportamento agressivo em sala de aula. Segundo Ferreira e Acioly-Régnier (2010), a conduta moral e os posicionamentos éticos são mobilizadores da energia do afeto e, portanto, um elemento necessário para compreender o cotidiano escolar em relação à presença da violência.

Isso implica que, as dimensões éticas e morais das relações em sala de aula serão estabelecidas e evidenciadas de formas diversificadas, como, por exemplo, pelas intervenções e repertórios didático-pedagógicos do professor, por meio das atividades propostas, dos posicionamentos éticos, percebidos através de falas, expressões corporais, faciais e gestos. Assim, dependendo da qualidade de relação estabelecida em sala de aula, com base cooperativa ou coercitiva, serão construídos os afetos. Oliveira (2009), como Wallon, fala da importância da dimensão corporal para as questões do afeto e conseqüentemente da qualidade das relações entre professores e alunos.

Tendo as questões éticas e morais como base para se pensar o processo ensino aprendizagem, pode-se inferir que a afetividade atua no sentido, para o aluno, de aproximar-se ou afastar-se das relações em sala de aula, de engajamento ou procrastinação ou de

comprometimento ou desinteresse em relação às atividades e tarefas. A conexão dos alunos com as tarefas escolares talvez seja muito mais influenciada pela afetividade do que qualquer outro elemento.

Este quadro evidencia a necessidade de que os olhares para o universo educativo sejam acompanhados das discussões sobre o universo afetivo, permitindo-lhe visibilidade e protagonismo. Os planejamentos de um projeto político-pedagógico ou de uma aula não precisam ser focados somente no ponto de vista do conteúdo a ser trabalhado. Imaginemos um planejamento partindo do ponto de vista da afetividade, claro, não desconsiderando os conteúdos, mas adequando-os a uma perspectiva de ação que visibilize os aspectos afetivos.

Tal perspectiva consideraria as emoções e sentimentos e sua respectiva mediação como parte do processo de desenvolvimento, criando para os alunos ambientes propícios para seu desenvolvimento global. Esses ambientes podem ser compreendidos como: 1) ambiente interno favorável no sentido de que as emoções e sentimentos sejam trabalhados e visibilizados e 2) ambiente externo seguro, no qual o aluno saiba que encontrará apoio às suas questões através de ações positivas dos diversos profissionais da educação.

Claro que estes ambientes precisam ser construídos e não serão, com certeza, isentos de conflitos e dificuldades. Porém, faz-se necessária dedicação, perseverança, profissionais engajados e um projeto político pedagógico que possibilite tal construção. A afetividade não é apenas um sentimento, uma ideia, ela surge das ações concretas das pessoas em relação no dia-a-dia da escola; ela surge da qualidade das soluções propostas ante as diversas contradições e dificuldades diárias. Mais do que uma questão ou problema em si, é a forma de lidar eles que marca as pessoas com afetos positivos ou negativos. Assim, o afeto não depende exclusivamente do “problema”, mas da forma de resolvê-lo, em conjunto, com companhia e mediação.

Tal perspectiva precisa ser alcançada tanto pela divulgação de experiências já vividas quanto pela produção de novos estudos; mas, principalmente, pela construção de um novo entendimento de educação, fortemente embasado na proposta de atuação no campo da afetividade, não mais a negligenciando.

5.2 A relação professor aluno por meio da Mediação Semiótica e das Habilidades sociais

Os debates éticos e morais, bem como outros diversos realizados no espaço da sala de aula requerem certo manejo do professor em duas situações específicas: a) saber transmitir o conteúdo e b) saber lidar com as relações interpessoais no ambiente escolar. A questão de saber transmitir é associada ao elemento habilidade de mediação do professor. A análise das produções evidenciou que habilidades sociais e habilidades de mediação do professor promovem o surgimento de afetos “positivos” ou “negativos” nos alunos, o que pode contribuir para o sucesso ou para o fracasso no processo de escolarização. Já a questão de saber lidar com as relações interpessoais também pode ser ligada ao fator da habilidade de mediação do professor, porém não muito discutida por esta ótica.

Artigos como o de Altenfelder (2015) e Oliveira e Alves (2005) tratam da questão da formação adequada do professor para exercer sua função e das características que os professores devem apresentar em sua prática para assegurar uma boa mediação. Oliveira e Alves (2005), como já apresentado na análise da categoria 2, defendem que algumas características são importantes para que um professor exerça uma mediação adequada.

Tentar encontrar quais são estas características e relacioná-las pode ajudar profissionais em suas reflexões sobre a mediação. Porém, tais características podem variar de região para região, levando em consideração as especificidades culturais, as questões de representações sociais e variabilidades linguísticas.

As falas que circulam em uma sala de aula exprimem diversas opiniões e afetos, através de sentidos e significados. Cada afeto vem associado a um sentido construído pelo sujeito em relação com os grupos dos quais participa. O professor, ao fazer uso da linguagem, também apresenta seus aspectos afetivos, suas ideias sobre o mundo e a forma como o organiza.

Vê-se na fala do professor mais do que conceitos racionais e concretos sobre a sua disciplina, mas a manifestação de sua subjetividade, principalmente a manifestação de seu universo afetivo. Sobre isso, Vigotski (2009) afirma: “[...] existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia” (p. 16).

Nesse íterim, a mediação semiótica proposta por Vigotski se torna um elemento a ser considerado nas ações didático-pedagógicas na relação professor aluno, pois ajuda no fenômeno de construção e divulgação de emoções e sentimentos em todos os participantes do

grupo. Desta forma, os aspectos afetivos, mesmo que não mediados pelo professor, sempre estarão presentes e serão atuantes no processo de ensino aprendizagem.

Destaca-se que o conceito de Mediação Semiótica de Vigotski refere-se principalmente à questão da linguagem, que expressa inúmeros elementos (como sentido e significado) através das palavras. A habilidade de comunicar-se deve ser a melhor no sentido de oferecer, ao receptor da mensagem, elementos que estejam de acordo com sua capacidade de compreensão e que possam, da melhor forma possível, ilustrar as ideias e valores.

O cerne da questão está na compreensão de que o professor, para emitir uma mensagem que seja compreendida por seus alunos, precisa estar munido de informações e compreensões complexas, diversificadas que se estendem a outros campos da vida cultural. Para isso, deve conhecer esse aluno, seu contexto, suas manifestações da linguagem e a melhor forma com que esses estudantes aprendem e se relacionam.

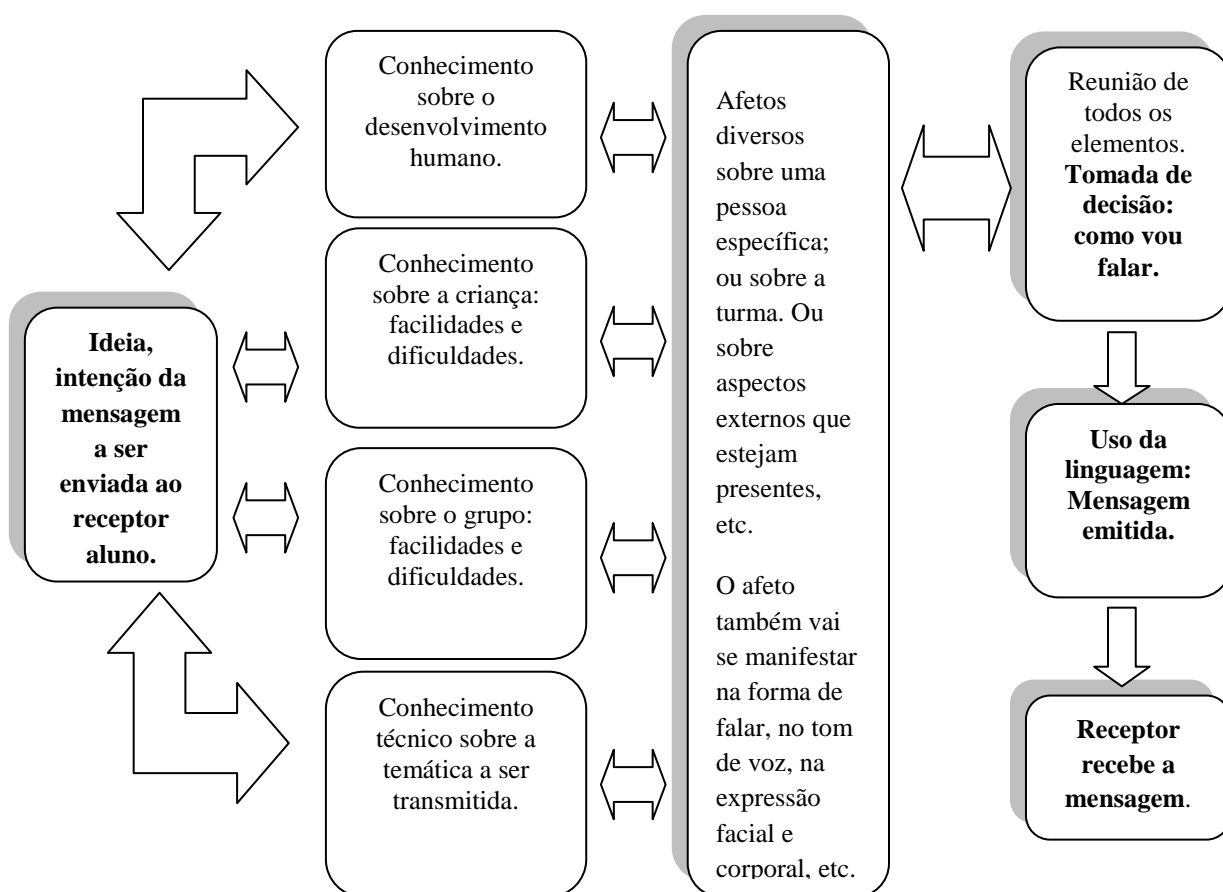


Figura 7²⁵ - Exemplo de parte do processo de mediação semiótica

²⁵ O esquema apresentado foi criado pelo autor da presente dissertação, tendo com base os seguintes referenciais: Vigotski (2009) e Oliveira (1992).

A Figura 7 é um exemplo de esquema incluindo alguns elementos para a mediação semiótica. Por meio dele é possível perceber os elementos que permeiam o psiquismo entre a ideia da mensagem e a sua emissão através da linguagem. Sobre a mediação semiótica, o professor Sérgio Antônio da Silva Leite (2012) comenta:

Como consequência, assume-se que a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que se estabelecerá entre sujeito e objeto do conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Considerando a sala de aula como exemplo, pode-se supor que a qualidade das relações afetivas, que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos desenvolvidos, depende, em grande medida, das práticas pedagógicas concretas desenvolvidas, as quais produzem impactos afetivos no aluno; esses impactos podem possibilitar movimentos de “aproximação” ou de “afastamento”, de natureza afetiva e subjetiva - ou seja, “relações de amor ou de ódio” nos seus extremos - entre o aluno e o respectivo conteúdo (p. 50).

Transpondo tais conceitos para a relação professor aluno em uma sala de aula e considerando a afetividade como fator presente, têm-se algumas possíveis implicações: 1) numa relação professor e aluno, existem dois seres em interação e, portanto, todo um complexo de funções psicológicas em relação; assim, 2) o professor pode estudar sobre como se processa a emoção e afeto nos seres humanos (conhecimento sobre a filogênese); 3) o professor pode se aproximar dos alunos e conhecer melhor as histórias de sua própria vida e cultura e da vida de seus alunos (a ontogênese) e, por fim, 4) o professor busca conhecer a história do grupo de alunos em sua sala de aula (a sociogênese); 5) o professor escolhe os melhores métodos e conceitos adequados ao receptor.

Considerando tais proposições do pensamento de Vigotski, o professor ao promover ações como as acima descritas, cria um ambiente no qual a afetividade será trabalhada sem maiores esforços e contribuirá para o processo ensino-aprendizagem. O professor não precisa se tornar um psicólogo para lidar com o universo afetivo. Somente o fato de considerá-lo e visibilizá-lo já abre o espaço necessário para que este gere movimentos importantes para desenvolvimento humano.

Ao investigar esses aspectos em seus alunos, é importante ressaltar que o professor também os investigue em sua própria vida, tanto pessoal como profissional. Se pela obra de Vigotski compreende-se que o psiquismo está sempre em transformação e evolução, não há justificativa para que o professor não se inclua nesse processo em relação ao seu próprio desenvolvimento.

Portanto, a afetividade na relação professor aluno não precisa ser pensada exclusivamente no desenvolvimento do aluno, mas no desenvolvimento de um grupo no qual professores e alunos são integrantes. Assim, unindo a necessidade de preparação do professor para o

exercício de uma mediação semiótica competente com o olhar do professor para o próprio processo afetivo, inaugura-se um novo campo de reflexões.

5.3 Afetos positivos e negativos: processo ensino-aprendizagem

Considerando as questões éticas e morais e também a mediação semiótica como bases primárias para as relações professor aluno, os afetos e sentimentos que se manifestarão por meio das relações em sala de aula podem contribuir ou não para os demais processos educativos conforme dizem Leite (2012), Sakai *et al.* (2012), Monteiro *et al.* (2012) e Leite e Tagliaferro (2005). Os autores que tratam esta questão são unânimes em correlacionar bons sentimentos e boas emoções surgidas na relação professor aluno com maior engajamento e melhor rendimento do processo ensino aprendizagem. Porém, da relação professor aluno surgem afetos tanto do espectro positivo quanto do negativo.

O conjunto de afetos do espectro negativo requer atenção e cuidado para que não se tornem a constante na experiência dos alunos e dos professores. Considerando o surgimento de sentimentos como “raiva”, “desgosto”, “tristeza”, “insegurança”, entre diversos outros, não necessariamente devem ser considerados como um fato ruim ou negativo. Podem ser encarados como um elemento que visibiliza a necessidade, por parte de quem os manifesta, de comunicar algo que esteja causando alguma insatisfação.

Assim, percebidos em sala de aula ou na relação com um aluno específico ou mesmo um grupo de alunos, os afetos de espectro negativos poderão ser tratados dependendo da compreensão que o professor tem sobre a importância do elemento afetividade no processo escolar, mediando ou não o que os sentimentos e emoções tentam comunicar. Por isso, a questão da afetividade não pode ser negligenciada na formação dos professores e em sua prática, como apontam os estudos de Ribeiro, Jutras e Louis (2005), Ribeiro (2010) e Pigatto (2010).

A construção dos afetos no psiquismo humano não se dá de um momento para o outro. As opiniões, o gostar ou não gostar levam tempo para se constituírem e são completamente reversíveis. Mas a reversão também leva tempo e requer esforço do educador e da escola. O ponto de partida é oferecer um tipo de relação diferente da que existia anteriormente e que não negligencie a mediação dos afetos. Há que se inspirar na base cooperativa, estabelecendo interações mais horizontalizadas e menos verticalizadas. O que marca a diferença é a forma

como os participantes do grupo vão lidar com estes elementos que precisam ser tratados. Uma roda de conversa; uma conversa sincera; estabelecer relações de confiança; uma dinâmica de grupo; jogos; teatro; esportes, entre diversas outras formas possíveis de intervenção. Em todas as alternativas acima, mais do que o método escolhido, é a habilidade de mediação do professor que lhe possibilitará a mudança, como sustentam os estudos de Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013), Mahoney e Almeida (2005), Oliveira e Alves (2005) e Vectore (2003).

Faz-se importante ressaltar que há também possibilidades de que expressões como raiva, tristeza e similares possam surgir nesse quadro de relações cooperativas. Considerar a possibilidade de relações de base cooperativas em sala de aula, não exclui do cotidiano das relações interpessoais, situações de conflitos, desentendimentos, discórdias, indignações, competições e afins. E da mesma forma, as relações construídas em bases coercitivas não condenam seus participantes a uma espécie de escuridão dos sentimentos negativos. Em muitos casos, as dificuldades são o berço para os afetos de espectro positivo, manifestos através de emoções, sentimentos e, principalmente ações. O mais importante nestas hipotéticas situações descritas é a habilidade de mediar e propor soluções diferenciadas para as situações.

5.4 Afetividade não é o mesmo que carinho e amor

A necessidade de se diferenciar conceitualmente afetos, emoções e sentimentos, como já nos mostrou a sessão sobre Wallon, se aplica praticamente na questão em que a palavra afetividade não se relaciona somente com emoções positivas de amor, ternura, respeito e similares. A afetividade pode expressar quaisquer emoções possíveis levando em consideração a cultura na qual o sujeito se insere. Observa-se essa compreensão tanto a partir dos autores clássicos aqui tratados quanto das produções contemporâneas sobre o tema.

Os pesquisadores reafirmam que é preciso permitir a circulação dos afetos; e esta é a ação afetiva maior, pois o ato de expressar as emoções e os sentimentos faz parte da consolidação do processo humano do desenvolvimento. Por este motivo, pode ser considerada como uma ação no sentido de humanizar a ação educativa. O que se pode considerar sobre o surgimento de sentimentos e emoções próximas às ideias de amor e carinho é que estas surgirão de acordo com o tipo de relação que se estabelece, como já discutido nesta pesquisa.

Outro aspecto importante a se considerar é que os sentimentos de amor e carinho nas relações entre professor e aluno não devem ser confundidos como amor à profissão; com amor às crianças; entre outros. Estes sentimentos se caracterizam como crenças pessoais dos profissionais de educação, que muitas vezes são confundidos com os afetos que surgem da relação educativa no dia-a-dia. Para os profissionais que atuam no ambiente escolar ressalta-se a necessidade de examinarem seus afetos e, quando necessário, buscar transformá-los, não os deixando estáticos para que fiquem estagnados, gerando insatisfação, angústia, nervosismo ou mesmo quadros de tristeza ou depressão.

Em relação a ambientes nos quais os afetos são negligenciados, a perspectiva aqui trabalhada se contrapõe ao modelo de educação hegemônico, centrado no desenvolvimento da racionalidade e das operações cognitivas de forma dissociada da afetividade, não tratando e mediando os elementos afetivos (como reiteram os estudos de: Bianchini & Vasconcelos, 2014; Sant'Ana, Loss & Cebulski, 2010; Amorim, 2012; Souza, 2011; Pinto, 2005; Oliveira & Stoltz, 2010; e Silva, Cruz & Silva, 2013). Contrapõe-se também ao seu oposto, como já tratado anteriormente, a modelos educacionais que associam a discussão da afetividade a, exclusivamente ou preponderantemente, atitudes de carinho e amor dos professores.

Diante de um ensino muitas vezes dicotomizado por ações didático-pedagógicas que privilegiam quase que exclusivamente os aspectos racionais do psiquismo, percebe-se, como se fosse possível, uma tentativa de afastamento dos aspectos emocionais.

Mas mesmo diante dessa realidade, é possível afirmar que a afetividade não está ausente ou separada do ambiente de ensino aprendizagem ou mesmo da sala de aula. A afetividade está sempre presente e se manifesta de alguma forma, mesmo que em silêncio e sem movimento, como discute Laplane (2000). Muitas vezes, a afetividade não é trazida como personagem principal no jogo da relação pedagógica, é mantida oculta, embotada, não anunciada, tratada como se não fosse protagonista no universo psíquico de professores e alunos, é deixada de lado ou para depois.

5.5 A formação do professor e a Legitimação do fracasso escolar

A questão do fracasso escolar foi abordada (Patto, 1992; Freller, 1999; Tacca & Branco, 2008; Kinpara, 2008 & Anacleto, 2016) por meio de proposições que analisam desde as condições políticas e econômicas até as que observam as práticas docentes que contribuiriam

para tal (Kinpara, 2008; Freller, 1999 & Patto, 1992). Essa questão é de suma importância para reflexões acerca das condutas pedagógicas dos professores.

Oliveira e Alves (2005) comentam sobre a necessidade e importância do professor continuar seu processo de aprendizado. Kinpara (2008) chama a atenção para professores que se colocam em uma zona de conforto não se empenhando em suas atividades, já que muito se discute a produção do fracasso escolar do ponto de vista do aluno ou das condições sociais, políticas e econômicas.

As práticas pedagógicas de professores que por ventura se aproximam desse quadro vão exprimir no dia a dia da relação professor aluno uma realidade de características aproximadas, em alguns casos, de desânimo, não engajamento e afetos de espectro negativo. Compreende-se, claro, a existência de fatores estressantes e limitadores para muitos docentes em vários contextos de dificuldades para exercerem suas atividades.

Em contrapartida, outra reflexão se abre ao pensar que somente a figura do professor não pode concentrar a maioria das críticas e soluções para o ensino (Kinpara, 2008; Gil, 1993). A grande maioria dos documentos estudados coloca exclusivamente sobre o professor a responsabilidade pelos sucessos e insucessos do processo ensino-aprendizagem, chegando a apresentarem estudos que diferenciam características que diferenciam “bom” professor do “mau” professor.

Apesar de estudos como esses trazerem contribuições possíveis para muitos docentes, proporcionando-lhes reflexões para as suas práticas, podem fortalecer a visão de que determinados insucessos do processo educativo não sejam atribuídos a fatores como políticas educacionais e econômicas, mas somente ao professor que não apresenta características específicas. Da mesma forma que o fracasso escolar pode ser produzido por um conjunto de elementos, imagina-se um “fracasso docente” também produzido por inúmeros elementos que precisam ser tratados e pesquisados.

A estas questões associam-se as reflexões sobre a responsabilidade da construção de um ambiente propício para os atos educativos ser de responsabilidade não somente do professor, mas de toda a comunidade escolar. Alunos, pais e os demais atores sociais são tão responsáveis pela construção e manutenção dos espaços quanto os professores. Mais uma vez, sobre o docente parece repousar grande parte da expectativa social de uma educação de sucesso para um país melhor. Desta forma, ao se pensar o fracasso escolar pela perspectiva do professor, deve-se considerar elementos diversos que passam por sua conduta até chegarem às políticas educacionais e econômicas. Se, enquanto sociedade, considerarmos a possibilidade

do fracasso escolar ocorrer por ações de negligência do professor, há que consideramos a possibilidade do fracasso escolar ocorrer por ações de negligência do estado para com a classe de professores; para com o investimento em educação e no estabelecimento de suas condições melhoradas e para a formação docente.

Sobre outro aspecto importante, Paiva e Del Prette (2009) dialogam com a questão das crenças docentes e as implicações para o processo ensino-aprendizagem. Explicam que muitas vezes os professores constroem crenças que acabam interferindo em suas ações de uma forma negativa. Estas crenças podem ser exemplificadas como, por exemplo: “o aluno que tem sucesso é o que se esforça. Portanto, se tem nota baixa, não se esforçou”; “o aluno pobre não é aluno bom”; “sucesso é conseguir uma nota acima de 85%”, entre outras. Tais crenças podem estagnar a visão do professor, tanto por ideias sobre o ensino quanto por preconceitos de diversas qualidades.

Agindo baseado unicamente em suas crenças, o professor restringe sua visão do fenômeno educativo, não percebendo sinais e elementos que requeiram sua atenção, deixando de ver, por exemplo, a incidência de fatores como a afetividade ou relações familiares no desempenho do estudante. A não relativização destas crenças pode amarrar o processo ensino aprendizagem em apenas uma direção. Alguns docentes não se reconhecem na posição de agentes mediadores e acreditam que o fracasso ou o sucesso escolar se explica exclusivamente pela dedicação ou não do aluno.

Diversas podem ser as formas de se legitimar o fracasso escolar, seja por parte do professor, da escola ou do Estado. Muitas vezes os discursos que justificam este quadro não oferecem alternativas viáveis e se mantem apenas retóricos. Como se percebe, a discussão da questão do fracasso escolar apresenta grande amplitude dependendo da ótica na qual se observam os fenômenos. Tal amplitude aponta para a necessidade de maiores esforços de estudo sobre a temática, porém, não deixa de oferecer elementos importantes para que educadores possam refletir sobre as práticas educativas. Sobretudo, é preciso comunicar à comunidade escolar e convocá-la para contribuir com o que está ao seu alcance para minimizar o avanço da produção do fracasso escolar.

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender sobre como o tema da *afetividade na relação professor aluno* é tratado na literatura contemporânea; quais as discussões sustentadas e como a afetividade é compreendida em uma esfera conceitual através das produções analisadas. Na trajetória percorrida encontraram-se elementos de análises que produziram resultados importantes para a Psicologia, de um modo geral, para a Psicologia Escolar e Educacional e para a Psicologia Social, de modo particular, que serão apresentados nessas considerações finais.

Uma das questões iniciais que produziram inquietações foi a necessidade e a importância de dialogar com o leitor desta pesquisa sobre a cisão histórica entre afetividade e cognição. Esta separação secular pode ser claramente identificada em um modelo tradicionalista de escola, centrado exclusiva ou primordialmente na perspectiva “conteudista”, que não realiza a mediação dos elementos afetivos e não explora o movimento e o plano da mediação semiótica em geral.

Este modelo de proposta pedagógica remonta as raízes da Filosofia clássica, passando pelo surgimento da ciência iluminista e cartesiana, ainda fortemente presente na academia contemporânea. Academia essa que tem como pressuposto um saber cada vez mais pasteurizado, mais simplificado, que não se sustenta nos referenciais históricos e epistemológicos e, principalmente, que se ancora na ideia capitalista de uma educação mínima, que garanta o mínimo especialmente à população mais pobre. Uma educação caracterizada, cada vez mais, pela produção do fracasso escolar e problemas no processo de escolarização. Uma educação que não considera os afetos, as Artes, a Filosofia, as relações humanas e interpessoais. Em resumo, uma educação que desprivilegia a construção do humano. Diante disto, um dos desafios desta pesquisa foi assim revisitar a Filosofia clássica na tentativa de destacar esse caminho, mas, porém, sem também maiores ampliações que talvez fugissem ao tema de estudo.

Esse quadro, visualizado por meio de uma ótica Histórico-Cultural, pode ser considerado como uma produção cultural, criado nas contradições de um país de grandes conflitos e desigualdades socioeconômicas e que atende a fins de setores específicos da sociedade capitalista. Porém, essas mesmas contradições possibilitam, também, o surgimento de

iniciativas diametralmente opostas, tais como propostas educacionais alternativas, que se distanciam do modelo tradicionalista (como, por exemplo, as escolas democráticas, as escolas libertadoras e outros exemplos de escolas alternativas a essa visão hegemônica).

Após estas questões iniciais, ocorreu a exploração dos documentos selecionados. A hipótese inicial era a de que havia uma grande variabilidade de informações, estilos de escrita, abordagens que tratavam ao mesmo tempo da questão da afetividade como conceito e desta na relação professor aluno. Na medida em que ocorreu o contato com as produções, essa hipótese inicial foi comprovada. Constatou-se que a profusão de análises e seus campos teóricos, sem uma organização e categorização poderiam produzir confusões e incertezas para os interessados sobre este tema.

Buscando minimizar as dúvidas sobre a questão, foi possível verificar em meio às produções, a existência de importantes campos de discussão para a *afetividade na relação professor aluno*. Estes campos de discussão refletem, principalmente, concepções conceituais e as discussões realizadas por pesquisadores e educadores acerca do tema.

Inicialmente, foram analisadas informações que denotam, a título de conclusão, que:

1) há um aumento significativo, principalmente no período de 2006 a 2016, de produções que tratam da *afetividade na relação professor aluno*, por meio de produções que discutem os dois elementos em conjunto ou de forma separada;

2) a maioria dos artigos utiliza como referencial os teóricos clássicos: Wallon, Vigotski e Piaget, de forma separada ou articulada;

3) há um considerável número de produções que se utilizam do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural como base epistêmica (21%);

4) as produções analisadas, em sua grande maioria (93%), são no formato de relato de pesquisa e artigo teórico;

5) os autores que mais contribuíram para o tema foram: *Marinalva Lopes Ribeiro; Helga Loss-Sant'Ana; Laurinda Ramalho de Almeida; Sérgio Antônio da Silva Leite; Elvira Cristina Martins Tassoni e Zilda Aparecida Pereira Del Prette*. Assim, de um modo mais geral é possível visualizar as produções contemporâneas aqui investigadas.

No processo de análise, a amostra final foi organizada em três grupos considerando a ênfase de discussão de cada artigo: 1) produções que versam apenas sobre o constructo AFETIVIDADE; 2) produções que trabalham predominantemente ou exclusivamente A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO e 3) produções que tratam explicitamente e de forma conjunta a AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO. A análise foi realizada

por meio das questões: *Qual elemento é associado e problematizado junto à afetividade? E como os autores discutem tal associação?* As duas questões se tornaram o *eixo de análise principal* desta pesquisa.

Os resultados encontrados após a análise dos documentos revelam um perfil de questionamentos, dúvidas e temas que vem sendo associados ao tema em questão. Em relação à *AFETIVIDADE* como constructo, a maioria das produções discute a partir do ponto de vista da necessidade da compreensão deste fenômeno por uma ótica monista, contrária às posições dicotômicas. Constatou-se também uma necessidade de melhor conceituação teórica do fenômeno afetividade; a necessidade de diferenciar conceitualmente as ideias de afetividade, sentimentos e emoções; a importância para a educação, de tratar o fenômeno afetivo de forma integrada, relacionando e unindo afetividade à inteligência, à cognição e à razão.

Em relação à categorização *INTERAÇÃO PROFESSOR ALUNO* observou-se grande variedade de discussões, que foram agrupadas em temas similares. Desta forma, constatou-se a predominância das seguintes discussões: a) o professor como mediador: que coloca o professor em um papel social que vai além da exclusiva transmissão de conhecimentos; b) a discussão sobre mediação docente que produz efeitos positivos ou negativos para o processo ensino aprendizagem dos alunos; c) o tema do bom professor e suas características; d) a dimensão afetiva e sua contribuição para a constituição e construção das relações entre as pessoas; e) a relação professor aluno e a produção do fracasso escolar; f) a afetividade sendo negligenciada nos ambientes escolares e cursos de formação docente; g) a importância do professor e do desenvolvimento da cidadania e h) o olhar para as expectativas e crenças na relação professor aluno: efeitos positivos e negativos.

Portanto, apareceram essas subtemáticas que balizaram as discussões dos pesquisadores contemporâneos (escolhidos para compor a Amostra Final) acerca da *afetividade na relação professor aluno*. Todo esse conjunto de debates produzem diversas reflexões que podem ser exploradas em futuras pesquisas sobre o tema.

Percebeu-se que faz-se necessário maior apropriação, por parte dos profissionais que atuam na educação, de elementos teóricos e conceituais que possam proporcionar o surgimento de práticas educativas diferenciadas que não perpetuem os tradicionalismos discutidos. Há que se pensar e estudar detalhadamente todos esses elementos elencados, inclusive o que tange ao fracasso escolar, reconhecendo-o constituído por elementos multifacetados que englobam profundamente o universo afetivo-cognitivo de famílias e da sociedade de forma geral.

Constatou-se também, por certo ponto de vista, grande carga de expectativas na figura do professor, colocando-o quase que exclusivamente como o maior responsável pelo sucesso ou fracasso do processo educativo. Pouco se fala das responsabilidades de alunos, não se fala na responsabilidade dos cuidadores, responsáveis, pais e famílias e pouco se fala da responsabilidade do Estado. Embora se saiba que o recorte do estudo possa ter proporcionado o pouco aparecimento desses temas, cabe ressaltar que a produção selecionada aponta ausência desses pontos.

De todo modo, alerta-se aqui sobre a necessidade de se ter cuidado ao pensar as questões sobre a afetividade apenas sob a ótica do professor e seus próprios afetos. Se para o aluno o surgimento de afetos positivos ou negativos é muito ligado à ação do professor em sala de aula, para o professor, o surgimento de seus afetos é ligado a questões diversas, tais como salário, condições de trabalho, medo da violência escolar, etc.

Porém, apesar dos resultados demonstrarem certas urgências e carências sobre o tema, percebe-se, também, um importante avanço nas discussões desta temática pelas discussões encontradas e pela procura de soluções alternativas. Há produções que descrevem práticas diferenciadas que oferecem mediação de elementos afetivos; práticas de professores que repensam sua forma de mediar para inserir cuidados com as questões afetivas.

Apesar das diferentes propostas de discussões, de certa forma tem-se 56 artigos que, por meio de sua forma própria, versam sobre a importância da *afetividade na relação professor aluno*. Esse fato denota que o tema da *AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO* encontra-se efervescendo e que as transformações educacionais e sociais terão, também, como base a consciência maior da importância de se conhecer e desenvolver a afetividade nos contextos diversos, principalmente educativos.

Apesar das discussões propostas neste estudo é fato que o mesmo não alcançou todas as produções acerca do tema. Como já debatido, apesar da BVS-Psi ser um grande e importante banco de dados de acesso aberto e completo, a mesma não contempla todo o universo de produções. Outro fator limitador foi o pouco tempo disponibilizado para a efetiva execução da pesquisa. Apesar destes fatores, acredita-se que este trabalho possa inspirar a continuidade de investigação sobre as questões que envolvem a afetividade e que, principalmente, possa proporcionar novas motivações para os educadores.

Após todas essas reflexões convido os leitores interessados no assunto para que retomemos as contribuições de Piaget sobre ambientes coercitivos e cooperativos no cotidiano

escolar! As contribuições de Vigotski sobre a mediação semiótica nas relações interpessoais e concepção de Wallon da pessoa completa!

Ambientes cooperativos e mediados precisam ser discutidos, problematizados, planejados no projeto político pedagógico da Escola, sob a luz das questões ético políticas: qual tipo de cidadãos pretende-se formar? Obviamente, por se tratar de um universo em movimento, haverá sempre divergências, discussões, conflitos, desencontros... Mas é possível acreditar também que haverá vitórias, evoluções e ótimos resultados. E é isso que motiva a nós, educadores, a participar de projetos que ajudem as vidas que encontramos em nossos caminhos. Retomemos o desejo de transformar...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexandroff, M. C. (2012). O Papel das emoções na constituição do sujeito. *Construção psicopedagógica*, 20(20), 35-56. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542012000100005&lng=pt&tlng=pt.

Almeida, S. F. C. de. (1993). O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas em Psicologia*, 1(1), 31-44. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100006&lng=pt&tlng=pt.

Almeida, L. R. de, et al.. (2010). A produção de teses e dissertações do PED: PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar. *Psicologia da Educação*, (31), 105-138. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200010&lng=pt&tlng=pt.

Altenfelder, A. H. (2015). Aspectos constitutivos da mediação docente e seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. *Construção psicopedagógica*, 23(24), 59-76. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542015000100006&lng=pt&tlng=pt

Amorim, K. de S. (2012). Cultura, significação e afetividade. *Temas em Psicologia*, 20(2), 305-308. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2.02>

Anacleto, J. M. B. (2016). Relação ensino-aprendizagem e a impossibilidade da educação. *Estilos da Clínica*, 21(1), 133-151. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v21i1p133-151>

Araújo, M. A. L. de. (2009). Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. *Educação em Revista*, 25(2), 199-221. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000200009>

Barbosa, D. R. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo - USP.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA

Beatón, G A. (2005). *La Persona en lo Histórico-Cultural*. São Paulo: Linear B,

Bianchini, L. G. B. & Vasconcelos, M. S. (2014). Significação e sentimentos dos alunos quando erram na matemática. *Psicologia da Educação*, (38), 63-71. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100006&lng=pt&tlng=pt.

Bock, A. M., Furtado, O. & Teixeira, M. de L. (1999). *Psicologias: uma introdução aos estudos de psicologia*. São Paulo: Saraiva.

Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2010). Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas. *Temas em Psicologia*, 18(1), 123-136. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100011&lng=pt&tlng=pt.]

Borges, F. T., Almeida, A. R. S. & Mozzer, G. N. de S. (2014). Linguagem e afetividade: a construção subjetiva da professora em suas narrativas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 26(1), 137-154. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922014000100011>.

Caetano, L. M. (2010). A epistemologia genética de Jean Piaget. *Com Ciência*, Campinas, (120). Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600011&lng=en&nrm=iso.

Campos, H. F. (2003). Helena Antipoff: Razão e Sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, 17(49).

Carvalho, R. S. de. (2014). O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 231-246. Recuperado em 213 de agosto de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S1517-97022014000100015&lng=en&tlng=pt.

Chauí, M. (1997). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.

Chauí, M. (2002). *Introdução à história da filosofia: os pré-socráticos à Aristóteles*. São Paulo: Companhia das Letras.

Chauí, M (2006). Espinosa: poder e liberdade. In Boron, A. A. *Filosofia política moderna: de Hobbes a Marx*. São Paulo: CLACSO/DCP-FFLCH. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/filopolmpt/06_chau_i.pdf.

Correia, C. M. de C. (2005) Estudos *sobre o desenvolvimento da comunicação verbal na criança*. Tese de doutorado, PUC-SP, São Paulo.

Dantas, H. (1992). A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In De La Taille, Y., Oliveira, M. K., Dantas, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em estudo*. São Paulo: Summus .

Dantas, P. da S. (1983). *Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética*. São Paulo, Brasiliense.

Davis, C. & Oliveira, Z. *Pedagogia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

Del Prette, Z. A. P et al. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 11(3), 591-603. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721998000300016>.

Durkheim, E. (1924/1974a). *Sociologie et philosophie*, Paris: PUF.

Durkheim, E. (1925/1974b). *L'Education morale*, nouvelle éd., Paris: PUF.

Ferreira, A. L. & Acioly-Régner, N. M. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, (36), 21-38. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>

Fini, L. D. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. *Perspectiva*, Florianópolis, 9(16): 58-78, jan/dez 1991.

Freller, C. C. (1999). Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicologia USP*, 10(2), 189-203. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641999000200012>

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

Galvão, I. (2003). Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In Arantes, V. A., Aquino, J. G. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus Editorial

Gaspar, F. D. R. & Costa, T. A. (2011). Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 121-129. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000100013>

Gil, M. S. C. A. (1993). Interação social na escola: professor e aluno construindo o processo ensino-aprendizagem. *Temas em Psicologia*, 1(3), 29-38. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300005&lng=pt&tlng=pt.

Guhur, M. de L. P. (2007). A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 381-398. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000300006>

Hazin, I., Frade, C., & Falcão, J. T. da R.. (2010). Autoestima e desempenho escolar em matemática: contribuições teóricas sobre a problematização das relações entre cognição e afetividade. *Educar em Revista*, (36), 39-54. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100004>

Kinpara, M. M. (2008). Um estudo da interação professor aluno a partir da análise do processo de construção de conhecimentos. *Psic: revista da Vetor Editora*, 9(2), 197-210. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000200008&lng=pt&tlng=pt.

La Taille, Y. (1992). *O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget*. In La Taille, Y., Oliveira, M. K & Dantas, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13. ed. São Paulo: Summus.

Laplane, A. L. F. de. (2000). Interação e silêncio na sala de aula. *Cadernos CEDES*, 20(50), 55-69. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100005>

Leite, S. A. da S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355-368. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>

Leite, S. A. da S. & Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In Azzi, R. G. & Sadalla, Na. M. F. de A. (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Leite, S. A. da S. & Tagliaferro, A. R. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 247-260. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200007>

Libório, A. C. O. & Neves, M. M. B. da J. (2010). Interações sociais e clima para criatividade em sala de aula. *Aletheia*, (31), 168-183. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942010000100014&lng=pt&tlng=pt.

Lima, T. C. S. de & Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, 10(spe), 37-45.

Loos-Santana, H. & Gasparim, L. (2013) Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. *Educ. rev.* [online] 29(3), 199-230. ISSN 0102-4698. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000300009>.

Luria, A. R. (2007) *A formação social da mente de Lev Semenovich Vygotsky*. São Paulo: CIP.

Mahoney, A. A. (2012). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. de. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, (20), 11-30. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&tlng=pt.

Martinelli, S. de C., Schiavoni, A., & Bartholomeu, D. (2009). Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 119-129. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712009000100011&lng=pt&tlng=pt.

Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do Psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru.

Mattos, A., Perez, B., Almada, V. & Castro L. (2013) O cuidado na relação professor aluno e sua potencialidade política. *Estudos de Psicologia*, 18(2), 369-377.

Monteiro, E. A. (2002). A transferência e a ação educativa. *Estilos da Clínica*, 7(13), 12-17. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282002000200002&lng=pt&tlng=pt.

Monteiro, M. A. A., Monteiro, I. C. de C., Gaspar, A. & Villani, A. (2012). A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula. *Ciência & Educação (Bauru)*, 18(4), 997-1010. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132012000400016>

Moraes, V. L. C. de & Rubio, J. de A. S. (2012). Congnição e Afeto se Entrelaçam no Processo de Ensino e Aprendizagem. *Revista Eletrônica Saberes da Educação* 3(1).

Nassif, L. E. & Campos, R. H. F. (2005). Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. *Memorandum*, 9, 91-104. Recuperado em 13 agosto de 2016, de <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/nassifcampos01.pdf>

Oliveira, R. P. (2001). *O método materialista histórico dialético* São Paulo: Abrapso/Unesp-Bauru.

Oliveira, C. B. E de & Alves, P. B. (2005). Basic instruction: teacher's role, motivation and stimulation on the school context. *Paidéia*, 15 (31).

Oliveira, I. M. de. (2015). Nas fronteiras entre o biológico e o cultural, o afeto. *Cadernos CEDES*, 35(spe), 375-389. Recuperado em 13 agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154117>.

Oliveira, M. K. de. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky.. In De La Taille, Y., Oliveira, M. K., Dantas, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em estudo*. São Paulo: Summus Editorial.

Oliveira, R. P. de. (2009). Tocar e trocar... o corpo, o afeto, a aprendizagem: uma experiência de formação continuada em um Centro de Educação Infantil. *Construção psicopedagógica*, 17(15), 91-110. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542009000200007&lng=pt&tlng=pt.

Oliveira, B. (2005) *Método Histórico-Social na Psicologia Social*. São Paulo: Vozes, 2005. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17336/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>

Oliveira, M. K. & Rego, T. C. (2003). Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In Arantes, V. A., Aquino, J. G. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus Editorial.

Oliveira, M. E. de; Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar* (36), 77-93, 2010.

Palangana, I. C. (2015). *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial.

Paiva, M. L. M. F. & Del Prette, Z. A. P. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 75-85. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100009>

Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011&lng=pt&tlng=pt

Petrucci, G. W., et al. (2014). Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor aluno. *Avaliação Psicológica*, 13(1), 133-142. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000100016&lng=pt&tlng=pt.

Piaget, J. (1995). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Picado, J. da R. & Rose, T. M. S. de. (2009). Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor aluno. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), 132-145. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000100011>

Pigatto, N. A docência e a violência estudantil no contexto atual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]* 2010, Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <http://la.www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537970007>.

Pino Sirgado, A. (2000) O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. *Revista Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78.

Pinto, F. E. M. (2005). A afetividade na organização do raciocínio humano: uma breve discussão. *Psicologia: teoria e prática*, 7(1), 35-50. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872005000100004&lng=pt&tlng=pt.

Ribeiro, M. de P. (2014). Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. *Psicologia da Educação*, (39), 23-30. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200003&lng=pt&tlng=pt.

Ribeiro, M. L., Jutras, F. & Louis, R. (2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Psicologia da Educação*, (20), 31-54. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100003&lng=pt&tlng=pt.

Ribeiro, M. L. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 403-412. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>

Ribeiro, M. L. & Jutras, F. (2006). Representações sociais de professores sobre afetividade. *Estudos de Psicologia*, 23(1), 39-45. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2006000100005>

Rocha, J. F. da, & Carrara, K. (2011). Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 221-230. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000200004>

Sakai, J. D. M. et al. (2012). Desempenho escolar e a relação professor aluno por meio do teste do par educativo. *Boletim de Psicologia*, 62(137), 221-238. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432012000200009&lng=pt&tlng=pt.

Sant'Ana, R. S, Loos-Sant'Ana, H. & Cebulski, M. C. (2010). Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. *Educar em Revista*, (36), 109-124. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100009>

Santos, F. M. T dos (2007). As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 9(2), 173-187. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/1983-21172007090202>

Schwede, G. (2016). *A atuação do psicólogo escolar: concepções teóricas, práticas profissionais e desafios*. São Paulo: USP

Silva, C. S. R. da (2006). A Relação Dinâmica Transferencial entre professor aluno no ensino. *Ciências & Cognição*, 8, 164-170. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000200017&lng=pt&tlng=pt.

Silva, M. C. A. L. & Cruz, V. M. de A. C. & Silva, F. F. da. (2013). A aprendizagem significativa uma interface com protagonismo juvenil: numa perspectiva socioafetiva. *Revista Psicopedagogia*, 30(91), 12-20. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000100003&lng=pt&tlng=pt.

Smith, L. K. (1997). *Cinesiologia Clínica de Brunnstrom*. 5. ed. São Paulo: Manole.

Soares, A. B. N., Naiff, L. A. M.; Fonseca, L. B. da, Cardozo, A. & Baldez, M. de O. (2009). Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. *Psicologia: teoria e prática*, 11(1), 35-49. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1516-36872009000100004&lng=pt&tlng=pt>.

Sousa, R. G. de, & Bastos, S. N. D. (2011). Discursos Epistemológicos de afetividade como princípios de racionalidade para a Educação Científica e Matemática. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 13(3), 169-184. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/1983-21172011130311>

Souza, V. L. T. de, Petroni, A. P. & Andrada, P. C. de. (2013). A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 527-537. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822013000300007>

Souza, M. P. R.(1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Souza, M. T. C. C. de (2003). O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In Arantes, V. A., Aquino, J. G. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus Editorial.

Souza, M. T. C. C. de. (2011). As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 249-254. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000200005>

Tacca, M. C. V. R. & Branco, A. U. (2008). Processo de significação na relação professor aluno. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2008000100005&lang=PT

Tassoni, E. C. M. & Santos, A. N. M. dos. (2013). Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 65-76. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000100007>

Tassoni, E. C. M. (2013). Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), 524-544. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000200008&lng=pt&tlng=.

Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese de doutora. Instituto da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Vectore, C. (2003). O Brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil. *Psicologia USP*, 14(3), 105-131. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642003000300010>

Veras, R. da S. & Ferreira, S. P. A. (2010). A afetividade na relação professor aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, (38), 219-235. Recuperado em 13 de agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015>

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2007) *A formação social da mente de Lev Semenovitch Vygotsky*. São Paulo: CIP.

Wallon, H. (1941/1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Edições 70.

APÊNDICE I - LISTA DE TÍTULOS DOS TRABALHOS ENCONTRADOS – AMOSTRA INICIAL

Títulos dos trabalhos
1. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia.
2. A afetividade na organização do raciocínio humano: uma breve discussão.
3. A afetividade na relação educativa.
4. A afetividade na relação professor aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário.
5. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível
6. A aprendizagem significativa uma interface com protagonismo juvenil: numa perspectiva socioafetiva.
7. A aula e a sala de aula: um espaço-tempo de produção de conhecimento.
8. A bronca na sala de aula, uma visão do professor.
9. A coerção e suas implicações na relação professor aluno
10. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade.
11. A dinâmica das interlocuções e a emergência dos significados segundo Vygotsky: análise de um processo de ensino na educação infantil
12. A diversidade em sala de aula e a relação professor aluno.
13. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas.
14. A docência e a violência estudantil no contexto atual.
15. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos.
16. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro.
17. A formação de professores e os currículos praticados em um movimento de educação popular na Rocinha.
18. A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo.
19. A importância da reflexão compartilhada no processo de evolução conceitual de professores de ciências sobre seu papel na mediação do conhecimento no contexto escolar.
20. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.
21. A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula.
22. A interlocução entre aluno-leitor/autor em sala de aula e a mediação do docente universitário
23. A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin.
24. A matemática escolar, o aluno e o professor: paradoxos aparentes e polarizações em discussão.
25. A motivação como prevenção da indisciplina.
26. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores.
27. A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG.
28. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas.
29. A prática pedagógica como processo de comunicação - a relação professor aluno como eixo: o ponto de vista psicológico.
30. A produção de teses e dissertações do PED: PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar
31. A psicopatologia da afetividade: aspectos conceituais e históricos
32. A Relação Dinâmica Transferencial entre professor aluno no ensino.
33. A relação professor aluno em medicina - um estudo sobre o encontro pedagógico.

Títulos dos trabalhos
34. A relação professor aluno na educação superior: a influência da gestão educacional.
35. A relação professor aluno no ensino da Odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo.
36. A representação social do “bom professor” no ensino superior.
37. A transferência e a ação educativa.
38. A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção.
39. A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares?
40. A violência escolar e a crise da autoridade docente.
41. A violência escolar no contexto de privação de liberdade.
42. A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem.
43. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor aluno.
44. Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor aluno.
45. Afetividade e atuação do psicólogo escolar
46. Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicoeducacional.
47. Afetividade e metacognição em percepções de estudantes sobre sua aprendizagem em física.
48. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon
49. Afetividade entre estudantes e sistema de cotas para negros.
50. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar.
51. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.
52. Afetividade nas práticas pedagógicas
53. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem.
54. Afetividade, conflito familiar e problemas de comportamento em pré-escolares de famílias de baixa renda: visão de mães e professoras.
55. Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPED.
56. Afetos e representações sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar.
57. Affective assessment.
58. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa.
59. Análise do uso de recursos de interação, colaboração e autoria em um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino superior na área da saúde.
60. Análise matemática e afetividade: uma resenha de três trabalhos de Roberta D'Ángela Menduni Bortoloti.
61. Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental.
62. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart
63. Apresentações na ANPED que fazem referência a Henri Wallon estudo exploratório.
64. Argumentações discentes e docente envolvendo aspectos ambientais em sala de aula: uma análise.
65. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa
66. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico.
67. Aspectos constitutivos da mediação docente e seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento
68. Atitudes de alunos e professores com relação a cursos de mestrado em engenharia de produção a distância.
69. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno.
70. Aula centrada no aluno versus aula centrada no professor: desafios para mudança.
71. Autoestima e desempenho escolar em matemática: contribuições teóricas sobre a problematização das relações entre cognição e afetividade.

Títulos dos trabalhos
72. Autonomy development and the classroom: reviewing a course syllabus.
73. Autoridade e sedução na relação pedagógica.
74. Avaliação da evolução da empatia em alunos do quarto ano da graduação em medicina da Unifesp em 2012.
75. Avaliação das características de afetividade em crianças e jovens com síndrome de Down.
76. Avaliação de comportamentos mediacionais de professores do ensino público pré-escolar
77. Avaliação do desenvolvimento de competências afetivas e empáticas do futuro médico.
78. Avaliação dos benefícios proporcionados pelo AASI em crianças e jovens da faixa etária de 7 a 14 anos.
79. Características da produção sobre professores de alunos com dotação e talento.
80. Características do bom professor segundo a percepção de estudantes de Psicologia.
81. Cognição, afetividade e moralidade.
82. Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir.
83. Comentário à entrevista de José Goldemberg.
84. Complexo de Rapunzel: relações sociais, sexualidade e afetividade de adolescentes com HIV/AIDS.
85. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.
86. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura.
87. Concepções sobre o bom professor de medicina.
88. Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino.
89. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade.
90. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção.
91. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno.
92. Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem.
93. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação.
94. Cooperação, competição e individualismo: pesquisa e contemporaneidade.
95. Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência.
96. Correlação entre a queixa do professor e a avaliação psicológica em crianças de primeira série com dificuldades de aprendizagem.
97. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem
98. Cristóvam, Milene e minhas meias furadas... ou de como uma aprendiz de professora ensina política cultural, sem saber, a uma graduanda das artes... ou ainda... docência: a barca de Caronte.
99. Cultura, significação e afetividade.
100. Curso de Medicina: motivações e expectativas de estudantes iniciantes
101. Das lágrimas às palavras: manifestações do pathos segundo a medicina da alma moderna.
102. De la semiótica de las pasiones a las emociones como efectos: la dimensión afectiva vista desde una mirada pragmatista
103. Desejo e aprendizagem na criança: o conhecimento como uma significação fálica possível.
104. Desempenho escolar e a relação professor aluno por meio do teste do par educativo.
105. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes.
106. Desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos sentimentos humanos no (e fora do) trabalho: uma questão de saúde coletiva e segurança pública.
107. Desequilíbrio e co-regulação em situação de ensino-aprendizagem: análise segundo o conceito de ação comunicativa (Habermas).
108. Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano: uma abordagem de gestos profissionais docentes por meio do método da autoconfrontação.
109. Diálogo: argumentação prática e condições de afetividade
110. Discursos epistemológicos de afetividade como princípios de racionalidade para a educação científica e matemática.
111. Documentário: um outro campo experimental no estudo dos processos de subjetivação.
112. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem.

Títulos dos trabalhos
113. Educação profissional e interação verbal: a função do verbo modal "poder" no diálogo professor aluno.
114. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar.
115. Efeitos da comunicação alternativa na interação professor aluno com paralisia cerebral não-falante
116. Ensinar e aprendente:: a construção da autoria de pensamento.
117. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar.
118. Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender.
119. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar.
120. Esquema mental de reciprocidade e influências sobre afetividade no trabalho.
121. Estigma e discriminação vividos na escola por crianças e jovens órfãos por Aids.
122. Estilos de aprendizagem e de ensinagem na escola indígena Terena.
123. Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais.
124. Estímulo à criatividade por professores de Matemática e motivação do aluno.
125. Estratégias de enfrentamento dos problemas de escolarização: revisão de literatura.
126. Estudantes em situação de risco e prevenção.
127. Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores.
128. Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários.
129. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual.
130. Formação de professores: um investimento em autoconhecimento
131. Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor aluno.
132. Gender differences in online collaborative learning groups promoting affective education and social capital.
133. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as.
134. Grupo operativo com professores do ensino fundamental: integrando o pensar, o sentir e o agir
135. Grupos de aprendizagem nas aulas de física: as interações entre professor e alunos.
136. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso.
137. Identificação de problemas do currículo, do ensino e da aprendizagem de física e de matemática a partir do discurso de professores.
138. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental.
139. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares.
140. Indenização por abandono afetivo: a judicialização do afeto
141. Influências do comportamento comunicativo não-verbal do docente em sala de aula: visão dos docentes de enfermagem.
142. Intensive care unit: a significant space for the professor-student relationship.
143. Interação e silêncio na sala de aula.
144. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva.
145. Interação professor aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory) .
146. Interação social na escola: professor e aluno construindo o processo ensino-aprendizagem.
147. Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de física: uma perspectiva Vygotskiana.
148. Interações sociais e clima para criatividade em sala de aula.
149. Intervenção em psicologia escolar: ética, cidadania e afetividade.
150. Investigação da afetividade na psiquiatria com a utilização do International Affective Picture System.

Títulos dos trabalhos
151. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos.
152. Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos.
153. La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad
154. Líneas pedagógicas para una Educación Corporal.
155. Linguagem e afetividade: a construção subjetiva da professora em suas narrativas.
156. Manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais.
157. Martí y la psicología.
158. Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas.
159. Merleau-Ponty e a psicanálise: da fenomenologia da afetividade à figurabilidade do afeto.
160. Mito de Eros e Psiquê: - um caminho possível para pensar a docência.
161. Momentos de interação em que as emoções se apre(e)ndem: estudo exploratório sobre a prestação materna e infantil em jogo livre.
162. Mudanças geradas pela internet no cotidiano escolar: as reações dos professores.
163. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe.
164. Nas fronteiras entre o biológico e o cultural, o afeto.
165. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor.
166. O Brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil.
167. O cuidado na relação professor aluno e sua potencialidade política.
168. O impacto do discurso da ciência na relação professor aluno: repercussões em psicanálise.
169. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação.
170. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender
171. O mal-estar do professor em sua relação com a violência do aluno.
172. O mestre (im)possível de adolescentes - uma especial posição subjetiva na transmissão.
173. O papel da afetividade e do outro na constituição de leitores de classes menos favorecidas.
174. O Papel das emoções na constituição do sujeito
175. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula.
176. O processo ensino-aprendizagem e suas conseqüências na relação professor aluno-paciente.
177. O professor e o aluno em liberdade assistida: um estudo exploratório.
178. O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador.
179. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey.
180. Os "novos" educadores dos programas de educação integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais.
181. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação.
182. Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática.
183. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar.
184. Para além do sujeito isolado modelos antropológicos para pensar a educação.
185. Para além dos discursos: o poder da afetividade.
186. Para uma antropologia clínica do encontro pedagógico.
187. Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem.
188. Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico.
189. Percepção subjetiva do esforço, resposta afetiva e hipotensão pós-exercício em sessão de Tai Chi Chuan.
190. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor aluno.
191. Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

Títulos dos trabalhos
192.Processos de significação na relação professor alunos:uma perspectiva sociocultural construtivista.
193.Produtividade, necessidade e afetividade: justiça distributiva e empatia em jovens brasileiros.
194.Professor especializado na área da deficiência visual: os sentidos da voz.
195.Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento.
196.Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor.
197.Propriedades psicométricas do parental bonding instrument e associação com funcionamento familiar
198.Psicanálise e educação: considerações acerca do mestre e da mestria.
199.Psicoanálisis en la sociedad actual: violencias y abusos laborales.
200.Psicologia da educação: conceitos, sentidos e contribuições.
201.Psicologia escolar: proposta de intervenção com professores.
202.Psychological well-being and psychological distress for professors in brazil and canada .
203.Qualificação, competência técnica e inovação no ofício docente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental.
204.Refletindo sobre a relação professor aluno em um grupo de professores do Ensino Fundamental.
205.Refletindo sobre o aprendizado do papel de educador no processo de formação do enfermeiro.
206.Regulación afectiva (de emociones y estado de ánimo) en el lugar de trabajo.
207.Reificação, reconhecimento e educação.
208.Relação ensino-aprendizagem e a impossibilidade da educação.
209.Relação transferencial entre professor e aluno na educação de jovens e adultos.
210.Relacionamento professor aluno e auto-regulação da aprendizagem no 3º ciclo do ensino médio português.
211.Representação de Escola e Trajetória Escolar.
212.Representação social da indisciplina escolar
213.Representações dos professores sobre saber histórico escolar.
214.Representações sociais de professores sobre afetividade.
215.Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura.
216.Revelando e compreendendo o relacionamento professor aluno em Marketing.
217.Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica.
218.Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem.
219.Sexualidade em sala de aula: representações em entrevistas de professores.
220.Significação e sentimentos dos alunos quando erram na matemática.
221.Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores.
222.Sobre a importância de conhecer e ensinar.
223.Socialização e afetividade no processo de inclusão digital: um estudo etnográfico
224.Supervisor de psicologia clínica: um professor idealizado?.
225.Teatro na escola:considerações a partir de Vygotsky
226.Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distancia.
227.Teoria da aprendizagem transformadora: contribuições para uma educação gerencial voltada para a sustentabilidade.
228.Tocar e trocar... o corpo, o afeto, a aprendizagem: uma experiência de formação continuada em um Centro de Educação Infantil
229.Trauma e filiação em Ferenczi:efeitos na relação professor aluno.
230.Um dia todos seremos Montag.
231.Um estudo da interação professor aluno a partir da análise do processo de construção de conhecimentos.

Títulos dos trabalhos

232. Um olhar clínico na sala de aula: uma nova metodologia pedagógica?

233. Um olhar psicopedagógico para a relação professor aluno atravessada por mitos culturais: implicações na prática educacional.

234. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas.

235. Uma longa viagem.

236. Uma relação delicada: estudo do encontro professor aluno.

237. Variáveis que afetam a aprendizagem: percepção de alunos de licenciatura e professores.

238. Violência contra professores de educação física no ensino público do estado do Paraná.

239. Vivenciando uma abordagem sociocultural no ensino de enfermagem.

240. Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas.

APÊNDICE II – AMOSTRA FINAL

1. Alexandroff (2012) O papel das emoções na constituição do sujeito;
2. Almeida et al. (2010), A produção de teses e dissertações do PED – PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar;
3. Almeida (1993) O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender;
4. Altenfelder (2015), Aspectos constitutivos da mediação docente e seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento;
5. Amorim (2012) Cultura, significação e afetividade;
6. Anacleto (2016), Relação ensino-aprendizagem e a impossibilidade da educação;
7. Bianchini e Vasconcelos (2014) Significação e sentimentos dos alunos quando erram na matemática;
8. Borges e Marturano (2010), Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas;
9. Borges, Almeida e Mozzer (2014) Linguagem e afetividade: a construção subjetiva da professora em suas narrativas;
10. Carvalho (2014) O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação;
11. Del Prette et al. (1998), Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso;
12. Ferreira e Acioly-Régnier (2010), Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação;
13. Freller (1999), Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem;
14. Gaspar e Costa (2011), Afetividade e atuação do psicólogo escolar;
15. Gil (1993), Interação social na escola: professor e aluno construindo o processo ensino-aprendizagem;
16. Hazin, Frade e Falcão (2010) Autoestima e desempenho escolar em matemática: contribuições teóricas sobre a problematização das relações entre cognição e afetividade;
17. Kinpara (2008), Um estudo da interação professor aluno a partir da análise do processo de construção de conhecimentos;
18. Laplane (2000), Interação e silêncio na sala de aula;
19. Leite e Tagliaferro (2005), A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível;
20. Leite (2012), Afetividade nas práticas pedagógicas;
21. Libório e Neves (2010), Interações sócias e clima para criatividade em sala de aula;
22. Loos-Sant’Ana e Gasparim (2013), Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos;

23. Mahoney e Almeida (2005), Afetividade e o processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon;
24. Martinelli, Schiavoni & Bartholomeu (2009), Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor;
25. Mattos et al. (2013), O cuidado na relação professor aluno e sua potencialidade política;
26. Monteiro et al. (2012), A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula;
27. Monteiro (2002), A transferência e a ação educativa;
28. Oliveira e Alves (2005), Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar;
29. Oliveira e Stoltz (2010) Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky;
30. Oliveira (2009) Tocar e Trocar... O Corpo, o Afeto, a Aprendizagem: uma experiência de Formação Continuada em um Centro de Educação Infantil.
31. Oliveira (2015) Nas fronteiras entre o biológico e o cultural, o afeto;
32. Paiva e Del Prette (2009), Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem;
33. Patto (1992), A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações Sobre um Desencontro;
34. Petrucci et al. (2014), Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor aluno;
35. Picado e Rose (2009), Acompanhamento de Pré-escolares Agressivos: Adaptação na Escola e Relação Professor aluno;
36. Pigatto (2010), A docência e a violência estudantil no contexto atual;
37. Pinto (2005) A afetividade na organização do raciocínio humano: uma breve discussão;
38. Ribeiro e Jutras (2006) Representações sociais de professores sobre afetividade;
39. Ribeiro (2010), A afetividade na relação educativa;
40. Ribeiro (2014), Contribuição da Psicanálise para a educação: A transferência na relação professor/aluno;
41. Ribeiro, Jutras e Louis (2005), Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa;
42. Rocha e Carrara (2011), Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor aluno;
43. Sakai et al. (2012), Desempenho escolar e a relação professor aluno por meio do teste do par educativo.
44. Sant'Ana, Loos e Cebulski (2010) Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem;
45. Santos (2007) As emoções nas interações e a aprendizagem significativa;
46. Silva (2006) A Dinâmica Transferencial entre professor aluno no ensino;

47. Silva, Cruz e Silva (2013) A aprendizagem significativa: uma interface com protagonismo juvenil numa perspectiva socioafetiva;
48. Soares et al. (2005), Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores;
49. Sousa e Bastos (2011) Discursos epistemológicos de afetividade como princípios de racionalidade para a educação científica e matemática;
50. Souza (2011) As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico;
51. Souza, Petroni e Andrada (2013) A Afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da Psicologia;
52. Tacca e Branco (2008), Processos de significação na relação professor alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista;
53. Tassoni e Santos (2013), Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd;
54. Tassoni (2012), Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar;
55. Vectore (2003), O Brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil;
56. Veras e Ferreira (2010), Afetividade na relação professor aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário;