

A CATEGORIA AFETIVIDADE E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM¹

Elisângela Suraya Gomes Ramos²

RESUMO

Este artigo recupera as principais formulações acerca do conceito de afetividade no campo da Educação, com base na produção bibliográfica contemporânea no Brasil, num primeiro momento para, num segundo momento, ampliar a discussão dessa categoria partir de uma abordagem epistemológica afrodiáspórica. A afetividade como elemento que possibilita o reconhecimento do outro e garante o seu cuidado social, como elemento chave no processo de ser reconhecido nos espaços educacionais tem um impacto profundo no desenvolvimento psicológico e cognitivo na vida do estudante. Por essa razão, pretendemos não só aprofundar o conhecimento do que tem sido produzido contemporaneamente acerca da afetividade na educação, segundo a matriz europeia ocidental, que tem sido a referência mais expressiva para pensar a categoria, mas, sobretudo discuti-la como elemento essencial para o estabelecimento do diálogo igualitário e de reconhecimento do outro no contexto da diáspora africana no Brasil. Para esse propósito, trabalhamos com a pesquisa bibliográfica, levantando artigos, capítulos de livros, dissertações e teses que respondessem às palavras chaves afetividade e educação, nos últimos 10 anos, com o recorte centrado em contribuições de Lev Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon.

Palavras-chave: Educação afetiva - Brasil. Negros - Educação - Brasil. Negros - Identidade racial. Professores e alunos - Brasil.

ABSTRACT

This article retrieves the main formulations about the concept of affectivity in the field of Education, based on contemporary bibliographic production in Brazil, in a first step to, in a second moment, expand the discussion of this category starting from an afro-diaspore epistemological approach. Affection as an element that enables the recognition of the other and guarantees their social care, as a key element in the process of being recognized in educational spaces has a profound impact on the psychological and cognitive development in the student's life. For this reason, we intend not only to deepen the knowledge of what has been produced at the same time about affectivity in education, according to the Western European matrix, which has been the most expressive reference for thinking about the category, but, above all, to discuss it as an essential element for the establishment of egalitarian dialogue and recognition of the other in the context of the African diaspora in Brazil. For this purpose, we work with bibliographic research, collecting articles, book chapters, dissertations and theses that respond to the key words affectivity and education, in the last 10 years, with the focus centered on contributions by Lev Vygotsky, Jean Piaget and Henri Wallon.

Keyword: Affective education - Brazil. Black people - Education - Brazil. Black people - Racial identity. Teachers and students - Brazil.

¹ Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Érica Aparecida Kawakami Mattioli.

² Bacharela em Humanidades e licencianda em Pedagogia, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Campus dos Malês.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996, especificamente em seu Art. 29, a finalidade da educação no Brasil é garantir e promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A Resolução CEB Nº 1, de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destaca, no Art. 3º, como um dos fundamentos norteadores dessa modalidade da educação os “princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”, considerando que as instituições de Educação Infantil devem “promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Assim, o estudo do papel da afetividade ganha relevância na medida em que se concebe, nos diferentes níveis de ensino, a não separação dos aspectos afetivos e cognitivos no processo de aprendizagem, tendo em vista a integralidade da constituição do sujeito como sujeito que se humaniza entre outros num processo que é social, histórico e cultural.

A afetividade pode ser entendida como um instrumento fundamental para o desenvolvimento psicológico e social do ser humano. Para muitos autores e pesquisadores, a abordagem da afetividade acaba por privilegiar uma concepção em termos de relações afetivas familiares, sobretudo, entre pais e filhos, no entanto, ela também se faz presente no meio educacional, especialmente em sala de aula, nas relações entre educador e estudantes. Mesmo quando se pensa na afetividade na escola, tende-se a vislumbrar somente a educação infantil, mas a afetividade é fundamental para os processos de ensino e aprendizagem também noutros níveis de ensino, fundamental, médio e superior.

A afetividade é e tem sido um elemento central da existência e resistência para os estudantes africanos nas diásporas. Como sujeitos, todos somos singulares e temos uma cultura e uma história que vão constituindo nossa forma de pensar, de sentir, de nos

relacionarmos, de produzirmos nossas ações e nossas crenças. Levando em conta essa nossa constituição - que vai nos humanizando à medida que interagimos em relações que, de fato, humanizam - percebemos que a afetividade é um elemento significativo.

Conforme Gomes e Mello (2010, p. 679), “os homens se realizam por meio da história. Isso significa que é a partir das condições concretas de vida que os seres humanos desenvolvem suas propriedades e qualidades humanas, e, nesse sentido, a formação do ser humano representa uma síntese da cultura produzida pela história humana”.

A afetividade como elemento que possibilita o reconhecimento do outro e garante o seu cuidado social, como elemento chave no processo de ser reconhecido nos espaços educacionais tem um impacto profundo no desenvolvimento psicológico e cognitivo na vida do estudante. Por essa razão, pretendemos não só aprofundar o conhecimento do que tem sido produzido contemporaneamente acerca da afetividade na educação, segundo a matriz europeia ocidental, que tem sido a referência mais expressiva na formação dos educadores no Brasil, mas pretendemos, sobretudo, discuti-la como elemento essencial para o estabelecimento do diálogo igualitário e de reconhecimento do outro no contexto da diáspora africana no Brasil.

Desse modo, este artigo tem como objetivo discutir como a afetividade tem sido abordada na produção bibliográfica contemporânea no Brasil que trata do campo da Educação, para, num segundo momento, discuti-la como base de diálogo, de promoção do reconhecimento, em uma perspectiva afrodiaspórica.

Para atender a esses propósitos, foi fundamental a pesquisa bibliográfica nesse campo (LIMA; MIOTO, 2007; GIL, 1999; PIZZANI et al, 2012). A prática de pesquisa bem fundamentada requer que o pesquisador saiba exatamente em que campo se insere seu trabalho e que forma de construção de conhecimento poderá gerar, orientando-se coerentemente por meio dos quadros de referência adotados. Toda investigação se baseia numa orientação teórica embora, segundo Bogdan e Biklen (1997), possa estar explícita ou não. Os investigadores devem estar conscientes dos fundamentos teóricos que embasam seu trabalho e devem apoiar-se neles para recolher e analisar os dados.

A pesquisa bibliográfica, como procedimento de coleta dos dados e elaboração teórico-crítica e descritiva do material, considerou a produção acadêmica relativa ao campo da afetividade e educação, na forma de artigos, teses, dissertações e capítulos de livros nos últimos 10 anos no Brasil – disponíveis em sítios eletrônicos que dialogassem com algumas das contribuições de Lev Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon. Com Vygotsky para pensar a afetividade e a constituição social por meio da mediação social, com Piaget, a relação entre afeto e cognição, já que a afetividade desempenha papel fundamental no desenvolvimento

intelectual e em Wallon a dimensão afetiva que ocupa lugar central no desenvolvimento, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Num segundo momento, procuramos pensar com autoras como Sobonfu Somé e bell hooks para educadora ampliar a reflexão do lugar da afetividade na Educação.

2 AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL

A afetividade no processo ensino-aprendizagem é fundamental para a constituição do sujeito. O relacionamento entre o educador e o estudante, baseado no reconhecimento de sua singularidade e na constituição de vínculos afetivos, tem sido descrito como facilitador da mediação da aprendizagem, para isso é preciso que o educador conheça seus estudantes e possa intervir apropriadamente nos processos que envolvem sua permanência com sucesso na escola.

A afetividade é um elemento fundamental no processo de ensino aprendizagem quer envolvendo crianças, quer envolvendo jovens e adultos. Mas como tem sido concebida a afetividade, desde um ponto de vista teórico-conceitual, segundo uma perspectiva euro-ocidental? Alguns autores falam sobre esse conceito e sua relevância, a exemplo de Antunes (2006, p.5), para quem a afetividade é:

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor.

A importância de uma relação afetiva positiva entre educador e estudante no processo de desenvolvimento da aprendizagem contribui para o desenvolvimento de sua confiança para aprender. O educador além de ser sujeito ativo junto com o estudante no processo de construção dos seus conhecimentos, também participa do processo de tomada de consciência de si e dos outros da sociedade em que vivemos, e o seu papel dentro dela como pessoa humana, é também constituir a possibilidade de que a criança ou o jovem ou adulto reconheça a si mesmo como pessoa que tem valor, tem história.

A aprendizagem se dá através de relações afetivas, ou seja, não se dá somente no aspecto cognitivo. É necessário, como diz Freire (1996) um vínculo entre aquele que ensina e

aprende porque enquanto se ensina, se aprende e enquanto se aprende, se ensina. Ainda, Freire (1996) discute essa relação afetiva por meio do que ele chama de *amorosidade*, que permite o diálogo e o desenvolvimento do aprendente, acima de tudo como sujeito da humanização, num processo de tomada de consciência das relações históricas de opressão da sociedade em que se insere.

Almeida (1993, p. 41) explica que o reconhecimento da afetividade como sendo inseparável do campo da inteligência é fundamental:

o que parece-nos essencial na relação ensinar aprender é que se reconheça a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável, indissociável da inteligência, promotora de desenvolvimento, e que o educador tenha, ele mesmo, clareza de sua própria afetividade enquanto educador, considerado na função de educador ou de pai, ou seja, na condição de educador, em seu estatuto de adulto.

Muitas vezes, o estudante não logra sucesso na escola, manifestando “desinteresse”. Esse “desinteresse”, no entanto, é um *sintoma* e não a causa de que não a aprendizagem está sendo impossibilitada por outras razões que não o “desinteresse” em si. Nesse sentido, é importante que o educador possa ter estabelecido uma relação fundada no vínculo e de proximidade com esse estudante para poder identificar que algo está afetando sua aprendizagem e intervir nesse processo. Quando o educador - por razões que têm a ver com a sua formação inicial e, principalmente, continuada – não pode entender o estudante em todas as dimensões que o constituem: afetiva, cognitiva, psíquica, social, histórica, cultural, ele terá dificuldades em compreender suas atitudes ou comportamentos manifestados nos espaços da escola. Muitas vezes, a constituição da perspectiva crítica de um indivíduo e seus posicionamentos sociais e políticos acontecem na escola, com a mediação do educador.

Neste sentido, na perspectiva de Masetto (2003, p. 48):

A interação professor-aluno, tanto individualmente quanto com o grupo, se destaca como fundamental no processo de aprendizagem e se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do educador, na atitude de parceria e coresponsabilidade pelo processo da aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por educador e aluno.

A interação afetiva é condição necessária para produção de conhecimento por parte do estudante, porque quando existe algo que perturbe essa relação afetiva, nem o diálogo e nem a cooperação permanecem sendo possível, o próprio ambiente da sala pode se tornar um espaço hostil, hostil ao aprendizado, às diferenças, à realização das potencialidades humanas, ao

desenvolvimento – o que tornará esse espaço da escola em um espaço de aprendizagens restritas, quando não inviável à permanência do estudante.

Alguns estudos já foram realizados sobre o tema da afetividade no ensino-aprendizagem. O propósito de retomá-los aqui é mostrar a contribuição dessas produções, para, num segundo momento, discuti-la sob outras perspectivas.

Considerando a influência dos trabalhos dos teóricos europeus Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky nesse campo, circunscrevemos nossa apresentação em torno de suas principais conceitualizações.

Jean Piaget, orientado pela pergunta “*como os homens constroem conhecimento?*”, o concebeu como sujeito essencialmente social:

O homem um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como uma molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe (PIAGET apud LA TAILLE, 2003, p. 11)

De acordo com Piaget para entender o sujeito, precisamos analisar os fatores sociais que constituem suas experiências, que são o contexto social onde vai se dar o desenvolvimento intelectual e a inteligência, isto quer dizer que a relação educador estudante pode caracterizar-se como positiva ou negativa dependendo da qualidade da afetividade que caracteriza essa relação, ou seja, Piaget realça que todas as concepções formuladas por um ser humano são possíveis por causa da convivência da pessoa com o seu meio (social e físico). Podemos considerar, assim, o educador como um colaborador fundamental para que o estudante possa desenvolver a noção das coisas e do mundo e de produzir as suas próprias ideias.

Para Piaget (1974, p.54) “parece existir um estreito paralelismo entre o desenvolvimento afetivo e intelectual”, ou seja, para ele a afetividade vai se desenvolvendo juntamente com o desenvolvimento da inteligência, não ocupando desse modo um lugar secundário no desenvolvimento humano. A afetividade desempenha papel muito importante no desenvolvimento intelectual.

De acordo com Piaget (1974), a maturação biológica é condição para o desenvolvimento que vai se dando por meio de estágios que seguem uma sequência. Ele admite que o indivíduo vai construindo conhecimentos e desenvolvendo a sua forma de ver e

compreender o mundo social e físico, a depender do seu estágio de desenvolvimento que vai constituindo formas mais complexas de pensamento.

O educador Lino de Macedo (1994, p. 50) explica que a teoria de Piaget tem importantes implicações para a educação: “tem um valor de compreensão do processo de desenvolvimento da criança, ou seja, pode instrumentalizar o educador a fundamentar sua prática e compreender a importância dela no cotidiano da sala de aula”.

Piaget (1967, p. 14) escreve que “o desenvolvimento é [...] uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Ele concebeu o desenvolvimento cognitivo em termos de estágios ou períodos de desenvolvimento porque observou que “do ponto de vista funcional, isto é, considerando as motivações gerais da conduta e do pensamento, existem funções constantes e comuns a todas as idades”, como a função de explicar e compreender, mas há também estruturas que variam, “e é precisamente a análise dessas estruturas progressivas ou formas sucessivas de equilíbrio que marca as diferenças ou oposições de um nível da conduta para outro”, desde os comportamentos do bebê até à adolescência e segue pela vida adulta.

Para Piaget, “cada estágio [do desenvolvimento mental] é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios posteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características”.

Isilda Palangana (2015, p. 27-28) explica a concepção piagetiana de desenvolvimento cognitivo por meio dos estágios:

Cada período define um momento do desenvolvimento como um todo, ao longo do qual a criança constrói determinadas estruturas cognitivas. Os novos estágios se distinguem dos precedentes pelas evidências, no comportamento, de que a criança dispõe de novos esquemas, com propriedades funcionais diferentes daquelas observadas nos esquemas anteriores. O aparecimento de determinadas mudanças qualitativas identifica o início de outro estágio de desenvolvimento intelectual. Cada período se desenvolve a partir do que foi construído nos anteriores. A ordem ou sequência em que as crianças atravessam essas etapas é sempre a mesma, variando apenas o ritmo com que cada uma adquire novas habilidades.

Mais especificamente, na concepção de Piaget, afetividade e cognição são aspectos inseparáveis.

Apesar de serem de naturezas diferentes, toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma “energia”, que é a afetividade. De acordo com Piaget, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos (AMARAL 2007, p.09).

Em Henri Wallon, reconhecemos que pensar e sentir são ações indissociáveis, como nos explica Valéria Arantes. A concepção de afetividade em Wallon - que se difere radicalmente daquela empregada para pensar as redes de afetividade como resistência no contexto da diáspora africana no Brasil, desde as práticas desumanizadoras do tráfico de pessoas e no pós-abolição e difere também de uma perspectiva que associa afetividade com reconhecimento. No entanto, na elaboração teórica de Wallon a afetividade constitui um dos aspectos centrais do desenvolvimento e aqui está, para nós, a sua contribuição.

Ao lado de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), Wallon (1879-1962) é considerado uma das referências fundamentais para o estudo do desenvolvimento psicológico humano. Sua formação e produção teórica carregam a marca da filosofia, da medicina e do contexto das experiências com as duas grandes guerras europeias e as lutas pela libertação em África.

Heloysa Dantas explica que durante a primeira grande guerra europeia, Wallon trabalhou como médico de batalhão e suas experiências com lesões cerebrais não o deixariam esquecer que a atividade mental tem sua sede em um órgão de cuja integridade depende. A base dos estudos de Wallon foi, portanto, as lesões, as doenças, os comprometimentos das funções mentais e o método de investigação de sua psicologia foi a *observação*.

“Para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar” (DANTAS, 1992, p. 36).

A afetividade está também presente no conjunto da obra de Piaget e Vygotsky, mas em Wallon a dimensão afetiva ocupa lugar central no desenvolvimento, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.

Para Wallon, todos nós somos afetados por elementos que nos são externos e também por sensações internas, como alegria, medo ou fome. Essa condição de sermos assim afetados ao longo de nosso desenvolvimento constitui o campo da *afetividade*.

No desenvolvimento humano verificam-se estágios diferenciados. Conforme a disponibilidade de cada idade, a criança interage mais com um ou mais aspectos de seu contexto, retirando dele os recursos para seu desenvolvimento. A duração de cada estágio e as idades a que correspondem variam, dependendo de características individuais e das condições de existência. O ritmo pelo qual os estágios se sucedem é descontínuo, não-linear, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas. Condutas de estágios anteriores podem permanecer nos momentos seguintes, configurando sobreposições. A passagem de um estágio a outro não é uma ampliação, mas uma reformulação. Conflitos resultantes das interações da criança com o meio agem como propulsores do desenvolvimento, onde se sucedem fases alternando predominância afetiva e cognitiva. É possível notar o movimento pendular que a criança faz, alternando o foco ora no cognitivo, ora na afetividade. É o princípio da alternância funcional, em que afetividade e cognição não são exteriores uma à outra, e quando uma reaparece incorpora as conquistas da outra,

construindo-se reciprocamente, em um processo de integração e diferenciação (UFSC)³.

Uma ideia chave nos estudos de Wallon é que a vida psíquica seria constituída por três dimensões: motora, afetiva e cognitiva e elas existem juntas e atuam de forma integrada e não separada. Heloysa Dantas mostra a relação intrínseca entre corporalidade e atividade mental em Wallon:

Embora invisibilizada no esforço mental, a musculatura permanece envolvida em atividade tônica que pode ser intensa; pensa-se com o corpo em sentido duplo – com o cérebro e com os músculos. Esse fato foi intuitivamente compreendido por Rodin⁴: sua representação plástica do “Pensador” apresenta um homem intensamente contraído, com a musculatura retesada pelo esforço. Assim é que, para Wallon, o ato mental – que se desenvolve a partir do ato motor – passa em seguida a inibi-lo, sem deixar de ser atividade corpórea (DANTAS, 1992, p. 38).

Na concepção walloniana do desenvolvimento da pessoa, a *inteligência* ocupa o lugar de meio, de instrumento colocado à disposição da ampliação da pessoa. Para Wallon, a função da inteligência, para o adulto e para a criança, está na explicação da realidade e explicar supõe definir. Nesse processo duas ações acontecem sempre: integrar e diferenciar. Assim é que explicamos o mundo. Para Wallon, explicar é determinar condições de existência. “Esse pensamento de Wallon é resultado de sua concepção dialética da natureza, tudo está ligado a tudo, além de estar em permanente devir” (DANTAS, 1992, p. 43).

Para Wallon (1959),

A importância das relações humanas para o crescimento do homem está escrita em sua própria história. O meio é uma circunstância necessária para a modelagem do indivíduo. Sem ele a civilização não existiria, pois foi graças à agregação dos grupos que a humanidade pôde construir os seus valores, os seus papéis, a própria sociedade (WALLON, 1959 *Apud* ALMEIDA, 1999, p. 45).

Segundo Wallon (2007, p.17) a afetividade refere-se, portanto, à capacidade, à disposição do ser humano ser afetado pelo mundo externo e interno, por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Isto é, o ser humano é envolvido pela afetividade, que desempenha papel fundamental no seu desenvolvimento e em suas relações sociais. Segundo Wallon, o movimento é a base do pensamento e as emoções que dão origem à afetividade, sendo ela fundamental na constituição do sujeito.

³ Texto elaborado no âmbito da disciplina de Psicologia da Educação/ PIBID/UFSC. Síntese do livro: Galvão, Isabel. Henri Wallon – uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 19a Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

⁴ Aqui a autora faz referência a uma das mais conhecidas esculturas de bronze do escultor francês Auguste Rodin, chamada *O Pensador*, concluída em 1902, para representar a peça “Divina comédia”, de Dante Alighieri.

Para Wallon (2007), “os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações a matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo” (idem, p. 130-131).

A afetividade é dependente do movimento do meio sociocultural, e das interações entre os indivíduos. Na grande parte da sua vida, Wallon fez pesquisa sobre a afetividade e, através dessa pesquisa a que ele se dedicou, conseguiu identificar as manifestações afetivas do indivíduo e as suas principais características. Ele também afirma que a afetividade tem um papel muito importante no desempenho e no desenvolvimento intelectual do sujeito.

A importância das relações humanas para o crescimento do homem está escrita na própria história da humanidade. O meio é uma circunstância necessária para a modelagem do indivíduo. Sem ele a civilização não existiria, pois foi graças à agregação dos grupos que a humanidade pôde construir os seus valores, os seus papéis, a própria sociedade (WALLON apud ALMEIDA, 1999, p. 45).

Ou seja, é que para Wallon a afetividade, a intelectualidade e a questão social estão integradas entre si, para ele as emoções são organicamente sociais, e elas vão sendo atualizadas a partir da cultura em que o indivíduo se encontra.

De acordo com Wallon, o ser humano é envolvido pela afetividade, que desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento e em suas relações sociais, para ele o movimento é a base do pensamento e das emoções que dão origem à afetividade, sendo ela fundamental na constituição do sujeito como eu.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento [...]. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em sua sombra, sua desnecessária e impotente (VYGOTSKY, 1993, p. 25 *Apud* REGO; OLIVEIRA, 2003, P.18).

Como Piaget, Wallon (1879- 1962), portanto, defende que a inteligência e a afetividade estão integradas.

A evolução da afetividade depende do que se realiza no plano da inteligência, da mesma maneira que a evolução da inteligência depende do que acontece com a construção dos afetos. Mas, admite que no processo de desenvolvimento humano existem fases com predomínio do afetivo e fases com predomínio do racional (AMARAL 2007, p. 10).

Lev Vygotsky explica que grande parte da ação dos homens no mundo é mediada pela experiência dos outros. Essa mediação que é intermediação é essencial para o processo de crescimento histórico. Ele apresenta dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial ou proximal que está relacionado às capacidades a serem construídas. O primeiro diz respeito ao que o sujeito já conhece ou realiza e o segundo situa-se no campo daquilo que está em vias de emergir.

Vygotsky questiona a separação entre a afetividade e a cognição. Ele afirma justamente que a psicologia tradicional peca em separar os aspectos intelectuais dos afetivos. Gomes e Mello (2010, p. 677) afirmam que a Psicologia Histórico-Cultural que tem em Vygotsky um de seus principais representantes, defende “a tese da experiência social como base da formação humana e aponta a unidade afetivo-cognitiva como mediadora nas relações do sujeito com o conhecimento no desenvolvimento das funções psicológicas”.

As autoras apontam que tratar da afetividade no desenvolvimento humano é um desafio porque requer “transitar de uma compreensão biológica para uma compreensão histórica e social do psiquismo humano” (2010, p. 678) que se estabeleceu dicotomicamente em função dos pressupostos e modelos adotados pelas Ciências Humanas e pela Psicologia tradicional ocidental, particularmente.

Essa maneira de compreender os processos afetivos tem como implicação pedagógica a adoção de uma visão homogênea e constante da motivação, em que as necessidades, os desejos e interesses das crianças – que pressupõem processos afetivos – são tratados como aspectos inerentes à personalidade infantil, como um dado natural, portanto, independente da sua história de vida e do trabalho realizado na escola. Nesse caso, a aprendizagem ou não dos conteúdos escolares, o avanço e a conquista do saber socialmente elaborado (tanto quanto a sua não-apropriação) pressupõem fundamentalmente que o sujeito disponha ou não dos recursos motivacionais para a aprendizagem, sugerindo um determinismo prévio na relação do sujeito com os objetos do conhecimento. O emocional aparece frequentemente associado a experiências vividas pela criança na sua primeira infância, a traços de personalidade ou à estrutura e dinâmica familiares que, ao interferir na aprendizagem, acabam “perturbando” seu desenvolvimento intelectual. Um equívoco ainda predominante na escola é pensar que as emoções são prejudiciais, um impeditivo que, por vezes, compromete o processo de escolarização das crianças e jovens.

Ou seja, esse modo de conceber o lugar da afetividade, separado da cognição a explicita uma *concepção subjetivista dos afetos* que limita as possibilidades de intervenção

pedagógica uma vez que os processos afetivos diriam respeito ao campo do emocional – acessíveis apenas ao psicólogo, como argumentam as autoras. Essa concepção leva à tendência de relacionar fracassos na aprendizagem a problemas afetivos, já bastante problematizada.

Para Vygotsky, as emoções também vão, ao longo do desenvolvimento humano, passando por mudanças qualitativas que significam num afastamento do biológico e a inserção cada vez maior nesse mundo social, histórico e cultural. Assim, as emoções permitem a partilha desse mundo, à medida que o sujeito passa a ter maior consciência e regulação de si próprio e vai dominando com maior complexidade os instrumentos culturais, como a linguagem. Nessa perspectiva, histórico-cultural, a consciência formada sociocultural, histórica e afetivamente é esse elemento que não está de antemão no sujeito, “algo que já está dentro”, como dizem Gomes e Mello (2010, 683), mas como produto da atividade humana no mundo objetivo e intermediado.

Mas o que vem a ser o afeto? As autoras o explicam como o efeito de ser afetado, aquilo que mobiliza e desperta sensibilidade e sensações:

Podemos ainda referir afeto como ser tomado por, atravessado, perpassado, quer dizer: afetado. [...] Quando o sujeito experiencia uma afecção, essa vivência provoca nele uma alteração da sua potência de pensar, sentir e agir. [...] Do efeito decorrente do encontro de algum objeto – corpo, fenômeno ou ideia – com o nosso corpo, emerge um sentimento de variação da nossa capacidade de pensar, de agir, sentir e de aprender.

Na perspectiva de Vygotsky, portanto, o pensamento e os sentimentos são processos psicológicos desenvolvidos pelo homem na sua relação com o mundo. “A unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua vida, portanto, tudo que a constitui é, ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos” (MARTINS, 2007, p. 129 *apud* Gomes, Mello, 2010, p. 685).

Podemos observar, do exposto, não só a importância da afetividade na constituição do pensamento e das ações humanas, na própria humanização da pessoa que acontece num meio social, racial, cultural e histórico, mas sua circunscrição ao campo psicológico do desenvolvimento humano – tendo em vista as contribuições fundamentais desses autores e outros pesquisadores que ampliaram suas formulações. Entretanto, é necessário reconhecer que, mesmo utilizando tais autores, as suas correntes e contribuições teóricas são sistematizadas em bases eurocêntricas e que é necessário ampliar a discussão para o campo da

decolonialidade e perspectivas afro-diaspóricas. No próximo tópico, portanto, pretendemos discutir a afetividade como categoria de diálogo igualitário e de reconhecimento do outro.

3 AFETIVIDADE COMO DIÁLOGO E RECONHECIMENTO DO OUTRO

A categoria da afetividade pode ser pensada desde outras lógicas e outras epistemologias que a concebam como categoria mais ampla que inclua a dimensão da comunidade, do diálogo e do reconhecimento da alteridade, como discutiremos abaixo.

Nesse artigo, a reflexão da afetividade concebe as relações entre educadores e estudantes, como parte de um processo de tomada de consciência e reconhecimento da alteridade. Assim, podemos entender que essa relação de proximidade está muito ligada à comunidade.

Sobonfu Somé (2003, p. 35) diz que “a comunidade é o espírito, a luz-guia da comunidade”, onde as pessoas se reúnem para realizar um objetivo específico, “para ajudar os outros a realizarem seu propósito e para cuidar umas das outras. O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada”.

Nessa perspectiva, seguindo a concepção da Sobonfu Somé, nós estamos considerando que o conceito de comunidade implica necessariamente uma relação de afetividade em rede, portanto, defendemos a ideia de que uma das dimensões da afetividade é poder constituir uma comunidade, levando em consideração a diversidade que existe dentro dela. Segundo Somé (2003, p. 35) "quando você não tem uma comunidade, não é ouvido, não tem um lugar em que possa ir e sentir que realmente pertence a ele; não tem uma pessoa para afirmar quem você é e ajudá-lo expressar os seus dons".

Para a educação, o desafio seria constituir uma ideia de comunidade na sala de aula, por exemplo: em que haja espaço para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, onde os estudantes se sintam representados e reconhecidos através da referência aos seus ancestrais, de imagens, e da história de seu povo, que relembram o modo de vida dos que nos antecederam, do cuidado com a memória e a tradição oral do seu povo, e das suas contribuições que eles dão a esse espaço.

Como explica Bell hooks (2010):

Numa sociedade onde prevalece a supremacia dos brancos, a vida dos negros é permeada por questões políticas que explicam a interiorização do racismo e de um sentimento de inferioridade. Esses sistemas de dominação são mais eficazes quando alteram nossa habilidade de desejar e amar. Nós negros temos sido profundamente feridos, como a gente diz, “feridos até o coração”, e essa ferida emocional que carregamos afeta nossa capacidade de sentir e conseqüentemente, de amar. Somos um povo ferido. Feridos naquele lugar que poderia conhecer o amor, que estaria amando. A vontade de amar tem representado um ato de resistência para os Afro-Americanos. Mas ao fazer essa escolha, muitos de nós descobrimos nossa incapacidade de dar e receber amor.

Para essa autora, o fato de negras e negros viverem em uma sociedade estrutural e institucionalmente racista deixou marcas profundas na maneira como esses homens e mulheres lidam com o campo afetivo, expressam sua afetividade porque foram afetados brutalmente e cotidianamente pelo racismo. Mas, hooks (2010) vai mostrar como o amor entre irmãs e irmãos pode curar parte da dor da desumanização, pode recuperar os laços que sustentam uma comunidade. Para ela,

não tem sido simples para as pessoas negras entenderem o que é amar porque o sistema escravocrata e as divisões raciais criaram condições muito difíceis para que os negros nutrissem seu crescimento espiritual. Falo de condições difíceis, não impossíveis. Mas precisamos reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar.

Nessa perspectiva, ampliamos a compreensão do conceito de afetividade de tal maneira que inclua a concepção que traz hooks, a de afetividade como possibilidade de, coletivamente e por meio do diálogo, reconhecer a opressão e libertar-se do jugo mental que ela provoca – reabilitando nossa capacidade de amar a comunidade a qual pertencemos.

A produção de conhecimento e de intermediação nos espaços escolares, com base no papel da afetividade no processo de humanização permite a construção e o compartilhamento de sentimentos de pertencimento cultural e social em que poderão ser produzidas novas formas de relações pessoais e sociais.

O propósito explícito do educador em criar em seus estudantes o sentimento de pertencimento à comunidade contribui para o fortalecimento de identidades. A criação de laços entre a escola com a comunidade, onde a escola está inserida, é muito importante para a construção da identidade dos estudantes e do sentimento de pertencimento e reconhecimento cultural, histórico e pessoal.

A concepção de afetividade entre africanos e seus descendentes nas diásporas desperta a necessidade de ampliar a sua concepção na educação, para que leve a ações educativas pautadas em suas culturas e resgatem o senso de ser africano – profundamente afetado, ou sob

ataque psicológico reiterado, desde o período da escravização, como escreve Wade Nobles (2009).

Podemos perceber que ainda hoje a noção de afetividade na educação mostra a prevalência da concepção ocidental. Mas esse conceito pode ser explorado e articulado, como falamos antes, a outras noções e categorias políticas, sociais e culturais que têm muito mais proximidade com a realidade dos estudantes afrodiaspóricos.

4 AFETIVIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Embora a afetividade na educação tenha sido produto de extensas pesquisas e publicações no contexto brasileiro, a sua compreensão desde bases mais amplas, como estamos discutindo, pode gerar concepções e práticas inovadoras na Educação. Conforme Mónica Lima (2006) explica, não há receitas prontas:

não existe um “como fazer”, e por isso percebe-se a necessidade de muitos espaços de discussão e troca intelectual – e não apenas entre os reconhecidos como “intelectuais”, mas com os movimentos sociais. Não podemos, a despeito da exigência da lei, sair repassando nas nossas salas de aula informações equivocadas, ou tratar o tema de uma maneira folclorizada e idealizada. Esse é um grande temor: repetir modelos para fazer com que esses conteúdos curriculares fiquem parecidos com os que já trabalhávamos ao tratarmos da História e das contribuições culturais comumente estudadas é um caminho fácil e perigosíssimo. São temas diferentes e sua abordagem necessariamente deve ser diferenciada.

Dessa forma, acreditamos na necessidade de uma virada epistemológica para que possamos reconhecer a afetividade como uma das peças primordiais no diálogo, para concretizar uma educação que seja capaz de uma representação adequada das crianças e jovens numa perspectiva decolonial e descolonizadora. Assim sendo, pensamos que para um educador,

Em primeiro lugar, é fundamental formar-se, atualizar-se nos temas, e não partir do pouco que se sabe para ocupar um lugar que nunca esteve ocupado. Temos a responsabilidade de tratar com muito profissionalismo esses conteúdos. Devemos estudar, procurar leituras específicas e, sempre que possível, capacitar-nos em cursos e em discussões acadêmicas. Nossas precárias condições de trabalho e de vida não podem justificar uma ausência de esforço nesse sentido – estamos falando da reescritura de uma História que nos foi negada, estamos lidando com a base de uma identidade que está para ser reconstruída. O que está em jogo é mais do que nossa competência – é o nosso compromisso (LIMA, 2006, p. 46 e 47).

A contribuição, então, de se pensar afetividade nessa perspectiva - de reconhecimento de identidade, de promoção do pertencimento cultural, de combate ao racismo, ao silenciamento e às violências - passa pelo alargamento da própria categoria de afeto que, nos currículos, pode implicar a produção de novas formas de interagir com o conhecimento, de produzi-lo e colocá-lo em movimento com os significados de ser negro e africano nos espaços da diáspora.

Em 9 de janeiro de 2003, foi aprovada, no Brasil, a Lei nº 10.639⁵, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira, bem como de História da África e dos africanos, nos estabelecimentos de ensino públicos e privados no país. Esses conteúdos deveriam incluir, ainda segundo o texto da lei, a luta dos negros no nosso país, a cultura negra brasileira e a contribuição dos negros na formação da sociedade nacional, como temas necessários aos estudos de História do Brasil. Essa lei alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que está em vigor.

Entretanto, na perspectiva de Monica Lima (2006), podemos procurar olhar com um certo distanciamento essa medida e nos perguntar: por que a necessidade de uma lei para fazer valer a presença de um conteúdo tão evidentemente fundamental na história geral e, em especial, na história de grupos humanos que participaram diretamente da formação do Brasil?

Isto porque precisamos levar em consideração que,

A raiz desse ocultamento estava na ignorância e no preconceito sobre a vida social e a história desses grupos humanos e, sobretudo, na necessidade de domínio sobre eles, com objetivos de escravizá-los ou colonizá-los. Essa raiz, portanto, se situava na própria história das relações estabelecidas com os povos africanos por parte dos grupos dominantes das sociedades, nas quais nossos primeiros historiadores se espelharam para construir os saberes oficiais sobre o Brasil. [...]
Dessa forma, a negação dessa história esteve sempre associada nitidamente a formas de controle social e dominação ideológica, além do interesse na construção de uma identidade brasileira despida de seu conteúdo racial, dentro do chamado “desejo de branqueamento” de nossa sociedade. Característico da segunda metade do século XIX, esse desejo ainda vigora dentro de alguns setores sociais mais retrógrados, embora a luta por mudanças no campo do ensino da história tenha criado embates ao longo do século XX (LIMA, 2006, p. 41).

Portanto, o desafio que temos pela frente passa pela descolonização do currículo e das políticas educacionais. bell hooks no seu livro *“Ensinando a Transgredir”*, onde dialoga com Paulo Freire, discute a educação como prática da liberdade. Nessa perspectiva, principalmente da bell hooks e Sobonfu Somé, ser afetivo ou fundar os processos de ensino e aprendizagem na afetividade entre educador e estudantes significa muito mais do que um abraço ou palavras

⁵⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

de elogio e incentivo, significa reconhecer a humanidade de cada um que faz parte desse processo, de sua agência histórica e de sua cultural ancestral. Promover a afetividade no processo de ensinar e aprender não é papel apenas dos educadores da educação infantil, mas em todas as etapas da educação e na formação do estudante, independentemente da faixa etária – como objetivo educacional amplo da escola, dos sistemas educacionais.

Educar com a afetividade numa perspectiva de libertação é fazer com que os estudantes se sintam reconhecidos em todos os sentidos na sua vida acadêmica e fora dela. Quando um educador ou um educador reconhece que o seu trabalho implica resgatar a história de vida dos seus estudantes e fazer o exercício de reconhecimento, resistência e do empoderamento de cada um, levando em conta as suas histórias, a sua ancestralidade, e fazer da escola uma comunidade onde os estudantes se sintam representados, já é um passo para uma educação libertadora.

É importante que a formação dos nossos estudantes permita a eles se reconhecerem e, principalmente, se sentirem representado nos currículos⁶ escolares, porque esse sistema educativo ainda é fundamentalmente eurocentrado e colonial.

Sobre o processo de ensinar e aprender, hooks (2003, p. 25) afirma que:

esse processo de aprendizado é mais fácil para aquele educador que também crê que nosso trabalho não é simplesmente partilhar formação mas sim de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar do jeito que respeite e proteja os alunos de nossos opressores é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo.

Ela também destaca a necessidade de o educador se aproximar dos seus estudantes, mas de uma forma única, para que cada um se sinta, de fato, especial desde o ponto de vista histórico e cultural. bell hooks dá a entender sobre os educadores que fazem da sala de aula seu “reino” que eles não levam em consideração a multiculturalidade dos seus estudantes.

⁶ Aqui, estamos a trabalhar com currículo como o define Tomás Tadeu da Silva (2004): “currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, currículum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. O currículo - como explicam os professores Vera Candau e Flavio Moreira - ultrapassa a sistematização dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula; trata-se dos conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, organização dos tempos e espaços escolares, relações sociais, identitárias e de poder que constituem as práticas e discursos, em função dos quais o currículo ganha visibilidade enquanto objetivos e conteúdos explícitos em um documento institucional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho, foi possível considerar a noção de afetividade em uma perspectiva epistemológica de libertação, baseada na ideia da necessidade de com que os estudantes se sintam reconhecidos em todas as expressões que constituem a sua identidade, social, cultural, racial, de gênero, sexualidade, religiosa. Quando um educador promove o reconhecimento do educando, isso implica o resgate da história de vida dos seus estudantes, o empoderamento de cada um, tendo as suas histórias como elementos protagonistas, passando também pela noção de ancestralidade, relacionado com o fazer da escola uma comunidade onde os estudantes possam se sentir representados, não só em termos afetivos como também no que concerne às políticas públicas, na medida em que, isso é um passo importante para efetivar uma educação libertadora.

Portanto, o desafio que perpassa a Educação é o da descolonização do currículo e das políticas educacionais, assim como pelo estabelecimento de atitude epistêmica sistematizada que encare a afetividade como uma prática em construção e que também necessita atualizar para os diferentes tipos de realidades e situações, obviamente, tendo a educação como um caminho para a liberdade dos corpos e mentes. A afetividade nos processos de ensino e aprendizagem, não deve ser tratada de forma superficial e rasa, deve ser considerada um ato político de renovação e ação direta na realidade educacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006.194p.

AMARAL, V. L. **A vida afetiva: emoções e sentimentos**. Natal: EDUFRN, 2007.

ARANTES, V. A. Algumas contribuições da psicogenética de H. Wallon para a atividade educativa. **Revista de educação da A. E. C.**, Brasília, v. 23, n ° 91, p. 45-51, abr/jun. 1994.

ARANTES, V. A. (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1982.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA

TAILLE, I. de. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa.** 15ª edição ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.

GOMES, C. A. V.; MELLO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 28, n. 2, 677-694, jul./dez. 2010.

HOOK, Bell. **Vivendo de Amor.** Disponível em: www.geledes.org.br. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

LIMA, Mônica. África, um continente plural: Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. **Saberes e fazeres, v.1 : modos de ver/coordenação do projeto Ana Paula Brandão.** - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006.

LIMA, T. C. S. de, MIOTO, R, C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

MACEDO, L. de. A perspectiva de Jean Piaget. **Série Idéias.** n. 2. São Paulo: FDE, 1994. p. 47-51.

MELLO, M. **Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto.** Porto Alegre: Editora Ísis; (Diálogo – Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA – Instituto Popular), 2005.

MESQUIDA, P.; PEROZA, J.; AKKARI, A. A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 5, n. 126, p. 95-110, Mar. 2014.

MINAYO, M.C.S; ASSIS, S.G; SOUZA, E.R. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

NOBLES, Wade. Sakhu Sheti: Retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: Nascimento, Elisa Larkin. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009. Coleção Sankofa

PALANGANA, I. C. A concepção de Jean Piaget. Proposta Teórica. In: Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski. São Paulo: Summus, 2015. pp 26-34.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1967. p. 61-70

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.,** Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez, 2012.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano.** São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: VYGOTSKY, L.S e a construção do conhecimento.* São Paulo: Editora Papirus, 1995.

SOKÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade.** São Paulo: Odysseus, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

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