



Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação

**OS AFETOS NA APRENDIZAGEM:  
POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA TODOS.**

Carla Cristina Silveira de Souza

Rio de Janeiro  
Agosto de 2008



Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação

**OS AFETOS NA APRENDIZAGEM:  
POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA TODOS.**

Carla Cristina Silveira de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Nyrma Azevedo

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Faculdade de Educação da Universidade  
Federal do Rio de Janeiro, como requisito  
parcial à obtenção do título de Mestre.

Rio de Janeiro

Agosto de 2008

## FICHA CATALOGRÁFICA

Souza, Carla Cristina Silveira de.

Os afetos na aprendizagem: por uma educação integral para todos / Carla Cristina Silveira de Souza. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

108 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2008.

Orientadora: Nyrma Souza Nunes de Azevedo

1. Psicologia da educação. 2. Os afetos. 3. Aprendizagem. I. Azevedo, Nyrma Souza Nunes de II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

**CARLA CRISTINA SILVEIRA DE SOUZA**

**OS AFETOS NA APRENDIZAGEM:  
POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA TODOS.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Rio de Janeiro, 28 de agosto de 2008.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora – Profa. Dra. Nyrma Azevedo  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Ana Canen  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Miriam Paúra  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho a todas as crianças em idade escolar, em especial as da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, com as quais tenho o privilégio de conviver, trocar e exercer meu papel de educadora enquanto professora.

Aos meus filhos Victor Arthur e Nathalie pela paciência no mundo e no ventre, ao ouvir incessantemente meus pensamentos e reflexões sobre a psicologia escolar e o desenvolvimento infantil. Meu desejo é que esses breves pressupostos possam servir a vocês a construírem um mundo mais digno e mais humano.

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

A Nyrma, orientadora paciente e humana, que vivencia intensamente os afetos na educação.

Aos professores que aceitaram participara desta banca, contribuindo gentilmente com sua experiência educativa.

Aos funcionários do PPGE pela disponibilidade e atenção que dispõem sempre a todos os alunos.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus alunos e colegas de trabalho que nos fazeres do cotidiano engrandecem minha prática e olhar educativo.

A minha família e amigos pelo constante apoio e estímulo no caminhar do curso e da profissão.

Ao meu MARIDO, pelas intermináveis noites só, olhando nosso filhote, para que eu pudesse hoje finalizar esta etapa. Obrigada pelo companheirismo de sempre, amor e paciência nas horas de estudo, nas reflexões mútuas e nas sugestões. Com você ao meu lado fica mais fácil realizar e estar realizada, porque você me completa!

A Deus que me proporciona a graça de viver e concluir mais uma etapa de vida.

*À emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão deve ter por consequência ulterior as oposições e desdobramentos dos quais poderão surgir as estruturas da consciência.*

(Wallon, 2007, p.124)



## SUMÁRIO

|  | Página |
|--|--------|
| LISTA DE ANEXOS.....                                 | x      |
| LISTA DE QUADROS.....                                | xi     |
| RESUMO.....  | xii    |
| ABSTRACT.....  | xiii   |
| 1. INTRODUÇÃO.....                                   | 14     |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....                        | 24     |
| 2.1. OLHARES SOBRE A PSICOLOGIA ESCOLAR.....         | 24     |
| 2.2. DIFERENTES CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM.....      | 25     |
| 2.3. WALLON E A EDUCAÇÃO.....                        | 32     |
| 2.4. O SER HUMANO E AS EMOÇÕES.....                  | 38     |
| 2.5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, ESCOLA E COTIDIANO..... | 47     |
| 3. METODOLOGIA.....                                  | 57     |
| 4. ANÁLISE DOS DADOS.....                            | 65     |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                         | 72     |
| REFERÊNCIAS.....                                     | 77     |
| ANEXOS.....  | 81     |

## LISTA DE ANEXOS

|  | Página |
|--|--------|
| <b>Anexo 1</b> – Avaliação inicial e final aplicada aos alunos ..... | 81     |
| <b>Anexo 2</b> – Ficha de autorização familiar.....                  | 106    |
| <b>Anexo 3</b> – Ficha de anamnese.....                              | 107    |
| <b>Anexo 4</b> – Autorização do estabelecimento.....                 | 108    |

## LISTA DE QUADROS

|  | Página |
|--|--------|
| <b>Quadro 1</b> – Estágios da psicogênese walloniana ..... | 36     |
| <b>Quadro 2</b> - Os três cérebros de Papez-McLean.....    | 41     |
| <b>Quadro 3</b> - Estruturas do sistema límbico.....       | 42     |
| <b>Quadro 4</b> - Emoções primárias.....                   | 44     |
| <b>Quadro 5</b> - Emoções secundárias.....                 | 45     |
| <b>Quadro 6</b> - Sentimentos.....                         | 45     |

## RESUMO

SOUZA, Carla Cristina Silveira. **Os afetos e a aprendizagem:** por uma educação integral para todos. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Esta pesquisa contemplou um mergulho no cotidiano das escolas das classes populares, repensando a ação dos agentes envolvidos no processo educativo, considerando a perspectiva do ser humano integral. Ressaltando principalmente o caráter positivo das emoções nas relações de ensino-aprendizagem, o trabalho empírico foi realizado através da metodologia da pesquisa-ação. O programa de intervenções desenvolvido, contemplou alunos pertencentes ao 3º ano do ciclo do ensino fundamental, da Rede Municipal de Duque de Caxias. Para a obtenção dos dados foram utilizados questionários de anamnese, entrevistas abertas e aplicação de vivências e dinâmicas de grupo. Os referenciais teóricos de Wallon e Maturana, balizaram o conceito de humanização da inteligência e o estudo das emoções. Os resultados puderam validar a hipótese de que as emoções potencializam o aprendizado e que o desenvolvimento humano se dá de forma integral, não estando nenhum domínio específico acima dos demais. Concluiu-se que o material simbólico, as formas de pensar, sentir e agir nos muitos cotidianos, são poderosas ferramentas a serem consideradas numa prática educativa comprometida politicamente com uma escola de qualidade para todos.

Palavras-chave: psicologia da educação, afetos, aprendizagem, Wallon.

## ABSTRACT

SOUZA, Carla Cristina Silveira. **Os afetos e a aprendizagem**: por uma educação integral para todos. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

This research is about the daily life of public schools thinking again about the education system in terms of . It's emphasizing the positive aspect of the emotions in terms of learning and teaching aspects through some action-researches done. The studied was made among 3 rd grade students of the Public Schools in Duque de Caxias. In order to get The Data Shown, anamnese, questionnaire was given, interviews were made and group dynamics were applied. The theoretical references of Wallon and Maturana were the start of the study of emotions and the concept of humanizing intelligence. The results could valid the hypothesis that the emotions influence the process of learning as a whole whithout any other interference. As a conclusion the symbolic material as the various ways of thinking, acting and feeling in the daily life are powerful tools to be considered as a political educational practice to make a high quality school for everybody.

Keywords: psychology education, affects and emotion, learning, Wallon.

## 1. INTRODUÇÃO

O Brasil tem jeito, porque nunca aceitou o conformismo. O Brasil é uma cultura rebelde. No Brasil os mais pobres não desistiram de ser gente- os pobres querem ser gente e isso é contagioso...O futuro já chegou, este período de globalização está morrendo, agora é o tempo de uma globalização por baixo, uma globalização que vem de baixo para cima, que vem com emoção e que vai incluir todas as minorias e todas as minoridades.

Milton Santos

Tendo como grande desafio à questão da aprendizagem das classes populares, não apenas para a leitura da palavra, mas para a leitura do mundo, nos deparamos com uma dolorosa realidade, tanto para educandos, quanto para educadores. Todos sabemos que a escola não vai bem e que a educação atravessa um momento complexo.

Os “desmontes sociais” atuando diretamente na escola e seus participantes: desmonte familiar, político, educacional, emocional, nos obrigam a enxergar questões antigas com novas lentes. São as diversas questões a serem aprofundadas e validadas na prática cotidiana de nossas escolas.

Educar pressupõe emocionar, aprender vincula-se aos afetos. Na atualidade, as pesquisas psicofisiológicas põem em cheque o paradigma cartesiano. Segundo Maturana (2004), a linguagem pressupõe uma ambiência amorosa, sendo a prática educativa uma forma de linguagem. A emoção causa impacto e tende a se propagar no meio social, sendo a afetividade um dos principais elementos do desenvolvimento humano.

Este trabalho busca discutir uma prática pedagógica que desenvolva com os alunos das classes populares, aliados de tantos direitos, uma verdadeira aprendizagem, não no sentido de decodificar códigos, mas de ser sujeito e cidadão, apropriando-se do senso de pertencer, olhando a pessoa como um todo integrado, dentro de uma cultura mais humanizada.

Educar não é tarefa fácil. A educação pressupõe que cada sujeito envolvido no processo possa interagir com outros na busca de crescimento e transformação. Tanto os que aprendem, quanto os que ensinam, numa perspectiva psicológica, entrecruzam subjetividades na relação pedagógica. Isto implica que olhemos o processo de ensino-aprendizagem, não apenas sob o foco do cognitivismo, mas avançando para uma visão ampliada de ser humano integral, homem que pensa, sente e age.

Em seus processos psíquicos, o ser humano integra funções mentais superiores e inferiores, dando forma às suas ações, ora fazendo prevalecer em suas atitudes uma ou outra, mas sempre recorrendo a ambas para estruturar-se no mundo. Incorpora aos seus atos, o mundo simbólico que construiu ao longo de seu desenvolvimento, emitindo juízo de valor sobre as coisas e situações, expandindo sua consciência sobre si e os demais.

Não há como pensar uma prática educativa que não considere o ser humano e suas emoções. Os afetos que modulam o corpo, nos preparam para ação, desencadeiam sentimentos e influem em nossa cognição, não podem mais ser desprezados e encarados como o “anjo mau” da organização psíquica humana. Encarando o aluno como ser que pensa e sente, vamos repensando a atuação dos educadores.

Considerando todas as ferramentas que a psicologia do desenvolvimento nos oferece, especialmente as vertentes interacionistas, destacando a teoria de Henri Wallon (1941/2007), enfatiza-se a não fragmentação do sujeito e a forma como as emoções o vão delineando, desde o nascimento, até a idade adulta.

O psicólogo escolar, sob este ponto de vista, passa a considerar os processos intrínsecos à aprendizagem: o aluno que aprende é o que se relaciona com outros sujeitos, em muitos cotidianos, conversando com várias culturas e saberes. Seu olhar deixa de sofrer a influência histórica de sua profissão (dos resquícios de uma prática medicalizada e

estigmatizante) e passa a objetivar ações contextualizadas, valorizando as construções comprometidas politicamente com os excluídos.

Sabendo que os eixos temáticos a serem desenvolvidos neste trabalho, são considerados em todos os contextos educacionais e relações de construção do conhecimento, o enfoque dado à perspectiva da educação das classes populares, se faz na tentativa de ressaltar a importância de uma educação de qualidade para todos. Entendendo que educar neste sentido, não significa privilegiar práticas compensatórias, vê-se a intrínseca necessidade do mergulho nos muitos cotidianos e culturas vividas por todos os membros da comunidade escolar: alunos, professores, famílias, etc. Mais que um estudo etnográfico, a psicologia aqui defendida, pontua um comprometimento político que ajude a reencantar o desencantado.

A idéia de unicidade psíquica complementa-se, entendendo que o mundo vivido por cada um de nós, antes de existir corporificado em objetos materiais, ganha vida nos nossos conteúdos internos através das imagens que construímos individual e coletivamente. Esse mundo altamente subjetivo vê-se refletido na objetividade das trocas interpessoais.

Realizando uma leitura subjetiva do contexto ao qual se insere, o educador emociona e é emocionado, afeta e é afetado, muda e é modificado. E nessa trocas cresce e provoca crescimento. Não se torna desnecessário ao contexto educacional, pois tem muito a contribuir. Nas dinâmicas dos cotidianos vividos, construídos e reconstruídos mutuamente, vai assumindo seu compromisso político, contribuindo com sua prática e lutando por uma educação de qualidade para todos.

A partir do exposto levantamos as seguintes questões: como desenvolver nos alunos habilidades cognitivas, através de uma prática pedagógica que leve em conta, a linguagem simbólica dos cotidianos vividos por estes e a potência dos afetos na promoção do desenvolvimento? De que maneira o trabalho docente com os alunos poderia se favorecer da influência de uma ambiência amorosa? Essas e outras questões se colocam diante da realidade



vivida em nossas escolas, no contexto das dificuldades de aprendizagem, especificamente na rede pública.

Diante dos altos índices de retenção ainda nos ciclos de alfabetização, vê-se o surgimento de uma emergência social, já que muitos alunos percorrem anos sem alcançarem a alfabetização, amargando repetidas situações de fracasso até chegarem ao abandono da escola.

Compreender a realidade escolar e seus desafios é uma questão sócio-histórica que ultrapassa o domínio das técnicas e teorias da aprendizagem. Além de entender o sujeito, é preciso levar em conta os fatores políticos que gerenciam os agentes do processo educativo.

Gentili e Alencar (2001) caracterizam a época em que vivemos como tempos de desencantos, que encontra sua razão na lógica excludente do neoliberalismo e da política mercadológica que transforma pessoas em objetos. Dessa forma, “o campo educacional, como não poderia deixar de ser, sofre também a invasão do desencanto. De uma forma ou de outra, todos parecem concordar que as coisas, dentro da escola, não vão bem” (GENTILI e ALENCAR, 2001, p.17).

Na escola que temos, todos conhecemos os resultados. Tendo como grande desafio à questão da aprendizagem das classes populares, não apenas para a leitura da palavra, mas para a leitura do mundo, nos deparamos com situações concretas de fracassos.

Segundo Araújo e Pérez (2006), as falas cotidianas são discursos reveladores de modos de funcionamento que produzem sucesso e fracasso da criança na escola. São falas que instigam a reflexão sobre verdades banalizadas, repetidas e renovadas na prática escolar. Para elas, “a experiência de rever e narrar a prática, desencadeia um processo auto-reflexivo fundamental à compreensão das formas particulares de ser e viver a docência”. (PÉREZ; SAMPAIO; TAVARES, 2001 *apud* ARAÚJO; PÉREZ 2006, p. 86).

O mergulhar na complexidade do cotidiano escolar, nos permite identificar pistas que trilham os caminhos das relações e conseqüentemente, da aprendizagem. Somente através da problematização das situações, foge-se das armadilhas de um olhar simplificador.

Quem fracassa na escola? O que é fracasso? Questionamentos aparentemente banais são necessários para que se perceba o real funcionamento da escola, as relações de poder e domesticação que existem por trás de ações aparentemente socializadoras.

As relações entre as identidades culturais possuem sempre um recorte referindo-se as classes sociais. Discutir a questão da identidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo vai além dos muros da escola, atingindo os domínios sócio-político-econômicos. Freire (1995) apontava a clara importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando da prática educativa e, no necessário respeito à identidade cultural dos educandos em nossas práticas educativas.

O movimento global normaliza e naturaliza práticas estigmatizantes, fazendo a exclusão como parte integrante do cotidiano, invisível aos olhos de quem convive diariamente com a injustiça. É a lógica desumana que responsabiliza pelos fracassos, aquele que supostamente não tentou o bastante, alcançar o sucesso. Inclui-se nessa agenda aluno, família, professor, o pobre. Gentili e Alencar (2001) definem esse mecanismo de *apartheid* escolar: “uma pobreza privada, cuja única causa e origem são os próprios pobres, os excluídos. Exatamente isso: uma pobreza pobre, mas graças à ação generosa e voluntária de todos, não tão grave” (GENTILI; ALENCAR: 2001, p.17).

A educação, de forma geral, deve tornar visíveis as práticas segregadoras normatizadas pelo dia-a-dia. Patto (1997) critica a visão corrente da psicologia onde, para que as condições de igualdade sejam reestabelecidas, é preciso oferecer condições psicológicas necessárias à integração de todos à sociedade, onde o popular se encontra à margem.

Segundo Patto (op.cit,1997), esse olhar reducionista sobre a educação das classes populares gerou inúmeros programas de educação compensatória, quando os psicólogos munidos de suas técnicas classificatórias (teste e manuais), decidiam como deuses o destino infeliz daqueles que não aprendiam. Os pobres foram rotulados como portadores de problemas emocionais, afetivos, deficientes.

As classes populares aprendem cotidianamente, na luta pela sobrevivência, nas diferentes formas cognitivas de ler o mundo, ler o espaço e a história. O desconhecimento da forma de ser e viver, da cultura e do *espaçotempo* vivido por esses sujeitos causa estranhamento entre diferentes contextos sociais.

As múltiplas interações vividas neste universo específico, o cenário da escola pública, a forma como toda comunidade encara o saber institucionalizado, as relações de poder, as famílias, enfim, são olhares atentos imprescindíveis para que se possa entrar no mundo do outro, variados cotidianos, desenvolver a empatia, alcançar novas leituras com as crianças.

Não há como educar com olhar intervencionista excludente. O processo educativo nos induz ao envolvimento e comprometimento, ainda mais num processo de democratização do ensino.

A escola que queremos é aquela que valoriza a centralidade da cultura, como elemento chave no modo como o cotidiano é configurado. Nela as identidades se entrecruzam em conflitos e diálogos constantes, mediados pela reflexão. Centralidade na visão de Hall (2006), onde o híbrido atravessa as fronteiras da cultura dita dominante, homogeneizada e ocidentalizada, criando o *entre-lugar*, onde toda ação humana passa a ser cultural e a mediar os processos sociais.

O mergulho na educação e nossa prática nas escolas, públicas ou privadas, sempre requerem comprometimento e responsabilidade. Comprometimento em encantar o

desencantado, clarear o obscurecido, refletir o automatizado. Responsabilidade em ser, conhecer e transformar o humano, no sentido do crescimento e da autonomia participativa.

Vemos que o sujeito que aprende, sente, possui um contexto, entrecruza ao seu mundo real, a virtualidade das imagens, símbolos e representações que vão possibilitando formas diferentes de enxergar e construir seus muitos cotidianos. A aprendizagem vê-se configurada além dos domínios da inteligência.

O termo inteligência transcrito pelos dicionários significa capacidade ou faculdade de aprender. Aprender nos muitos sentidos e possibilidades da vida. No documento da Unesco, “Educação, um tesouro a descobrir” (2006) os aprenderes fundamentais à educação seriam: aprender a conhecer, fazer, ser e conviver, já supondo uma visão ampliada de aprendizagem e inteligência.

Para Maturana e Rezepka (2000), “educação deve estar centrada na formação humana e não na técnica da criança, embora esta formação se realize através da aprendizagem do técnico, na realização do aspecto de capacitação da tarefa educacional” (p.13). A formação humana é o fundamento de todo processo educativo. Formação requer ações mais integradoras das funções humanas, tanto pedagógicas, quanto psicológicas.

Encontramos em Maturana e Rezepka (2000), a confirmação de que as emoções possuem efeitos distintos sobre a inteligência. Para os autores, as dificuldades de aprendizagem e comportamento não estariam relacionadas nem ao intelectual, nem a personalidade, mas brotariam da negação do amor.

A biologia do amor surge e se dá na constituição histórica do humano, quando o amor é a emoção fundamental que guia o devir histórico que faz o humano no sistema de linhagens primatas às quais pertencem os seres humanos. O amor, como emoção, é o domínio das condutas relacionais através das quais surge o outro como um legítimo outro em convivência com alguém. Como tal, o amor é a emoção que funda o social como o âmbito de convivência no respeito por si mesmo e pelo outro (MATURANA e REZEPKA, 2000, p. 25).

Esta perspectiva transformaria o espaço educativo num ambiente amoroso, não numa visão romântica acrítica da realidade, mas no sentido utópico Paulo Freire defende. Perceber o quão necessário se faz manter vivo o sonho e a utopia educando-educador, como meio criativo de mudança e crescimento, é um trabalho árduo em meio à *mesmice* do cotidiano, aos problemas rotineiros, a desesperança frente às dificuldades. Faz-se necessário alimentar a “alma”, pois ninguém pode dar aquilo que não possui.

As emoções guiam o comportamento humano e configuram as formas das ações. Elas definem o caráter das relações, colorindo ou descolorindo, facilitando ou dificultando aprendizagens e saberes.

Pautada em Maturana (2004), humanizar a inteligência pressupõe:

...entender que todos somos iguais em capacidades cognitivas (exceto nos casos patológicos) e afetivas, desenvolvendo cada qual seu potencial, no curso de suas relações sócio-culturais.

...romper com o paradigma cartesiano de bipolarização dos conceitos cognição *versus* emoção.

...respeitar as diversas formas de saberes e expressões das culturas vigentes, sempre ampliando o universo vivido.

...considerar as formas do imaginário educacional e dos símbolos do cotidiano como produtos cheios de significação e sentido para a formação dos sujeitos.

...e principalmente, não esquecer que aprender é uma ação que ultrapassa aos conteúdos escolares sistematizados, tendo em vista uma ação transdisciplinar transformadora.

Tendo em vista os pressupostos levantados, o objetivo deste trabalho vislumbra um mergulho no cotidiano das escolas das classes populares, buscando a ressignificação das práticas pedagógicas através da leitura dos mundos simbólicos, imagens e representações construídas individual e coletivamente pelos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem. O fazer dos educadores neste contexto não poderia deixar de considerar a

perspectiva do ser humano integral, ressaltando principalmente o caráter positivo das emoções nas relações de ensino-aprendizagem.

Para tal, trabalhou-se com dois grupos de alunos do 3º ano do ciclo, da rede municipal de Duque de Caxias, observando os avanços cógicos alcançados através de uma prática pedagógica que considere as emoções como propulsoras de aprendizagem.

A rede estudada trabalha com dois sistemas dentro do ensino fundamental: ciclo e série. O ciclo implementado estende-se até o 3º ano de escolaridade, havendo neste a possibilidade de retenção, caso não sejam atingidos os seguintes objetivos: domínio da leitura e escrita e das quatro operações matemáticas. A partir do 4º ano de escolaridade, a rede escolar fica organizada por meio do sistema seriado.

A escolha pelos alunos desta escolaridade, se deu devido ao fato desta ser, no município estudado, a série do ciclo que retém os alunos que ainda não se encontram alfabetizados, tendo sido observado, repetidas retenções e evasões.

A pesquisa qualitativa desenvolvida foi uma pesquisa-ação, balizada por uma pesquisa bibliográfica dos referenciais teóricos que possam dar consistência às hipóteses levantadas. Com Wallon (1941/2007), Maturana (2000), buscou-se traçar uma agenda de discussão sobre como os afetos e os símbolos do contexto agem direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Este tema vem carregado de significado, pois está ancorado numa realidade vivida na rede Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias, onde leciono há alguns anos e, desenvolvo um projeto com crianças, a princípio não leitoras, do 3º ano do ciclo. É um assunto que busca integrar o desenvolvimento sócio-emocional ao cognitivo, de forma real e possível dentro do difícil cenário da escola pública.

No exercício de minha função como educadora, alfabetizadora, formadora de opiniões, “pastora da alegria” (Alves, 2000), muito me sensibilizei ao perceber que, mesmo utilizando

as técnicas e metodologias mais avançadas e modernas da pedagogia, lendo e relendo diversos autores, pesquisas sobre o tema, usando jogos, atividades lúdicas, etc, ainda assim permanecia um grupo de alunos sem decifrar o código escrito.

Meu histórico profissional e minha inserção contínua e constante no âmbito educativo foram as reais causas motivacionais, para o encaminhando deste curso de pós-graduação e para o decorrer da pesquisa. Em meu caminhar como educadora, pedagoga e psicóloga de formação, regente de turma na rede pública e privada, senti a necessidade de buscar subsídios teórico-práticos que validassem práticas pedagógicas efetivamente integrais.

De posse do imenso arcabouço teórico, que estas poucas palavras conseguiram resumir em algumas páginas pesquisadas, entende-se que a prática do educador dispõe de muitas ferramentas para atuar no âmbito educacional. Solidificando suas ações através da formação humana, mediatizada pelo amor, não num sentido puramente romântico e conformado com a realidade. O amor que acompanha seu fazer é o que deve permear todas as ações humanas, pautado na utopia necessária à vida, como dizia Paulo Freire, aquele nos move a buscar sempre mais.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. Olhares sobre a psicologia escolar

O termo aprendizagem deve ceder lugar ao termo aprendizagem, que traduz melhor, pela sua própria forma, este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo.

Hélène Trocmé-Fabre

Poderíamos definir este campo de atuação da psicologia, como aquele que busca compreender e intervir nas diversas relações existentes no cotidiano escolar. Embora o termo educação seja amplo e abrigue em seu significado, outras instituições que não somente a escola, a ênfase abordada neste trabalho será dada à psicologia escolar.

A psicologia escolar volta suas pesquisas para questões relacionadas ao desenvolvimento, aprendizagem e relações humanas. Como aprendemos e ensinamos, que processos internos estão vinculados à aprendizagem, que relações estabelecemos intra e inter pessoalmente, o contexto sócio-histórico etc., são algumas perguntas que mobilizam este ramo da psicologia.

Historicamente o surgimento desta área foi vinculado a psicomетria, a aplicação de testes psicológicos, numa lógica clínica excludente. A ênfase no diagnóstico e “cura” dos problemas de aprendizagem, modelo médico de saúde *versus* doença, naturalizou as questões complexas do desenvolvimento humano.

As demandas contemporâneas abrem novos eixos de discussão desnaturalizando posturas psicopedagógicas patologizantes e estigmatizadas. O papel do psicólogo na escola e na educação merece reestruturação em sua prática e conceito. Enquanto educador, o psicólogo escolar volta sua atenção para os processos reflexivos e de conscientização. Mediando as



relações, conhecendo o meio social, grupos e outros fatores que compõe a instituição, desenha uma atuação mais democrática e legítima de sua função, baseada na escuta, na leitura da realidade e na construção da autonomia.

## **2.2. Diferentes concepções de aprendizagem**

A aprendizagem ocupa um lugar de destaque em nosso desenvolvimento, pois grande parte de nossas ações é aprendida. Para a psicologia o conceito aprendizagem é um constructo complexo, pois envolve muitas definições e tipos de teorias explicativas. Em cada uma delas aprendizagem terá uma definição peculiar, porém todas levam em consideração o desenvolvimento humano.

As teorias da aprendizagem vêm-se sempre vinculadas às teorias do desenvolvimento humano, visto que este pressupõe a construção do sujeito. Os conceitos podem ser distintos, porém interdependentes e articulados, desenhando juntos a visão de sujeito que se tem.

As abordagens psicológicas, desta forma, tentam explicar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, seguindo parâmetros de referência epistemológica como: inatismo (homem como ser pré-formado), ambientalismo (homem como *tabula rasa*) e interacionismo (organismo e meio em ação recíproca). Todos concordam que o desenvolvimento não ocorre de forma imediata, mas por etapas.

As diferentes teorias psicológicas, por terem eixos epistemológicos diversos, deram origem a variadas concepções de aprendizagem. Há uma multiplicidade de abordagens. Essas concepções podem ser alocadas em diversas categorias, segundo autores variados. Adotarei três grandes blocos para diferenciá-las: as de base empiristas, as racionalistas e as interacionistas.

As de base empirista consideram a aprendizagem como resultado da ação do meio sobre o indivíduo. As que seguiram a base racionalista definem aprendizagem como um processo externo, resultado da ação do indivíduo sobre o meio.

As teorias interacionistas consideram os dois processos anteriores como complementares, embora diferentes. Os interacionistas valorizam o biológico e reconhecem sua importância fundamental no desenvolvimento, acreditando no fator maturacional, mas entendem que é no contato com o meio, objetos e pessoas que ampliamos nossas possibilidades de aprendizagem e crescimento.

De acordo com as diferentes conceituações e suas respectivas implicações na educação, faz-se necessário conhecer as principais teorias da aprendizagem e suas aplicações na prática das escolas.

As teorias da aprendizagem que possuem uma base epistemológica empirista, de onde todo o conhecimento provém da experiência, são também conhecidas como Teorias Comportamentais. Seus principais representantes são Watson, Pavlov e Skinner.

Segundo Coutinho e Moreira (2004), as teorias comportamentais trazem influência não só do empirismo (idéia de tabula rasa), mas do funcionalismo (comportamento como resposta adaptativa ao meio), do positivismo (a objetividade através da experimentação) e do associonismo (associação entre estímulos e respostas).

Os comportamentais definiam o comportamento humano como fruto de modelagens, provenientes das associações entre estímulos e respostas que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano. Trabalham numa matriz de condicionamentos, reforços e modelagem. Através dos reforços, por exemplo, é possível modelar os comportamentos, tanto para reproduzi-los, quanto para extinguí-los.

Para Coutinho e Moreira (2004), as implicações pedagógicas desta abordagem definem o comportamento como mensurável, sendo possível medir e avaliar os fenômenos

comportamentais. Conforme já salientado, a aprendizagem decorre da relação estímulo-resposta, tendo como objetivo a aquisição de novos comportamentos. Nesta perspectiva, ganham sentido as notas, prêmios, elogios e até as punições. Deve-se evitar o erro, que quando acontece deve ser punido, para a extinção do mesmo. O aluno é sempre paciente no processo de aprendizagem.

Como resposta às Teorias Comportamentais surge a Teoria da *Gestalt*, de base racionalista, em oposição ao fracionamento da mente e do comportamento, como forma de se chegar às leis gerais do desenvolvimento humano. Seus principais representantes são Kohler, Koffka e Lewin.

A Teoria da Boa Forma, como é conhecida, priorizou uma psicologia dos conjuntos e da estrutura, enfatizando as configurações perceptuais como unidades mentais geradoras de conhecimento. Sua epistemologia racionalista afirmava que o indivíduo, ao nascer, já apresenta estruturas do conhecimento.

A percepção é o ponto de partida desta teoria. O comportamento, nesta visão, deve ser estudado nos seus aspectos mais globais, pois a maneira como percebemos os estímulos é que desencadeiam diferentes ações no mundo. A tendência da nossa percepção é buscar a boa forma (equilíbrio, simetria, estabilidade na percepção) para que se estabeleça a relação figura-fundo.

Coutinho e Moreira (2004) explicitam a importante contribuição da Teoria da Gestalt nos processos de aprendizagem, pois aprender nesta perspectiva é perceber relações, reagir a situações, ter *insights*. Porém para que o aprendizado aconteça o organismo deve estar maduro. O fator maturação é fundamental para o desenvolvimento. O indivíduo é ativo, pois é ele quem organiza e reorganiza o campo perceptivo. Neste sentido, o ensino deve sempre levar em consideração as necessidades e possibilidades do aluno, se dando através de conteúdos significativos.

As Teorias Interacionistas partem da matriz epistemológica dialética, explicando o conhecimento como fruto das diversas interações que o sujeito realiza com seu meio, levando em consideração as estruturas psíquicas e a ação sobre o ambiente. Seus principais representantes são Piaget, Vygotsky e Wallon.

Segundo La Taille, Kohl e Dantas (1992), as teorias interacionistas conhecidas como psicogenéticas, estudam as funções psíquicas à luz de sua gênese e evolução. Cada um dos teóricos citados buscou pesquisar este trajeto por um caminho. Piaget através da epistemologia genética, Vygotsky por meio da abordagem sócio-histórica e Wallon na psicogênese da pessoa completa. Aprofundaremos cada uma delas pela enorme significância e influência no campo educacional.

Jean Piaget (1896-1980), biólogo, suíço, não foi um educador, estava preocupado com a epistemologia, ou seja, como os conhecimentos são formados, como se passa de um conhecimento mais simples ao mais complexo. O conhecimento em sua teoria é pensado como estrutura construída pelo sujeito, não é inato, nem é somente contribuição do meio.

Em sua abordagem ele aprofunda o desenvolvimento cognitivo mediante um sistema de contínuas transformações. Considera que ao nascermos possuímos reflexos básicos que servem como ponto de partida para a construção dos esquemas cognitivos.

Os esquemas são instrumentos conceituais construídos, estruturas cognitivas, formas do pensamento se organizar que funcionam por processos adaptativos. Os processos adaptativos são configurados pela assimilação e pela acomodação. Por assimilação Piaget define a incorporação do sujeito de elementos do meio aos esquemas já construídos. Acomodação representa a modificação dos esquemas existentes e criação de novos esquemas, através da ação sobre os objetos do meio. Assimilações e acomodações refletem a equilibração, diante das trocas e da ação do sujeito sobre o mundo que o rodeia.

Os estágios são organizações complexas que coordenam movimento, comportamento e inteligência. Possuem uma ordem de sucessão invariável, mas com cronologia variável. Coutinho e Moreira (2004) colocam que Piaget em última versão de sua própria teoria, especificamente no livro “Problemas de Psicologia Genética”, se refere a três grandes estágios, com seus respectivos subestágios: sensório-motor, operatório-concreto e formal.

Piaget usou o termo construtivismo, que virou referência ao seu nome, para designar que tudo se inicia na ação. Da ação surge à conceituação, modificando de retorno a ação, num ciclo interminável. As construções objetivas dependem das subjetivas, ou seja, da interiorização das ações.

A aplicação dos pressupostos Piagetianos na prática pedagógica, ao longo dos anos, foi sendo deturpada e mal interpretada pelos especialistas da área. É preciso esclarecer que a preocupação de sua epistemologia não foi o conteúdo, mas as estruturas cognitivas lógico-matemáticas. O que vemos na maioria dos casos é uma adaptação irresponsável de seus pressupostos.

O processo de ensino-aprendizagem neste enfoque se dá não pela instrução, mas pelos conflitos cognitivos, desafios que levam o sujeito à busca de soluções. A ação é fundamental, pois para Piaget pensar é agir sobre o objeto. Mais que assimilar conteúdos, a aprendizagem contempla a capacidade de construção de estruturas capazes de assimilar e acomodar conteúdos diversos propiciando novas adaptações.

A lógica da construção do conhecimento vê no erro, uma possibilidade de futuro acerto, no professor, um facilitador no processo do conhecer e no aluno, o responsável por sua aprendizagem. Com os estágios de desenvolvimento, pretende que seja respeitado o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Grande é a contribuição desta teoria ao campo educativo e da psicologia escolar.

Com contribuição semelhante, o russo Lev S. Vygotsky (1866-1934) não chegou a constituir uma teoria como Piaget. Segundo Kohl (1997), Vygotsky buscava a criação de uma nova psicologia baseada em três pilares: as funções psicológicas têm suporte biológico, fundam-se nas relações sócio-históricas e em relações mediadas por sistemas simbólicos.

Para Vygotsky, de acordo com Kohl (op cit,1997), os processos mentais superiores tem origem nos processos sociais. No contato com os outros e com os objetos do ambiente, o sujeito interioriza formas culturalmente estabelecidas que servirão de matéria-prima para o desenvolvimento psicológico.

O processo de desenvolvimento humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá de fora para dentro. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados as suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio, a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio de códigos compartilhados pelos membros desse grupo (KOHL, 1997, p.39).

A abordagem de Vygotsky voltou-se a um conceito-chave, que unificou todos os seus pressupostos, a mediação semiótica. Baseado na idéia marxista de que o homem é o resultado da atividade do seu trabalho, para interagir em seu meio, o homem se utiliza de instrumentos, criando ferramentas que mediam sua ação no mundo. Coutinho e Moreira (2004) definem a mediação semiótica como a intervenção de signos na relação do homem com o psiquismo de outros homens. Nesta dinâmica, “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho” (KOHL, 1997, p.30).

Uma ênfase especial é dada à linguagem e a formação de conceitos, enquanto processos mentais superiores. A linguagem, sistema simbólico universal, possuiria duas funções básicas: intercâmbio social (comunicação) e pensamento generalizante (ordenar e agrupar o real). Associada ao pensamento, estaria classificada em pré-verbal (expressão emocional) e verbal (sistema de signos). Para Vygotsky, o pensamento passa a existir através da linguagem.

Sobre a formação de conceitos acrescenta que os mesmos são sócio-culturalmente produzidos e internalizados e re-interpretados ao longo da vida. O conceito sobre escola, por exemplo, irá variar de acordo com o significado cultural adquirido pelo signo. Os conceitos são formas de organizar o real através de categorias significativas.

Em termos de aprendizagem, Vygotsky formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância entre o nível de conhecimento real e o potencial. A zona real relaciona-se a capacidade que o sujeito possui para realizar tarefas independentemente. A zona potencial, à capacidade de realizar tarefas com a ajuda dos demais. Na existência desses dois níveis encontra-se a ZDP (zona de desenvolvimento proximal), que se refere ao “caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real” (KHOL, 1997, p.60).

As contribuições de Vygotsky na educação são muitas. Reconhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, através da mediação, é possível apreender novos conceitos, avançando na compreensão do mundo. Nesse avanço, os conteúdos são importantes ferramentas de ensino-aprendizagem. Para ele, a intervenção pedagógica provoca avanços, que não ocorreriam espontaneamente nos sujeitos.

Vimos que as teorias psicogenéticas são as que consideram o sujeito como autor de sua própria aprendizagem, num processo vital de constantes interações. Porém, as grandes contribuições de Piaget e Vygotsky pouco ressaltaram a importância das emoções no processo de ensino-aprendizagem. O pensamento de Henri Wallon foi o que balizou sua teoria numa perspectiva corpórea, onde as emoções possuem um lugar de destaque.

### **2.3. Wallon, a educação e a potência das emoções**

Henri Wallon nasceu na França em 1879 e morreu em 1962. Filósofo e médico, buscou compreender o psiquismo humano através das crianças e a gênese de seu processo psíquico. Enfocou o desenvolvimento infantil nos aspectos afetivo, cognitivo e motor, propondo um estudo sempre contextualizado.

Segundo Galvão (1995), Wallon viveu em um período marcado por muita instabilidade social e turbulência política. Esteve imerso entre duas guerras mundiais, o avanço do fascismo, as revoluções socialistas e as guerras para libertar as colônias africanas. Sempre alinhado aos intelectuais e políticos da esquerda, chegou em 1942 a filiar-se ao partido comunista. Influenciado por Marx, trouxe para sua teoria o ideal de libertação e justiça. Zazzo (1978), ressalta que a magnitude da obra walloniana se encontra na fidelidade de sua pesquisa ao ideal marxista, buscando compreender os fenômenos através da dialética.

Almeida (1999), analisando cronologicamente a obra walloniana, pontua que seus trabalhos poderiam ser divididos em duas etapas, onde a primeira relaciona-se com as questões da afetividade e a segunda, com os estudos da inteligência.

Em sua história profissional, o fato que acabou levando-o à psicologia da criança, foi sua atuação médica em hospitais psiquiátricos, com crianças que apresentavam lesões cerebrais. Dizia Wallon que “para a criança só é possível viver sua infância, conhecê-la compete ao adulto” (Wallon, 2007, p. 9).

Aproximou-se da educação, pois a escola era o local onde ele poderia ter acesso à criança num ambiente contextualizado, cheio de significados, enxergando-a como um ser geneticamente social. Para Galvão (1995), Wallon considerava que a psicologia e a pedagogia deveriam agir num sistema de colaboração recíproca.



Wallon fundamenta sua teoria em sua tese de doutorado “A Criança Turbulenta”, onde coloca o estudo das patologias, como possibilidade de entendimento da normalidade. Nesse sentido Galvão (1995), caracteriza a patologia como lente de aumento que permite enxergar, de forma acentuada, o indivíduo “normal”.

Ao estruturar as síndromes psicomotoras, Wallon (2007), defendia a idéia de plasticidade cerebral, deixando evidente a relação entre psiquismo e motricidade. Para ele as funções psíquicas são funções de relação, que integram as condições internas orgânicas e externas, relacionadas ao ambiente físico e humano.

Na época em que Wallon iniciou sua carreira acadêmica (1925), via-se nas correntes da psicologia uma dicotomia em relação à psicologia da criança. Os estudos encontravam-se direcionados ou ao cognitivo, ou ao afetivo-social. Em suas pesquisas, o autor buscou superar essa dicotomia, pois, “seu método consiste em estudar a condições materiais do desenvolvimento da criança, condições tanto orgânicas como sociais, e em ver como se edifica, através destas condições, um novo plano de realidade que é o psiquismo, a personalidade” (Zazzo1966, p. 13).

Em Dantas (1992), percebemos o quanto à dimensão afetiva ocupa um lugar privilegiado na teoria Walloniana. A emoção caracteriza a primeira etapa da vida humana e é vista como um instrumento de sobrevivência, mobilizando o ambiente para satisfazer as necessidades básicas. Para Wallon a emoção estabelece a ligação entre a vida orgânica e psíquica, sendo anterior ao nascimento da inteligência.

[...] a atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; 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” (DANTAS, 1992, p.85).

Antes mesmo do surgimento da palavra, observa-se no bebê expressões emocionais que vem a garantir sua sobrevivência e interação com o meio em que vive. As descargas

motoras vem carregadas de significado afetivo, desde o início de nosso desenvolvimento humano. Essas descargas evoluem para comportamentos mais complexos, porém sem deixar de levar em conta o “diálogo tônico”, uma espécie de correspondência muscular às emoções vivenciadas.

Segundo Dantas (1992), os estudos de Wallon sobre a emoção o fizeram concluir que todas as alterações emocionais correspondiam a uma modulação muscular. O ato mental se desenvolve a partir do ato motor. A motricidade, por sua vez, tem início pela atuação no meio social e a emoção esculpe o corpo, atividade que foi denominada como proprioplástica. Através do movimento o ato se insere no momento presente.

A emoção nasce sob o tecido corporal, impregnando sinais como rubor, calor, contração muscular, tremor, etc., para expressar a outrem o estado afetivo. E quando ainda não conta com o auxílio da linguagem, suas manifestações se efetuam sob a forma de sensibilidades (DANTAS, 1993, p.106).

Wallon (2007) diferencia a sensibilidade em duas: proprioceptiva e exteroceptiva. A primeira tem relação com o próprio corpo e está ligada às reações de equilíbrio e às atitudes que se apóiam na contração tônica dos músculos. A exteroceptiva está voltada para o exterior, tendo como referência os sentidos. Conceituando reações circulares Wallon diz que “não há sensação que não suscite movimentos apropriados para torná-la mais distinta, e não há movimento cujos efeitos sobre a sensibilidade não suscitem novos movimentos até que se estabeleça o acordo entre a percepção e a situação correspondente. A percepção é atividade, bem como a sensação; ela é essencialmente adaptação” (p.47).

Nesta perspectiva, homem só poderá ser compreendido na totalidade dos conjuntos funcionais que compõem o psiquismo humano. Na busca da compreensão do desenvolvimento, assim como Piaget, que categorizou estágios de desenvolvimento, Wallon delineou suas próprias etapas, definindo estágios como tipos de comportamentos relacionados ao meio e ao biológico. Para Wallon (2007), os estágios seriam os sistemas de relações entre a criança e o meio, momentos do desenvolvimento em sua totalidade.

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente (GALVÃO, 1995, p.43).

No livro “A evolução psicológica da criança” (1942), Wallon conclui que o estudo da criança é essencialmente um estudo das fases que farão dela um adulto. Observando-a em seu desenvolvimento, seguindo as sucessivas idades em sua totalidade, percebe-se que a passagem de uma etapa à outra não é uma simples ampliação, mas um remanejamento onde as atividades preponderantes num primeiro momento, são reduzidas num segundo. Desta forma, os conflitos do crescimento possibilitam a transformação do sujeito.

Em sua tese de doutorado, Wallon explora os três primeiros estágios, emotivo, sensório-motor e projetivo. Os estágios são aproximações que variam de pessoa a pessoa e nenhuma das etapas é completamente superada, visto que, em momentos variados da vida humana elas podem ressurgir. Para Wallon (2007), o desenvolvimento da criança pode adotar uma curva contínua, onde cada fase é um sistema de relações entre a capacidade da criança e do meio, sendo cada etapa, ao mesmo tempo, um momento da evolução mental e um tipo de comportamento.

Cada idade da criança é como um canteiro de obras cuja atividade presente é assegurada por certos órgãos, enquanto se edificam massas imponentes, que só terão uma razão de ser em idades posteriores. O objetivo perseguido é apenas a efetivação do que o genótipo ou germe do indivíduo continha em potência. O plano segundo o qual cada ser se desenvolve depende, portanto, de disposições que ele recebeu de sua primeiríssima formação (WALLON, 2007, p.31).

Assim, na criança enfrentam-se mutuamente, fatores de ordem biológica e social. A proposta de Wallon não é a fragmentação da pessoa, mas a possibilidade de entendimento dos movimentos psíquicos aos quais estamos submetidos. Galvão (1995), em sua releitura da obra de Émile Jalley na introdução do livro “A evolução psicológica da criança” (2007, tradução para o português), definem como cinco os estágios da psicogênese:

|                            |  |   |
|----------------------------|--|---|
| Impulsivo-Emocional        | 0 a 1 ano<br>(aproximadamente).            | Por meio dos instintos e emoções, abre-se um ciclo de reações generalizadas e difusas no comportamento do bebê. Os movimentos impulsivos vão dando lugar aos expressivos através da emoção. A atividade cognitiva encontra-se vinculada às respostas afetivas na linguagem emocional. |
| Sensório-Motor e Projetivo | 1 a 3 anos<br>(aproximadamente).           | O primeiro período corresponde à exploração sensório-motora do mundo físico, definição similar a de Piaget. A etapa projetiva caracteriza-se pela capacidade do ato mental projetar-se em atos motores. A atividade cognitiva está relacionada ao mundo simbólico.                    |
| Personalismo               | 3 a 6 anos<br>(aproximadamente).           | Etapa responsável processo de formação da personalidade. Predomina o sincretismo e a imitação. Marcada por uma sucessão de conflitos interpessoais, esta fase externa o dilema eu-outro, na construção da identidade.   |
| Categorial                 | 6 a 12 anos<br>(aproximadamente).          | Com a consolidação da função simbólica e a diferenciação da personalidade, a atividade cognitiva dirige-se à conquista do mundo exterior. Tornada categoria abstrata, o conhecimento se transforma em conceito.   |
| Adolescência               | A partir dos 12 anos<br>(aproximadamente). | Uma ruptura profunda se dá em nível somático impondo uma reestruturação corporal. Estabelece-se a necessidade de abrir espaço às novas definições do eu. Há a superação do mundo das coisas para o mundo das leis, vinculando conceitos à vida social.                                |

Os estágios Wallonianos indicam uma predominância funcional, ora a ênfase do desenvolvimento se encontra nos aspectos afetivos, ora nos cognitivos. Também há uma alternância funcional, onde cada nova fase alterna a atividade e interesse do sujeito (eu-mundo). A integração funcional, similar ao amadurecimento do sistema nervoso, pressupõe a

incorporação dos sistemas menos evoluídos aos mais evoluídos, adequando as necessidades de cada situação. Assim, “o processo que começou pela simbiose fetal tem no horizonte a individuação” (DANTAS, 1992, p.97).

O processo de singularização que o sujeito percorre ao longo de sua vida, está imbricado na dinâmica social. Wallon (2007) define o ser humano como um ser geneticamente social, visto que é impossível pensar em seu desenvolvimento, mesmo no período pré-verbal, sem a interação com os demais.

Para Dantas (1992), uma das belas instituições da teoria de Wallon se encontra no fato da construção do objeto, estar a serviço da construção do sujeito. “O produto último da elaboração de uma inteligência concreta, pessoal, corporificada em alguém, é uma pessoa e sua construção é uma autoconstrução” (p.97).

Nas idéias pedagógicas de Wallon, vemos uma proposta reflexiva sobre o papel sócio-político da educação. Em sua linha de pensamento, vê a escola como instituição que deveria estar engajada numa prática que integrasse as dimensões social e individual. A educação não deveria focar apenas o desenvolvimento intelectual, mas a pessoa como um todo.

Essa psicologia da pessoa completa e a ênfase que dá a emoção e ao corpo, permitem valiosas contribuições à dinâmica de sala-de-aula. Compreendendo os conflitos e crises que permeiam o desenvolvimento infantil, enxergando o valor dessas fases na construção da personalidade, o trabalho pedagógico passa a entendê-las como determinante do crescimento psíquico.

A escola para Wallon é um importante meio na constituição do sujeito, assumindo junto à família a responsabilidade afetiva que lhe cabe, numa complexa relação interdependente. A educação está imbricada de um caráter social, onde é no encontro com o outro, parte inseparável do nosso eu, que nos desenvolvemos enquanto sujeitos.

O “chão” das escolas públicas brasileiras motiva educadores à práticas educativas personalizadas, onde cada aluno é visto como único e singular em seu desenvolvimento. Os pressupostos Wallonianos nos convocam a uma educação do corpo, recheada de afetos. A proposta apresentada não é desenhada para suprir carências, mas para plantar sementes em todos os tipos de “solo”. Aprender a ler as emoções é um pré-requisito para administrá-las e reconduzi-las no processo pedagógico.

#### 2.4. O ser humano e as emoções

Qualquer coisa que se sinta.  
Tem tantos sentimentos.  
Deve ter algum que sirva.  
Araldo Antunes

Ao longo de sua evolução o homem sempre manteve uma insaciável necessidade de compreender a si próprio. Já na Grécia antiga, através dos filósofos surgiu a primeira tentativa de sistematizar uma psicologia (BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 1999). Através do estudo da alma, diversos filósofos como Platão e Sócrates preocuparam-se em definir a parte imaterial do ser humano (pensamento, sentimentos, desejo, sensação e percepção).

Para definir o ser humano, a ciência tem adotado vários critérios: *homo erectus*, *homo faber*, *homo sapiens*. A caracterização do *homo sapiens*, homem que pensa e se comunica, nos permitiu profundos avanços em relação a estes campos, mas transformou as emoções em apêndices negativos de nossa maquinaria cerebral.

A visão dualista de Descartes na idade moderna, inaugurou o racionalismo que sustentou a primazia da razão e da capacidade de pensar, sobre os sentimentos e a vontade, afirmando indiretamente existir uma hierarquia entre as faculdades psíquica. Damásio (1996) apontou esta visão como um erro, porque nesta perspectiva estaria a mente separada do cérebro e do corpo, sendo o pensar o substrato do existir. Para ele, o ser humano é indivisível

e a razão não é tão pura e intacta como imaginamos. Os diversos sistemas cerebrais funcionariam interligados, de forma que as emoções e sentimentos agiriam como guias internos, estados corpóreos tão cognitivos quanto às funções mentais superiores.

A partir do século XX, as investigações produzidas sobre a emoção nos levaram a um outro olhar e entendimento. Os cientistas despertaram para o fato de que é necessário compreender e estar consciente de suas emoções, qualidade esta que permite ao ser humano desenvolver a capacidade para melhor se relacionar com e no mundo.

A profunda dissonância entre a vida instintivo-emocional, o pensamento racional e a realidade sociocultural, tem dado origem a diversas doenças categorizadas como psicossomáticas. A ressignificação contemporânea da temática requer um mergulho na história psicofisiológica das emoções: o que são, como surgem, para que servem.

A palavra emoção tem origem no verbo latino *emovere*, pôr em movimento. Também há em sua grafia o termo moção, da mesma raiz de motor, o que significa pôr em movimento.

A polissemia das palavras emoções, sentimentos, afetos, instintos, desejos etc, dificulta a compreensão desses processos e suas peculiaridades. São conceitos de difícil definição, por se tratarem de uma complexa função que interliga aspectos do comportamento e psicofisiológicos. A abrangência conceitual é ampla e diversificada. Apesar das muitas visões, um aspecto comum a todas é a estreita relação entre motivação e emoção.

A fertilidade deste campo de pesquisa gerou inúmeras definições, que nem sempre coincidem conceitualmente. Para compreendermos as muitas teorias expostas é necessário entender o que cada autor define como emoção, sentimento, afeto.

Murray (1967) categoriza as emoções como reações fisiológicas e psicológicas que influenciam na percepção, aprendizagem e desempenho. Para Hebb (1971 *apud* PENNA, 2001), as emoções correspondem a um estado especial de vigilância acompanhado de processos de meditação que tendem a excitar o comportamento.

Sabe-se que durante longos anos, via-se no coração a fonte das emoções, devido às reações fisiológicas. Essas reações, sudorese, aceleração cardíaca, choro, riso, tremor, etc, são importantes descargas de tensão do organismo emocionado, já que podemos definir as emoções como momentos de tensão em um organismo (BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 1999, p. 196).

Para esses autores, as emoções são expressões afetivas acompanhadas de reações intensas e breves do organismo, em resposta a um acontecimento inesperado ou a um acontecimento muito aguardado. Nas emoções é possível observar uma relação entre os afetos e a organização corporal, reações orgânicas. Cada tipo de emoção que vivenciamos nos predispõe para uma ação imediata. Eles definem emoção como um estado agudo e transitório e sentimento como um estado mais atenuado e durável. Caracterizam amor e ódio como os afetos básicos que, além de se manifestarem como emoções, podem expressar-se como sentimentos.

Para Brandão (2002), uma experiência emocional não é um fenômeno unitário, varia de pessoa para pessoa e é o resultado de vários eventos. Emoção é a manifestação de reações psicomotoras, geralmente acompanhadas de alterações neurovegetativas em resposta a um estímulo ambiental.

Ao longo dos anos, os diferentes pesquisadores desenvolveram algumas correntes teóricas da emoção como as descritas por Murray (1967):

- A teoria periférica de JAMES-LANGE (1884) – Desenvolvida pelos psicólogos William James e Carl Lange, esta teoria defende que a emoção é uma alteração fisiológica provocada por estímulos do ambiente, transmitida pela percepção sensorial. Nesta matriz a emoção é a consciência de perturbações fisiológicas. Para exemplificar, os autores apresentam a seguinte dinâmica: percebo um urso, corro e porque corro tenho medo.
- A teoria talâmica de CANNON-BARD (1927) – William Cannon e Phillip Bard afirmam que as alterações fisiológicas que levam a emoção ocorrem simultaneamente à percepção de estímulos do meio ambiente. A emoção mobilizaria mecanismos para a homeostase orgânica.



Entendem a experiência e o comportamento emocional como mecanismos originados no tálamo.

- A teoria da ativação de LINDSLEY (1951) – Lindsley deu ênfase ao papel do sistema reticular no substrato das emoções. Para ele o hipotálamo seria a sede primária da organização da expressão emocional e o sistema reticular responsável pelo reconhecimento e regulação dos impulsos geradores das emoções. Desse modo, o organismo ficaria em estado de alerta e pronto para a expressão emocional.

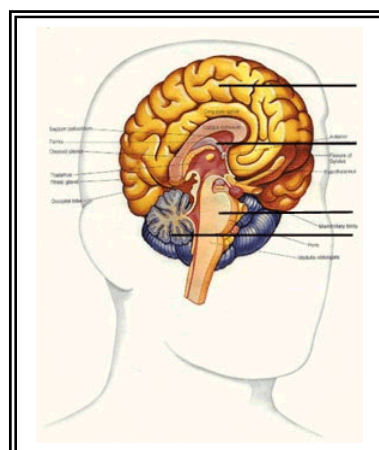
- A teoria de PAPEZ- MCLEAN (1937/ 45) – Papez levantou a hipótese de que as estruturas do lobo límbico seriam cerne neural das emoções. Suas idéias foram enriquecidas por McLean que introduziu o termo sistema límbico, conjunto de estruturas em forma de anel, localizado no meio dos dois hemisférios cerebrais. McLean afirmou que a natureza humana era dotada de três cérebros diferentes, mas interligados:

1- Reptiliano: Responsável por comportamentos estereotipados com base em memórias e aprendizagem ancestrais. Estruturas: medula espinhal, tronco encefálico, diencéfalo e gânglios da base.

2- Mesocórtex: Responsável pelos mecanismos básicos de do autoconhecimento e das condições internas do corpo. Estruturas: Sistema Límbico.

3- Neocórtex: Responsável pelas funções cognitivas e análise do meio externo. Estruturas: Córtex cerebral.

#### Os Três Cérebros de Papez- Mclean

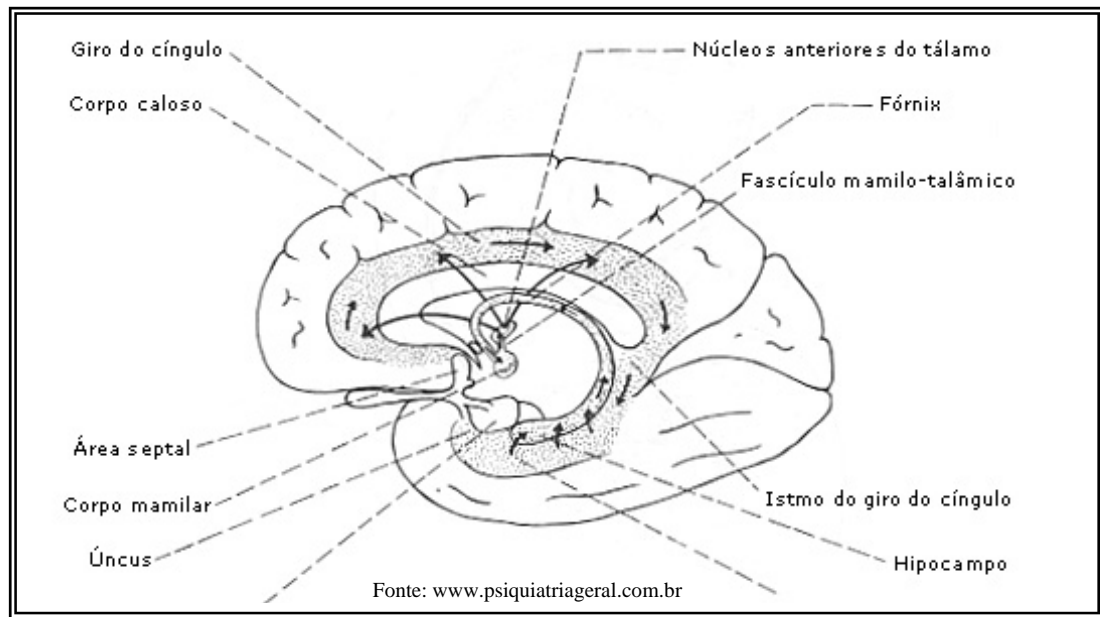


Neocórtex

Mesocórtex

Reptiliano

## Estruturas do Sistema Límbico



Penna (2001) expõe mais três teorias, além das já citadas: Janet (emoção como forma desadaptada de conduta), Lewin-Dembo (emoção seria a resposta à resolução de conflitos) e Freud (emoção é traduzida por afeto, energia pulsional).

Para Wallon (2007), as emoções estão intimamente ligadas às manifestações orgânicas. Ele situa o centro das emoções na região subcortical. Através da expressão emotiva, a subjetividade transforma-se em sociabilidade. Elas são uma reação ao meio que adquirem maior significação através da palavra.

As emoções tem seu efeito no mundo vivido através de formas socialmente construídas, que as reforçam, potencializando seus efeitos como: a contagiosidade (capacidade de contaminar o outro), plasticidade (refletindo no corpo seus sinais), regressividade (fazendo regredir atividades cognitivas) e labilidade (transformando-se em outros tipos de emoção).

Cada uma das explorações desenvolvidas pode trazer contribuições ao que entendemos hoje como emoção. Como peças de um quebra-cabeça, elas possibilitaram através das refutações estabelecidas, validações de base neuro-psicofisiológicas e socioculturais. Ao

entender o que são as emoções, é preciso identificá-las para então, conscientemente, integrá-las em nossas vidas.

Segundo Brandão (2002), os gregos antigos encontravam quatro temperamentos básicos na natureza humana: colérico, sanguíneo, melancólico e fleumático. Os médicos chineses da antiguidade também acreditavam que os seres humanos experimentavam quatro emoções básicas: felicidade, raiva, tristeza e medo. As taxonomias modernas das emoções ampliaram seus olhares incluindo: prazer, surpresa, agonia, curiosidade, desprezo e pânico.

O psicólogo inglês William McDougall (1908 *apud* Penna, 2001), dividiu a vida afetiva do indivíduo em: instintos, sentimentos e complexos emocionais. Para ele, as emoções estariam sempre relacionadas com os instintos. Neste sentido, instintos seriam impulsos primários que estariam relacionados às emoções.

Cada instinto associar-se-ia a uma emoção, cada emoção daria origem a um sentimento e as emoções poderiam combinar-se e originar os complexos emocionais. Assim, o instinto de fuga, natural a todos os animais e necessário à sobrevivência, gera a emoção medo. O medo é resultante da sensação de perigo e intensifica a reação de fuga. Os sentimentos se formariam de acordo com a repetição das emoções. Para McDougall (1908), os sentimentos são variados: amor, orgulho, vergonha, ressentimento etc.

Para Wallon (2007), impulsos são os atos de nível mais baixo, onde ocorre o mínimo possível de motivação, são como efeitos de uma auto-ativação, de uma incontinência, de um escape dos controles habituais das condutas.

Watson (1967 *apud* Murray, 1967), indica três padrões básicos e inatos de respostas emocionais: medo ira e amor. Plutchik (*apud* Murray, 1967), admite oito reações emocionais básicas: pressentimento, ira, alegria, consentimento, surpresa, medo, pesar e repulsa. Para ele a complexidade das respostas emocionais se daria devido à mistura das emoções básicas.

Wallon (2007) critica a concepção de Watson, argumentando que não se pode negar o caráter ontogenético das emoções, já que seu desenvolvimento se dá de acordo com a maturação funcional das estruturas. E é a maturação que nos permite concluir que a emoção não pode ser reduzida a reflexos.

Wallon (2007), considera a afetividade um campo funcional amplo que vem a abarcar um conjunto de manifestações específicas, englobando as emoções (de ordem biológica, estado fisiológico efêmero), os sentimentos (de ordem psicológica, ideativo e mais duradouro) e as paixões (busca conjugar os anteriores através do raciocínio e d concretização). Os afetos são compostos pela síntese das relações afetivas mencionadas, mediadas pelo caráter, que Wallon destaca como o componente afetivo de ordem simultaneamente psicológica e biológica.

Bastos (2000) afirma que os estudos sobre a afetividade abrangem as emoções, os sentimentos, o humor ou estado de ânimo e suas representações no psiquismo como um todo. As observações dos estados afetivos devem vir acompanhadas das repercussões fisiológicas presentes nas reações emocionais. Ele categoriza as emoções em primárias e secundárias. As primárias são emoções inatas e instintivas e estão relacionadas às estruturas diencefálicas.

### **EMOÇÕES PRIMÁRIAS**

**CHOQUE**☞ reação catastrófica, atitude regressiva.

**CÓLERA**☞ reação agressiva.

**AFETO**☞ reação de satisfação, relaxamento.

As secundárias são originadas do desenvolvimento das primárias e estão relacionadas às estruturas neurofisiológicas mais elevadas, o sistema límbico:

### **EMOÇÕES SECUNDÁRIAS**

CHOQUE ☞ espanto, susto, pânico, terror, etc.

CÓLERA ☞ raiva, irritação, agressividade, etc.

AFETO ☞ prazer, simpatia, auto-estima, etc.

DESPRAZER ☞ insatisfação, mal-estar, frustração, etc.

Os sentimentos seriam os estados afetivos mais profundos, duradouros, complexos, elaborados e menos instintivos. Psicofisiologicamente, são elaborados nas estruturas superiores do neocórtex. São eles:

### **SENTIMENTOS**

Apreensão, insegurança, desconfiança, preocupação etc.

Ódio, rancor, crueldade, vingança, inimizade etc.

Amor, amizade, compaixão, alegria, felicidade etc.

Tristeza, inveja, ciúme, desprezo, infelicidade, culpa etc.

De modo geral, a grande variedade de emoções pode ser classificada de acordo com muitos princípios de caráter organizador ou desorganizador: agradáveis ou desagradáveis, aproximação e evitação, intensidade, dentre outras. Porém, percebe-se que a reação emocional generalizada no nascimento, vai tornando-se diferenciada de acordo com o desenvolvimento humano.

A importância de conhecermos os processos neurobiológicos e psíquicos da emoção remete a retomada de uma visão de homem integral. Emoção para os autores citados seria um rótulo que abrigaria diferentes sensações, mediadas pelos sistemas neurológicos, desde a ontogênese humana.

Na perspectiva holística apontada, os processos socioculturais e de aprendizagem possuem função nodal, à medida que conferem aos processos inatos, novas ressignificações e formas de se manifestarem.

Damásio (1996) relaciona as emoções aos processos de tomada de decisão e raciocínio, estando ambos indissociáveis. Desenvolve a hipótese do marcador somático, mecanismo interno, na qual os processos emocionais que se dão corporificados disparam um sinal interno que, favorece no processo de escolha e tomada de decisão. A simbiose entre razão/cognição e emoção torna-se evidente nesta matriz.

Em suma, os marcadores somáticos são um caso especial do uso de sentimentos gerados a partir de emoções secundárias. Essas emoções e sentimentos foram ligados, pela aprendizagem, a resultados futuros previstos da determinados cenários (DAMÁSIO, 1996, p. 206).

Os marcadores somáticos baseiam-se nas emoções secundárias e são adquiridos por meio da experiência. Eles reforçam a idéia de que os sistemas cerebrais necessários à emoção encontram-se interligados aos sistemas racionais e ambos às estruturas que regulam o corpo.

Poderíamos afirmar que, pensar o ser humano além do *homo sapiens*, é enxergá-lo como sujeito, autor de sua própria história. Essa história é escrita a partir de suas vivências, mediadas pelos mecanismos biopsicofisiológicos, na qual o corpo, as emoções e a cognição fazem parte de um único processo, o da vida.

Os versos, abaixo descritos, expressam de forma poética o funcionamento subjetivo do homem, ser que pensa, mas também sente, sofre e se alegra expressando estados emocionais. Vemos também as emoções concretizadas no corpo e nos processos de pensamento. Na beleza da música fica explicito que somos indivisíveis, esta é a nossa natureza.

Socorro, não estou sentindo nada. Nem medo, nem calor, nem fogo. Não vai dar mais para chorar. Nem para rir. [...] Socorro, alguém me dê um coração, que esse já não bate nem apanha. Por favor, uma emoção pequena. Qualquer coisa. Qualquer coisa que se sinta. São tantos sentimentos deve ter algum que sirva (ANTUNES- Socorro, 1999).

A importância dos afetos na aprendizagem e educação nos impulsiona ao conhecimento dos processos psicofisiológicos, cognitivos e sociais. Considerando o sujeito como indivisível, levamos em conta que todos os processos mentais dependem de estruturas primárias, que lhe ajudam a configurar operações complexas.

O aprofundamento no complexo funcionamento e importância das emoções e sentimentos, nos fornece ferramentas indispensáveis à prática pedagógica e a nossa atuação enquanto psicólogo escolar. Acreditando que o comportamento e a aprendizagem humana, vistos tradicionalmente como cognitivos, pressupõem a interferência afetiva, reconfiguramos nosso olhar e fazer sobre os processos educativos.

## **2.5. Representações sociais, escola e cotidiano**

A representação social, portanto, não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar. É dinâmica, móvel.

Ângela Arruda

A relevância dos temas que serão abordados ao estudo proposto, se colocam diante da emergência e valorização de um mundo simbólico, construído no interior das psiques individuais e coletivas. A vida representacional ganha relevância nas relações que estabelecemos, tornando vivo e presente os fenômenos observáveis, contornando aspectos da realidade, modos de interpretá-la e recriá-la.

A forma como são organizados socialmente os conjuntos de significação na escola, em seus variados componentes, como eles agem e influenciam o processo educativo, são olhares profundos no/do cotidiano que não podem deixar de existir em práticas comprometidas com a transformação dos sujeitos.

Tais sujeitos, alunos, educadores, famílias, enfim, os membros de cada comunidade escolar, produzem a partir de sua vivência sócio-cultural, um conhecimento subjetivo das realidades onde vivem, a partir do qual regerão suas formas de atuar no mundo. Esse conhecimento através das imagens produzidas assume um caráter imaginário através de seus símbolos, crenças e mitos compartilhados culturalmente.

Num breve e resumido histórico do estudo sobre representações sociais, vemos seu surgimento vinculado ao campo da sociologia, preocupado em estudar as relações observáveis e os modos de interpretação do cotidiano. Esse saber que diz algo sobre a realidade, teve origem com Durkheim, o primeiro a identificar os fenômenos complexos das representações como produções mentais de origem social. Arruda (2002), classifica as representações sociais na visão durkheimiana como “um grande guarda-chuva que abrigava crenças, mitos, imagens, e também o idioma, o direito, a religião, as tradições” (p.134).

Segundo Arruda (2002), a partir dos anos de 1960, o aumento do interesse pelos fenômenos do simbolismo, levantou a preocupação em explicá-los numa abordagem mais ampla que incluísse as noções de consciência e de imaginário. As representações e memória social também fazem parte dessas tentativas de explicação.

Jodelet (2001) enfatiza que sobre a matriz teórica de Durkheim, Moscovici, em 1961, renova a análise feita, no sentido de operacionalizar o conceito. Refletindo sobre a especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades, representar constitui-se uma atividade na qual o sujeito interage com o meio.

Levando em consideração os aspectos cognitivos, psíquicos e sociais, a gênese do senso comum e a relação entre pensamento e comunicação, a teoria de Moscovici (1969 *apud* Jodelet, 2001), firmou alguns pressupostos sobre tal saber: a representação social é sempre de alguém ou alguma coisa, numa relação simbólica, mediada por processos cognitivos, psíquicos e sócio-culturais, forma de conhecimento que age e transforma o mundo vivido.



Partindo das interações sociais, as representações encontram na comunicação um relevante papel. As causas emocionais e a atuação do imaginário coletivo na comunicação são apontados por Jodelet (2001), ao colocar a análise feita por Moscovici sobre incidência da comunicação em três níveis de representação:

- 1- Nível da Emergência: Afeta os aspectos cognitivos no sentido da dispersão e defasagem das informações relativas ao objeto representado. Não sendo possível abstrair todo um conjunto de informações transmitidas, o sujeito, reestrutura esse objeto baseado em seus valores e crenças e o guarda sob a forma de imagem.
- 2- Nível da Formação: A objetivação e a ancoragem dão ao objeto significação e utilidade. Recorrendo ao que já é familiar o sujeito ancora o novo ao seu jeito de ser.
- 3- Nível da Edificação de Conduta: Corresponde a opinião, atitude e esteriótipo. O objeto naturalizado e classificado como visão de mundo.

Entender as representações como campo de conteúdos relacionados à linguagem, imagem, ação e pensamento sobre objetos, pessoas ou situações, abre um fecundo campo de pesquisa e aprofundamento das questões educacionais, visto que este aglomerado de informações sintetiza visões de mundo que vem a compor um inconsciente coletivo, recheado de arquétipos e símbolos significativos à nossa práxis.

Em suma, a necessidade de fazer da representação uma passarela entre os mundos individual e social, de associá-la em seguida, à perspectiva de uma sociedade em transformação. Trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer (MOSCOVICI, 1969 *apud* Jodelet, 2001, p.62).

As ferramentas das representações nos proporcionam, não um decalque da realidade, mas possibilidades de compreensão e atuação. A forma de enxergar os saberes do senso

comum como produção de conhecimento, ligam este referencial teórico a novos campos de pesquisa como os estudos culturais e do cotidiano.

Os *Estudos Culturais* vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscavam se apropriar de instrumentos, de ferramentas conceituais e saberes que emergiam do mundo vivido. Não se constituiu uma disciplina, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem na busca de uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Com origem na Inglaterra na década de 1960, segundo Escosteguy (2006), esse movimento teórico-político surgiu, a partir de um questionamento que buscava compreender a cultura dominante na crítica literária britânica. Para tal havia uma incompatibilidade entre cultura e democracia, visto que a cultura burguesa sobressaltava-se à cultura popular.

Como Silva (1999) coloca, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social, como campo de produção de significados, jogo de poder. Para ele, a tarefa da análise cultural está em desconstruir, em expor esse processo de naturalização, desnaturalizando.

Esse movimento multidisciplinar veio reconstruindo o conceito de cultura, ampliando sua significação para uma base mais antropológica e histórica, onde englobaria a rede de práticas e relações da vida cotidiana, modos diferentes de fazer e viver. Nesta perspectiva saia-se do conceito de cultura erudita, vigoroso na modernidade.

Com a extensão do significado de cultura- de textos e representações para práticas vividas- considera-se em foco toda produção de sentido. O ponto de partida é a atenção sobre as estruturas sociais (de poder) e o contexto histórico enquanto fatores essenciais para a compreensão da ação dos meios massivos, assim como o deslocamento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas (ESCOSTEGUY, 2006, p.143).

Numa perspectiva curricular inspirada nos estudos culturais, o currículo seria um processo de construção social. Vêm-se enfatizados o papel da linguagem e do discurso, bem

como a produção de identidades. Nesse sentido, o conhecimento deixa de ser uma revelação e passa a caracterizar-se como resultado de um processo de criação e interpretação social.

As ressignificações feitas sobre culturas e currículo, além de todo o contexto já citado anteriormente, permitiram reflexões em torno de todo o ambiente educativo, principalmente o cotidiano escolar. No Brasil, de acordo com Alves (2003), a leitura dos autores relacionados aos Estudos Culturais, ampliou um trabalho de pesquisa focado no cotidiano.

O cotidiano escolar, visto tradicionalmente como *locus* de obscuridade e domínio do senso comum, evoluiu em significação. Segundo ALVES (2003), os estudos do/no cotidiano originados nos Estados Unidos, o enxergavam e identificavam como caixa preta. A metáfora utilizada fazia referência ao vivido na escola como algo impossível de se conhecer e entender plenamente.

Com Stake (*apud* Alves 2003), pesquisador estadunidense, foi possível entender que a forma hegemônica de compreensão não dava conta de explicar o cotidiano escolar, seus problemas e suas possíveis soluções. Esse autor indica, por um lado, a necessidade de cruzamento de fontes, a partir da observação do que diariamente se passa na escola, e por outro, a impossibilidade de generalizações das conclusões nesses estudos, iniciando com essas duas propostas, a compreensão da multiplicidade e da complexidade dos processos de constituição do/no cotidiano escolar.

Com os estudos de Stenhouse (1991), na Inglaterra, cria-se idéia de professor – pesquisador. Para esse autor, os professores, ao questionarem suas práticas, conhecidas e clarificadas por meio da pesquisa, são os que podem efetivar intervenções sobre o cotidiano das escolas. Essa possibilidade /necessidade, foi percebida por Stenhouse a partir da compreensão das diferenças culturais existentes em nossa sociedade.

Por fim, incorpora-se aos estudos do cotidiano o entendimento de que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamento *a priori* de valor (ROCKWELL; EXPELETA, 1986 *apud* ALVES 2003).

Advindo das múltiplas influências os estudos do/no cotidiano vêm para valorizar aquilo que a ciência moderna chamou de saber do senso comum, menosprezando o conhecimento produzido nos muitos cotidianos existentes. E nessa rede de subjetividades se encontra também a escola, seus praticantes, usos e costumes.

Aqueles que buscam entender o que se passa no contexto escolar, precisam valorizar a dimensão cotidiana, entendendo que o sujeito desse cotidiano escolar, é somatório de múltiplas experiências vivenciadas em diferentes redes (múltiplo, complexo) e que o espaço escolar, é o *locus* em que diferentes culturas interagem.

ALVES (2003) ressalta que partindo dos estudos de Certeau e Foucault, os grupos de pesquisas brasileiros do/no cotidiano, trazem à tona conceitos como acontecimentos, táticas, tessitura, usos, costumes, *espaçotempos*, para integrar e enriquecer o entendimento das questões educativas.

Esta autora entende que os sujeitos (praticantes do cotidiano) usam de diferentes e diversos modos os objetos (artefatos culturais). Entende também que através desses usos, conhecimentos são criados, produzidos, fabricados. Deixa claro que está falando contra o modelo de ciência moderna, que valoriza o conhecimento científico e despreza o conhecimento do cotidiano (senso comum), classificando-o como de menor valor e algumas vezes como conhecimento equivocado. Esse modelo, ao longo dos anos veio dicotomizando sujeito /objeto, espaço/tempo, teoria/prática.

Os pesquisadores do/no cotidiano, buscam o retorno ao começo de tudo, a unicidade de onde, teoria e prática, nunca deveriam ter sido separadas. De volta a essência universal das

leis, a sincronicidade, vai introduzindo no cotidiano, hibridizações necessárias ao entendimento das tessituras diversas do dia-a-dia.

Os saberes do dia-a-dia, vivenciados cotidianamente, estão continua e constantemente permeados de conteúdos representacionais que materializam-se através dos símbolos e das imagens que construímos subjetivamente. Esse material psíquico não pode ser desprezado em nosso fazer.

O imaginário, seus símbolos e a educação são conceitos imbricados mutuamente em suas significações e sentidos. Porém é preciso entender o que é e como, os primeiros configuram-se em relação ao processo educativo.

[...] o imaginário não é apenas um termo que designa um conglomerado de imagens heteróclitas, mas remete para uma esfera psíquica onde as imagens adquirem forma e sentido devido à sua natureza simbólica (WUNENBURGUER; ARAÚJO, 2006, p.11).

Para esses autores, os estudos sobre imagens, imaginação e imaginário não surgiram com a filosofia contemporânea. Já no pensamento estruturalista e fenomenológico, debates e estudos sobre o tema eram levantados. Salientam ainda que em Sartre, Bérson, Lacan, Freud, Foucault etc., vigorosos pressupostos foram lançados sobre tais questões.

No seu percurso histórico o termo imaginário assumiu diversos conceitos. Barbier (1994) categorizou tais classificações em três fases a partir da antiguidade grega: fase de sucessão, fase de subversão e fase de autorização.

Para o autor, a primeira fase iniciada com o pensamento grego após os pré-socráticos, estabeleceu um dualismo entre o real e o imaginário. De um lado sentir e perceber a realidade, de outro, sonhar, fantasiar. Mundos distintos, incomunicáveis. Nesta fase também vemos o advento do cristianismo e a necessidade de se conjugar a fé à razão. Descartes com o racionalismo, inaugura a visão de imaginário como exercício do pensamento gerando imagens (reais ou verdadeiras).

Na fase da subversão, vinculada ao movimento romântico do século XIX, o imaginário passa a ser visto como caminho para a realização. “O sonho é valorizado, a imaginação reina. Mas a ambigüidade permanece” ( BARBIER, 1994, p.18).

A terceira fase, mais contemporânea, “autorizou” a busca de uma equilibração entre o real e o imaginário. Bachelard e Castoriadis, são alguns dos autores que se incluem nesta visão de imaginário. Neste trabalho estaremos vinculando os estudos do imaginário às concepções de Bachelard.

Bachelard nasceu na França em 1884 e morreu em 1962. Filósofo, amante da arte e da poesia, segundo Barbosa e Bulcão (2004), inaugurou uma concepção de imaginário inovadora, onde não há mais como polarizar razão e imaginação. Em sua visão a imagem e a imaginação deixam de ser cópia fiel da realidade, ganhando vida e sentido criativo.

Barbosa e Bulcão (2004) dividem o tema da imaginação em Bachelard em dois momentos de análise da imagem: interpretação dos quatro elementos da natureza (água, fogo, terra e ar), reforçando a idéia de inconsciente coletivo e fenomenologia da imaginação (sujeito criador de imagens), aprofundando as questões arquetípicas. É importante ressaltar que o autor utiliza os conceitos junguianos, pois não se identificava com a rigidez sistemática da psicanálise relacionada ao estudo das imagens.

Jung (1987) define o conceito de inconsciente coletivo através observação dos casos de seus pacientes, especificamente na observação dos sonhos, enquanto imagens e associação de pensamentos que não criamos através da intenção consciente. Conclui que o inconsciente possui uma parte pessoal, correspondente aos conteúdos reprimidos e todo material psíquico que se encontra abaixo do limiar da consciência (composto em sua maior parte pelos complexos), e uma parte impessoal, coletiva, constituída de categorias herdadas, formada pelos arquétipos. Os arquétipos referem-se às imagens primordiais, arcaicas, históricas, vinculadas a padrões universais de comportamento.

Do mesmo modo que o indivíduo não é apenas um ser singular e separado, mas também um ser social, a psique humana também não é algo de isolado e totalmente individual, mas também um fenômeno coletivo...os processos inconsciente dos povos e raças, separados no tempo e no espaço, apresentem uma correspondência impressionante, que se manifesta, entre outras coisas, pela semelhança fartamente confirmada de temas e formas mitológicas autóctones (JUNG, 1987, p.22).

Para Bachelard, as imagens imaginadas são sublimações dos arquétipos, formadas a partir dos sonhos e das experiências vividas. O autor divide a imaginação em dois tipos: formal e material. Segundo Barbosa e Bulcão (2004), a formal refere-se à parte externa do objeto, contemplação do mundo e a material a penetração no imaginário, provocando um fluxo de novas imagens.

De acordo com (WUNENBURGUER; ARAÚJO, 2006), pode-se esboçar três níveis de formação de imagens: a imagética (representações do real), o imaginário (substituição do real, representação do irreal, simbólico) e imaginal (representações metafóricas, plano superior do simbolismo). Balizados nesta definição, podemos considerar o universo das imagens como capaz de trazer a tona realidades antes obscuras.

O nível imaginal nos remete ao mundo simbólico. Conforme Jung (2002) coloca “o que chamamos de símbolo é um termo, um nome, ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional” (p.20). Tudo pode assumir uma conotação simbólica, quando atribuímos determinadas significações aos objetos.

A aplicação de tais conceitos à esfera escolar, encontram-se na opinião de Bachelard, numa perspectiva de formação do sujeito. A formação está ancorada na valorização dos conceitos de criação e invenção, ligados diretamente à produção de imagens e símbolos. Segundo Barbosa e Bulcão (2004), só há formação quando existe a reconstrução do sujeito.

Pretende-se sempre que a imaginação seja a faculdade de formar imagens. Ora, ela é antes a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, não há ação imaginante. Se uma imagem presente não faz pensar uma imagem ausente...não há imaginação. O vocábulo fundamental que corresponde à imaginação não é

imagem, mas imaginário...Mais do que qualquer outro poder, ela especifica o psiquismo humano (BACHELARD, 1990, p.1).

Ao dar sentido à própria existência, o homem utiliza-se de sua imaginação criadora nas relações estabelecidas nos contextos onde vive e age. Guiado pelos arquétipos presentes em sua cultura, cria novas formas simbólicas que ganham forma e sentido nas relações vivenciadas.

A escola, enquanto ambiente de formação do sujeito, abriga representações e simbolismos que atuam direta e indiretamente nas produções de sucesso, fracasso, aprendizagem e construção de identidades. Seus artefatos, objetos carregados de significados, as formas de relações, os signos, a linguagem unem-se num todo articulado que vem a compor o inconsciente coletivo, e as formas como vemos e projetamos o conceito educação.

Sabendo da importância e necessidade de que tais pressupostos venham a emergir nas escolas, o psicólogo escolar pode e deve utilizar sua leitura da subjetividade, como ferramental de ressignificação de representações dos alunos, professores e instituições, visando uma educação mais humanizada.



### 3. METODOLOGIA

Nada pode acontecer em nós- ou acontecer a nós, humanos- que não seja permitido por nossa biologia; ao mesmo tempo, ela não determina o que nos acontece ao longo da vida. Para que algo ocorra num ser vivo deve haver história...somos entes biológicos que existem num espaço biológico cultural...somos igualmente capazes de tudo o que é humano.

Humberto Maturana

Seguindo os postulados levantados de que para aprender, é necessário antes sentir Chabot (2005), postula quatro grupos de competências humanas que trabalham sob a forma de interdependência: competências cognitivas (associadas ao saber e ao conhecimento), competências técnicas (habilidades técnicas manuais ou intelectuais, associadas ao saber fazer), competências relacionais (formas de interação com os demais) e competências emocionais (nos permitem sentir e reagir).

Todos sabemos o quanto as emoções interferem em todas as competências e dimensões humanas. Nos ambientes de aprendizagem diversos, nas salas de aula, nas relações estabelecidas entre professores e alunos podemos constatar a presença dos afetos enquanto elementos nodais à função educativa. Charbot (2005) chega a afirmar que o cerne da aprendizagem não se encontra nas competências cognitivas, mas nas emocionais, postulando uma pedagogia emocional.

Portanto, nessa linha estrutural, o verdadeiro aprendizado se dá quando sentimos, de forma que todas as dimensões humanas vêm-se integradas e mobilizadas pela potência emocional. Para Charbot (2005), há que se considerar dois fatores fundamentais no aplicar de uma pedagogia emocional: gerir as emoções desfavoráveis ao aprendizado e provocar emoções favoráveis.

Identificar, compreender, gerir e expressar emoções é um processo trabalhoso que requer atenção e treino dos que pretendem não se deixar levar pelos impulsos emocionais. Aprender a utilizar os afetos de forma positiva em nossa prática educativa nos obriga a ter um olhar atento, minucioso, o olhar das sutilezas e do cotidiano revelador.

Maturana (2000), explicita as emoções humanas como guias do comportamento, dando a estes o carácter de ação. Assim, todas as condutas humanas como modos de interação, surgiriam a partir de uma emoção que lhes caracterizaria. O autor defende a “biologia da amor” como fundamento do humano, na qual somos seres amorosos por natureza, sendo impossível realizar qualquer ação sem a interferência dos afetos.

A emoção e a inteligência se relacionam durante todo o percurso psicológico do indivíduo. Wallon (2007) nos alerta sobre a importância que o ser humano deveria dar aos dois aspectos da personalidade humana. Ele enfatiza que esta não é uma tarefa muito fácil quando se enfrenta a natureza insubordinada da emoção. Segundo o autor, para que se produza intelectualmente, é imprescindível não se submeter ao poder da emoção, pois isso afetaria a percepção de mundo real e conseqüentemente reduziria o nível da atividade intelectual do sujeito. É necessário tentar uma racionalização da situação emotiva, em casos de intensa reação emocional. Da mesma forma em algumas atividades intelectuais, é necessário um trabalho de sensibilização emocional, para que se faça de tal atividade algo mais criativo e espontâneo.

Entretanto, geralmente é a racionalidade que cede aos caprichos da emoção. O ideal seria encontrar um equilíbrio entre reações afetivas e inteligência, mas nem sempre isso é possível devido à intensa intelectualização social ou devido à intensa subordinação emocional em determinados indivíduos. Porém, a relação entre emoção e inteligência é realmente intensa. Na opinião de Wallon, as conquistas do plano emocional são também apreendidas pela racionalidade, e vice – versa. Segundo o mesmo, é exprimindo ao outro o que sentimos,

por meio de palavras e gestos, que abolimos um estado emocional. A dissolução ocorre exatamente pela transformação da emoção em atividade mental.

Levando-se em conta a relação entre emoção e cognição, e considerando-se que professores e alunos estão susceptíveis a reações emocionais, deve-se entender que, em sala de aula, deve-se necessariamente trabalhar com a compreensão e o conhecimento das emoções, além do conhecimento científico, pois ambos são importantes para o desenvolvimento da personalidade. É necessário que professores e alunos aprendam a se inter-conhecerem e a se intra-conhecerem, para que assim possam se desenvolverem mais completa e plenamente, entendendo sua intelectualidade, assim como também compreendendo o funcionamento do sistema afetivo.

Buscando compreender a criança e as relações pedagógicas de forma integral, onde a afetividade seja considerada como elemento desencadeador de aprendizagem, foi realizada uma pesquisa-ação a fim de validar tais pressupostos.

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, com alunos pertencentes ao 3º ano do ciclo que possuíssem histórico de retenção e idade avançada. A faixa etária correspondente inclui crianças de dez anos de idade, denotando atraso em relação a alfabetização, visto que esta, enquanto obtenção do código escrito, deveria acontecer no 1º ano de escolaridade (antigas classes de alfabetizações).

Esta rede ainda apresenta dois sistemas no mesmo seguimento de ensino, sendo ciclada do 1º ao 3º ano de escolaridade e seriada a partir do 4º ano de escolaridade. A passagem de um sistema a outro se dá pela forma de aprovação, onde o critério nodal é a aquisição do código escrito e das quatro operações matemáticas.

Foram selecionados dez alunos, aleatoriamente, divididos em dois grupos de cinco alunos cada. Um grupo ficou sendo observado, enquanto o outro participou de atividades direcionadas. A carga horária dedicada segue especificada abaixo:

Grupo de observação- 12 horas de observação das atividades de sala-de-aula com a professora regente, 8 horas dedicadas as entrevistas com as famílias, preenchimento da ficha de anamnese e entrevistas com a professora.

Grupo de intervenção- 12 horas as atividades direcionadas com as 8 horas dedicadas as entrevistas com as famílias, preenchimento da ficha de anamnese e entrevistas com a professora.

A pesquisa teve uma duração de três meses, iniciando em março e finalizando em junho, perfazendo uma carga horária total de 40 horas.

A metodologia aplicada esteve balizada na ficha de avaliação inicial e final de cada aluno, como forma de acompanhamento de seu desenvolvimento global. Ao início e final da pesquisa cada criança foi avaliada através dos seguintes instrumentos:

- Diagnose de escrita (verificando em que etapa da construção da escrita o aluno se encontra);
- Diagnose do raciocínio lógico-matemático (evidenciando as relações número-quantidade, seqüência, ordenação e operações fundamentais);
- Diagnose da linguagem (ênfatisando a comunicação e expressão);
- Análise do grafismo através do desenho.
- Entrevista com a professora regente.

Ao início do processo, as famílias foram convocadas para uma entrevista, onde responderam a perguntas do questionário de anamnese da criança, bem como a ficha de autorização dos filhos a participarem da pesquisa.

A professora regente da turma também foi entrevistada, sem questionário fechado, mas focalizando os seguintes tópicos: desenvolvimento sócio-emocional e pedagógico das crianças pertencentes aos grupos da pesquisa, formação e experiência pessoal.

No grupo onde as ações foram desempenhadas, o trabalho realizado esteve ancorado numa sensibilização emocional, paralela ao trabalho pedagógico necessário ao processo alfabetizador. Ressaltando as questões de identidade (nome, moradia, família, gostos e preferências), permitiu-se um resgate profundo da auto-estima de cada criança, visto que elas encontravam-se desmotivadas e desacreditadas de si mesmas.

As ações que duravam cerca de uma hora por semana, objetivaram alcançar paralelamente, estímulos alfabetizadores e desenvolvimento da: auto-imagem, auto-estima, auto-conhecimento, trabalho de grupo, técnicas arte-terapêuticas e trabalho corporal. A externalização dos símbolos e representações, construídas individual e coletivamente por eles sobre si mesmos e o processo escolar, foram permitidas por meio das técnicas inter e intrapessoais aplicadas. As atividades desenvolvidas seguiram os eixos temáticos descritos abaixo:

**1ª semana:** Aplicação da diagnose inicial e dinâmica de integração.

Integrar-se e fazer parte de um todo significa aprender a aproximar-se, a comunicar-se, a compreender os próprios sentimentos e dos demais, a concordar ou discordar sem romper ou agredir, a ceder, enfim, a *ser-com*, tornando-se capaz de sentir amor e expressá-lo.

Atividades: Dinâmica da corda (as cinco crianças são amarradas pelos pés e tem que caminhar, escrever, executando todas as atividades propostas juntas) e Dinâmica das qualidades (cada criança apresenta a outra através de uma qualidade).

**2ª semana:** Identidade. Trabalhando com o próprio corpo (como sou, quem sou, o que gosto).

O autoconhecimento a imagem corporal, a auto-estima, raízes culturas e étnicas, compõem o que chamamos de identidade. A visão que temos de nós mesmos enquanto pessoas humanas, pertencentes a grupos, enxergando o mundo sob sua ótica, a personalidade.

Atividades: Dinâmica do Espelho (cada um abre uma caixa surpresa que contém algo muito importante, estando dentro da caixa um espelho) e Dinâmica do auto-retrato (desenho da sua imagem).

**3ª semana:** Identidade. Trabalhando com o próprio corpo (como sou, quem sou, o que gosto).

Atividades: Trabalhando com o significado dos nomes. Montar um acróstico. Dinâmica minha bandeira pessoal (montar uma bandeira focalizando suas qualidades, defeitos, preferências, etc.).

**4ª semana:** Eu, minha família, minha casa. Trabalhando com pintura e recorte e colagem.

Refletir sobre as relações estabelecidas no cerne familiar, aprendendo a lidar com as adversidades.

Atividades: Pintura da família. Discutindo as famílias de hoje (telas de pintores famosos com diversos tipos de família).

**5ª semana:** Eu, minha família, minha casa. Trabalhando com pintura e recorte e colagem.

Atividade: Recortando de revistas imagens para montar a família que cada um considera ideal.

**6ª semana:** A escola. Trabalhando com dobradura.

Discutir as relações existentes na escola.

Atividade: Dobradura da escola (levantar os aspectos positivos e negativos deste contexto).

**7ª semana:** Lidando com o outro. Dinâmicas de relacionamentos.

Em todos os grupos as pessoas assumem papéis variados, dependendo do momento e necessidade. Que rótulos cada um carrega? Como lidar com os demais de forma a estabelecer uma boa comunicação e interação?

Atividade: Dinâmica dos rótulos (cada criança terá colado em sua testa um padrão de comportamento e todos os demais a trataram como tal) e Dinâmica da teia (com um barbante, constrói-se uma teia entre todas as crianças).

**8ª semana:** O que quero ser quando crescer? Traçando metas. Projetando o futuro.

A história de vida de cada um começa antes mesmo do nascimento e vai se processando ao longo do tempo. A história que construímos diariamente segue um rumo nem sempre projetado por nós. Saber que o presente virará em breve futuro, nos faz pensar e traçar metas para a vida, modificando padrões já estabelecidos.

Atividade: Construindo um livro da vida (fotos e desenhos).

**9ª semana:** O que quero ser quando crescer? Traçando metas. Projetando o futuro.

Atividade: Construindo um livro da vida (fotos e desenhos).

**10ª semana:** Motivação.

Motivar é dar motivos à ação. Como encontrar estímulos que nos mantenham sempre motivados?

Atividade: Dinâmica coisas boas da vida (recortando estímulos positivos para construir um painel).

**11ª semana:** Motivação.

Atividade: Assistindo o filme “Robôs”.

**12ª semana:** Aplicação da diagnose final e dinâmica de encerramento.

As atividades listadas tinham em vista, enxergar o ser humano como algo precioso, único, numa dimensão que transcende o cognitivo. Valorizou-se estratégias que fizessem emergir o aprender a aprender, de forma que as potencialidades dos alunos fossem plenamente atualizadas.

Numa perspectiva indutiva, as técnicas buscaram valorizar os fenômenos ocorridos, explorando idéias e sentimentos que acompanhavam os eventos. A atitude interdisciplinar, em que mente e corpo, intelecto e emoção são integrados para maior significado a cada momento, visaram o desenvolvimento global de cada criança, nos objetivos propostos para os encontros.

As informações e conceitos trabalhados nas vivências proporcionaram a reflexão, discussão e reorganização das experiências, provocando quase sempre uma mudança nos sistemas pessoais de crenças.

Os temas trabalhados proporcionaram muitos resgates afetivos, que pode-se observar nas falas, atitudes, desenhos e construção da escrita. A transformação das representações construídas por cada um, em seus sistemas de valores, viu-se reconfigurada a partir do momento, em que as identidades emergiram. Conhecimento, aceitação e transformação, foram dimensões paralelamente focalizadas e que permitiram notórios avanços, como veremos a seguir.



## 4. ANÁLISE DOS DADOS

É absurdo querer viver sem paixões.  
Espinosa

De posse dos dados colhidos, fez-se um paralelo do histórico familiar e de aprendizagem de cada aluno de ambos os grupos, bem como o desenvolvimento que apresentaram no decorrer da aplicação da metodologia, entrecruzando as informações colhidas nas entrevistas, as observações e o material pedagógico levantado.

O estudo da diagnose de desenvolvimento global inicial e final de cada criança de ambos os grupos, possibilitou validar os pressupostos levantados ao longo da pesquisa, onde o foco da análise não buscou mensurar o quanto se “sente”, mas como os afetos podem influenciar na aprendizagem e como utilizá-los na prática pedagógica a favor do aluno e do professor.

No início do trabalho com ambos os grupos, foi observado que as representações sociais construídas sobre a escola, professoras e si próprios, eram sempre de cunho negativo e pessimistas.

Nas vivências e dinâmicas que abordaram o tema da identidade, os relatos estavam quase sempre associados a jargões como “sou burro”, “não aprendo”, “não tenho jeito”, dentro outros. Porém, os símbolos construídos faziam referência a uma imagem ideal, projetada, externando o desejo de superação, como podemos observar no exemplo abaixo:

“Eu queria ser como a foto da capa de revista. Eu sou alegre e tenho amigos”.

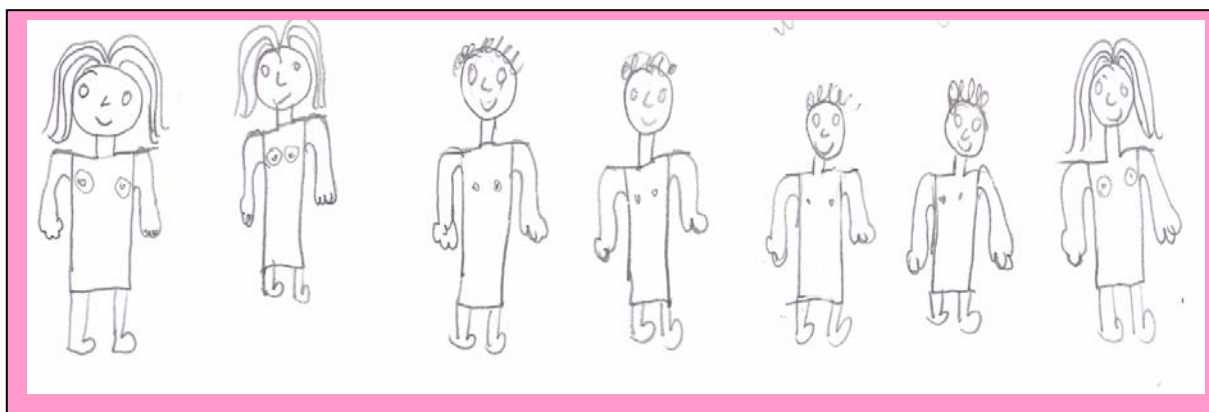
A aluna Fernanda, de comportamento tímido e introvertido habitualmente, comenta seu trabalho.



O arquétipo da família ideal, também permeava o desejo das crianças em questão. Pertencendo a famílias, onde a maioria não possui a figura paterna presente, viu-se nas produções a necessidade de uma estruturação no ambiente doméstico. Os símbolos relacionados à família vieram sempre carregados de alto conteúdo emocional. Veja:

“Só gosto da minha mãe e dos meus irmãos. Meu pai fica me xingando, esculachando. Minha mãe é legal e eu gosto muito dela. Meu pai bebe, fuma e cheira e trata todos os meus irmãos mal. Eu gostaria de morar só com a minha mãe e os meus irmãos”.

A aluna Luana expressa o dia-a-dia de sua vida familiar.



Quando questionei as crianças sobre a visão que tinham sobre a escola e os professores, surgiram os seguintes depoimentos: “na escola particular, meu irmão aprendeu a ler”, “minha professora é legal”, “aqui é muito quente”, “eu acho chato aprender”, “quase não tem aula”, relacionando tais percepções a símbolos de fracasso pessoal. Uma dos alunos chegou a verbalizar que “sonhava em ser médico, mas estudando na escola pública não conseguiria”.

Como citado anteriormente na metodologia, a triologia conhecimento-aceitação-transformação, foram dimensões amplamente evidenciadas com as crianças, de forma que só seria possível mudar padrões estabelecidos, a partir da tomada de consciência e projeção de novos símbolos.

Lembrando que tudo pode assumir uma conotação simbólica, quando atribuímos determinadas significações aos objetos, foi estimulado a construção de novos símbolos que pudessem representar os cotidianos vividos. Dessa forma, os desenhos, pinturas, técnicas artísticas e variadas formas de auto-expressão desenvolvidas, buscaram valorizar o cotidiano real, evoluindo com as representações ao nível da formação e edificação de condutas Jodelet (2001).

Ao longo da pesquisa, os avanços sócio-emocionais foram claramente evidenciados, possibilitando no grupo trabalhado diretamente, um ganho pedagógico significativo. À medida que se sentiam valorizados, importantes e capazes, conseguiam cada vez mais expressar melhor seus afetos, transpondo o estado de bem-estar psicológico as atividade desenvolvidas em sala, pela professora regente.

A cada semana, era percebido no grupo de intervenção, grandes avanços na forma de se expressar graficamente (desenhos e escrita), oralmente (nas conversas) e sócio-emocionalmente (relacionamentos e expressão dos afetos). Já o grupo observado, manteve as

mesmas condutas: recusando-se muitas vezes a fazer as tarefas proposta pela professora, mostrando-se dispersos, alternado comportamentos ora agitados, ora alheios.

A professora regente, entrevistada diversas vezes, contribuiu com informações pessoais e pedagógicas em relação aos alunos, sua turma e si própria. Possui dezoito anos de magistério na rede pública, nível superior e longa experiência com ciclos de alfabetização. Atualmente participa de um programa de capacitação do município (FAP), pois encontra-se muito incomodada com a situação que vivencia diariamente com os alunos em suas aulas. Sente-se, às vezes cansada e desmotivada, e diz ter que investir recursos de seu próprio bolso para realizar um trabalho melhor.

Ao ser questionada sobre o perfil dos alunos selecionados para a pesquisa, relatou que todos encontravam-se estacionados num nível pré-silábico de aprendizagem da escrita, apresentando comportamento que alternava entre agitação e indiferença, além de terem baixa frequência nas aulas.

O papel aberto e receptivo da regente de turma, muito facilitou os progressos obtidos, visto que a mesma, ao ver o desenvolvimento das crianças, sentia-se estimulada e mais motivada a dar continuidade ao trabalho que já desempenhava.

Nas entrevistas realizadas posteriormente, a professora regente relatou que as crianças do grupo de intervenção, encontravam-se menos agitadas e mais participativas, além de conseguirem alcançar níveis mais elaborados no processo alfabetizador e no grafismo.

É fato que os vínculos estabelecidos favoreceram o interesse e a motivação necessárias à aprendizagem, mas só foram possíveis graças ao grupo reduzido de crianças, disponibilidade de materiais, trabalhos diferenciados e vivências artísticas e corporais. Essa rica realidade pedagógica, tão necessária ao cenário escolar, infelizmente não se encontra disponível para todos os professores. Ao contrário, lidam diariamente com a frustração da falta de recursos, das salas mal equipadas e lotadas de alunos.

As informações colhidas nas anamneses respondidas pelos responsáveis, não revelaram a presença de atrasos no desenvolvimento sócio-cognitivo e nem fatos médicos que pudessem comprometer o aprendizado dos alunos. Em quase todas as fichas preenchidas (exceto duas), observou-se que a gravidez não foi desejada e que o contexto familiar reduz-se à presença da mãe.

Todos os responsáveis entrevistados trabalham fora, por isso as crianças ficam sozinhas ou com irmãos. Nas vivências e dinâmicas, alguns alunos externaram maus-tratos sofridos, tendo como autores os irmãos mais velhos e às vezes o pai (exemplo já citado anteriormente).

O trabalho desenvolvido com o grupo que se submeteu as dozes sessões de atividades, evidenciou grandes avanços, não só cognitivos, mas também sociais e emocionais. A maior organização psíquica veio a proporcionar ganhos pedagógicos consideráveis. A “leitura dos mundos internos e externos, precedendo a leitura da palavra”, ganhou vida e contexto através da potencialização dos afetos adormecidos.

Os avanços foram verificados notoriamente na escrita e no desenho das crianças, bem como na motivação e participação nas aulas. Os níveis de escrita avançaram do pré-silábico ao silábico-alfabético, externando um grande salto cognitivo, onde já se possibilita a construção de pequenos textos e leituras. A aquisição do código escrito, quanto maior se fazia, mais motivava cada criança, visto que antes se consideravam incapazes.

O fortalecimento do ego e a emergência dos símbolos do contexto, bem como as representações construídas, possibilitou que estas cinco crianças alcançassem o bem-estar psíquico necessário ao desenvolvimento como um todo. Foi possível observar essa evolução nos desenhos (evoluíram da figura humana sem detalhes a cena completa), na dinâmica de interação com a turma e na apresentação pessoal de cada um.

Já grupo de observação, apresentou poucos avanços pedagógicos e relacionais. Os relato da professora é de que estes “não conseguiram se alfabetizar até o fim do ano, devido ao perfil de brigas e dificuldade de relacionamento, pouca concentração, além da desmotivação”.

Nas atividades observadas em sala, estavam sempre alheios às propostas apresentadas, reduzindo a participação na aula às cópias das tarefas do quadro. As diagnoses inicial e final apresentaram poucos avanços, em todos os domínios avaliados, principalmente no sócio-emocional. Os níveis de escrita não avançaram do silábico e o grafismo manteve-se com poucos detalhes, não chegando à representação de cenas simples (que corresponderia ao desenho compatível à idade de quatro anos).

Os alunos desse grupo, bem como os demais da sala, demonstravam muita curiosidade e vontade em participar dos encontros relativos à pesquisa. Estavam sempre perguntando o que fazíamos enquanto estávamos juntos, quando poderiam participar também, etc.

Percebi o desejo das demais professoras da escola, de que ações nesse sentido, fossem implementadas em nível de Rede, na tentativa de ajudá-las no trabalho desenvolvido em sala.

Viu-se que a afetividade é um universo particular de estudo e de ação social transformadora que supera a cisão universal/particular e mente e corpo. Ela é a dimensão particular de uma ação política: encontrar um meio de entrar no que há de mais singular da vida social e coletiva, em sua singularidade, para promover a transformação social.

Para realizar uma ação educativa eficaz, a escola não deve se considerar alheia aos conhecimentos que favoreçam o total desenvolvimento da pessoa. Ao contrário, “deve-se considerar atenta a todos os aspectos relacionados com a atividade de conhecimento, para realmente se constituir num meio propício para o desenvolvimento mental e pessoal da criança”.(Almeida:1999, p.13).

Estando o ser humano grande parte de sua vida na escola; as experiências e os conhecimentos lá vivenciados possuem grande significação em toda sua vida social e afetiva.

Os educadores têm decisiva influência em como os seus alunos irão viver e experienciar determinadas situações. Por isso é importante que eles conheçam seus alunos não somente no aspecto cognitivo, mas também, e principalmente, no afetivo-emocional, pois "assim é fácil garantir a otimização das relações, das trocas entre parceiros e de qualquer outra experiência na escola que exerça sensível influência na estrutura da personalidade da criança". (Almeida:1999, p.14).

O professor não deve assumir papel de pai ou mãe do aluno, buscando danar possíveis "carências" de sua estrutura familiar e social, mas deve atuar como um mediador, não só no processo cognitivo, mas também do processo de evolução da afetividade da criança.

A habilidade em lidar com a afetividade, com certeza levaria à sala de aula uma ação pedagógica mais eficaz. A ausência desse tipo de competência traz prejuízos físicos e psicológicos aos professores e alunos, pois "enquanto o conhecimento do funcionamento emocional pode representar para o professor, a mola mestra do equilíbrio diante das reações emocionais dos seus alunos, sua ignorância pode significar o risco de uma escravidão". (Almeida:1999, p.17)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Romper as portas trancadas por mim, assim  
minhas mãos saberão dos meus pés, e assim  
renascer e assim renascer.

Gilberto Gil

As primeiras palavras desta conclusão não são conclusivas, visto que um estudo desta grandeza e diversidade de eixos teóricos, merece sempre um maior aprofundamento e outras pesquisas, no sentido de validar fidedignamente as reflexões levantadas. A temática não se esgota nessas considerações finais, mas levanta dúvidas e nos instiga a continuar caminhando na busca de fazeres possíveis a uma educação de qualidade.

Vê-se que tanto a escola, quanto outros ambientes de aprendizagem, ainda não tem convicção e clareza de que o processo cognitivo perpassa obrigatoriamente pela dimensão afetiva. Embora muitos considerem a afetividade como parte integrante fundamental do desenvolvimento humano, ainda a dissociam dos processos de aprendizagem.

O desconhecimento ou não valorização de todas as potencialidades humanas, tem agravado ainda mais as situações conflituosas no cenário escolar. É claro que não se pode reduzir todas as mazelas educativas a essa questão, há que se ter um olhar crítico, para que não se responsabilize as vítimas desse sistema desigual, desestruturado, onde as políticas de qualidade não se dão para todos.

De acordo com os teóricos estudados nesse trabalho, não há como desconsiderar as emoções, representações, o cotidiano e as imagens produzidas por cada agente envolvido no processo de aprendizagem. Fica explicitado o poder que as emoções possuem produzindo impactos tanto reforçadores, quanto redutores sobre a memória, a percepção e o aprendizado.

Wallon em sua teoria psicogenética, ressalta a potência das emoções no desenvolvimento humano, postulando que toda educação encontra-se impregnada de



afetividade. A construção da pessoa completa se encontraria pautada sobre a ação da escola (não se limitando a instrução), à ação docente (fundamentada no conhecimento do desenvolvimento psicológico da criança) e a importância do meio físico e social. Vê-se a valorização do sujeito em todos os aspectos humanos, mesmo que a responsabilidade maior da escola esteja depositada sobre a construção de conhecimentos.

É possível concluir que a afetividade se faz presente em todas as etapas do processo pedagógico. Para a criança, a relação com os outros e os vínculos que estabelece são fundamentais para que ela possa se apropriar do mundo simbólico, ampliando sua capacidade cognitiva. Os sistemas de representações construídos ao longo de seu desenvolvimento, nos diversos meios em que vive e interage, ao serem problematizados e reconstruídos possibilitam novas configurações psíquicas.

Não se pode desconsiderar cotidiano escolar, meio ao qual se dá a maior parte das relações de aprendizagem formal. O olhar neste contexto deve ser o de *locus* onde se produz saberes, reconstrói-se práticas, reproduz-se fazeres. A dinâmica das relações estabelecidas pelos praticantes, imbricada de simbologia individual e coletiva, age ativamente os processos de ensino e aprendizagem.

Aprender a lidar com as emoções se faz necessário e fundamental! A certeza de que estados emocionais intensos inibem a atividade cognitiva, nos impõe o desafio de repensar nossas condutas enquanto educadores. Sendo as salas-de-aula ambientes privilegiados de expressões emocionais variadas, cabe-nos a tarefa de conhecê-las, integrá-las e administrá-las em nosso fazer.

A pesquisa realizada neste trabalho buscou através de uma prática de vivências interpessoais, desenvolver nos alunos as competências sócio-emocionais necessárias ao funcionamento global e desenvolvimento pleno das faculdades humanas. Centrada na formação humana, as ações implementadas permitiram que se concluísse que uma ambiência

afetiva positiva, onde a constituição do sujeito seja o foco principal, permite que o aprendizado aconteça de forma mais significativa e efetiva.

A afetividade possui papel fundamental no desenvolvimento da pessoa, pois é por meio dela que o ser humano demonstra seus desejos e vontades. As emoções, sentimentos e paixões possuem uma função de grande relevância no relacionamento da criança com o meio e com sua aprendizagem.

As transformações fisiológicas de uma criança (em seu sistema neurovegetativo) revelam importantes traços de caráter e personalidade. A motricidade também possui um caráter pedagógico, tanto pela qualidade do gesto e do movimento, quanto pela maneira com que ele é representado. Muitas vezes, ao insistirmos em manter a criança imobilizada, limitamos seu pleno desenvolvimento.

No trabalho empírico desenvolvido ao longo das intervenções realizadas, o foco de ação não se deu nas práticas compensatórias, no sentido de suprir carências. Ao contrário, através da emergência das muitas culturas vividas e reconhecimento dos artefatos culturais do contexto, foi possível atuar no imaginário individual e coletivo de cada criança, transmutando imagens de fracasso a possibilidades de sucesso e vitória.

As situações vivenciadas na pesquisa concluíram que, por meio da afetividade, as relações estabelecidas nos contextos onde o sujeito vive e age, são modificadas. Os arquétipos presentes em sua cultura, as formas simbólicas construídas individual e coletivamente e as representações, ganham forma e sentido nas relações interpessoais.

O entrecruzamento das informações colhidas entre os praticantes do cotidiano estudado (professores, alunos e familiares) permitiram que se validasse a hipótese de que ganhos pedagógicos são providenciados através do fortalecimento da *psique*.

Nas diagnoses colhidas, ficou evidenciado que o grupo de intervenção obteve ganhos reais, observados na evolução do nível de escrita, do grafismo e da dimensão sócio-

emocional. Todas as crianças selecionadas, apresentavam genericamente, as mesmas características e perfis familiar, etário, sócio-econômico e pedagógico. Porém, o grupo observado, que não esteve submetido às vivências e dinâmicas propostas, denotou poucos avanços em relação ao primeiro.

A visão negativa de si próprios e de seu futuro, funcionava como uma espécie de cortina, que impedia cada aluno, de caminhar confiantemente rumo a realização dos domínios humanos (afetivo, cognitivo, social, motor). A postura desmotivada e desanimada diante da vida e das situações, ficaram evidenciadas nos primeiros encontros, através das conversas e trocas que estabelecemos ao longo da investigação empírica.

O crescimento atingido em cada sujeito do grupo de intervenção, teve a ver com o auto trabalho que cada um processou ao longo das atividades. A mim, coube apenas mediar a proposta interacionista aplicada, direcionado, quando necessário as reflexões levantadas.

Sabendo da unicidade necessária ao desenvolvimento humano, a proposta de humanização da inteligência vislumbrou responder as questões centrais desse trabalho:

- Como desenvolver nos alunos habilidades cognitivas, através de uma prática pedagógica que leve em conta, a linguagem simbólica dos cotidianos vividos por estes e a potência dos afetos na promoção do desenvolvimento?
- De que maneira o trabalho docente com os alunos poderia se favorecer da influência de uma ambiência amorosa?

As análises levantadas concluíram que ambiência amorosa favorece tanto o trabalho docente, quanto discente, possibilitando aos agentes do processo educativo, ganhos significativos. Essa ambiência estaria relacionada a um contexto pedagógico que leve em

conta os afetos e sua contagiosidade, bem como a alteração dos estados de ânimo e pré-disposição à retenção de conhecimentos e saberes.

Ficou evidenciado no material coletado, que os símbolos construídos ao longo da história de vida de cada aluno e dos grupos em que estão imersos, exercem sobre eles o poder de uma “profecia”, que se não refletida e reconstruída, poderia agir como empecilho ao crescimento. Percebeu-se que, à medida que as crianças desconstruíram a visão negativa que tinham da escola, puderam repensar novas formas de lidar nesse espaço.

Os ganhos cognitivos também foram alcançados, visto que os alunos apresentaram um aumento no nível de concentração, retenção e abstração das informações, sendo refletidos nos conteúdos escolares da série em questão.

A construção do eu depende essencialmente do outro. No contato com os demais e nas trocas que o ambiente escolar proporciona todos afetamos e somos afetados. Trabalhar de forma integrada a expressividade, emoção, gestualidade, movimento, representação mental, pensamento discursivo, possibilitará o atendimento da criança em suas diversas necessidades, assim como impulsionará o seu desenvolvimento e favorecerá seu desenvolvimento cognitivo.

Enfim, a escola não deve dissociar a formação da inteligência da formação da personalidade, pois ambas são esferas constitutivas e do complexo funcionamento humano. A educação integral para todos ratifica uma proposta pedagógica que vise a humanização da inteligência e a unicidade psíquica. Entendendo que não há fazer educativo sem amor, vê-se na potência dos afetos um caminho às nossas práticas...

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.
- ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2000.
- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, 2003 .
- ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- ARAÚJO, Mairce da Silva; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar**. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006 .
- ARRUDA, Ângela. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Rio de Janeiro: Cadernos de pesquisa da UFRJ, nº 117/Nov., 2002.
- ARRUDA, Francimar. Imaginário, verdade e educação. In: AZEVEDO, Nyrma. (Org.) **Imaginário e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BARBIER, René. **Sobre o imaginário**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar 1994.
- BARBOSA, Elyana e BULCÃO, Marly. **Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BASTOS, Alice Beatriz Iziq. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

- BASTOS, Cláudio Lyra. **Manual do exame psíquico**: uma introdução prática à psicopatologia. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- BOAVENTURA, de Souza Santos. **Os processos da globalização**. Revista crítica de ciências sociais: Eurozine, 2002.
- BOCK, Ana Maria, FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias**: uma introdução aos estudos de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRANDÃO, Marcus L. **Psicofisiologia**: as bases fisiológicas do comportamento. São Paulo: Atheneu, 2002.
- CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Temas em psicologia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CHABOT, Daniel e Michel. **Pedagogia Emocional**: sentir para aprender. São Paulo: Sá, 2005.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, 2003.
- COUTINHO, Maria Tereza e MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação**: um estudo dos processos psicológico de desenvolvimento e aprendizagem humanos voltado para a educação. Belo Horizonte: Formato, 2004.
- DAMÁSIO, António R. **O erro de Descarte**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DANTAS, Heloysa, TAILLE, Yves de La, KOHL e Marta. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JODELET, Denise. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001.
- JUNG, C.G. **AION: estudos sobre o simbolismo do si-mesmo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- JUNG, C.G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- JUNG, C.G. **O eu e o inconsciente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- JUNG, C.G. **O homem e seus símbolos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- KOHL, Marta. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.
- MACHADO, Ângelo. **Neuroanatomia funcional.** São Paulo: Atheneu, 2002.
- MATURANA, Humberto e ZOLLER, Gerda V. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia.** São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. A crise da teoria curricular crítica. In : COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: Dp&A, 1998.
- MURRAY: Edward J. **Motivação e emoção.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PENNA, Antonio Gomes. **Introdução à motivação e emoção.** Rio de Janeiro: Imago, 2001.

- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- WALLON, Henri. **A criança turbulenta**: estudos sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WEREBE, Maria José G. e NADEL-BRULFERT, Jacqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques e ARAÚJO, Alberto F. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.
- ZAZZO, R. **Wallon, psicólogo da infância**. In WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: edições 70, 1968.



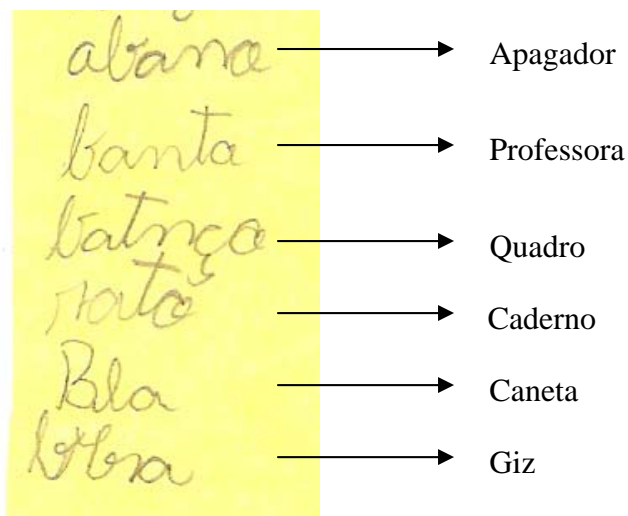
## ANEXO 1

### Avaliação inicial e final aplicada aos alunos do grupo de trabalho

Aluno: Rhyan

Idade: 10 anos

#### 1ª diagnose de escrita



-Não reconhece todas as letras do alfabeto.

-Reproduz e identifica seu nome.

#### 1ª Diagnose matemática

-Identifica números até cem relacionando-os às suas respectivas quantidades.

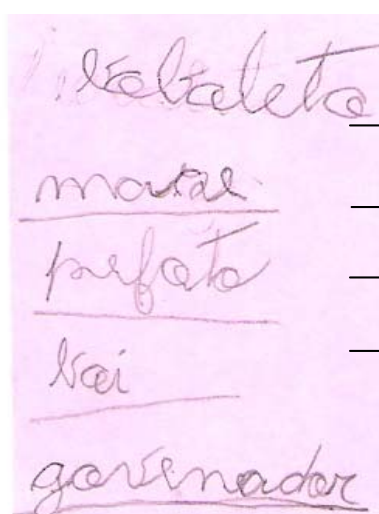
-Reproduz a grafia dos numerais.

-Realiza pequenas operações matemáticas sem o auxílio do concreto.

## 1º Desenho



## 2ª diagnose de escrita



→ Borboleta

→ Maçã

→ Prefeito

→ Boi

- Escreve e lê ainda com insegurança, procurando utilizar em suas frases palavras já conhecidas.

## 2º Desenho

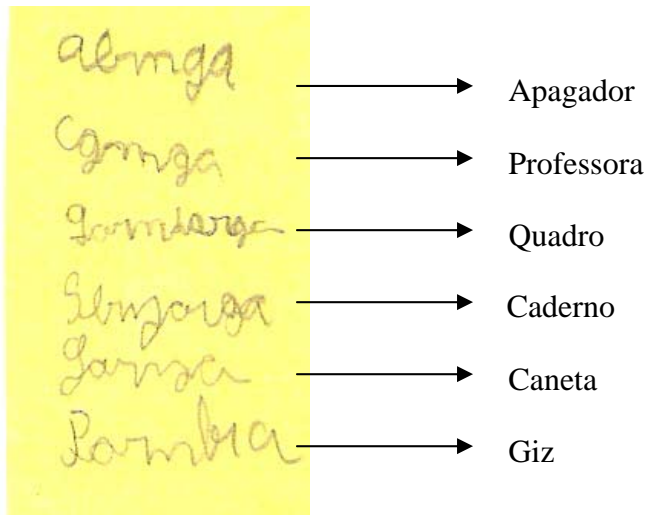


menina  
o menino é legal  
o menino é uma garota <sup>muito</sup> legal  
o garoto é um menino <sup>muito</sup> legal

Aluno: Fernanda

Idade: 10 anos

### 1ª diagnose de escrita



-Não reconhece todas as letras do alfabeto.

-Reproduz e identifica seu nome.

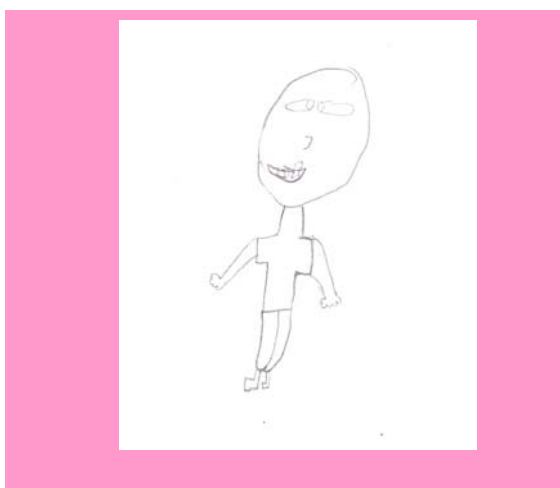
### 1ª Diagnose matemática

-Identifica números até cem relacionando-os às suas respectivas quantidades.

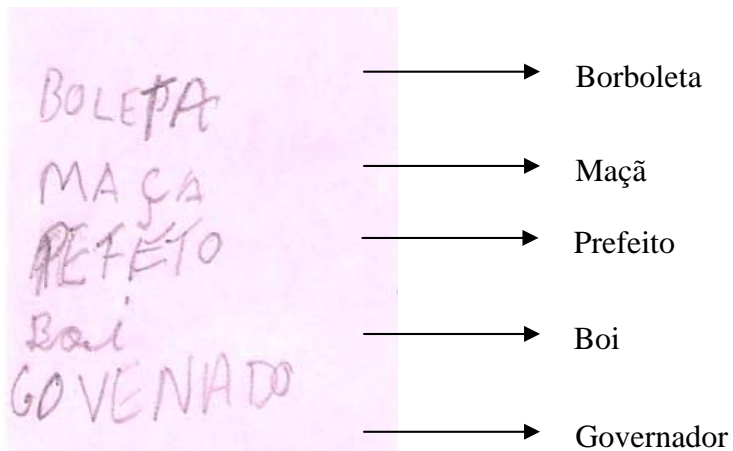
-Reproduz a grafia dos numerais com autonomia.

-Realiza pequenas operações matemáticas sem o auxílio do concreto.

### 1º Desenho



## 2ª diagnose de escrita



- Escreve e lê ainda com insegurança, procurando utilizar em suas frases palavras já conhecidas.

## 2º Desenho

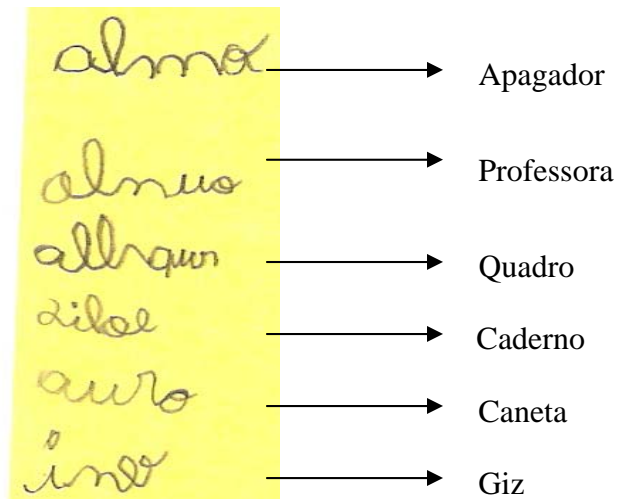


a borboleta é gostosa  
a maçã é gostosa  
a zebra é coça

Aluno: Luana

Idade: 10 anos

### 1ª diagnose de escrita



-Não reconhece todas as letras do alfabeto.

-Reproduz e identifica seu nome.

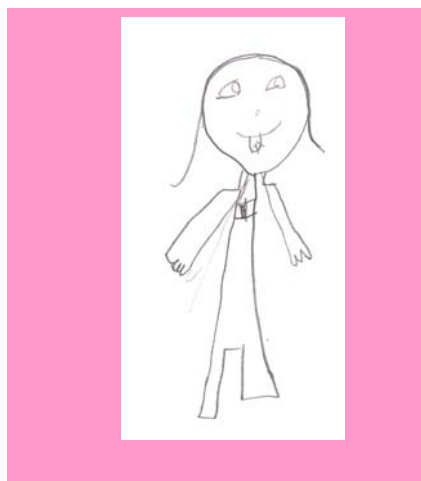
### 1ª Diagnose matemática

-Identifica números até vinte, relacionando-os às suas respectivas quantidades.

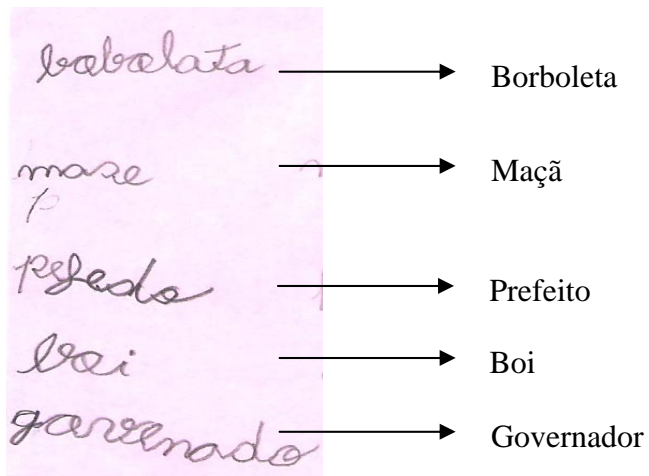
-Reproduz a grafia dos numerais com autonomia.

-Realiza pequenas operações matemáticas com o auxílio do concreto.

### 1º Desenho



## 2ª diagnose de escrita



- Despertou para a leitura e a escrita, mas ainda apresenta dificuldade nas palavras que possuem dígrafos e certos encontros consonantais.

## 2º Desenho

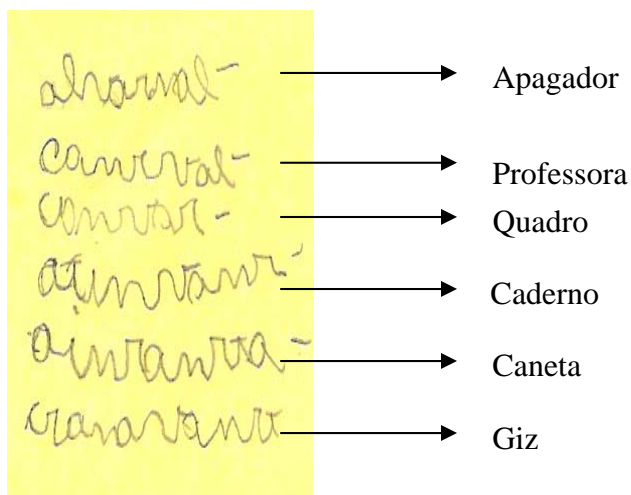


a baka é gotasa  
a baka é da menina  
Astela arde

Aluno: João Paulo

Idade: 10 anos

### 1ª diagnose de escrita



-Não reconhece todas as letras do alfabeto.

-Reproduz e identifica seu nome.

### 1ª Diagnose matemática

-Identifica números até dez, relacionando-os às suas respectivas quantidades.

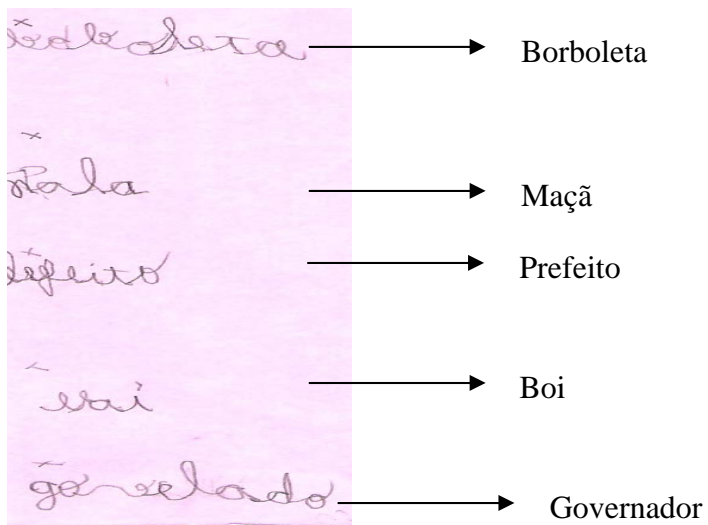
-Reproduz a grafia dos numerais com autonomia.

-Não realiza pequenas operações matemáticas.

### 1º Desenho



## 2ª diagnose de escrita



- Encontra-se motivado por estar escrevendo pequenas sentenças e lendo diversas palavras.

Necessita de ajuda na escrita das palavras com dificuldades.

## 2º Desenho



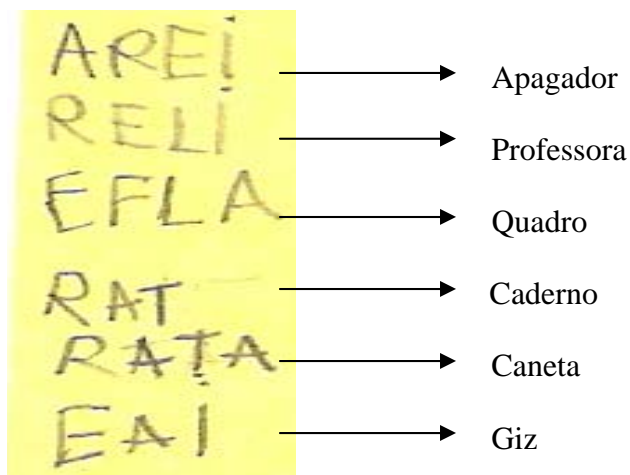
O meu dia mais bonito de hoje



Aluno: Wellington

Idade: 10 anos

### 1ª diagnose de escrita



-Não reconhece todas as letras do alfabeto.

-Não reproduz e identifica seu nome.

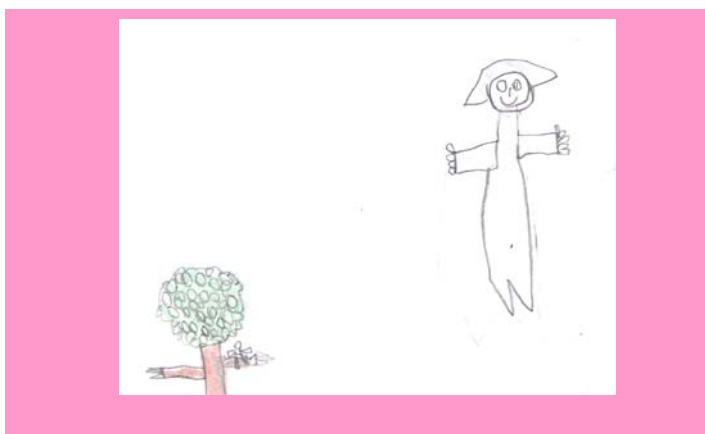
### 1ª Diagnose matemática

-Identifica números até vinte, relacionando-os às suas respectivas quantidades.

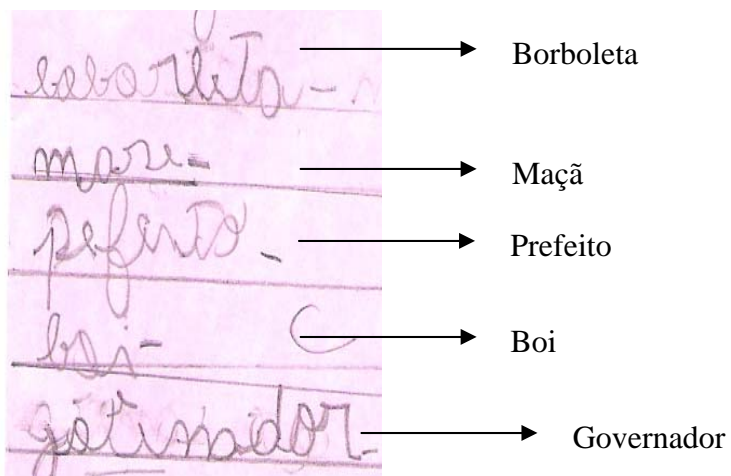
-Reproduz a grafia dos numerais com ajuda.

- Realiza pequenas operações matemáticas com o auxílio do concreto.

### 1º Desenho



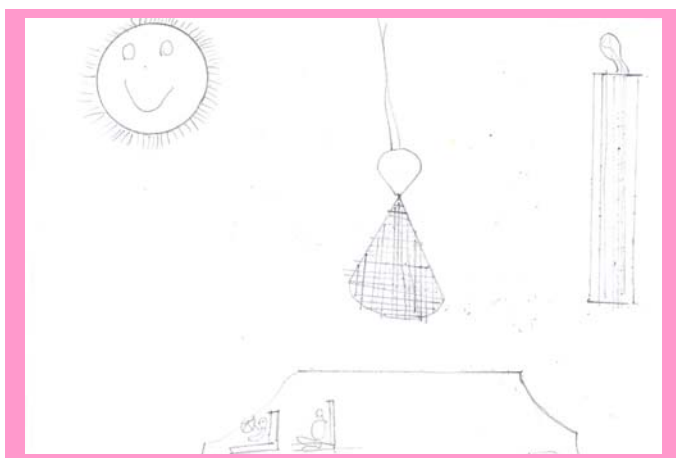
## 2ª diagnose de escrita



- Encontra-se motivado por estar escrevendo pequenas sentenças e lendo diversas palavras.

Necessita de ajuda na escrita das palavras com dificuldades.

## 2º Desenho



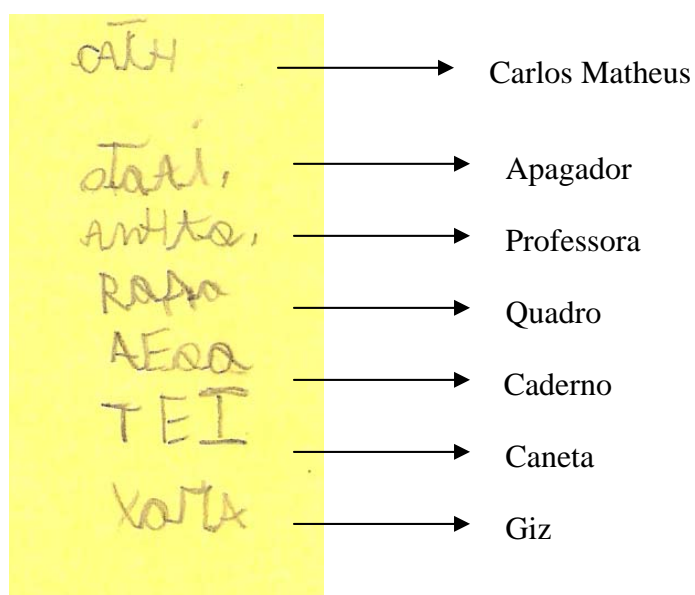
sol  
o sol brilha muito  
o zino toca  
a vela que a mesa mesa

## **Avaliação inicial e final aplicada aos alunos do grupo de observação**

Aluno: Carlos Matheus

Idade: 10 anos

### 1ª diagnose de escrita



-Não reconhece todas as letras do alfabeto.

-Não reproduz e nem identifica seu nome.

### 1ª Diagnose matemática

-Identifica números até dez relacionando-os às suas respectivas quantidades.

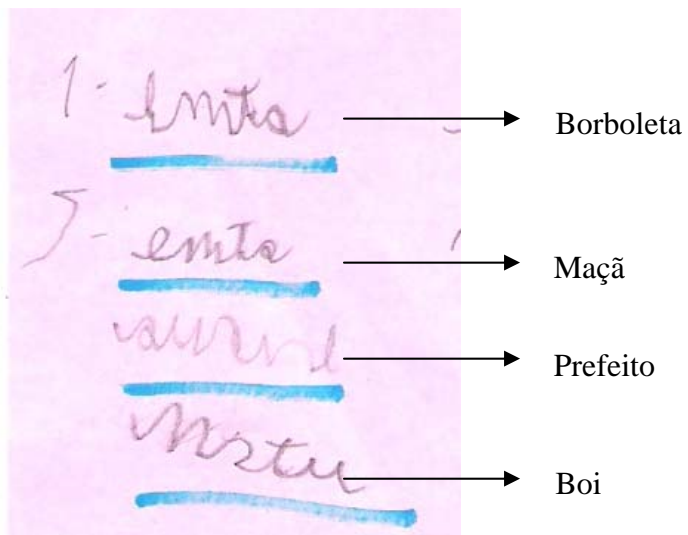
-Não reproduz a grafia dos numerais acima de dez.

-Não realiza pequenas operações matemáticas sem o auxílio do concreto.

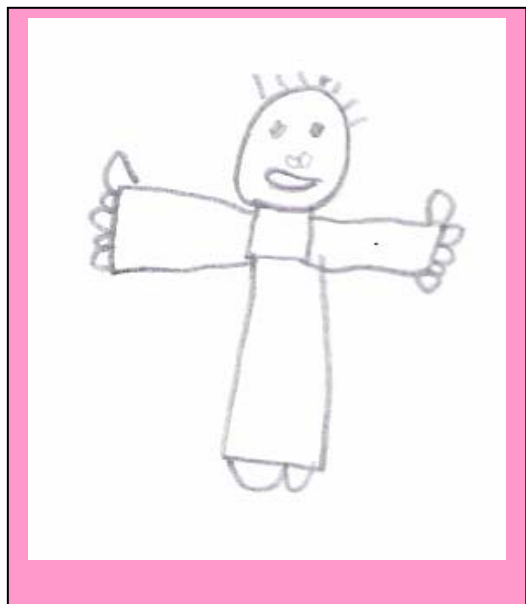
1º Desenho



2ª diagnose de escrita



2º Desenho

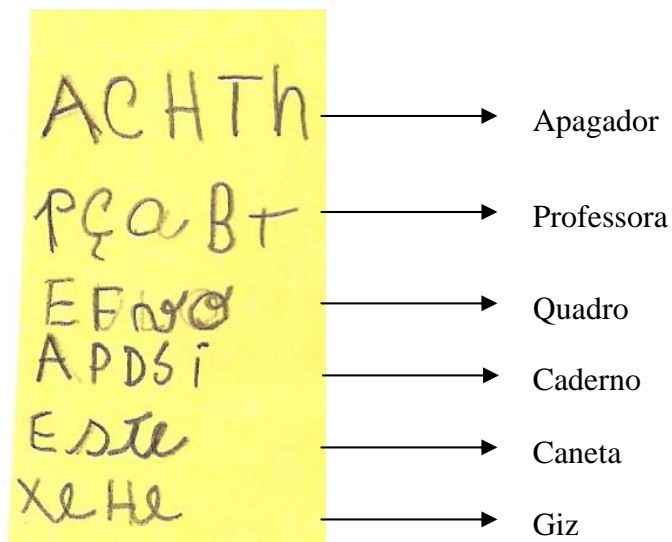


- No aplicar da diagnose final, apresentou evolução no grafismo. O nível de escrita permaneceu pré-silábico.

Aluno: Paulo Felipe

Idade: 10 anos

### 1ª diagnose de escrita



-Não reconhece todas as letras do alfabeto.

-Não reproduz e nem identifica seu nome.

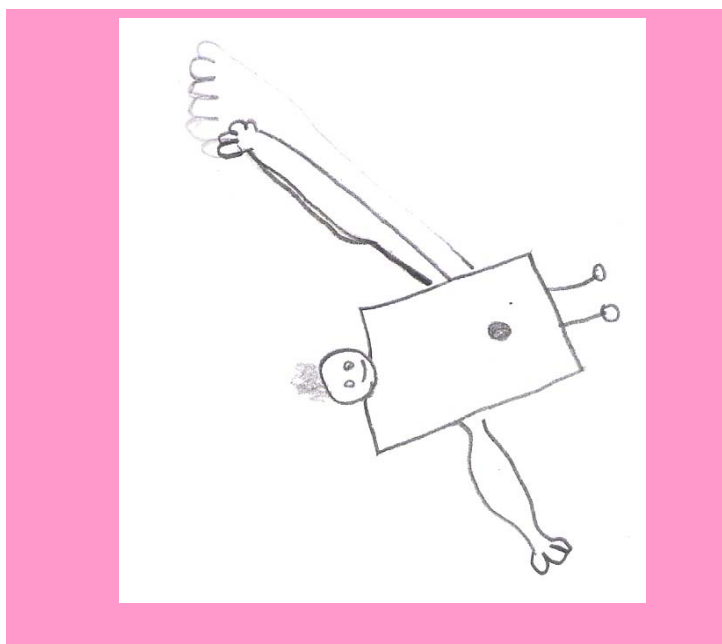
### 1ª Diagnose matemática

-Identifica números até quatro relacionando-os às suas respectivas quantidades.

-Não reproduz a grafia dos numerais acima de dez.

-Não realiza pequenas operações matemáticas sem o auxílio do concreto.

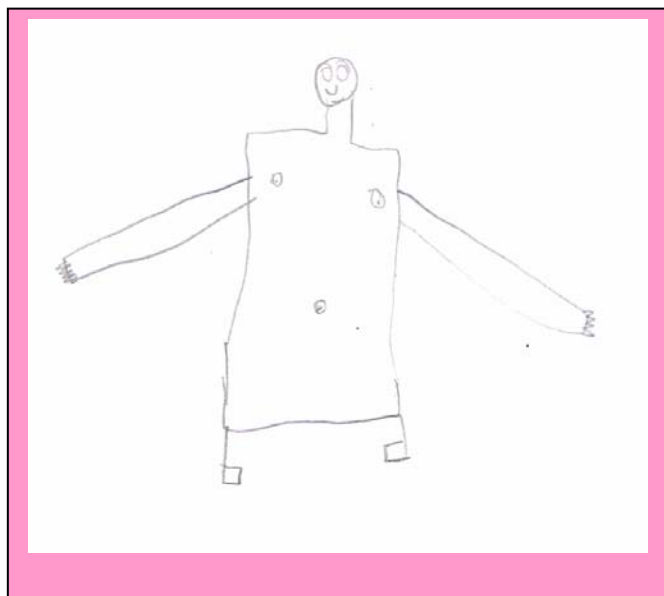
1º Desenho



2ª diagnose de escrita

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| kedveaió - | → | Borboleta  |
| ULNUVOIC   | → | Maçã       |
| Rerrios -  | → | Prefeito   |
| Bermie -   | → | Boi        |
| Cieã -     | → | Governador |

2º Desenho



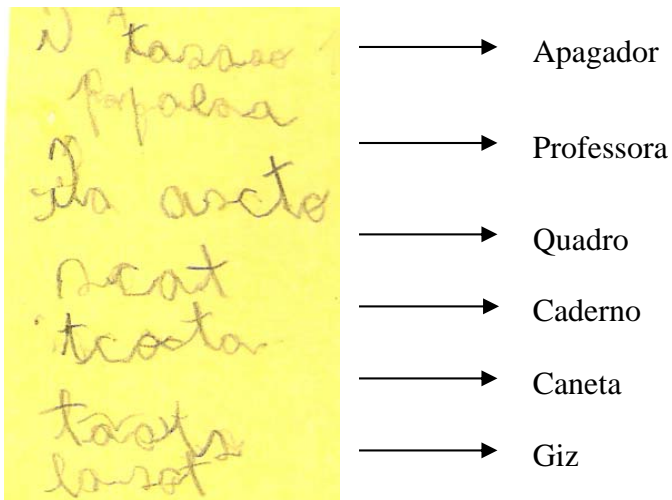
- No aplicar da diagnose final, não apresentou mudanças nos níveis avaliados.



Aluno: Jonas

Idade: 10 anos

### 1ª diagnose de escrita



-Não reconhece todas as letras do alfabeto.

-Reproduz e identifica seu nome.

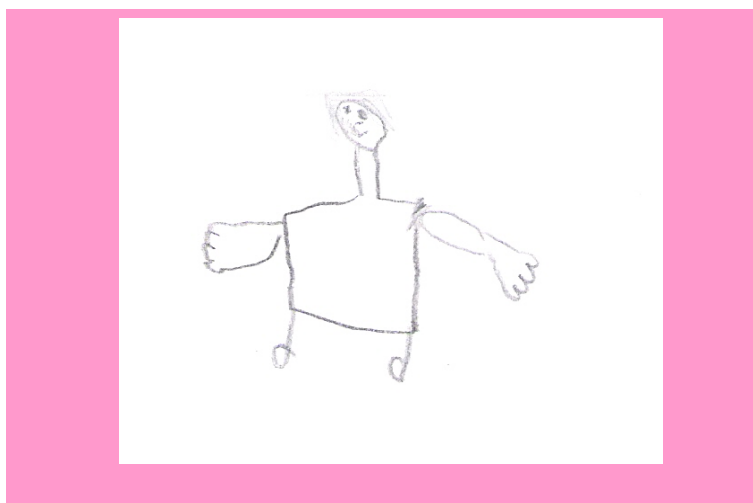
### 1ª Diagnose matemática

-Identifica números até cem relacionando-os às suas respectivas quantidades.

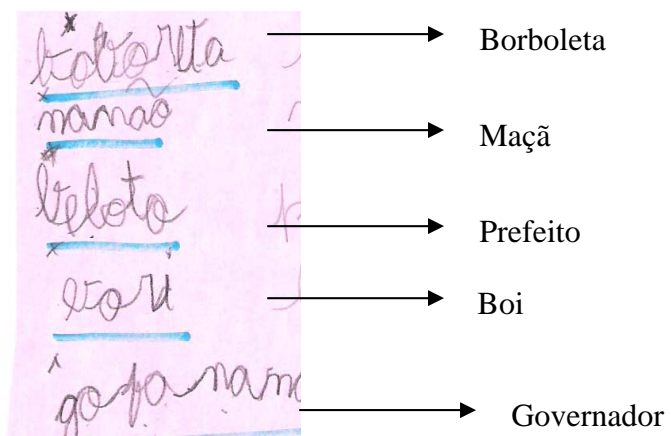
-Reproduz a grafia dos numerais acima de dez.

-Não realiza pequenas operações matemáticas sem o auxílio do concreto.

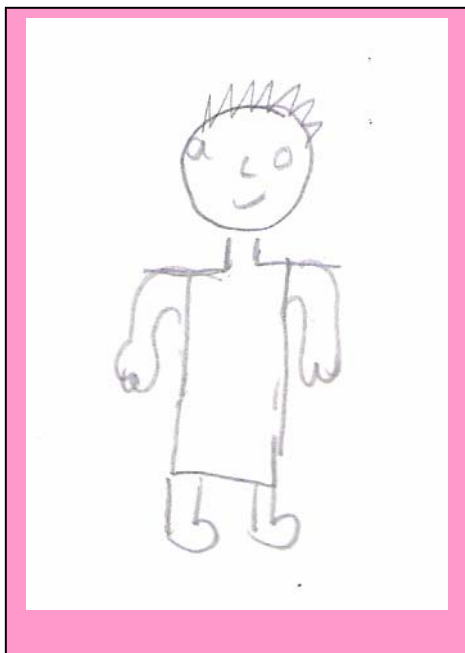
1º Desenho



2ª diagnose de escrita



2º Desenho

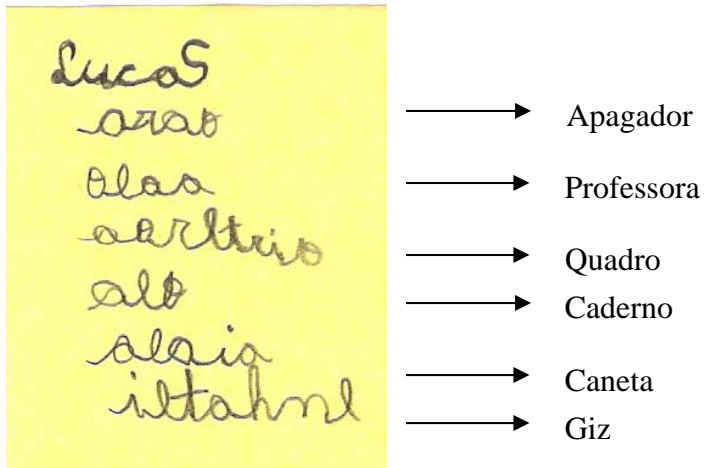


- Apresentou pequenos avanços em relação ao grafismo e o nível de escrita evoluiu do pré-silábico ao silábico.

Aluno: Lucas

Idade: 10 anos

### 1ª diagnose de escrita



-Não reconhece todas as letras do alfabeto.

-Não reproduz e identifica seu nome.

### 1ª Diagnose matemática

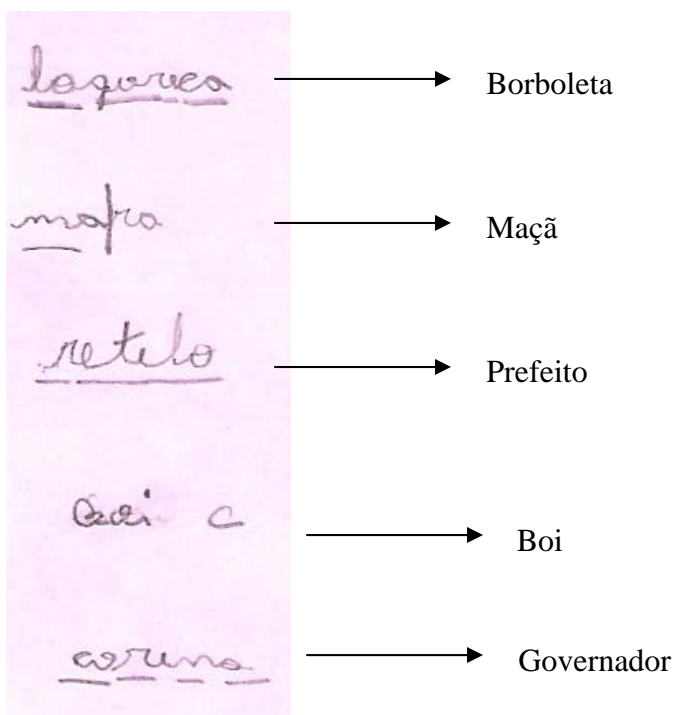
-Identifica números até vinte, relacionando-os às suas respectivas quantidades.

-Não realiza pequenas operações matemáticas sem o auxílio do concreto.

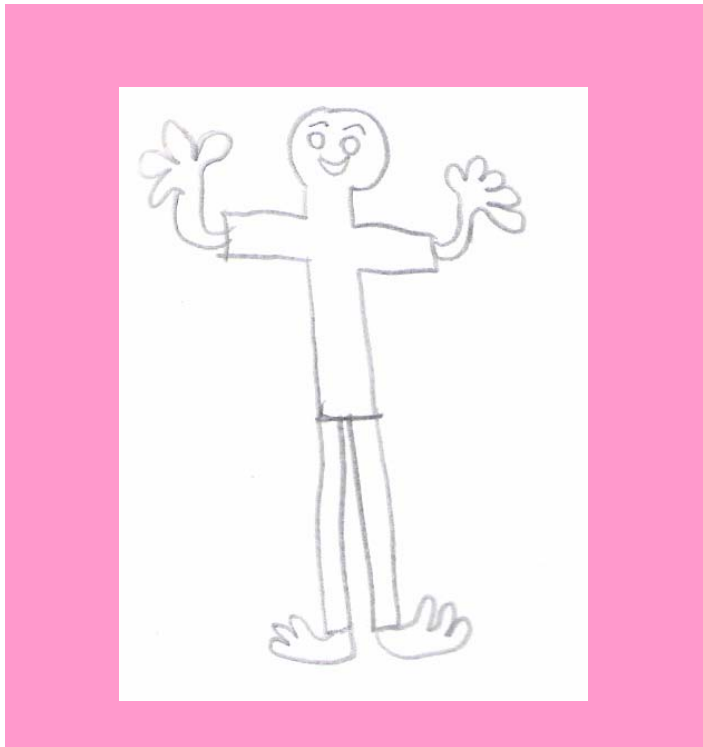
1º Desenho



2ª diagnose de escrita



2º Desenho

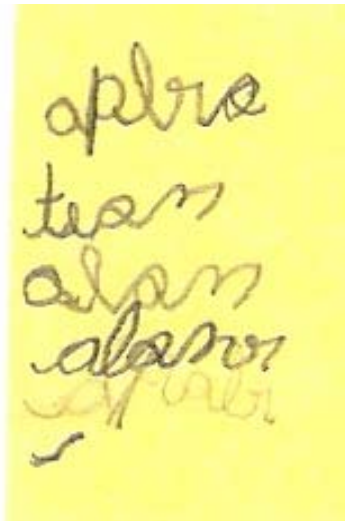


- Apresentou pequenos avanços, demonstrando ainda muita insegurança e vergonha ao tentar representar suas idéias.

Aluno: Safira

Idade: 10 anos

### 1ª diagnose de escrita



- Apagador
- Professora
- Quadro
- Caderno
- Caneta
- Giz

-Não reconhece todas as letras do alfabeto.

-Não reproduz e identifica seu nome.

### 1ª Diagnose matemática

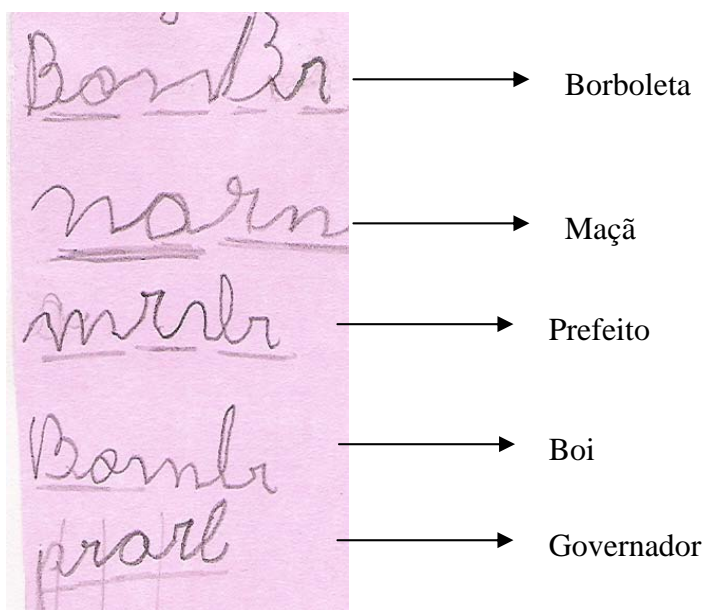
-Não identifica números e nem os relaciona às suas respectivas quantidades.

-Não realiza pequenas operações matemáticas sem o auxílio do concreto.

1º Desenho



2ª diagnose de escrita





2º Desenho



- Apresentou poucos avanços em relação a escrita, que permaneceu pré-silábica.

## **ANEXO 2**

### **Ficha de autorização familiar**

Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha

Município de Duque de Caxias

Autorizo o aluno \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa de mestrado “Os afetos na aprendizagem”, estando disponível a colaborar com entrevistas e fornecer dados.

---

Responsável

## ANEXO 3

### Ficha de anamnese do aluno

Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha

Município de Duque de Caxias

|   |        |
|---|--------|
| <b>Dados Pessoais</b>   |        |
| Nome:   |        |
| End:  |        |
| Filiação:   |        |
| Nasc.:  | Idade: |
| Responsável:  |        |
| Profissão do resp.:   |        |
| <b>Antecedentes Pessoais</b>  |        |
| Gravidez desejada:  |        |
| Condições da gravidez:  |        |
| Descrição do parto:   |        |
| Desenvolvimento nos primeiros anos (alimentação, fala, marcha, etc.): |        |
|   |        |
| Desenvolvimento sócio-emocional (interações variadas):                |        |
|   |        |
| Fatores médicos:  |        |
|   |        |
| <b>Vida Escolar</b>   |        |
| Idade que entrou na escola:   |        |
| Retenções:  |        |
| Socialização:   |        |
|   |        |

## **ANEXO 4**

### **Autorização do estabelecimento**