



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES – IH
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

ANA JÉSSYCA DA SILVA LIMA

**ANÁLISE DA AFETIVIDADE MEDIANTE A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO PIBID/PEDAGOGIA E A APLICAÇÃO DE
MAPAS AFETIVOS EM UMA ESCOLA DE ACARAPE/CE**

**ACARAPE - CE
2019**

ANA JÉSSYCA DA SILVA LIMA

**ANÁLISE DA AFETIVIDADE MEDIANTE A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO PIBID/PEDAGOGIA E A APLICAÇÃO DE
MAPAS AFETIVOS EM UMA ESCOLA DE ACARAPE/CE**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Instituto de Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Maria Araújo Bertini

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.**

Lima, Ana Jéssyca da Silva.

L696a

Análise da afetividade mediante a relação entre as práticas pedagógicas realizadas pelo PIBID/Pedagogia e aplicação de mapas afetivos em uma escola de Acarape/Ce / Ana Jéssyca da Silva Lima. - Acarape, 2019.

71f: il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Maria Araújo Bertini.

1. Ensino-aprendizagem - Ensino Fundamental. 2. Práticas pedagógicas. 3. Afetividade. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 372

ANA JÉSSYCA DA SILVA LIMA

**ANÁLISE DA AFETIVIDADE MEDIANTE A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO PIBID/PEDAGOGIA E A APLICAÇÃO
DE MAPAS AFETIVOS EM UMA ESCOLA DE ACARAPE/CE**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia, do Instituto de Humanidades, da Universidade da
Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
(UNILAB), como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Data da defesa: 17/12/2019

Nota: 10,00

BANCA EXAMINADORA:

Fátima Maria Araújo Bertini

Professora Dra. Fátima Maria Araújo Bertini
Orientadora
(UNILAB)

Rosângela Ribeiro da Silva

Professora Dra. Rosângela Ribeiro da Silva
(UNILAB)

Silvia Heleny Gomes da Silva

Professora M.^a Silvia Heleny Gomes da Silva
Prefeitura Municipal de Fortaleza/CE

A Deus, à minha família, aos meus ancestrais, aos meus amigos e amigas, às crianças que participaram da pesquisa, às crianças que tive o prazer de estar junto – também aprendendo com elas – em algum momento da minha vida acadêmica. Aos afetos manifestados durante os estágios na educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Às minhas primas, irmãos e irmãs que mesmo crianças, me ensinam cotidianamente a incrível relação da afetividade e dos processos cognitivos.

A todos estes, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Por todos os conhecimentos e aprendizados adquiridos nesta longa trajetória...

Gratidão, primeiramente e sobretudo a Deus, que me “rege, guarda, protege e ilumina”.

Eterna gratidão aos meus familiares, ao meu avô José Messias, à minha avó Maria de Fátima (in memoriam), à minha mãe Francisca Maria, à minha tia e também mãe Francilene Galdino, ao meu pai Carlos Roberto, à minha irmã Inara Moura. Vocês me fizeram mais forte e sempre acreditaram em mim. Eu amo vocês.

Gratidão aos companheiros e às companheiras de longa jornada, André Victor, Jhonata Lima, Lya de Aquino, Tayane dos Santos, Gabriel Silveira e Felipe Tabosa. Obrigada por todos os aprendizados compartilhados, pelos dias e noites de estudo e por toda a caminhada acadêmica e de vida, nós traçamos um belo caminho!

Gratidão aqueles amigos e amigas que mesmo distante, contribuíram direta e indiretamente para essa trajetória, em especial, à minha amiga de infância, Râmylla Brito, também pedagoga. Gratidão pelos incentivos e por acreditar no meu trabalho.

Gratidão à minha orientadora, professora Dra. Fátima Bertini, pela paciência, pelo afeto, pela atenção, pelas horas dedicadas à orientação deste trabalho, e pela empatia com a qual ouvia meus lamentos sobre as dificuldades encontradas no percurso da escrita. Obrigada por acreditar em meu potencial!

Gratidão à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, por ter me proporcionado essa experiência única que foi o convívio e as aprendizagens com os países africanos falantes da língua portuguesa, porta para o reconhecimento da minha ancestralidade.

Gratidão a todos os professores e professoras de excelência que encontrei na Unilab, e que em algum momento fizeram parte da minha trajetória acadêmica, me guiando com maestria pelos caminhos da docência. Em especial, às professoras Dra. Lucilene Alcanfor e Dra. Érica Kawakami, por ajudarem mesmo que indiretamente, a construir minhas primeiras bases para o estudo dos afetos no ensino superior. Agradeço à coordenadora do curso de Pedagogia, professora Dra. Geranilde Costa, por executar tão bem seu trabalho enquanto gestora e por sua empatia com nossas demandas curriculares. Agradeço ao professor Dr. Evaldo Ribeiro, por me apresentar a dimensão da atuação do pedagogo fora dos espaços escolares, e me permitir entender que a Pedagogia vai além da sala de aula.

Imensa gratidão ao professor Dr. Luís Eduardo (Lucho), por me apresentar ao método autobiográfico, o que mudou minha percepção sobre minha formação docente e a educação. Meu agradecimento por sempre acreditar na minha capacidade, com o Senhor aprendi que nossas histórias de vida importam!

Gratidão à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que através do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, me permitiu imergir no universo educacional e ver de perto as dinâmicas do chão da escola. Em especial, minha gratidão à professora Dra. Rosângela Ribeiro, coordenadora de área do subprojeto Pibid/Pedagogia/CE, pela empatia, pelos ensinamentos e pela humildade com a qual nos conduziu durante este percurso frutífero.

Gratidão à família que conquistei em Redenção, conhecida carinhosamente por nós como “Mansão 015”, onde desfrutei de inúmeros aprendizados e incontáveis momentos de alegria, à todas(os) aqueles que já fizeram parte e os que ainda fazem.

Gratidão especial à banca avaliadora deste trabalho, pelo zelo e esmero com o qual avaliaram este escrito.

A todos, meus mais sinceros agradecimentos!

EPÍGRAFE

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?

(Ferreira Gullar)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a afetividade mediante práticas pedagógicas, como também, a aplicação dos mapas afetivos, e as possíveis relações destes com o processo de ensino-aprendizagem de uma turma de 4º ano, em uma escola de ensino fundamental da rede pública na cidade de Acarape/CE. As práticas pedagógicas analisadas são resultantes do trabalho desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, que desenvolve atividades pedagógicas na escola a fim de contribuir para melhoria da educação básica brasileira. A atual pesquisa é de caráter bibliográfico, e utiliza-se da metodologia de apreensão dos afetos, recebendo tratamento de pesquisa qualitativa. A análise decorre de como as práticas pedagógicas realizadas na escola, podem produzir a manifestação dos afetos das crianças envolvidas. A aplicação dos mapas afetivos nos permite uma investigação metódica da relação afetiva da criança com o espaço escolar. O resultado final mostrou-se satisfatório, uma vez que explora e debate práticas pedagógicas que trabalham além da dimensão cognitiva, também a dimensão afetiva-volitiva das crianças na escola e em sala de aula. Além deste resultado, através da análise dos mapas afetivos foi possível compreender quais os afetos manifestados pelos educandos em sua relação com o espaço escolar. Acreditamos desta forma, estarmos colaborando para o rompimento da dualidade persistentemente propagada pela educação tradicional, de se trabalhar cognição e afetividade de forma dissociada. Tencionamos contribuir assim, para práticas pedagógicas que promovam o pleno desenvolvimento do educando levando em consideração seu contexto social, cultural, familiar, econômico, e afetivo, contribuindo para uma melhor compreensão das dimensões cognitivas e afetivas das crianças.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Ensino fundamental. Práticas pedagógicas. Afetividade. Mapas afetivos.

ABSTRACT

This work aims to analyze affectivity through pedagogical practices, as well as the application of affective maps, and their possible relations with the teaching-learning process of a 4th grade class, in a public elementary school in the city of Acarape / CE. The pedagogical practices analyzed are the result of the work developed in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship - PIBID, which develops pedagogical activities at school in order to contribute to the improvement of Brazilian basic education. The current research is bibliographic, and uses the methodology of apprehension of affects, receiving qualitative research treatment. The analysis stems from how the pedagogical practices performed at school can produce the manifestation of the affection of the children involved. The application of affective maps allows us a methodical investigation of the affective relationship of the child with the school space. The final result was satisfactory, as it explores and discusses pedagogical practices that work beyond the cognitive dimension, as well as the affective-volitional dimension of children at school and in the classroom. In addition to this result, through the analysis of the affective maps it was possible to understand which affect manifested by the students in their relationship with the school space. In this way, we believe that we are collaborating to break the duality persistently propagated by the traditional education, of working cognition and affection in a dissociated way. Thus, we intend to contribute to pedagogical practices that promote the full development of the student taking into account their social, cultural, family, economic, and affective context, contributing to a better understanding of the cognitive and affective dimensions of children.

Keywords: Teaching-learning. Elementary School. Pedagogical practices. Affectivity. Affective maps.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Autorretrato de A

FIGURA 2 – Autorretrato de J

FIGURA 3 – Desenho construído pela aluna E. e pelo aluno V.

FIGURA 4 – Desenho construído pelo aluno F e pela aluna A

FIGURA 5 – Momento da confecção das cartas

FIGURA 6 – Momento final da prática

FIGURA 7 – Desenho N° 1

FIGURA 8 – Desenho N° 2

FIGURA 9 – Desenho N° 3

FIGURA 10 – Desenho N° 4

FIGURA 11 – Desenho N° 5

FIGURA 12 – Desenho N° 6

FIGURA 13 – Desenho N° 7

FIGURA 14 – Desenho N° 8

FIGURA 15 – Desenho N° 9

FIGURA 16 – Desenho N° 10

LISTA DE QUADROS

QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DOS MAPAS AFETIVOS DE BONFIM (2010)

QUADRO 1 – Análise do desenho 1

QUADRO 2 – Análise do desenho 2

QUADRO 3 – Análise do desenho 3

QUADRO 4 – Análise do desenho 4

QUADRO 5 – Análise do desenho 5

QUADRO 6 – Análise do desenho 6

QUADRO 7 – Análise do desenho 7

QUADRO 8 – Análise do desenho 8

QUADRO 9 – Análise do desenho 9

QUADRO 10 – Análise do desenho 10

QUADRO 11 – Síntese das categorias e imagens encontradas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 SOBRE A AFETIVIDADE	17
1.1 Os caminhos para a prática reflexiva da afetividade.....	17
1.2 Concepções de autores clássicos sobre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem: Encaminhamentos para os estudos da afetividade	20
1.3 A concepção da teoria histórico-cultural de Vygotsky	24
2 AFETIVIDADE NA ESCOLA.....	27
2.1 Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento cognitivo do educando.....	27
2.2 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID	31
2.2.1 Práticas pedagógicas e sua relação com a afetividade	33
2.2.2 Descrição e análise das práticas pedagógicas	36
3 METODOLOGIA DE APREENSÃO DOS AFETOS.....	43
3.1 O Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA)	43
3.2 Da adaptação do Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos	47
3.3 Da análise de dados dos mapas afetivos	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICE	68
ANEXOS	70

INTRODUÇÃO

Diante do contexto da educação brasileira, demarcada por desigualdades e constantes problemáticas relacionadas a uma série de fatores sociais, religiosos, étnico-raciais e econômicos, as indagações sobre a aquisição do conhecimento tendo como pontos principais o sujeito e o objeto, emergem com bastante força. Para Palangana (2001, p.8) “parte-se do pressuposto de que é na, e pela, interação social que o homem não só tem acesso ao saber acumulado pelos seus antepassados como, ao fazê-lo, constitui-se enquanto sujeito.” Dessa forma, as interações sociais de modo geral, mas especialmente aquelas decorrentes no âmbito da escola servem como meio para estudos mais aprofundados dos processos de desenvolvimento e de aprendizagens dos educandos, frisando a relevância do social “enquanto condição que facilita e determina a apropriação e superação do conhecimento socialmente disponível.” (PALANGANA, 2001, p. 8)

Para essa autora, muitas teorias se propuseram a discutir e explicar como se dá a aquisição do conhecimento, mas poucas delas preocuparam-se com uma questão central, a interação entre o sujeito e o objeto, elementos fundantes na construção do conhecimento humano. Segundo a mesma, essas indagações não são recentes, no entanto, só ganharam visibilidade e estudos sistemáticos a partir da primeira metade do século XX, com o alcance e peso das interações histórico-sociais. É possível notar, ao pesquisarmos as grades curriculares dos cursos de pedagogia no Brasil, que uma das disciplinas de grande relevância para compreendermos o desenvolvimento humano e a aprendizagem, é a componente curricular denominada “Psicologia da educação e do desenvolvimento”, que tem uma significativa parte de seu referencial teórico pautado em três importantes nomes dos estudos sobre o desenvolvimento psicológico humano, Piaget, Wallon e Vygotsky. Ao pesquisarmos as biografias destes três notáveis nomes, perceberemos que suas formações são notavelmente na área da saúde, com estudos caracteristicamente de teor psicológico, no entanto, suas teorias acerca de como se dá a aquisição do conhecimento humano, têm impulsionado muitos pesquisadores da área da educação que se interessam por esta temática.

O atual estudo surge do interesse em compreender como a afetividade pode ser fator relevante no processo de ensino-aprendizagem, e em sua relação com o ambiente escolar. Durante a experiência em uma escola de ensino fundamental da rede pública de Aracape/CE, proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa inserir graduandos(as) das licenciaturas no âmbito escolar, me deparei com inquietações a

respeito das relações pessoais e interpessoais entre alunos e professores. Durante a realização das práticas pedagógicas efetivadas através do vínculo do PIBID com a escola Lócus, percebi em minhas atuações enquanto bolsista, que quando nos aproximávamos dos alunos havia a produção de afetos, que são marcados a princípio pela aproximação do educando com o professor regente.

A partir dos resultados das práticas pedagógicas, pude perceber como trabalhar a afetividade com as crianças constituía aspecto importante para o desenvolvimento das boas relações entre os educandos e bolsistas. Além disso, compreendi que a partir desse processo seria também possível desenvolver um trabalho que pautasse o estudo das emoções e dos sentimentos envolvidos nestes vínculos afetivos, onde dentro destes estudos poderíamos trabalhar com atividades que abordassem a identidade e pertencimento do educando. Para além destes mencionados, acredito que o trabalho com a dimensão afetiva pode vir a facilitar investigações de causas externas que, porventura, venham de alguma forma comprometendo o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Para tanto, foi utilizado, conjuntamente com a análise das práticas pedagógicas, a metodologia de apreensão dos afetos, de Zulmira Bonfim (2010), denominado Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA), aplicado na turma de 4º ano da escola em pauta;

A pesquisa de cunho qualitativo, apresenta-se também como bibliográfica. Os caminhos metodológicos percorrem as práticas pedagógicas do Pibid, realizadas na escola nos meses de setembro e novembro, executadas por mim, em parceria com uma colega bolsista, e o uso do instrumento de apreensão dos afetos, Bonfim (2010). É necessário salientar que as práticas pedagógicas analisadas neste trabalho não se referem à todas as vivências proporcionadas pelo subprojeto Pibid/Pedagogia na escola, mas tão somente aquelas nas quais eu estou enquanto executora, e onde o público-alvo é diretamente os educandos e não os bolsistas, isso inclui especialmente as intervenções realizadas em sala de aula como forma de regência. O trabalho de análise das práticas pedagógicas se dará por meio do material coletado em forma de anotações de diário de campo, fotos e vídeos, resultantes das atividades realizadas no percurso do Pibid.

O objetivo geral deste estudo é analisar a afetividade mediante práticas pedagógicas e a aplicação dos mapas afetivos, Bonfim (2010), em uma turma de 4º ano de uma escola de ensino fundamental na cidade de Acarape/CE. Os objetivos específicos se desdobram em compreender qual a importância da afetividade nas relações entre alunos e professores, qual a

contribuição da afetividade para o desenvolvimento cognitivo do educando e qual a relação dos afetos com o espaço escolar.

O trabalho se organizará em três capítulos e suas subseções. No primeiro capítulo, será abordada a questão da afetividade e algumas concepções, sendo que, se dará um enfoque especial para a afetividade sobre a concepção de Vygotsky, pois sua teoria preocupa-se com a temática desse trabalho, a citar, as interações sociais, ou seja, as interações dos educandos com seus educadores, e os afetos que delas resultam. No segundo capítulo, abordaremos a afetividade na escola e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo do educando, através da descrição e análise das práticas pedagógicas em face do campo dos afetos. O terceiro e último capítulo consistirá na interpretação dos dados coletados através do Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA), de Bonfim (2010), onde o principal objetivo é interpretar os afetos e sua relação com o ambiente.

1 SOBRE A AFETIVIDADE

1.1 Os caminhos para a prática reflexiva da afetividade

Recentemente, ao cursar a componente curricular “Autobiografia e Educação” do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, pude experienciar e refletir acerca da escrita da minha autobiografia, sendo possível perceber através dos autores lidos durante a componente, que o fator social incide drasticamente na construção de tudo aquilo que somos em sociedade. Durante a escrita da minha história de vida, realizada no penúltimo semestre do curso de Pedagogia do ano de 2019, e intitulada por “Percorrendo minha trajetória de vida: desde minhas origens até o presente” onde discorri desde minha infância até a juventude, pautando principalmente minha vida escolar e acadêmica, trago com bastante ênfase as formas de tratamento dos professores para comigo e o que resultou dessa troca de afetos. Passei a refletir sobre como os aspectos da afetividade e da subjetividade se fazem presentes e importantes nas relações sociais entre docentes e discentes dentro do âmbito escolar, o que me conduziu ao amadurecimento, embora eu saiba que provisório, pois ele há de ser melhorado conforme as experiências de vida, da docente que desejo ser, bem como das práticas pedagógicas e da relação social que gostaria de desempenhar junto dos educandos.

Mesmo sem perceber conscientemente, cada professor vai, na sua trajetória, internalizando conceitos e atitudes, que mais tarde, revelar-se-ão em sua práxis docente. Todas as aprendizagens que irá edificar seu ofício de professor serão o resultado das relações sociais, que desde a infância, na família, nas instituições educativas, ou, ainda, nos ambientes culturais, o constituirão. (SANTOS, ANTUNES e BERNARDI, 2008, p.47)

Tal experiência me fez rememorar e refletir acerca da minha trajetória pessoal e acadêmica, onde pude perceber que percorri determinados caminhos que foram constantemente marcados pelas experiências sociais e individuais, pois como salienta Ferrarotti (1979), a história do nosso sistema social está inteiramente contida na nossa vida pessoal. Compreendo hoje, que as reflexões sobre afetividade sempre estiveram presentes na minha vida escolar, especialmente nos anos da educação básica. As reflexões acerca da afetividade se intensificaram ao realizar a escrita autobiográfica já no ensino superior, o que despertou em mim, a consciência de que nós educadores somos pontos chave para a construção da subjetividade e da história de vida dos nossos educandos. Acredito ser importante, escrever sobre os percalços que se manifestavam em mim desde o ensino básico. Em muito me incomodava o fato de educadores

e educandos terem relações sociais tão distantes e de trato tão formal. As posturas dos corpos eretos dos docentes, dos rostos quase sempre sérios, já me incomodavam desde o ensino fundamental, porque eu não sentia que houvesse espaço naquela relação para que eu pudesse compartilhar sobre meus anseios e angústias.

A escrita da minha autobiografia me fez retornar a um assunto que sempre acreditei ser importante nas relações entre professores e alunos, a afetividade, e com ela, também a subjetividade. Para a devida compreensão do porquê cito o método biográfico neste trabalho, gostaria antes, de traçar um paralelo que possui dois pontos muito importantes para a compreensão das dimensões da afetividade na aprendizagem. Ferrarotti (1979), aponta o método biográfico como uma *aposta científica* e cita dois aspectos principais que julga “escandalosos” sobre o método, aspectos estes que se referem às propriedades da abordagem biográfica. Os dois aspectos versam primeiro sobre: a) Atribuição de valor de conhecimento à *subjetividade*, elemento imprescindível utilizado pelo método biográfico; b) O método biográfico está para além de todas as metodologias quantitativas e experimentais, baseando-se quase que inteiramente em metodologias qualitativas. Percebe-se que os dois aspectos facilmente embasam e incitam determinados questionamentos sobre a abordagem biográfica sob as perspectivas das ciências modernas.

O ponto “a” apresenta um conceito chave para a compreensão da afetividade, a *subjetividade*, aspecto pouco valorizado nas ciências modernas, por estas se utilizarem de métodos pautados na objetividade. As dicotomias entre emoção e razão estão muito presentes em nosso cotidiano, segundo Achkar (2003) em sua dissertação de mestrado que versa sobre uma “Pedagogia da Afetividade”, as dicotomias entre afetividade e intelecto são alimentadas pela própria família, pela escola, e pela sociedade em si, o que pode levar as crianças a acreditarem que a razão é sempre superior à emoção.

Ao longo do tempo, os processos educativos tradicionais deixaram de lado o sujeito e suas emoções, relegando as várias dimensões do todo humano. Apostamos que é possível conceber e desenvolver processos educativos que considerem o indivíduo em sua totalidade, na qual afetividade e intelecto dobram-se e desdobram-se num processo de infinitas relações. (ACHKAR, 2003, p. 34)

Se por um lado é importante valorizar as diversas dimensões do ser humano, inclusive seus afetos, por outro, como salienta Benato (2001, p.7) “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”, desta forma, os afetos não devem interferir no cumprimento do trabalho ético do professor e no uso de sua “autoridade” para realização de seu ofício. Compreendemos

que a escola é um espaço onde compartilhamos múltiplos afetos, nas trocas e interações entre corpo gestor, professores e alunos, e que estas trocas possibilitam o desenvolvimento do intelecto, mas também de outras potencialidades humanas, corroboramos com o pensamento de que a educação não deve ser vista como um campo de abordagens estáticas e engessadas, mas antes, como um espaço propagador da valorização das diversas dimensões humanas.

Não podemos pensar nela apenas como uma série de papéis predeterminados a ser cumpridos isoladamente de forma burocrática, pois isso nos engessa e dificulta potencializar as riquezas do ser humano, o poder da cooperação e da invenção, o poder de crescer e fazer com que os outros cresçam. (ACHKAR, 2003, p. 35)

No tocante das complexas relações entre *afetividade*, *emoções* e *sentimentos*, tendemos demasiadas vezes ao equívoco de utilizar estes conceitos como sinônimos, no entanto, apesar de estarem intimamente interligados entre si, tais conceitos apresentam significados diferentes. Como os três termos aparecerão frequentemente no decorrer deste trabalho, achamos necessário uma breve explanação realizada por Araújo (2003), respaldada no trabalho do neurologista Antonio Damásio, nas perspectivas adotadas em seu livro *O mistério da consciência* (2000). Araújo (2003, p.153), destaca da obra de Damásio a ideia de que, “emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, determinados biologicamente e dependentes de mecanismos cerebrais.” As *emoções* seriam como estados internos que exercem determinada influência no comportamento corporal e psíquico, servindo também como biorreguladoras . O autor destaca emoções como raiva, tristeza, alegria, ciúmes, culpa, tensão, calma, entre outras.

Sobre o conceito de *sentimentos*, Araújo (2003, p.153), aponta que eles correspondem à “experiência mental privada de uma emoção”, sendo através da consciência que as emoções são sentidas e transformadas em sentimentos. Araújo (2003) frisa ainda da obra de Damásio, que emoções e sentimentos formam um ciclo contínuo sucessivo, e que é possível também que algumas dessas emoções e sentimentos nem sempre sejam conscientes, permanecendo assim apenas no plano biológico. Já a *afetividade*, ou *dimensão afetiva*, aparece no destaque do autor enquanto uma dimensão do psiquismo humano, aquela que compreende tanto as emoções quanto os sentimentos, “(...) afetividade, portanto, seria um termo genérico que dá qualidade ao que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza etc.” (ARAÚJO, 2003, p. 156).

1.2 Concepções de autores clássicos sobre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem: Encaminhamentos para os estudos da afetividade

Autores clássicos, como Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Semynovitch Vygotsky, produziram teorias da aprendizagem e do desenvolvimento nos estudos sobre o conhecimento humano. Atualmente, bastante difundida no âmbito acadêmico, nas mais variadas formas de produções científicas. Apesar de tratarem sobre os mesmos fenômenos, assumindo posicionamentos distintos em suas teorias, o material produzido por estes clássicos, confere grande importância aos estudos da psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e da educação.

Segundo Rappaport (1981), Jean Piaget pautou suas pesquisas no campo da inteligência infantil, tendo mais de 50 livros e monografias, além de vários artigos publicados num período de 70 anos. Pesquisou e escreveu sobre diversos temas relacionados à História da Ciência, Biologia, Filosofia, Psicologia, Lógica, Sociologia, Teologia, Matemática e Física. Preocupou-se com o ser epistêmico, ou seja, com o estudo do processo de pensamento desde a fase inicial até a fase adulta. Construindo uma relação de pesquisa baseado em desenvolvimento da inteligência e de construção de pensamento.

Piaget apresentou uma visão interacionista. Mostrou a criança e o homem num processo ativo de contínua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo. Sim, pois para Piaget a adaptação à realidade externa depende basicamente do conhecimento. (RAPPAPORT, 1981, p.51)

Estudou outros assuntos também, como o desenvolvimento do conhecimento da lógica, os conceitos de causalidade, espaço, tempo, moralidade, brinquedo, linguagem. Sua principal preocupação era a de responder “Como os homens constroem o conhecimento”, usando como base de pesquisa a vivência e observância de crianças, e assim formulando vários conceitos e estágios do conhecimento.(RAPPAPORT, 1981). Diante da extensa e valiosa produção científica acerca da construção do conhecimento humano de Piaget, Palangana (2001) aponta para o fato de que inicialmente, o teórico, não se propunha a estudar aprendizagem em si, mas sim os processos do desenvolvimento do pensamento humano, levando em consideração uma questão de natureza da inteligência, que se pauta em uma resposta epistemológica sobre “como se constrói o conhecimento humano”.

Na concepção de Dantas (1992), a afetividade ocupa um lugar central na psicogenética de Wallon, como um campo importante tanto para o desenvolvimento humano quanto para a

questão da aquisição do conhecimento. A concepção walloniana apresenta a chamada teoria da emoção, que segundo Dantas (1992, p.85), se inspira na teoria darwinista: “ela é vista como instrumento de sobrevivência típica da espécie humana, que se caracteriza pela escassez da prole e pelo prolongado período de dependência.” É por meio das sensações captadas externamente e interiorizadas como, por exemplo, a fome, o medo, a raiva, que sentimos e desenvolvemos desde muito cedo o campo das emoções. A emoção se dá como instrumento propagador das intenções emocionais da criança, surgindo daí o campo biológico, um dos traços principais da expressão das emoções. Podemos citar o exemplo do choro de um bebê ao mobilizar todos da casa, principalmente mãe/pai, o choro do bebê desempenha uma função biológica, e posteriormente adquire um caráter epidêmico e contagioso, o que faz sua direta ligação com um campo fundamentalmente importante, o social. (p.85)

Segundo Dantas (1992), para a concepção walloniana, a atividade emocional é um campo complexo e paradoxal, representando uma dimensão biológica e social, realizando dessa forma uma transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa racional, que só poderá ser alcançada através do intermédio cultural, ou seja, do meio social. Dantas (1992), salienta que na teoria walloniana, é a consciência afetiva quem assume o papel de fazer com que o psiquismo emerja do seu estado orgânico, que através de seu vínculo com o meio social, pode acessar o capital simbólico acumulado historicamente pelos homens. Neste sentido, a consciência afetiva desperta a atividade cognitiva, que se manifesta através da apropriação do capital cultural. Há, na perspectiva walloniana sobre emoção, um caráter estreitamente social, já que ela é entendida como contagiosa, epidêmica, especialmente em se tratando das interações entre adultos e crianças, como salienta Dantas (1992, p.88) “Sendo estes seres essencialmente emotivos, e trazendo a sua emoção a tendência forte, porque funcional, a se propagar, resulta daí que os adultos, no convívio com elas, estão permanentemente expostos ao contágio emocional.”

A teoria walloniana nos apresenta outro sentido das emoções, que é seu caráter de alimentar-se de seu público. A presença do outro, seria assim um combustível para alimentar as emoções. Dos paradoxos da emoção, podemos citar também, a tendência que ela apresenta de redução do cognitivo, neste sentido, ela seria, portanto, regressiva. No entanto, o resultado final do comportamento dependerá de como se dará o controle da situação. Diante desse contexto, de dificuldades da emoção transmutar-se em ação mental ou motora, que a emoção, em seu sentido mais puro, pode ser considerada como anárquica, imprevisível e explosiva. Esse fator, segundo Dantas (1992), confere o porquê de o campo das emoções ser tão raramente refletido nas práticas pedagógicas.

Na interação entre adultos e crianças, cuja temperatura emocional é mais elevada, os resultados daquele “circuito perverso”¹ fazem-se sentir frequentemente. Tão raramente tematizada, esta questão passa assim para o primeiro plano: a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento. (DANTAS, 1992, p. 89)

Ainda com respeito aos estudos de Dantas (1992) sobre o campo dos afetos na perspectiva walloniana, a afetividade para este teórico não representa apenas uma dimensão da pessoa, mas também uma fase do desenvolvimento humano, a mais arcaica. A afetividade faz parte do ser humano desde sua saída da forma orgânica, nos primórdios do tempo, o ser humano foi antes de tudo um ser afetivo e dessa afetividade desvencilhou-se lentamente a racionalidade, portanto, afetividade e inteligência estavam sincreticamente interligadas, sendo assim estabelecida uma relação mútua de dependência, isto é, a afetividade depende da inteligência para evoluir, e assim também acontece com a inteligência. Por vezes acoplada ao teor de sexualidade, a afetividade na fase adulta pode se dar de forma diferente da infantil, porém sempre fazendo uso da racionalidade, ou seja, da inteligência. Em um primeiro momento, a afetividade se dá puramente por emoções, e aqui vale ressaltar que é necessário que envolva outros parceiros para o desenvolvimento afetivo. Após a construção da função simbólica e através da inteligência é possível alargar o raio das ações, e através da linguagem oral ou escrita, agora estabelece-se um vínculo afetivo de maior perímetro, além daquele visto anteriormente (da entonação da voz e do toque), e em seu último grande momento de evolução, encontramos a puberdade, onde nascem as exigências racionais a respeito de reciprocidade, respeito, igualdade, entre outras, e não atendê-las significa um ato de desamor.

A afetividade reflete um campo do desenvolvimento importantíssimo ao ser humano, pois é através dela que se dará a construção do eu (sujeito) que, realizada por intermédio da interação com outros sujeitos, e naqueles de maior peso cognitivo, se forma o objeto e a realidade externa, na qual estará associado o ideário de cultura. Portanto, os dois processos são de cunho social, embora com sentidos diferentes, no primeiro como sinônimo de interpessoalidade, e no segundo de culturalidade. Concluindo que a construção do conhecimento depende mutuamente das relações da afetividade versus inteligência. (DANTAS, 1992).

¹ Dantas (1992, p. 89) trata de um conceito chamado “circuito perverso” da emoção, para referir-se ao surgimento da emoção em momentos de incompetência, onde, devido à seu antagonismo estrutural e racional, poderia provocar ainda mais insuficiência.

Lev Semynovytych Vygotsky, nasceu em Orsha, cidade do Sul da Rússia Ocidental, no dia 5 de novembro de 1896, morreu precocemente vítima de tuberculose em 11 de junho de 1934. Durante sua intensa e dedicada vida acadêmica, Vygotsky voltou-se a estudar e trabalhar na áreas das ciências sociais, da linguística, da arte, da psicologia e da filosofia. A atuação profissional de Vygotsky, foi intensa e movimentada. Tendo atuado como professor de psicologia e literatura (campo no qual também tinha uma especialização), nos anos de 1917 a 1923. Dirigiu sessão de teatro do Centro de Educação para Adultos, onde fundou sua primeira revista literária, denominada *Verask*. Vygotsky também se empenhou em criar um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, onde também ministrava cursos de psicologia. (PALANGANA, 2001).

Em 1924, Vygotsky conhece Alexandre R. Luria, membro do Instituto de Psicologia em Moscou, que já admirava sua obra. Por influência de Luria, Vygotsky foi convidado para fazer parte do mesmo instituto, aceitando a proposta pouco tempo depois. Vygotsky mudou-se para Moscou, onde iniciou os trabalhos no instituto, ao lado de Alexandre R. Luria, A.N Leontiev, L.S Sakharov, talentosos pesquisadores. Vygotsky passou a atuar também no Instituto de Estudos das Deficiências, que foi fundado pelo mesmo, foi por causa dessa experiência que o mesmo começou a interessar-se expressivamente pela psicologia. De 1925 a 1934, também atuou como professor na área de psicopedagogia. Com o objetivo de formar um grupo para estudar a situação social histórico-crítica no contexto da Rússia e do resto do mundo, Vygotsky liderou um grupo de jovens cientistas preocupados com questões variadas no campo da psicologia. É dessa experiência que surge seus estudos mais abrangentes sobre os processos psicológicos superiores. Ao estudar a psicologia européia, alemã e americana, Vygotsky detecta o que ele chamaria de “crise da psicologia”, pois a seu modo de ver, a ciência psicológica do século XX era totalmente paradoxal. (PALANGANA, 2001)

Rego (2012), aponta para o fato da dificuldade de acesso aos materiais produzidos por Vygotsky, o que impede uma compreensão mais aprofundada dos pensamentos do mesmo. Frequentemente, os temas mais pautados quando da abordagem de seus estudos, são aqueles relacionados à dimensão cognitiva, que pode nos levar a crer que ele tenha se dedicado somente aos estudos do cognitivo. Rego (2012), argumenta que essa forma de ver as obras de Vygotsky é equivocada e injusta, pois o mesmo preocupou-se com a temática dos estudos entre sentimento e razão. Para Vygotsky, estas duas temáticas deveriam ser estudadas separadamente, o que acabava por contrapor as tendências da psicologia da época. Inclusive, para evidenciar os vastos estudos de Vygotsky relacionados à dimensão do sentimento, Rego (2012) salienta que o teórico

chegou a escrever textos onde abordou especificamente o tema da afetividade, como por exemplo, “A base biológica do afeto”, “O problema do desenvolvimento de interesses”, “Estudo das emoções”, “Estudos das emoções à luz da psiconeurologia contemporânea”, “Duas direções na compreensão da natureza das emoções na psicologia estrangeira, no início do século XX”, mas que infelizmente, maior parte desses textos permanecem apenas em russo.

Segundo ele são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo. Como é possível observar, na sua perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. (REGO, 2012, p. 122)

Como falado anteriormente, Vygotsky buscava transcender com os pensamentos das tendências psicológicas vigentes na época, tanto na Rússia, quanto no resto do mundo. Suas formulações que tratavam os estudos do intelecto e do afeto, como inseparáveis, visavam uma abordagem abrangente que fosse capaz de compreender o ser humano em sua totalidade.

1.3 A concepção da teoria histórico-cultural de Vygotsky

Embora Vygotsky, retome constantemente conceitos e teorias de influentes teóricos de sua época, por exemplo Piaget, preocupados com os problemas do desenvolvimento humano, Vygotsky o faz para aguçar os pensamentos que direcionam suas investigações. O ponto forte na teoria vygotskyana, é o preceito de que os seres humanos são transpassados pela sua determinação histórica e cultural. (STEINER e SOUBERMAN, 2007, p.151)

Vygotsky, em sua obra traduzida e organizada em português, *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, (2007), evidencia muitas teorias que se preocupavam em entender os processos de desenvolvimento humano, que se ramificam em diversas concepções, no início do século XX, como por exemplo, os estudos com focos maturacionais que associavam o desenvolvimento das crianças com a botânica, de Karl Stumpf e as pesquisas de Wolfgang Kohler e K. Buhler (ambos da área da psicologia), que desenvolveram trabalhos tomando como base a zoologia, para entender os processos de desenvolvimento humano. Estes dois últimos citados, desenvolveram estudos com macacos antropóides com intuito de identificar similaridades com o desenvolvimento da criança, embora, ambos possuíssem suas especificidades. (VYGOTSKY, 2007, p. 3-5)

Apesar de explanar muitas teorias sobre o desenvolvimento humano propagadas à época, além das citadas acima, Vygotsky também se ocupou em estudar e avaliar outras diversas

teorias voltadas à esta temática. No entanto, nenhuma das avaliadas anteriormente, davam conta, do ponto de vista dele, de explicar o desenvolvimento humano de forma efetiva, pois, segundo o mesmo, “preocupação primeira é descrever e especificar o desenvolvimento das formas de inteligência práticas especificamente humanas.” (Vygotsky, 2007, p.7). Para Cole e Scribner (2007), ele estava preocupado em dar conta de uma abordagem abrangente que possibilitasse a explicação e descrição do que seria chamado de “funções psicológicas superiores”².

Os experimentos clássicos com macacos, por exemplo, serviram para futuras orientações do que poderia dar certo, ou não. Para Vygotsky (2007), os estudos de Kohler, com macacos, serviram para demonstrar que não era possível trabalhar as mais elementares formas de signos e símbolos.

Os psicólogos preferiram estudar o desenvolvimento do uso de signos como um exemplo de intelecto puro e não como o produto da história do desenvolvimento da criança. Frequentemente atribuíram o uso de signos à descoberta espontânea, pela criança, da relação entre signos e seus significados. [...] tem-se admitido que a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir. (VYGOTSKY, 2007, p.10)

Neste contexto, nos deparamos com dois elementos que Vygotsky julga importantes para o desenvolvimento humano, que ele destaca como sendo a inteligência prática e a fala. Elementos estes, que alguns teóricos tratavam como sendo de origens diferentes e que não possuíam importância para a psicologia básica.

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VYGOTSKY, 2007, p.11)

Para Vygotsky, é através da fala que a criança começa a controlar o próprio ambiente, antes mesmo de controlar seu próprio comportamento. É por meio da relação da fala da criança com o ambiente, que serão produzidas novas formas de organização comportamentais, o que produzirá mais tarde, o próprio intelecto. Vygotsky, resume seu pensamento sobre a fala e a inteligência prática, evidenciando que a linguagem cumpre importante função no desenvolvimento da criança, porque ela habilita a criança a buscar instrumentos que lhe

² “As funções psicológicas superiores (FPS), tais como a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem são organizadas em sistemas funcionais, cuja finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio.” (VERONEZI, DAMASCENO e FERNANDES, 2005, p.537)

auxiliarão na resolução de tarefas mais difíceis, superando a ação impulsiva, incitando o planejamento e até mesmo como meio de controlar seu próprio comportamento. Os signos³ e os símbolos, representam para as crianças, um contato social com outras pessoas, por meio do qual a linguagem cumpre uma função comunicativa e cognitiva, e que por este motivo, as crianças se diferenciam dos animais. O que acaba por contribuir fortemente para a concepção do ser humano como resultado de sua história e cultura, como finaliza Vygotsky (2007, p.20) “Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social,”

Para Oliveira e Rego (2003, p. 19), o sujeito do qual se fala na teoria histórico-cultural é resultado de “processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido.” Por este motivo, tomamos a teoria histórico-cultural como ponto de partida para a compreensão e análise da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no âmbito escolar, e o resultado dessas trocas que se evidenciam na constituição das crianças enquanto sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem.

³ “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura. (VYGOTSKY, 2007, p.34)

2 AFETIVIDADE NA ESCOLA

2.1 Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento cognitivo do educando

Buscando trabalhar com o conceito de afetividade a partir de Vygotsky, iniciamos este capítulo trazendo uma explanação sobre as contribuições da afetividade na escola, partindo dos pressupostos de Vygotsky sobre sua teoria histórico-cultural, e de como o mesmo tentava transcender às teorias sobre o desenvolvimento humano de sua época. Oliveira e Rego (2003), pontuam que, embora Vygotsky tenha tido uma breve vida, a mesma foi marcada por uma grande produção científica, que pautou em determinado período o tema da afetividade. Como referido no capítulo 1 deste trabalho, havia por parte dos pesquisadores interessados na obra de Vygotsky, determinada dificuldade para acessar seus materiais, pois muitos de seus trabalhos ficaram incompletos, além de grande parte de sua produção não ter tradução do russo. Oliveira e Rego (2003) salientam que, no entanto, suas produções sobre o campo da afetividade, embora dispersas e inacabadas, são extremamente interessantes, por constituírem uma abordagem crítica, estabelecer ricos diálogos com os autores da época e por representar uma quebra no padrão do entendimento sobre a temática.

Ao escrevermos sobre afetividade baseada nos princípios de Vygotsky, nos deparamos com variados termos utilizados por ele como sinônimos para se referir ao campo da afetividade, no entanto, como nosso objetivo não é fazer uma análise semântica das palavras utilizadas ao longo de suas obras, para abordar o campo dos afetos, corroboramos com a ideia de Oliveira e Rego (2003, p.16), quando dizem que, “(...) a afetividade será abordada aqui de forma genérica, como um âmbito do funcionamento psicológico que tem sido mapeado como sendo distinto do âmbito do intelecto, da cognição ou da razão”. Nos é muito válida a definição que a autora dá sobre o uso da afetividade, já que nosso intuito é justamente o de trabalhar essa dimensão afetiva, como sendo um campo indissociável da cognição e que, portanto, exerce fundamental função na elaboração do conhecimento.

Nos dias atuais, ainda nos deparamos com bastante frequência em diversos campos, com a cisão evidente entre cognição e afeto, como sendo dois campos de dimensões totalmente isoláveis do desenvolvimento psicológico humano. Essa cisão se observa nas mais diversas esferas da sociedade, e nas escolas, principal instituição responsável pela sistematização dos conhecimentos humanos, essa realidade também não deixa de ser visível. Para Vygotsky, uma compreensão completa das funções psicológicas humanas, só seria possível a partir da compreensão da base afetiva-volitiva do ser humano, no entanto, o autor orienta que

compreender a relação entre cognição e afeto, não constitui fator suficiente para a compreensão dos estudos psicológicos humanos. (OLIVEIRA E REGO, 2003)

Vygotsky foi profundamente influenciado por Espinosa, filósofo holandês que propunha a superação da dicotomia dos estudos relacionados à corpo e alma, sentimento e razão, para que dessa forma fosse possível a compreensão do ser psicológico completo. Vygotsky, também foi crítico da tendência que buscava explicações mecanicistas para a emoção. (OLIVEIRA E REGO, 2003)

[...] as dimensões do afeto e da cognição estariam, desde cedo, íntima e dialeticamente relacionadas. Nessa perspectiva a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. Sendo assim, seu papel na configuração da consciência só pode ser examinado por meio da conexão dialética que estabelece com as demais funções e não por suas qualidades intrínsecas. Nessa conexão, *o repertório cultural, as inúmeras experiências e interações com outras pessoas representam fatores imprescindíveis para a compreensão dos processos envolvidos.* (OLIVEIRA E REGO, 2003, p. 9, *grifos meus*)

Em seu livro, intitulado por *Psicologia Pedagógica* (2010, p.63), terceira edição da tradução do russo, Vygotsky se prontificou a debater questões mais relacionadas com o âmbito da educação, onde argumenta que “(...) toda a educação é de natureza social, queira-o ou não.” A leitura que Vygotsky faz do processo educativo, corrobora fortemente com sua teoria histórico-cultural, onde o educando é sujeito ativo na construção de seu processo de aprendizagem, através da interação com o contexto histórico e cultural que o perpassa. Para ele, a “experiência individual do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico.” (VYGOTSKY, 2010, p. 63). O teórico defende ainda em sua referida obra, que não se educa alguém, mas que as pessoas, através de suas próprias experiências, passam por um processo no qual elas mesmas se educam. Neste sentido, Vygotsky orienta que a experiência individual do educando é tão importante quanto, para seu pleno desenvolvimento, fortalecendo a quebra de preceitos historicamente estabelecidos pela sociedade ocidental, onde o educador é o único detentor do conhecimento na escola.

Por isso a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, e o aluno, nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno mas o próprio aluno se eduque. (VYGOTSKY, 2010, p.64)

Mas se por um lado a experiência pessoal do educando não deve ser ignorada, por sua potencialidade de educar o sujeito, por outro, Vygotsky reserva um espaço de grande importância para o educador. O mestre (educador), nessa perspectiva seria aquele que organiza, regula e controla o meio social educativo quando da interação deste com o educando. É através do meio social que o mestre exerce influência imediata sobre o educando. “Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança.” (VYGOTSKY, 2010, p.66). Dessa forma, Vygotsky (2010, p.67) salienta que, “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”. A análise que o autor continua a fazer sobre a influência desse “meio educativo” na experiência do educando, traz uma breve discussão sobre a questão de que o “meio educativo”, embora a princípio não necessite de uma explanação conceitual, diz respeito nessa perspectiva, da própria vida do educando, ao invés do meio social artificialmente criado, por compreender que este último, traz vínculos que destoam da realidade dos educando. Diante do pressuposto, o melhor meio educativo deveria ser a própria vida do educando, pois esta, educa melhor que a escola. (VYGOTSKY, 2010, p.68)

Diante do exposto acima, acrescentamos que para Vygotsky (2010), o processo educativo é trilateralmente ativo, sendo composto pelo meio educativo, pelo educando e pelo mestre. E que desse trilátero não se pode esperar um processo pacífico e regulador.

Ao contrário, a sua natureza psicológica mostra que ele é uma luta sumamente complexa, na qual se lançam inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo mas um processo movido a saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo. (VYGOTSKY, 2010, p. 73)

Como vimos, Vygotsky à sua época já propunha uma quebra com os paradigmas sociais que formulavam os ideários dos processos educativos, embora seus trabalhos tenham representado fortemente suas preocupações com o campo da cognição, ele estava também interessado em compreender como funcionava o processo de desenvolvimento psicológico humano do ponto de vista da afetividade, onde necessariamente ele pauta o diverso campo dos sentimentos e das emoções. Vygotsky (2010), destaca que:

[...] na sociedade humana, a educação é uma função social perfeitamente definida, sempre orientada pelos interesses da classe dominante, e a liberdade e independência do pequeno meio educativo artificial em face do grande meio social são, no fundo, liberdades convencionais e independência muito relativas dentro de espaços e limites estreitos. (VYGOTSKY, 2010, p.75)

Do ponto de vista da área da educação, o que Vygotsky salienta acima é uma colocação marcadamente marxista de seu pensamento sobre a educação. É interessante pontuar, como o pensamento da teoria histórico-cultural de Vygotsky, desperta do ponto de vista de análise da educação básica brasileira, uma série de apontamentos que devem ser levantados e considerados para o entendimento da importância da afetividade nos processos de ensino aprendizagem. Buscar compreender e questionar o contexto da educação básica brasileira, na qual está imbuída grandes diferenças sociais e econômicas, nos atentar ao fato de como o educando é transpassado por seu contexto histórico e social é lançar as bases também para problemas que essa criança enfrenta no âmbito escolar, devido às suas condições financeiras, étnicas, sociais, culturais, econômicas, dentre outras.

Desta maneira, para entender o processo de aprendizagem de nossos alunos é imprescindível que também entendamos a base afetiva construída a partir do entorno sociocultural em que vivem. O processo ensino-aprendizagem tanto envolve aspectos como metodologia didática, sistema de ensino, currículo, formação do professorado, quanto envolve os diferentes tipos de relações estabelecidas entre aluno e comunidade escolar (professor, colegas, funcionários, diretivos, etc.). Nesse sentido, o tipo de vínculo estabelecido entre alunado-escola pode influenciar de grande maneira nesse processo. (ANDRÉ, 2011, p.31)

A contribuição de André (2011), sobre a influência do entorno sociocultural na vida dos educandos, converge para os impactos da história e da cultura na vida dos indivíduos, assim como Vygotsky, a autora da citação acima, acredita que há determinada importância no que diz respeito à base afetiva para se compreender o processo de aprendizagem dos alunos, que são por sua vez, atravessados pelo seu entorno social, cultural e histórico. Sobretudo, no que concerne à essa discussão, nosso intuito não é transformar a teoria histórico-cultural de Vygotsky como meio determinante para a resolução dos mais diversos problemas enfrentados pela educação brasileira, dentre eles, a incansável necessidade do sistema escolar em propagar uma prática que outrora já se dava por ineficiente, a de separação dos campos cognitivo e afetivo; razão e emoção. Mas entendemos que, sua teoria lança as bases para se pensar um educando que está envolto em um contexto histórico, cultural e social fortemente demarcado por diferenças que se acentuam nos mais diversos espaços. Entretanto, sua abordagem não pode servir como panacéia para todos os problemas enfrentados no contexto educacional brasileiro, mas servirá sim, como importante referencial para se entender as dinâmicas entre os processos psicológicos e socioculturais, o alunado e as relações de aprendizado, desenvolvimento e educação. (REGO, 2012)

A educação, por ser uma prática de intervenção na realidade social, é um fenômeno multifacetado composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques. Não pode, portanto, ser considerada como uma ciência isolada nem tampouco apreendida mediante categorias de um único campo epistemológico, já que várias disciplinas autônomas convergem para a constituição de seu objeto. Ou seja, a prática pedagógica é influenciada por múltiplas dimensões: social e política, filosófica, ética, técnica, histórica etc., e, dentre essas, a dimensão psicológica. (SEVERINO, 1991, p.36 apud REGO, 2012, p. 124)

Para a autora acima referenciada, não se pode negar a originalidade e a a qualidade do pensamento vygotskyano, bem como sua grande contribuição para o campo educativo, que já alcança referente posto nos estudos sobre a psicologia do desenvolvimento e da educação no Brasil, já que sua proposta teórica lança um novo olhar para os protagonistas envolvidos no processo de ensino aprendizagem, ou seja, a escola, o conhecimento, o educando, o educador e a sociedade.

2.2 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

Iniciamos esta discussão com a proposta de apresentar três práticas pedagógicas desenvolvidas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizadas na escola Lócus deste estudo, situada em uma comunidade da cidade de Acarape/CE. Antes de falarmos efetivamente sobre as práticas pedagógicas selecionadas para a explanação neste trabalho, é necessário expor o que é o subprojeto PIBID/PEDAGOGIA da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, e o que se entende por práticas pedagógicas, para que possamos dessa forma realizar uma análise da afetividade embutidos nestas práticas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que compreende o subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB, está em consonância com a chamada pública do edital de número 07/2018, tem por finalidade selecionar instituições de ensino superior (IES), objetivando possibilitar aos graduandos de licenciaturas desenvolverem em regime de colaboração com as redes de ensino, a iniciação à docência. São objetivos do PIBID, os seguintes itens elencados abaixo:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;

- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.⁴

De acordo com o documento⁵ elaborado para o subprojeto Pibid/Pedagogia/Unilab do campus Ceará, é seu objetivo, a elevação da qualidade da formação dos discentes licenciandos, promovendo a integração entre escola e universidade, teoria e prática, ensino básico e ensino superior, de forma a propiciar uma valorização do magistério nos mais diversos contextos, dentre eles, social, cultural, racial e de gênero. O subprojeto Pedagogia da Unilab atua em três cidades pólos do Ceará, sendo elas: Guaiúba, Acarape e Redenção, e promove em suas propostas de atividades pedagógicas uma contínua reflexão voltada para as relações étnico-raciais, identidade, combate ao racismo e preconceitos arraigados no contexto educacional escolar. Com duração de um ano e seis meses, o subprojeto de Pedagogia da Unilab vêm executando nas escolas pólos, práticas voltadas para a valorização da implementação da Lei 10.639/03, lei que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro brasileira nos sistemas de ensino público e privado, do ensino fundamental ao médio. Além de colaborar em parceria com núcleo gestor, discentes e alunado com as dinâmicas que regem o ambiente escolar,

⁴ As informações sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, foram extraídas do edital 07/2018, no site da CAPES, disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>, acesso em: 28/11/2019.

⁵ O documento em questão trata-se de elaboração das diretrizes do subprojeto PIBID/PEDAGOGIA/UNILAB, campus do Ceará, construído no ano de 2018 pelas professoras doutoras Rosângela Ribeiro, Carolina Bernardo e Lucilene Alcanfor, todas docentes adjuntas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, curso de Pedagogia e que coordenavam o subprojeto.

mediando e com finalidade de alcançar os seguintes objetivos específicos propostos pelo documento redigido pela coordenação do Pibid/Pedagogia/Unilab:

- I. Inserir os(as) licenciandos(as) do curso de Pedagogia no cotidiano de escolas públicas da rede de ensino dos municípios de Baturité, Guaiúba, Redenção e Acarape (Região do Maciço de Baturité no Estado do Ceará) proporcionando-lhes o conhecimento sobre os espaços escolares, sua dinâmica e funcionamento relacional, estrutural e didático-pedagógico;
- II. Promover experiências docentes, metodológicas e tecnológicas, de caráter inovador e interdisciplinar, para a superação de problemas identificados no contexto em que estão inseridas;
- III. Fortalecer a relação e integração da universidade com a comunidade escolar promovendo alicerces de compreensões mútuas frente aos desafios contemporâneos da educação básica.
- IV. Contribuir com o debate da diversidade pautando a temática das relações étnico-raciais
- V. Propor a descolonização do pensamento, apresentando outras perspectivas epistemológicas da construção do SER, do SABER, do FAZER. Contribuir com o debate sobre as formas de silenciamento escolar, destacando as categorias raça, classe e gênero, primando pela discussão do feminismo negro;

Diante dos objetivos específicos expostos acima, é possível pensarmos na correlação entre as práticas pedagógicas executadas pelo subprojeto Pibid/Pedagogia e a temática foco deste trabalho, a afetividade. Os objetivos específicos do subprojeto versam sobre dois pontos que consideramos importantes quando da escolha de práticas inseridas no contexto do PIBID para esta análise, a saber, a pauta da temática das relações étnico-raciais e a descolonização do pensamento, pontos estes que irão de encontro a uma quebra dos paradigmas sociais das ciências modernas, onde possamos finalmente propor outras formas de pensar a escola e o educando, lançando as bases para que temas como a afetividade sejam valorizados e pautados.

2.2.1 Práticas pedagógicas e sua relação com a afetividade

De antemão, nosso objetivo não é exaurir o conceito de práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem, mas conduzir os significados destes conceitos para que possamos entender estes saberes necessários tão presentes no cotidiano escolar. Faremos uso das palavras de Farias

(2008) para tratar as práticas pedagógicas como resultado de três importantes dimensões da vida do docente: a história de vida, a formação e a prática docente. Entendendo que é durante sua atuação e formação docente que o professor “sistematiza e consolida um conjunto de saberes que dão especificidade ao seu trabalho.” (FARIAS, 2008, p. 71). Para além da função de transmissão de conhecimento de professor para aluno que a palavra “ensino” agrega, Libâneo (1994), orienta que o processo de ensino deve ser compreendido como:

[...] o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 79)

Para o autor, o processo de ensino têm como função principal, não apenas a transmissão de conteúdos escolares, mas também a sua assimilação por parte dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento do que ele chama de *capacidades cognoscitivas* dos alunos, compreendida como a evolução das energias mentais dos educandos, que através do ensino são estimuladas a desenvolver-se. Essas capacidades cognoscitivas são desenvolvidas quando há a transmissão-assimilação dos conhecimentos, ao mesmo tempo que se configura como condição para a aquisição e para a aplicação dos conhecimentos assimilados. Das capacidades cognoscitivas complexas, pode-se citar: “a exercitação dos sentidos, a observação, a percepção, a compreensão, a generalização, o raciocínio, a memória, a linguagem, a motivação, a vontade.” (LIBÂNEO, 1994, p. 80)

Dessa forma, de acordo com a leitura do autor supracitado, o ensino e a aprendizagem possui um processo bilateral, em virtude da combinação da atividade do professor (ensino) com a atividade do aluno (aprendizagem), supondo que essa transmissão propõe uma assimilação ativa, na qual o aluno se apropria de forma autônoma dos conhecimentos. Libâneo (1994), reconhece dois tipos de aprendizagens, a *aprendizagem casual*, que surge de maneira quase sempre espontânea, como resultado da interação do indivíduo com o ambiente em que vive, e a *aprendizagem organizada*, essa geralmente propagada no meio escolar por possuir uma finalidade específica de ensinar algo, sejam normas sociais, habilidades, conhecimentos. Embora a aprendizagem organizada possa ocorrer em outros espaços, na instituição escolar ela irá aparecer como forma de *aprendizagem escolar* sistematizada, como tarefa do ensino.

A aprendizagem escolar é, assim, um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no

processo de ensino. Os resultados da aprendizagem se manifestam em modificações na atividade externa e interna do sujeito, nas suas relações com o ambiente físico e social. (LIBÂNEO, 1994, p.83)

Embora o autor concorde que ensino e aprendizagem façam parte de uma mesma unidade, o mesmo argumenta que as duas atividades são de cunho diferentes entre si. A aprendizagem escolar, que possui em si o caráter de sistematização, planejamento e intencionalidade apresenta um vínculo com o meio social, que abrange a relação do educando com suas condições de vida, com sua percepção, com a escola e com os estudos, por este motivo, a consolidação dos seus conhecimentos traçam um paralelo com suas relações familiares, culturais, sociais, dentre outras.

Na aprendizagem escolar há influência de fatores *afetivos* e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os que afetam as relações professor-alunos, os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares, os que contribuem ou dificultam a formação de atitudes positivas dos alunos frente às suas capacidades e frente aos problemas e situações da realidade e do processo de ensino aprendizagem. (LIBÂNEO, 1994, p. 87, grifo meu)

Assim como Vygotsky, Libâneo (1994) destaca a relevância de um elemento que constitui papel fundamental na aprendizagem, a *linguagem*, exercendo papel importante para a “formação e expressão dos nossos pensamentos.” (LIBÂNEO, 1994, p. 88). Em *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários às práticas educativas*, Paulo Freire (1996), destaca que ensinar não é a transferência de conhecimentos, mas a criação de possibilidades para sua construção e produção. Ensinar inexistente sem aprender, pois foi socialmente aprendendo que passamos a deter as noções de métodos, maneiras e caminhos para o ato de ensinar, desta forma, “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.” (FREIRE, 1996, p. 12-13)

Freire (1996) traz uma discussão também com caráter crítico sobre os saberes valorizados pelo currículo, quando diz que ensinar é valorizar os saberes dos educandos, que ao entrar no espaço escolar carregam consigo um acervo significativo de saberes populares e comunitários. Se por um lado o educador e a escola funcionam enquanto agentes que valorizam estes saberes nos conteúdos, por outro, se deve ater também às questões sobre a real razão destes saberes com relação aos conteúdos. O argumento de Freire (1996) converge para a reflexão sobre uma questão que continua a levantar contestações ainda hoje, “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm enquanto indivíduos?” (FREIRE, 1996, p.15)

O que importa para a formação docente segundo o autor, não é a repetição mecânica dos gestos em si, mas compreender o valor dos sentimentos, das emoções, dos desejos, das inseguranças, do medo de estar sendo “educado”, que posteriormente vira coragem. A formação docente não deve estar dessa forma, separada da criticidade que leva da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, nem tampouco separada do reconhecimento do valor das emoções, da afetividade, da sensibilidade, da intuição ou da adivinhação. (FREIRE, 1996, p. 20)

2.2.2 Descrição e análise das práticas pedagógicas

As três práticas pedagógicas que serão analisadas neste subitem são resultado das atividades desenvolvidas em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, na escola Lócus deste estudo durante os meses de setembro e novembro, onde em setembro trabalhamos com as relações étnico-raciais com foco na literatura afro-brasileira infantil, e no mês de novembro, trabalhamos com o fortalecimento dos vínculos afetivos entre as crianças e as bolsistas. As práticas foram executadas em sala de aula como atividades das regências, efetivadas por uma colega bolsista que denominarei de L⁶, e por mim.

(1) Prática Pedagógica

Esta prática foi realizada no dia 04/09/2019, tendo como tema: *As raízes da identidade negra: trabalhando as relações étnico-raciais a partir do livro “Meu crespo é de Rainha”*. A prática utilizou dentre outros materiais pedagógicos, o livro de literatura infantil que serviu como base para a regência, a obra *Meu crespo é de Rainha* (2018), de autoria de Bell Hooks, publicada pela editora Boitatá. O livro, fala de forma alegre e rimada, sobre diversos tipos de penteados que se pode fazer nos cabelos crespos, criando uma visão positiva e de relação de identidade com o cabelo crespo, sendo símbolo de representatividade da beleza negra. Os objetivos da prática foram: 1º Refletir sobre o racismo presente na sociedade; 2º Pensar sobre a construção identitária a partir da cor da pele e do cabelo.

Após a contação de história da obra *Meu crespo é de Rainha*, propomos para as crianças uma oficina de autorretrato, onde elas deveriam se desenhar com as características mais próximas possíveis do que elas acham que realmente são. Para a elaboração do autorretrato, distribuímos molduras de papelão, folhas de papel ofício, diversas cores de canetinhas, lápis, giz de cera, cola e tesoura. Enquanto as crianças desenhavam, nós

⁶ Utilizou-se apenas a inicial do nome por motivos de zelo e proteção à identidade da bolsista.

acompanhávamos as produções, no entanto, não opinávamos sobre seus desenhos, deixando que as mesmas falassem sobre eles no final da atividade. Destacamos abaixo alguns resultados dos autorretratos.



Figura 1: Autorretrato de A⁷.

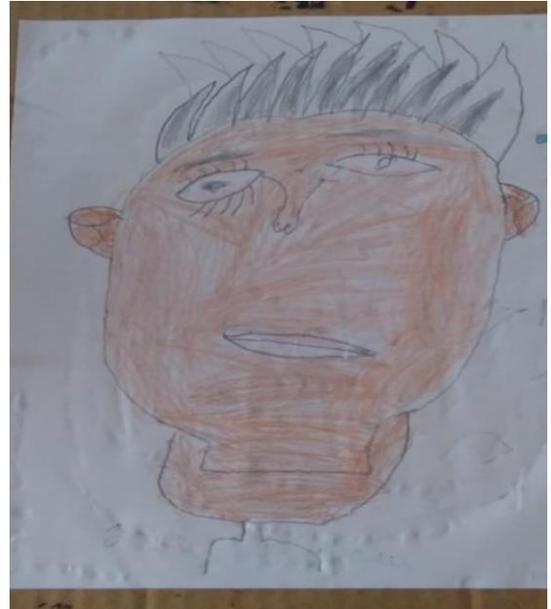


Figura 2: Autorretrato do J.

(2) Prática Pedagógica

Esta prática foi realizada no dia 25/09/2019, tendo como tema: *Cabelo e identidade: trabalhando empoderamento étnico-racial através do livro “O mundo no black power de Tayó”*. Assim como na prática descrita anteriormente, fizemos uso, além de outros materiais pedagógicos para a realização desta atividade, da obra de literatura afro-brasileira intitulada por *O mundo no black power de Tayó* (2013), de autoria de Kiusam de Oliveira, publicada pela editora Peirópolis. A obra, retrata a vida de de Tayó, menina negra e empoderada, que tem orgulho de seu cabelo crespo, e enfrenta com muita autoestima todos os preconceitos contra seu black power. Os objetivos da prática foram: 1º Refletir sobre o preconceito racial presente na sociedade; 2º Pensar sobre a construção identitária a partir da cor da pele e do cabelo.

Após a contação de história sobre a obra, *O mundo no black power de Tayó*, propomos a divisão da turma de forma que as crianças ficassem em duplas. Entregamos para elas uma cartolina, lápis de cor, giz de cera, canetinhas e tinta-guache. Orientamos que as crianças

⁷ Utilizaremos apenas as iniciais dos nomes das crianças, como forma de proteção e zelo às suas identidades.

deveriam desenhar uma pessoa que representasse traços fenotípicos das duas crianças envolvidas na atividade, e explicamos que para que isso pudesse ser efetivado, elas deveriam trabalhar conjuntamente, e encontrar a melhor maneira de se representar no desenho. Destacamos abaixo, alguns dos resultados dos desenhos.



Figura 3: Desenho construído pela aluna E e pelo aluno V

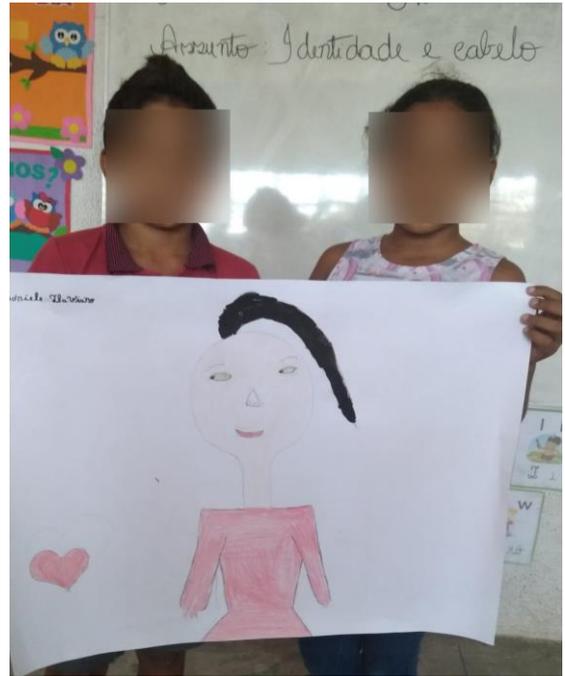


Figura 4: Desenho construído pelo aluno F e pela aluna A

(3) Prática Pedagógica

Esta prática foi realizada no dia 21/11/2019, como penúltima intervenção do Pibid em sala de aula. A nossa proposta foi pensada para um trabalho em grupo como meio de fortalecer os vínculos entre as crianças e os bolsistas dentro de sala de aula, para tanto, a atividade se pautou em uma espécie de amigo secreto realizado por meio da troca de cartas entre as crianças e nós, bolsistas. Os objetivos da prática foram: 1º Trabalhar os valores humanos e trocas afetivas entre alunos e bolsistas; 2º Trabalhar a socialização e o entrosamento em sala de aula através do engajamento com o coletivo.

Após uma breve explanação sobre a importância do fortalecimento de vínculos afetivos em sala de aula, conversamos com as crianças sobre como se seguiria essa atividade. Primeiramente, escrevemos o nome de todos em pequenos papéis, dobrando e colocando dentro de uma sacola para sortear, em seguida, pedimos para que as crianças tirassem um papel de

dentro da sacola, lesse em silêncio o nome nele escrito, e não mencionasse para ninguém a pessoa que havia tirado como amigo secreto, na sequência, distribuímos o material didático necessário para a prática como: e.v.a, lápis de cor, giz de cera, folhas de papel A4, tesoura, cola de isopor e canetinhas. Orientamos que as crianças escrevessem uma carta para seu amigo secreto da maneira que achasse melhor, usando de sua criatividade, e que nesta carta poderia conter sentimentos, críticas construtivas, desenhos que representassem sua relação com a pessoa que havia tirado. Ao final, a pessoa que escreveu deveria entregar pessoalmente a carta à outra, e esta por sua vez, deveria compartilhar com o grupo. Destacamos abaixo, duas capturas fotográficas deste momento.



Figura 5: Momento da confecção das cartas
Fonte: acervo da autora



Figura 6: Momento final da prática
Fonte: acervo da autora

- **Análise das práticas pedagógicas**

Ao tomarmos contato com um artigo escrito por André (2011), onde a mesma trata do “Racismo e des-afetividades⁸ no cotidiano escolar”, pudemos começar a pensar sobre as questões iniciais para análise das atividades descritas nas práticas pedagógicas 1 e 2, que trazem o tema das relações étnico-raciais como enfoque principal para trabalhar questões como identidade e relações de aceitação de si e do outro, proposta que se vincula aos objetivos do subprojeto Pibid/Pedagogia. Embora nosso objetivo não seja uma análise baseada nos desafetos, como propõe o artigo no qual nos embasamos, mas sim nos afetos, foi essa perspectiva quem nos deu as primeiras convicções do que analisar quando estamos trabalhando tais questões em sala de aula. Em primeira instância, gostaria de destacar alguns questionamentos que a autora traz logo em seu resumo, “Como tem sido o cotidiano escolar de tantos alunos e alunas de origem negra?”, “Como a emoção pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem?”.

A princípio, se pode pensar que a temática das relações étnico-raciais não esteja diretamente ligada ao campo da afetividade, no entanto, a sociedade brasileira é caracteristicamente marcada pela diversidade étnico-racial, obviamente esse fator se reflete no público escolar, sendo necessário trabalhar com as diversas representatividades da sociedade brasileira. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, temos o seguinte:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. (MEC, 2004, p. 13)

Pensando nos questionamentos propostos por André (2011) sobre o cognitivo e o cotidiano de crianças negras nas escolas, podemos dizer que a questão da representatividade importa e é através de trabalhos como os realizados com a literatura afro-brasileira, como por exemplo, “Meu crespo é de rainha” e “O mundo no black power de Tayó” que estamos levando

⁸ Para André (2011, p.34), O termo “des-afetividade” empregado no texto está caracterizado pela falta de cordialidade, consideração, interesse, atenção e muitas vezes falta de respeito, experimentados por tantos alunos e alunas no cotidiano escolar

para nossas salas de aulas, personagens tão parecidas quanto muitas crianças que estão no espaço escolar. De acordo com a citação extraída das DCN's para a educação étnico-racial exposta acima, é importante que as crianças negras e não-negras tenham acesso à esse conhecimento e saibam valorizar a história e cultura afro-brasileira.

Observe as figuras 1 e 2, e note que os desenhos feitos pelas crianças contém dois elementos característicos que gostaríamos de pontuar. Na figura 1, temos a característica do cabelo cacheado representado no desenho, já na figura 2, temos o tom do lápis de cor que a criança escolheu para pintar a pele de sua ilustração. Podemos entender essas interpretações como um processo que também é dotado de emoção e sentimentos, onde as crianças podem expressar sob a forma de desenho aquilo que lhes foi proporcionado através das práticas pedagógicas vivenciadas por elas, que abordaram a educação para as relações étnico-raciais, a valorização e o respeito ao outro, o combate ao preconceito e ao racismo.

Quando desafiados a cumprir o objetivo proposto na prática pedagógica 2, onde as crianças teriam que trabalhar em duplas para construir um desenho que representasse as características de ambas, observamos a relutância das crianças em construir o trabalho, acompanhada da pergunta “Como vamos fazer isso, se somos diferentes?”. No entanto, todas as crianças cumpriram com o objetivo da construção do desenho. O interessante é pensar que as crianças cumpriram com o desafio de construir uma ilustração, onde a mesma deveria trazer traços das duas crianças envolvidas, e que estas duplas eram formadas de crianças negras/não negras, e crianças negras/negras. Este trabalho buscou incentivar o respeito mútuo às diferenças, além do reconhecimento de si e do outro, fortalecendo os vínculos afetivos entre as crianças, corroborando com os pressupostos de André (2011, p.34), quando argumenta que “ainda que pareça “incoerente” numa primeira proposição, a afetividade pode se apresentar como uma grande ferramenta no combate ao racismo ainda muito vivido nas escolas.”

Na prática pedagógica 3, objetivamos através da confecção e troca de cartas entre os alunos e nós bolsistas, promover o fortalecimento das trocas afetivas e de respeito aos valores humanos, tais como, a empatia, o respeito, a honestidade, a humildade, o senso de justiça, a solidariedade, entre outros, já que como orienta Araújo (2003), os valores também compõem a dimensão afetiva, por serem permeados de sentimentos, emoções e afetos. Durante as trocas de cartas, pudemos presenciar muitas falas interessantes e antagônicas proferidas pela turma, por exemplo, “fulano é ruim em matemática”, “fulano é chato”, ao praticar o exercício da leitura de suas cartas em voz alta para que o grupo ouvisse, e se deparar com certas críticas, perguntávamos à turma se achavam que o que estava escrito na carta, condizia com o que representava a criança, então, logo em seguida, lhes eram dirigidas – à criança que recebeu a

crítica – falas do tipo, “fulano é chato, mas é inteligente”, “fulano é ruim em matemática, mas é bom com desenho”.

Este capítulo foi construído de forma a apresentar práticas nas quais os campos cognitivo e afetivo estão intimamente interligados. Transpondo um paradigma da educação tradicional que comete o erro de considerar relevante apenas os aspectos cognitivos, relegando aos aspectos afetivos, segundo plano. Acreditamos que dessa forma, estamos colaborando para a reflexão de práticas educativas que visem o pleno desenvolvimento do educando, concordando com o pensamento de Araújo (2003, p.163), “(...) a escola que surge preocupada com uma educação integral, considera e integra em seu cotidiano o papel dos afetos, dos sentimentos das emoções e dos valores.” Se estamos mesmo preocupados com uma educação de qualidade, que se proponha a desenvolver o educando para todos os aspectos de sua vida, não podemos negar o trabalho crucial que a afetividade desempenha nos processos psicológicos humanos.

3 METODOLOGIA DE APREENSÃO DOS AFETOS

3.1 O Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA)

O Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos é uma metodologia criada por Zulmira Bonfim (2010), em sua tese de doutorado intitulada por *Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo* (2003), defendida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). A autora propõe uma análise dos afetos a partir da relação destes com o ambiente. Diante da intangibilidade dos afetos, Bonfim (2010) pensa em um método que seja capaz de acessar à dimensão afetiva a partir da relação cotidiana dos sujeitos com o ambiente.

[...] pensamos em buscar uma metodologia que possa facilitar o processo de tornar tangível o intangível, pela fundamentação de um instrumento que abarque imagens e palavras, pela formulação de sínteses ligadas aos sentimentos, ligadas de forma menos elaborada e de forma mais sensível. (BONFIM, 2010, p. 137)

O instrumento gerador dos mapas afetivos, é uma metodologia de cunho qualitativo⁹, e baseia-se na interpretação e correlação entre os significados, as qualidades e os sentimentos atribuídos aos desenhos e às palavras-sínteses. A metodologia de Bonfim (2010) apropria-se também da abordagem escolhida para os embasamentos deste trabalho, ou seja, a perspectiva histórico-cultural fundamentada por Vygotsky. Como visto nos capítulos anteriores deste trabalho, a abordagem vygotskyana defende a relação da base afetiva enquanto uma das principais bases de desenvolvimento humano, o que destaca sua importância na construção da linguagem.

Em sua metodologia, Bonfim (2010) destaca o desenho e a importância do uso da metáfora para alcançar as emoções expressas pelos sujeitos. Os desenhos, juntamente com as metáforas, associadas à linguagem escrita dos sujeitos pesquisados, darão uma base dos afetos manifestados pelo sujeito. Segundo a autora, através dos desenhos, cria-se a possibilidade da expressão das emoções e sentimentos, enquanto que a linguagem escrita, traz o valor afetivo conferido ao desenho. As metáforas por sua vez, representam o elemento de síntese que agrupam os significados, as qualidades e os sentimentos que o sujeito pesquisado atribui a seu desenho. Para ela, “As metáforas podem ser formas eficazes de apreensão dos afetos, porque

⁹ De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.16), definem *investigação qualitativa* como, “termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]”

vão além da cognitividade. Seu alvo maior é a conquista da intimidade.” (BONFIM, 2010, p. 139)

Fazendo, pois, um paralelo entre as metáforas e os sentimentos, poderíamos dizer que ambos caracterizam-se pelo cultivo da intimidade, refletem a experiência da vida cotidiana e permitem o *insight* comunitário e o contato com a coletividade. Tanto os sentimentos como as metáforas são sintéticos. Imagens e sentimentos são constitutivos da metáfora. (BONFIM, 2010, p. 139)

Bonfim (2010), situa o processo metafórico como forma de prover categorias para a análise dos afetos, de acordo com a autora, são estas mesmas categorias que tornam possível o procedimento sistemático para definição de conceitos e de sua aplicação. Em seus estudos preliminares para a construção do instrumento final, onde seu objetivo se pautou em: Verificar a relação entre o desenho e as palavras sínteses e fazer o levantamento de categorias que pudessem ser utilizadas no instrumento final, a autora apresenta a seguinte estrutura: De um lado da página, aparece apenas uma pergunta, onde pede-se para que a pessoa expresse em forma de desenho um lugar específico. No verso da folha, apresenta-se um questionário, onde o participante da pesquisa deve responder à perguntas do tipo: (1) Quais sentimentos, emoções que se relacionam com o seu desenho? (2) Quais palavras podem sintetizar seus sentimentos? Além destas perguntas, também são pedidos dados pessoais, como, idade, sexo, cidade, estado, residência, origem. (BONFIM, 2010)

Para Bonfim (2010, p. 140), esta análise leva à formação de categorias, denominadas de *metafórica*, “para classificar os desenhos que representavam uma ideia ou estado de ânimo, porém não a estrutura da cidade.” Estas categorias foram formadas a partir da totalidade dos sentimentos que apareciam nas pesquisas de Bonfim realizadas com alunos do curso de Psicologia e de Belas Artes da Universidade de Barcelona (UB) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Para catalogação, a autora utilizou-se das seguintes categorias: contraste, insegurança, agradabilidade e pertencimento. Bonfim(2010) delimita essas categorias como destacado abaixo:

- (1) Categoria *Contraste*, onde se encontram sentimentos, emoções e palavras que remetem à contradições, apresentando um pólo negativo e outro positivo, podemos citar nessa categoria: bonito/feio, ordem/desordem, angústia/liberdade, alegria/caos, dentre outros.
- (2) Categoria *Insegurança*, onde encontramos sentimentos e palavras que denotam coisas negativas, inesperadas e/ou instáveis, podemos citar nessa categoria: surpresa, tensão, nervosismo, agonia, stress, traição, contaminação, dentre outros.

- (3) Categoria *Agradabilidade*, onde se encontram aqueles sentimentos relacionados aos vínculos com a cidade e que remetem à qualidades positivas, podemos citar nessa categoria: agradável, bonita, gosta da cidade, tranquila, férias, boa, paz, dentre outras.
- (4) Categoria *Pertencimento*, onde se encontram aqueles sentimentos, emoções e palavras que remetem à identificação com o lugar, podemos citar nessa categoria: pertencimento, pertencer a um lugar, identidade com a cidade, identidade, apego, amor, família, dentre outros.

Posterior ao teste preliminar, os resultados serviram como base para a autora construir o instrumento final, considerando os respectivos itens: “Desenho”, “significado do desenho”, “sentimentos”, “palavras-síntese”, “o que pensa da cidade”, categoria da escala Likert (pertencimento, agradabilidade, constrates e insegurança), “comparação da cidade”, “caminhos percorridos”, “participação em associação”, “participação eventual em movimentos sociais” e “características sociodemográficas”. (BONFIM, 2010, p.143). Abaixo, destacamos cada item mencionado pela autora e seus respectivos objetivos dentro do Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA).

- (A) **Desenho:** O desenho se destaca como o primeiro item do instrumento. De acordo com a autora, através da expressão pelo desenho seria possível expor os sentimentos antes mesmo da representação pela escrita. A interpretação do desenho fica à cargo da pessoas que desenhou e não do pesquisador.
- (B) **Significado do desenho:** Este item se propõe à explicação do desenho, onde o participante leva em consideração a estrutura e o significado de seu desenho.
- (C) **Sentimentos:** Neste item, o participante deverá expressar e descrever os sentimentos atribuídos ao desenho. “Do início do instrumento até este item, existe uma fusão dos sentidos, em que um item influencia o outro em uma cadeia única.” (BONFIM, 2010, p. 144)
- (D) **Palavra-síntese:** Compreende a síntese dos sentimentos que despontam pelo desenho e pelos itens anteriores a este. O respondente deve escrever palavras de modo a atender à solicitação do instrumento, que vai de 1 a 6. Essas palavras podem ser sentimentos, qualidades, substantivos ou outras expressões. É esperado que neste item, o respondente indique com maior precisão seu sentimento, assim como a análise da ressignificação do desenho por parte do investigador.
- (E) **O que pensa da cidade:** Neste item o respondente pode falar mais do que realmente pensa sobre a cidade, tal qual como o primeiro item do instrumento, a resposta que se pede aqui, pode levar o respondente à atribuição de novos sentimentos à cidade.

- (F) **Categorias da Escala Likert:** “São afirmações baseadas nas dimensões que foram levantadas no pré-teste, voltadas para a avaliação dos respondentes em uma escala de 0 a 10.” (BONFIM, 2010, p. 145) Estas dimensões dizem respeito às categorias levantadas pela autora (agradabilidade, pertinência, contrastes e insegurança).
- (G) **Comparação da cidade:** Neste item se pede a comparação da cidade com algo. É caracterizado por permitir ao respondente a possibilidade de fazer metáforas e analogias, que serão expressas na forma escrita.
- (H) **Caminhos percorridos:** É caracterizado pela descrição dos caminhos frequentemente percorridos pelo respondente na sua cidade. Reflete a realidade do respondente em suas práticas cotidianas. Nas resposta podem ser utilizados nomes das ruas, lugares de origem e destino, elementos que chamem atenção ao percorrer o trajeto. É pedido que o respondente indique o que faz nestes trajetos.
- (I) **Participação em Associação:** Item reservado para informações sobre associações das quais o respondente participa (culturais, familiares, solidária, etc.), a resposta é de cunho objetivo, mas o respondente pode indicar o tipo de associação e fazer comentário.
- (J) **Participação eventual em movimentos sociais:** Item reservado á resposta de participação do respondente em algum movimento social reivindicatório ou solidário, com espaço para comentários e indicação do tipo de ação, caso exista.
- (L) **Características sociodemográficas:** Última parte do instrumento, refere-se às respostas sociodemográficas dos respondentes: “sexo, idade, origem, cidade, estado de residência habitual, tempo de residência na cidade, escolaridade, situação laboral e salário mensal.” (BONFIM, 2010, p. 147)

Adiante, exemplificamos o quadro que traz a síntese de categorização para a elaboração do mapa afetivo da cidade, construído por Bonfim (2010, p. 151), desmonstrando uma síntese de cada categoria que nos conduz à uma sistematização da construção da análise do mapa afetivo. A autora apresenta no quadro, encaminhamentos que nos ajudam na análise e que contribui para o processo de ressignificação por parte do pesquisador.

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Nº Sexo: Idade: Escolaridade : Cidade: Tempo de residência (quando não originário).	*Mapa cognitivo de Lynch: desenho de monumento , caminhos, limites, confluência e bairros. *Metafórico: desenho que expressa, por analogia, o sentimento ou o estado de ânimo do respondente.	Explicação do respondente sobre o desenho.	Atributos do desenho e da cidade, apontados pelo respondente .	Expressão afetiva do respondente e ao desenho e à cidade.	Comparações da cidade com algo pelo respondente e, que tem como função a elaboração de metáforas.	Interpretação dada pelo investigador à articulação de sentidos entre metáforas da cidade e as outras dimensões atribuídas pelo respondente (qualidade e sentimentos).

Quadro de síntese de categorização dos mapas afetivos.

Fonte: BONFIM, 2010.

3.2 Da adaptação do Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos

Houve uma necessidade de adaptação do Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos, a partir das concepções da realidade escolar onde estão inseridos os objetos da pesquisa. Diante disso selecionamos as questões de acordo com os objetivos da análise em discussão. A adaptação deu-se a partir da análise do instrumento original (Bonfim, 2010), com o intuito de satisfazer à necessidade de apreensão dos afetos a partir de uma realidade específica dos respondentes em relação ao contexto escolar. A aplicação dos mapas afetivos foi realizada em uma turma de 4º ano da escola Lócus do estudo, no período da manhã – de 07:00 às 9:00 horas – com um total de dez crianças participantes. A elaboração do instrumento obedeceu ao seguinte formato:

Na primeira face da folha:

No espaço abaixo, como você poderia expressar em um desenho a forma como você se sente na sua escola.

No verso da folha:

- (1) O que o desenho que você fez quis dizer sobre sua escola?

- (2) Escreva 6 palavras que resumam seus sentimentos em relação ao desenho:
- (3) Caso alguém lhe perguntasse o que você pensa sobre sua escola, o que você diria?
- (4) Se você tivesse que fazer uma comparação entre sua escola com alguma coisa, com que você compararia?
- (5) Descreva um caminho que você mais gosta de andar para ir à sua escola e outro que você menos gosta. (Você pode descrever o que lhe chama a atenção durante o trajeto)
- (6) Qual o lugar que você mais gosta na sua escola? Por quê?
- (7) Qual o lugar que você menos gosta na sua escola? Por quê?
- (8) Você pretende trocar de escola? (SIM, NÃO)
- (9) O que o(a) faz permanecer na sua escola?
- (10) Algo o(a) entristece na sua escola? Se sim, o quê?
- (11) Algo o(a) alegra na sua escola? Se sim, o quê?
- (12) Dados socioeconômicos (gênero, idade)
- (13) Em que cidade você mora? E em que bairro?

3.3 Da análise de dados dos mapas afetivos

A partir da aplicação dos mapas afetivos, partimos para a análise qualitativa de dados, seguindo as categorizações de Bonfim (2010, p.151), apresentando as seguintes dimensões: identificação do respondente; estrutura do desenho; significado; qualidade; sentimento; metáfora e o sentido. Para efeito da pesquisa, este subitem será composto de dez análises do instrumento de apreensão dos mapas afetivos, correspondente às dez crianças que participaram da pesquisa. Primeiramente, traremos o desenho feito pela criança, na sequência, o quadro de categorizações com suas respectivas lacunas preenchidas de acordo com as orientações do quadro 1, de Bonfim (2010), e na sequência, a explanação conforme as categorias (contraste, insegurança, agradabilidade e pertencimento).

I – No espaço abaixo, como você poderia expressar em um desenho a forma como você se sente na sua escola.



Figura 7: Desenho Nº 1
Fonte: acervo da autora

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Nº: 1 Sexo: masculino Idade: 11 anos Escolaridade: 4º ano Município: Riachão do Norte, Acarape/CE	Metafórica	A escola é boa.	Que escola legal e bonita.	a é Feliz Alegre Paixão Harmonia	Compararia com 100 celulares	Escola com 100 celulares é aquela que é boa, legal e bonita e que tenho amizades, amor, e sinto amor, alegria, paixão e harmonia

Quadro 1

A análise nos remete a um sentimento de alegria, correspondente à categoria de *agradabilidade*, que se configura pelas qualidades positivas atribuídas pela criança à escola,

tais como “alegre”, “feliz”, “harmonia”. Os sentimentos denotam satisfação da criança em relação ao ambiente escolar.

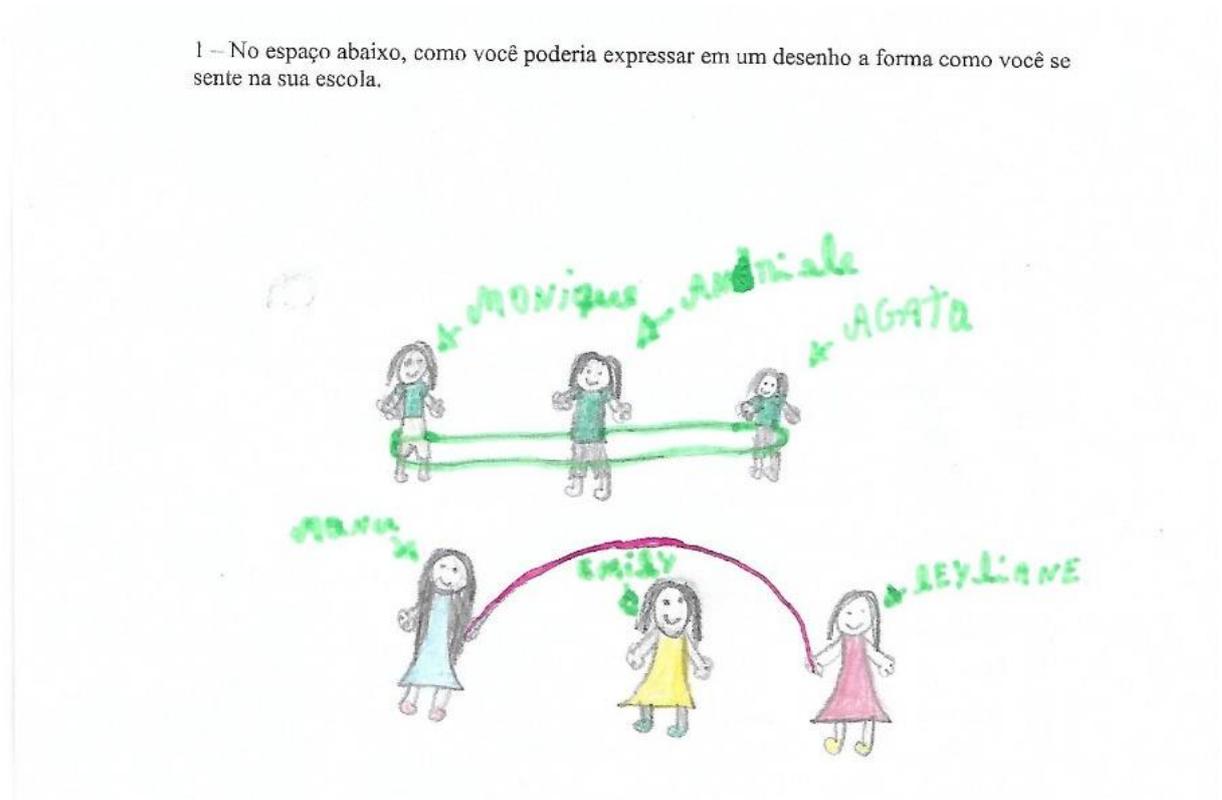


Figura 8: Desenho Nº 2
Fonte: acervo da autora

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Nº: 2 Sexo: feminino Idade: 10 anos Escolaridade: 4º ano Município: Parada da Alegria. Guaiúba/CE.	Metafórica	Na hora do recreio é brincadeira	Diria que na escola é para estudar	Alegria Feliz Brincar Harmonia Bondade Bom	Feliz	Escola feliz é aquela que tem brincadeira na hora do recreio, e que posso estudar, sou alegre e feliz, brinco, tenho harmonia, e sinto bondade.

Quadro 2

A análise acima, nos remete à categoria de *agradabilidade*, que transparece na atribuição dos sentimentos de “alegria”, “feliz”, “harmonia”, “bondade” e “bom”, onde a respondente atribui o *significado* de brincadeiras e a *qualidade* de estudos à escola. A respondente parece atribuir sentimento de alegria ao horário do recreio, onde pode, além dos estudos em sala de aula, também brincar com suas amigas.

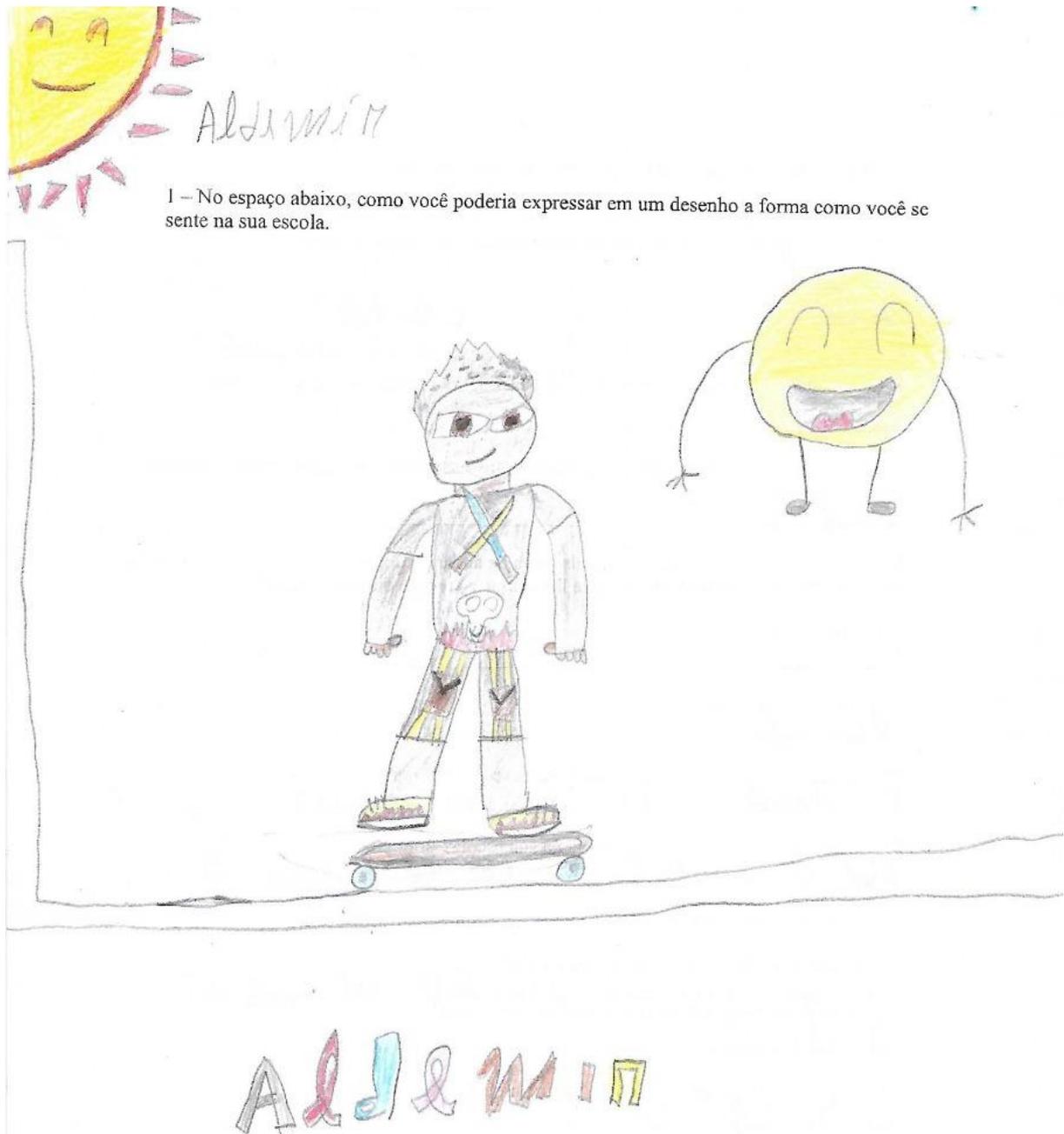


Figura 9: Desenho N° 3
Fonte: acervo da autora

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Nº: 3 Sexo: masculino Idade: 9 anos Escolaridade: 4º ano Município: Riachão do Norte, Acarape/CE.	Metafórica	Eu devo passear no skate.	Diria que é legal	Legal Feliz Bom Bonito Chique Charmoso	Chata	Escola chata é aquela que eu não devo passear no skate. Eu diria que seria legal se fosse legal, feliz, boa, bonita, chique e charmosa.

Quadro 3

A análise compõe a dimensão de *contraste*, onde apesar de ter destacado os sentimentos “legal”, “feliz”, “bom”, “bonito”, e os adjetivos “chique” e “charmoso”, a relação desta criança com a escola é vista como algo chato, onde a mesma não pode passear de skate. O sentido da análise se relaciona com o espaço desestimulante da escola, que apresenta espaço físico despotencializador em relação à estética do ambiente escolar, encontramos aqui a ligação e o sentido dos termos “bonito”, “chique” e “charmoso”.



Figura 10: Desenho de Nº 4
Fonte: acervo da autora

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Nº: 4 Sexo: feminino Idade: 9 anos Escolaridade: 4º ano Município: Riachão do Norte, Acarape/CE.	Metafórica	Como é bom estar na escola	Diria que é legal	Brincar Estudar Ler Lanchar Fazer tarefa Alegria	Bom	Bom é estar na escola, que é legal e que posso brincar, estudar, ler, lanchar, fazer tarefa e tenho alegria.

Quadro 4

Está análise se volta para a dimensão que corresponde à *agradabilidade*, que se caracteriza pela atribuição de sentimentos potencializadores ao ambiente escolar, como as brincadeiras, os estudos, a leitura, o lanche, a alegria e até mesmo os exercícios escolares. Percebemos nas atribuições de sentimentos que a criança apresenta, apenas os pólos positivos da categoria, denotando alegria, o que caracteriza a presença de fortes vínculos afetivos com o ambiente escolar.

1 – No espaço abaixo, como você poderia expressar em um desenho a forma como você se sente na sua escola.



1

Figura 11: Desenho N° 5
Fonte: acervo da autora

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Nº: 5 Sexo: masculino Idade: 9 anos Escolaridade: 4º ano Município: Riachão do Norte, Acarape/CE.	Metafórica	Estava pensando no jogo	Legal	Feliz Alegre Animado Contente Charmoso Harmonia	Legal – uma mansão	A escola parece uma mansão legal, onde penso no jogo, porque acho legal, e onde fico feliz, alegre, animado, contente, e me sinto charmoso e em harmonia

Quadro 5

A análise está localizada na categoria de *agradabilidade*, apontando sentimentos como “feliz”, “alegre”, “animado”, “contente” e “harmonioso”, tais sentimentos parecem estar envolvidos na relação da criança com a escola, onde, apesar da pouca estrutura física para jogos e brincadeiras, o respondente pode jogar, brincar e correr no pátio da escola, nos horários de recreio.

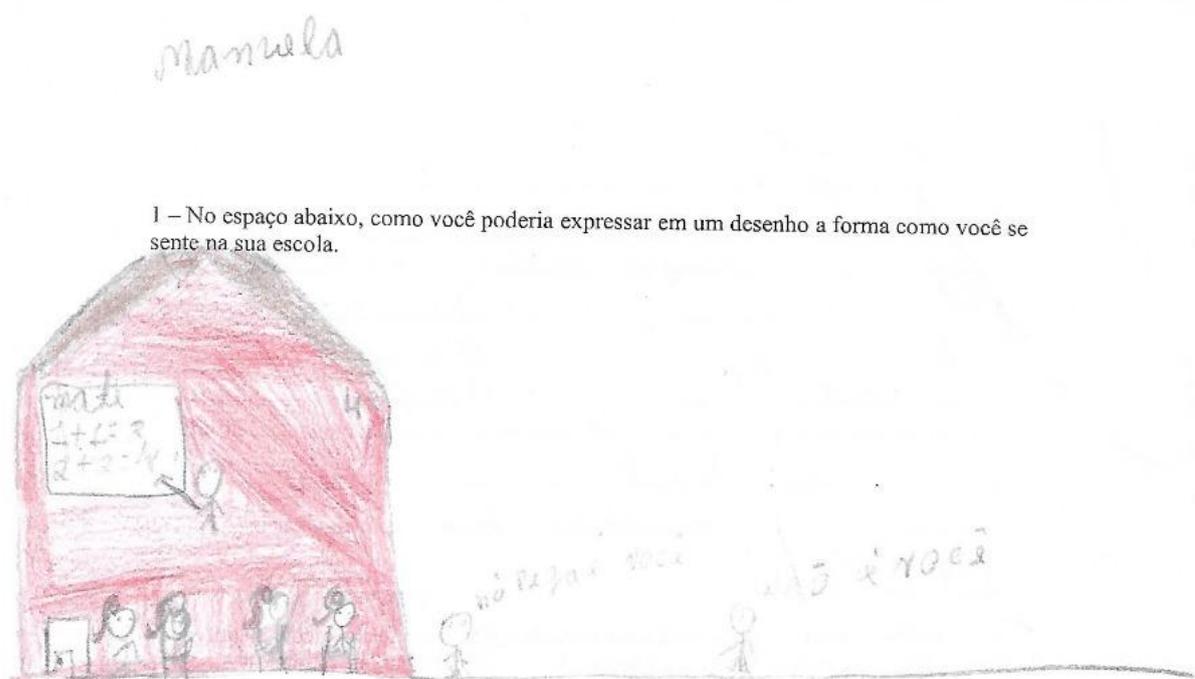


Figura 12: Desenho Nº 6
Fonte: acervo da autora

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Nº: 6 Sexo: feminino Idade: 9 anos Escolaridade: 4º ano Município: Guaiúba/CE	Metafórica	Que eu acho a minha escola muito legal	Muito legal	Feliz Legal Brincar Aprender Pensar Diversão	Legal	Escola legal é aquela que eu posso brincar, aprender, pensar, me divertir e ser feliz, porque eu acho muito legal e me sinto feliz

Quadro 6

Observamos a categoria *agradabilidade* na análise deste quadro, por apresentar sentimentos positivos com relação ao contexto escolar, onde a respondente utiliza o sentimento “feliz”, dentre outros que denotam sentimentos agradáveis proporcionados pelo ambiente escolar. Podemos pensar que, ao mesmo tempo em que a criança aprende, ela também brinca e se diverte.



Figura 13: Desenho de Nº 7
Fonte: acervo da autora

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Nº: 7 Sexo: feminino Idade: 9 anos Escolaridade: 4º ano Município: Parada da Alegria, Guaiúba/CE	Metafórica	Porque eu gosto de brincar com as minhas amigas	Que a minha escola é legal	Brincadeira a Amizade Alegria Felicidade Amor Harmonia	Alegria	A escola alegria é legal porque é onde tenho amizades, felicidade, amor, harmonia, brincadeira e posso brincar com minhas amigas,

Quadro 7

A análise feita neste mapa afetivo, corresponde à categoria de *pertencimento*, onde destaca-se o afeto nas trocas das amizades entre a criança e suas amigas, vivenciadas no espaço escolar. A escola é palco dos sentimentos que remetem ao apego, ao amor, e as amizades experienciadas pela criança no âmbito escolar.

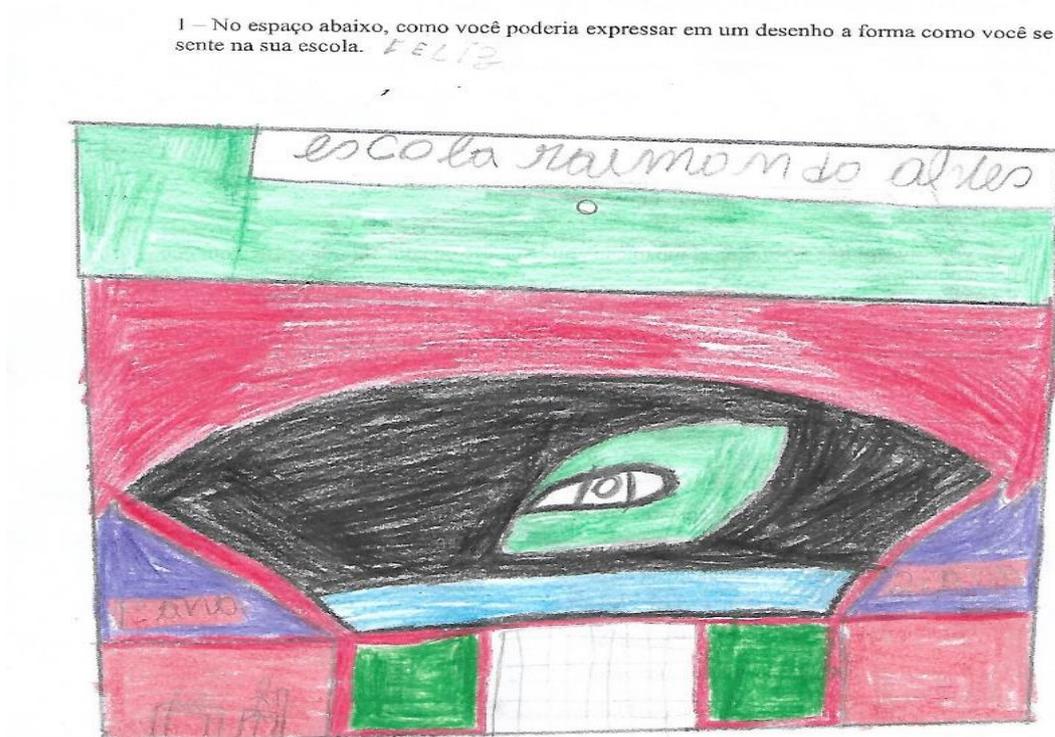


Figura 14: Desenho de Nº 8
Fonte: acervo da autora

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Nº: 8 Sexo: masculino Idade: 9 anos Escolaridade: 4º ano Município: Assentamento , Guaiúba/CE	Metafórica	Eu sou feliz na escola	Legal	Feliz Alegre Amor Harmonia Paixão Bonito	Amor	Eu sou feliz na escola que tem amor, pois é legal, e onde sinto felicidade, alegria, amor, harmonia e paixão.

Quadro 8

A análise deste mapa afetivo se encaixa na categoria de *agradabilidade*, onde percebe-se sentimentos potencializadores, como por exemplo, a felicidade, a alegria, o amor, a paixão, refletidos no cotidiano da criança e na sua relação de afeto com a escola. O desenho feito pela criança, demonstra os vários espaços da escola, como o portão de entrada, o pátio e duas salas de aula, colorido de cores vibrantes e tendo o meio uma espécie de olho, que parece estar atento às dinâmicas do espaço.

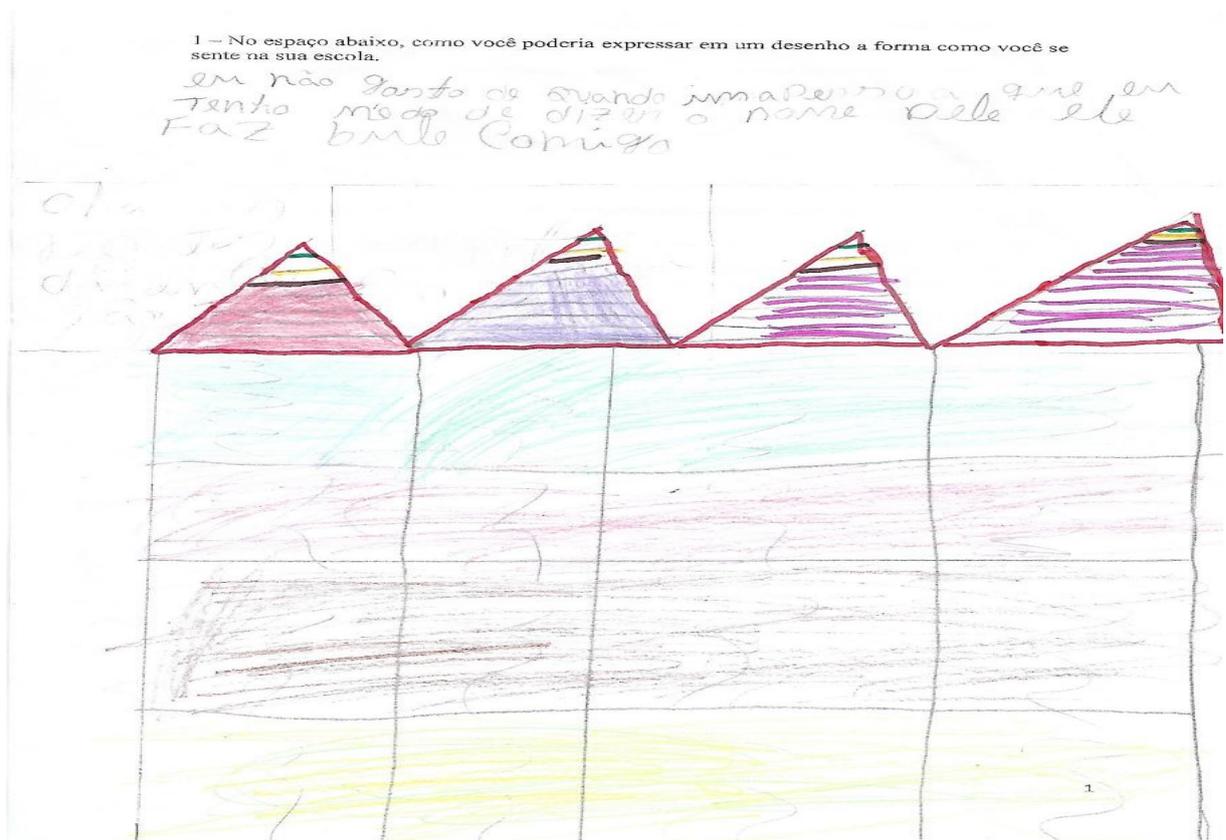


Figura 15: Desenho de Nº 9

Fonte: acervo da autora

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Nº: 9 Sexo: feminino Idade: 9 anos Escolaridade: 4º ano Município: Água Verde, Guaiúba/CE	Metafórica	Que na minha escola são legais comigo	Que a minha escola é boa e legal	Tristeza Alegria Amar Raiva Legais Ranço	Com outra escola legal	Uma escola legal é aquela onde as pessoas são legais comigo. Na minha escola legal, sinto tristeza, alegria, amor, raiva e ranço

Quadro 9

A análise deste mapa afetivo se encontra na categoria *contraste*, onde temos uma polarização positiva e outra negativa, representada pela criança, quando a mesma expressa no desenho que sente amor, alegria e que pessoas são legais com ela, por outro lado, ela também expressa os sentimentos relacionados à tristeza, raiva e ranço, que podem estar relacionados com a violência escolar – bullying – expressa pela própria criança em uma frase exposta no desenho.

1 – No espaço abaixo, como você poderia expressar em um desenho a forma como você se sente na sua escola.

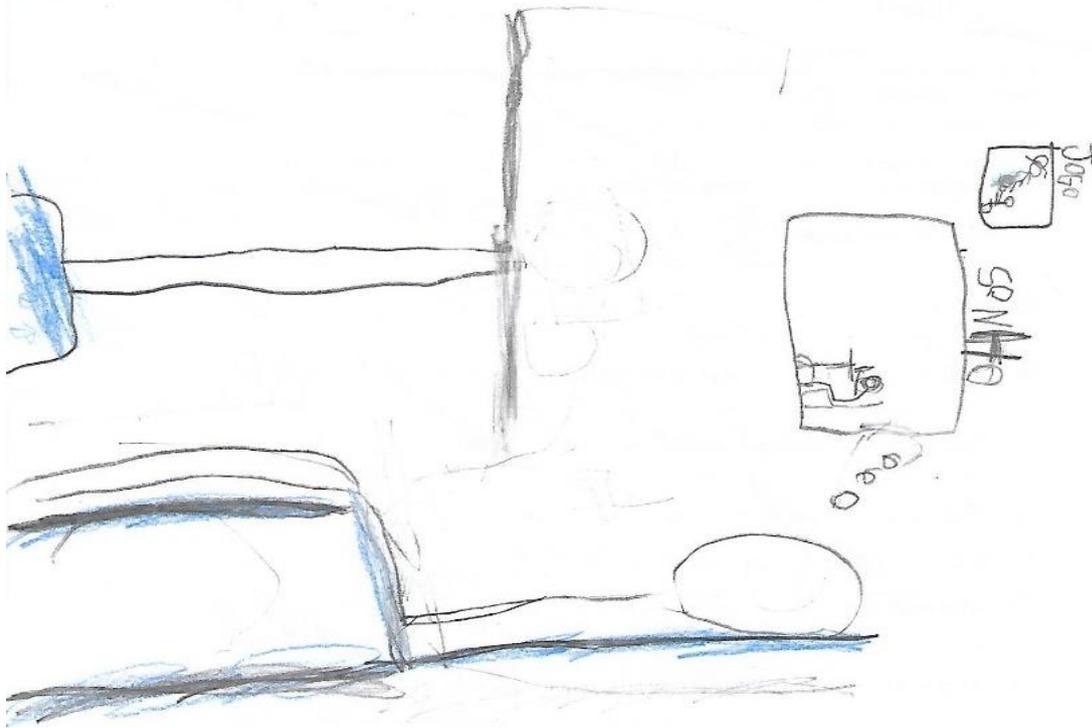


Figura 16: Desenho N° 10
Fonte: acervo da autora

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Nº: 10 Sexo: masculino Idade: 9 anos Escolaridade: 4º ano Município: Riachão do Norte, Acarape/CE.	Metafórica	Intediante	Ruim	Tédio Preguiça Sonho Vontade	Toda	Toda escola é entediante e ruim, pois sinto tédio, preguiça, sono e vontade.

Quadro 10

A análise desse mapa afetivo, corresponde à categoria *insegurança*, pois a criança apresenta sentimentos negativos quanto ao espaço escolar, como a presença do tédio, da preguiça, além da presença do sono. A criança também atribui ao desenho o sentimento da “vontade”, podendo ser compreendido como uma instabilidade da criança no ambiente escolar, talvez marcada pela vontade de ir para casa, ou vontade de dormir, por sentir tédio e preguiça na escola.

- **Síntese das categorias e imagens encontradas**

Constraste	Insegurança	Agradabilidade	Pertencimento	Total
2 imagens encontradas na categoria constraste. Sentimentos que aparecem: <i>felicidade, alegria, amor, tristeza, raiva, ranço.</i>	1 imagem encontrada na categoria insegurança. Sentimentos que aparecem: <i>tédio e preguiça.</i>	6 imagens encontradas na categoria agradabilidade. Sentimentos que aparecem: <i>alegria, felicidade, harmonia, amor, paixão, bondade.</i>	1 imagem encontrada na categoria pertencimento. Sentimentos que aparecem: <i>amizade, apego, amor.</i>	10 imagens A categoria <i>agradabilidade</i> é a que mais aparece.

Quadro 11

- **Refletindo sobre os resultados**

Após a análise do instrumento de apreensão dos afetos aplicados na turma de 4º ano, da escola Lócus, podemos traçar um rápido paralelo com as dimensões estruturais e físicas e sociais da escola. A aplicação dos mapas afetivos, nos conduziu à uma reflexão sobre como pensam as crianças com relação ao ambiente escolar, e quais os afetos, sentimentos e emoções surgem dessa relação. Gostaríamos de fazer algumas considerações, uma delas é referente à localização espacial da escola.

A escola Lócus deste estudo, se localiza em um ponto distante do centro da cidade de Acarape/CE, apesar dos contextos sociais serem próximos, com relação ao centro da cidade e a comunidade, o contexto socioeconômico no qual a escola se insere, denota demasiada precariedade quanto aos recursos materiais e financeiros. A comunidade onde está localizada a escola não desfruta de muitas regalias socioculturais e econômicas, as possibilidades de lazer não são muitas para os moradores da comunidade, e isso também se reflete na escola. As crianças fazem bastante o uso da corporeidade para se divertirem, por exemplo, brincar de correr, de roda, jogar, dentre outras atividades recreativas que não necessitem de brinquedos para se efetivar.

É importante que estas análises sejam focalizadas também nas dinâmicas intra-escolares, para além daquelas extra-escolares. É necessário que se observe atentamente como estas dinâmicas internas funcionam, sob um olhar minucioso do cotidiano escolar, as relações entre alunos e professores, as interações entre crianças, corpo docente, e equipe pedagógica, os processos de aprendizagem, os processos de leitura e escrita, o currículo, dentre outros fatores. (ANDRÉ, 2001 *apud* LEMOS et al, 2018)

Observar o cotidiano escolar e o extra-escolar das crianças é uma ação importante, pois é através desta análise que poderemos compreender minimamente como se dá o funcionamento da comunidade escolar. Para além da compreensão do contexto escolar interno, é importante que também se observe como funcionam os mecanismos da sociedade no qual estas crianças estão inseridas, esta análise, irá nos propiciar o levantamento de muitas questões sobre cultura, lazer, saúde, dentre outras questões sociais importantes.

Ademais, os sentimentos manifestados pelas crianças no instrumento de apreensão dos afetos, corrobora para fortalecer as premissas da teoria histórico-cultural, onde visualizamos o retrato de crianças que são constantemente transpassadas por seu contexto histórico, social, como também econômico. Ao aplicarmos o instrumento, nas questões que perguntavam o

motivo pelo qual a criança gostava da escola, ou, qual o lugar que a criança mais gostava na escola, significativa parte delas mencionavam a “cantina”, o “lanche”, a “merenda”, essas respostas enfatizam como os fatores socioeconômicos que incidem sobre essas crianças recaem sobre a escola, o que corrobora ainda mais para o fortalecimento de vínculos de afetos potencializadores para essas crianças, pois é na escola que elas podem lancha, brincar, e se divertir, fator que pode ter colaborado para a maioria das respostas se enquadrarem na categoria agradabilidade.

Para efetivação desta pesquisa, e os resultados apresentados, o trabalho de análise das práticas e o uso da metodologia de apreensão dos afetos de Zulmira Bonfim (2010), nos serviram para partimos de uma reflexão acerca das atividades, ações e práticas pedagógicas que estamos realizando dentro da escola, em contrapartida, com o uso do instrumento dos mapas afetivos, pudemos sistematicamente compreender quais os afetos que estão embutidos na relação do educando com o espaço físico e simbólico da escola na qual estão inseridos. Somando esses dois direcionamentos, teremos duas premissas que nos permitem refletir, (re)pensar e ressignificar a importância do trabalho que a dimensão afetiva desempenha no desenvolvimento cognitivo do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de esgotar as discussões acerca das complexas relações entre afetividade e sua relação com o contexto histórico, social, econômico, familiar e cultural da criança, este trabalho revelou a intrínseca relação da dimensão cognitiva e afetiva nos processos de desenvolvimento psicológico humano. Para além dos objetivos apresentados neste trabalho, nossa proposta em abordar a afetividade e sua influência no processo de ensino-aprendizagem, provoca reflexões que a muito tempo vem se destacando no meio educacional, como educar um ser humano apenas pelo viés cognitivo, e relegar suas emoções, sentimentos e afetos, para segundo plano? A superação da dicotomia entre a cognoscibilidade e a afetividade são pontos-chaves com os quais esta pesquisa se preocupou. Nossa percepção sobre um desenvolvimento pleno do educando, obedecendo à todas as dimensões que compõem o ser humano, baseou-se excepcionalmente na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007, p.20), para quem “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.”, afirma-se aqui, essa estrutura humana que é complexa e que é resultado de um processo de consolidação das histórias de vida dos indivíduos e de suas histórias sociais.

As práticas pedagógicas abordadas neste trabalho, versam sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais, o respeito e a valorização do outro, o combate ao racismo e ao preconceito e o fortalecimento de vínculos afetivos entre as crianças e bolsistas. Corroboramos, portanto, com a idéia de André (2011) quando afirma que a afetividade pode representar importante meio para o trabalho do enfrentamento do racismo presente na escola. Acreditamos que a representatividade, somado à práticas que visem a conscientização das crianças negras e não-negras sobre o respeito à diversidade religiosa, cultural, e principalmente étnica, constitui meio importante para as relações de pertencimento das crianças negras no ambiente escolar, bem como, a promoção dos valores humanos propagados pela escola, dentre eles, o respeito.

A análise das práticas pedagógicas, alinhada com a metodologia de apreensão dos afetos de Bonfim (2010), nos permitiu um estudo sistemático e metódico dos afetos manifestados pelas crianças quanto à sua relação para com a escola. Para Bertini (2006) o mapa de apreensão dos afetos permite o estabelecimento das relações entre o significado, os sentimentos e as qualidades, manifestadas pelo respondente em seu desenho, o que permite uma interpretação dos afetos vinculados ao ambiente. Através da análise dos mapas afetivos, foi possível coletar dados importantes que poderão posteriormente ser usados para reflexões sobre práticas pedagógicas, relações interpessoais entre educadores e educandos, bem como os afetos

atribuídos pelas crianças ao ambiente escolar. Tais reflexões alavancam sobretudo, os estudos sobre a afetividade e sua relação com o pleno desenvolvimento do educando, com vistas a promover uma educação de qualidade, pautada nos valores, sentimentos, emoções e afetos cruciais para entender os processos psicológicos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHKAR, Dalal El. Pedagogia da afetividade – uma construção teórico-prática de processos educativos baseados no afeto. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- ANDRÉ, Bianka Pires. Racismo e des-afetividade no cotidiano escolar. *Agenda Social*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p.30-41, 2011.
- ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p. 153-169.
- BENATO, Adrianna Fabiani. **Afetividade no processo de aprendizagem: um estudo de caso com crianças de educação infantil**. 2001. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- BERTINI, Fátima Maria Araújo. Cap. 3: Procedimentos metodológicos. In: **Centro de Fortaleza, lugar de transformações: o idoso e os afetos implicados**. 2006, 183 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará.
- BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. Cap. 1: Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994, p. 19-43.
- BONFIM, Zulmira Áurea Cruz. Cap. 5: Caminhos de construção da metodologia de apreensão dos afetos. In: **Cidade e Afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p. 136-153.
- BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, edital 07/2018. Acesso em: 28/11/2019, disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>
- COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael et al (org). 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 22-36.
- DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In. LA TAILLE, Yves et alii. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98
- FARIAS, Maria Sabino de (et al). Cap. 2: Identidade e fazer docente: Aprendendo a ser e estar na profissão. In: **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Liber Livro, 2008, p. 55-78.
- FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. Universidade de Roma, Paris, p. 19-30, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa**. 25º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 - (Coleção Leitura).

JHON-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael et al (org). 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 149-168.

LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno. MARTINS, Rosa Maria Castilho. OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Subsídios para pesquisas em educação: sob a égide das práticas sociais e processos educativos. *Efdeports.com*. 20 de Agosto de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Cap. 4: O processo de ensino na escola. In: Didática. São Paulo: Cortez, 1994, p. 77-102.

Ministério da Educação (MEC). Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p. 13-34.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**, 5º ed. São Paulo: Summus, 2001. 169 p.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudio (Org.). **Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda., 1981. 92 p.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 23º. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. 139 p.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, p.46-53, 2008. Jan/abr.

VERONEZI, Rafaela Júlia Batista; DAMASCENO, Benito Pereira; FERNANDES, Yvens Barbosa. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada: origem social e natureza mediada. *Rev. Ciênc. Méd.*, Campinas, p.537-541, 2005. Nov/dez.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael et al (org). 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 – (Coleção textos de psicologia)

APÊNDICE

Instrumento de apreensão dos afetos (adaptado)

1. No espaço abaixo, como você poderia expressar em um desenho a forma como você se sente na sua escola.

2. O que o desenho que você fez quis dizer sobre sua escola?

3. Escreva 6 palavras que resumam seus sentimentos em relação ao desenho:

1 _____ 2 _____

3 _____ 4 _____

5 _____ 6 _____

4. Caso alguém lhe perguntasse o que você pensa sobre sua escola, o que você diria?

5. Se você tivesse que fazer uma comparação entre sua escola com alguma coisa, com que você compararia?

6. Descreva um caminho que você mais gosta de andar para ir a sua escola e outro que você menos gosta. (você pode escrever o que lhe chama a atenção durante o trajeto)

Caminho que mais gosta

Caminho que menos gosta

7. Qual o lugar que você mais gosta na sua escola? Por quê?

8. Qual o lugar que você menos gosta na sua escola? Por quê?

9. Você pretende trocar de escola?

_____ Sim _____ Não

10. O que o (a) faz permanecer na sua escola?

11. Algo o (a) entristece na sua escola? Se sim, o quê?

12. Algo o (a) alegra na sua escola? Se sim, o quê?

Dados sócio-econômicos:

1 - Gênero: _____

2 - Idade: _____

3 - Em que cidade você mora? E em que bairro?

ANEXOS

Planos de aula e intervenção dos quais foram extraídas as práticas pedagógicas

Plano 1

1 IDENTIFICAÇÃO

Escola:		Data: 04/09/2019 – Duração: 4h
Tema: As raízes da identidade negra: trabalhando as relações étnico-raciais a partir do livro “Meu crespo é de Rainha”.	Série: 4º ano	Turma: A
Bolsistas: Ana Jéssyca da Silva Lima e L.		Turno: Manhã

2 PLANO

Objetivos	Conteúdo programático	Recursos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aceitar a diversidade e as diferenças capilares do(a) outro(a). 2. Empoderar-se a partir da aceitação do seu próprio cabelo. 3. Pensar sobre identidade étnica e racial a partir do cabelo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhida matinal (cama de gato) 2. Predição: O cabelo que eu tenho 3. Dinâmica sobre cabelo 4. Contação de história do livro <i>Meu crespo é de rainha</i> 5. Oficina de autorretrato 6. Releitura da história contada (pode ser uma poesia, um texto, uma encenação ou um desenho) 	<ul style="list-style-type: none"> • Novelo • Lousa • Pincel • Folha A4 • Lápis de cor • Canetinha • Papelão • Tecido

3 AVALIAÇÃO

Autorretrato e releitura da história

4 INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

“Meu crespo é de Rainha” de Bell Hooks, editora: Boitatá.

Plano 2

1 IDENTIFICAÇÃO

Escola:	Data: 25/09/2019 Duração: 4h	
Tema: Cabelo e identidade: Trabalhando empoderamento étnico-racial através do livro “O mundo no black power de Tayó”.	Série: 4º ano	Turma: A
Bolsistas: Ana Jéssyca da Silva Lima e L.	Turno: Manhã	

2 PLANO

Objetivos	Conteúdo programático	Recursos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Refletir sobre o preconceito racial presente na sociedade; 2. Pensar sobre a construção identitária a partir da cor da pele e do cabelo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhida: Dinâmica da cabra cega para identificar quem é quem pelo toque no cabelo (usar a música da Duda) - 30 min 2. Leitura coletiva do livro <i>O mundo no black power de Tayó</i> (Leitura realizada pelas próprias crianças) - 25 min 3. Percepções sobre o livro - 15 min 4. Dividir os alunos em duplas e entregar a eles uma cartolina onde deverão desenhar uma pessoa com seus traços (cabelos, olhos, nariz, cor de pele, etc) - de 40 min à 1h 5. Produção textual sobre “Quem sou eu?”, (10 à 15 linhas), onde as crianças poderão apresentar seus textos na próxima aula. 50 min à 1 h 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “O mundo no black power de Tayó” • Pincel • Tecidos • Caixa de som • Pendrive • Lápis de cor, giz de cera, tinta • Cartolina

3 AVALIAÇÃO

A avaliação se dará de forma processual, onde será analisada a participação e interação das crianças, além da criatividade e engajamento na execução das atividades propostas. (produção textual e artística)

4 INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Livro: “O mundo no black power de Tayó” de Kiusam de Oliveira

Intervenção

Prática interventiva

Confecção das cartas e o correio da amizade

Confecção das cartas com bilhetes que as crianças irão trocar entre si.

OBJETIVOS: Trabalhar com as crianças valores humanos, empatia e afetividade

Trabalhar a socialização e o entrosamento em sala de aula através do engajamento com o coletivo

Trabalhar o respeito às relações étnicas, culturais, de gênero, religiosas, etc.

MATERIAIS: E.va, lápis de cor, giz de cera, folhas de papel A4, tesoura, cola de isopor, notebook, caixa de som, gliter, canetinhas, fita gomada.