

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Maria Botelho CRB-9-994/BICEN/UEPG

U42a	Uller, Waldir Afetividade e cognição no ensino médio: a desconstrução do racionalismo pedagógico/ Waldir Uller. Ponta Grossa, 2006. 125 f. Dissertação (mestrado) – UEPG – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso 1-Ensino-Aprendizagem. 2-Afetividade. 3-Cognição. I.T. CDD: 370.152
------	--

WALDIR ULLER

**AFETIVIDADE E COGNIÇÃO NO ENSINO MÉDIO:
a desconstrução do racionalismo pedagógico**

Ponta Grossa

2006

WALDIR ULLER

**AFETIVIDADE E COGNIÇÃO NO ENSINO MÉDIO:
a desconstrução do racionalismo pedagógico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha de Pesquisa – Ensino-Aprendizagem. Sob a orientação do Prof. Dr. Ademir José Rosso.

Ponta Grossa

2006

DEDICATÓRIA

Pensando em todos os profissionais educadores que, assim como eu, vêem a educação como uma oportunidade de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor, preocupados em deixar marcas delineadoras no presente e futuro dos alunos, é que elaborei a presente investigação. Dedico este trabalho a todos esses educadores que deixaram em nós e continuam deixando em outros, além dos conteúdos disciplinares, experiências de vida, afeto, carinho e amor, que fizeram com que construíssemos um futuro brilhante porque pautado na valorização do especificamente humano (sentimentos e conhecimentos). Estes profissionais mostram que a educação é antes de tudo um ato de abnegação, doação, entrega, amor e persistência.

AGRADECIMENTOS

Ao findar o presente trabalho olho para o derredor e percebo que o ser humano se constrói na ação que exerce sobre o meio e de sua ação reversa. Vejo muitos amigos, professores, familiares e alunos que participaram da caminhada, e só me resta agradecer, como a forma mais singela de reconhecer a significativa colaboração de cada na construção do meu eu.

Diante disso, agradeço a Deus que me concedeu o dom da vida e me possibilitou as oportunidades de conviver com esta seleta comunidade; a meus pais pela educação e incentivo ao estudo; à minha esposa Adriana a paciência e cumplicidade; a meus filhos Amanda e Wallace pelo entendimento de que precisava sacrificar momentos de lazer e de estar com eles para fazer companhia aos livros, à investigação e ao computador; a meus professores que lançaram o gosto pela pesquisa, do estudar sempre, do pensar e repensar a teoria e a prática pedagógica, trilhando caminhos novos, na tentativa de construir um futuro melhor para todos quantos cruzem as nossas vidas; ao meu parceiro e orientador professor doutor Ademir José Rosso pela insistência, arrojada orientação, buscando na falta de tempo o espaço para construir o inédito; à professora mestra Sozângela Schemim da Matta e professor Claudinei Lichoveski pela correção minuciosa da ortografia, gramática e coerência textual do presente trabalho. A todos vocês, e aos que porventura não nominei, que deixaram sua marca em minha vida, o meu muito obrigado.

SUMÁRIO

<i>DEDICATÓRIA</i>	3
<i>AGRADECIMENTOS</i>	4
<i>SUMÁRIO</i>	5
<i>LISTA DE QUADROS E ANEXOS</i>	7
<i>RESUMO</i>	8
<i>ABSTRACT</i>	8
<i>INTRODUÇÃO</i>	11
 <i>CAPITULO I</i>	
<i>A AFETIVIDADE E A COGNIÇÃO NA TEORIA PIAGETIANA</i>	24
1. Desenvolvimento em Piaget	28
1.1. O Desenvolvimento intelectual segundo Piaget	30
1.2. Afetividade e o desenvolvimento afetivo em Piaget.....	36
1.3. Estabelecendo uma relação entre afetividade e cognição.....	40
1.4. Características da afetividade na adolescência.....	49
1.4.1. Pertencimento/descentração.....	49
1.4.2. Praxeologia e/ou Economia de Conduta.....	50
1.4.3. Valor.....	52
 <i>CAPITULO II</i>	
<i>PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS, INFORMAÇÕES COLETADAS E ANALISADAS</i>	53
2.1. Procedimentos de coleta de informações	54
2.2. Os passos seguidos na coleta de informações.....	59
2.2.1. Da Escola Pública:	59
2.2.2. Da Escola Particular:.....	62

2.3. Informações coletadas:	65
2.3.1. Experiências anteriores em contextos escolares	66
2.3.2. Experiências atuais em contextos escolares	74
2.4. Das Categorias de Análise	84
2.5. Análise das informações de acordo com as categorias.	85

CAPITULO III

<i>ALINHAMENTO DA PESQUISA, CONSIDERAÇÕES FINAIS, IMPLICAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES DE CONTINUAÇÃO DO TRABALHO</i>	<i>97</i>
<i>3.1. Do alinhamento das questões de pesquisa.....</i>	<i>97</i>

<i>Referências</i>	<i>109</i>
---------------------------------	-------------------

<i>ANEXOS</i>	<i>115</i>
----------------------------	-------------------

LISTA DE QUADROS E ANEXOS

1. QUADRO 1: Correspondência entre os aspectos cognitivos e afetivos segundo Piaget.....	44
2. QUADRO 2: Procedimentos metodológicos empregados.....	59
3. Quadro 03: Três categorias de análise.....	84
4. ANEXO I: Artigos pesquisados sobre afetividade x cognição visando o estabelecimento das categorias de análise.....	116
5. ANEXO II: Questionário.....	119
6. ANEXOS III: Informações da EPu obtidas a partir da aplicação do questionário.....	121
7. ANEXOS IV: Informações da EPu estabelecendo relação entre disciplina e professor a partir de situações bem ou mal sucedidas.....	122
8. ANEXOS V: Informações da EPa obtidas a partir da aplicação do questionário.....	123
9. ANEXOS VI: Informações da EPu estabelecendo relação entre disciplina e professor a partir de situações bem ou mal sucedidas.....	124

RESUMO

Esta Dissertação relata uma investigação desenvolvida na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, apresentada ao curso de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Analisa o que se passa na sala de aula da 2ª série do Ensino Médio, investigando o papel da afetividade nas inter-relações entre o aluno, professor e o conhecimento. Destaca fenômenos identificados que interferem no aprendizado do aluno no contexto da sala de aula. Através dos estudos das obras de Piaget, defende a unidade entre afeto e cognição em situação de aprendizagem. Questiona as situações em que a afetividade é determinante na construção do conhecimento na adolescência e que situações de sala de aula resultam em sucesso ou fracasso do aluno no processo de aprendizagem. A investigação objetiva levantar informações sobre a interferência da emoção no cotidiano escolar, destacar situações de aprendizagens escolares em contexto emocionalmente positivo ou negativo e diagnosticar dificuldades escolares que estão associadas aos contextos ou forma dos professores conduzirem suas aulas. Levanta como hipótese a de que, na educação e na aprendizagem, a afetividade está associada com a razão, o estado emocional afeta na cognição e o professor pode dificultar ou facilitar o aprendizado. Utiliza uma metodologia com enfoque fenomenológico com abordagem de pesquisa qualitativa. Destaca como instrumentos a observação direta, entrevista, questionário e autoscopia. Aponta as informações em dois blocos temporais: experiências anteriores e atuais em contextos escolares, positivas e negativas. Traça como categorias de análise: pertencimento/descentração; praxeologia/economia de conduta e valor. Apresenta como resultado novas indagações e confirma as hipóteses levantadas, mostrando que há relação direta entre afetividade e cognição, resultado comprovado pelas categorias utilizadas.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem – afetividade – cognição – ensino médio

ABSTRACT

The present dissertation reports an investigation developed on a Line of Teaching Knowledge Research, introduced to the Masters degree in Education, at Universidade Estadual de Ponta Grossa. The dissertation analyses what passes inside the second grade classroom, from High School, investigating the affectiveness role in the interrelations between student, teacher and, knowledge. It points up the problem which interferes in the students' learning in the classroom context. By the studies of Piaget's works, it defends the unity between emotion and cognition in a learning situation. Questions the situations in which the affectiveness is determinant in the adolescence knowledge construction and, classroom situations result in the student's success or failure, inside the learning process. The investigation objectives it raises informations about the interference of emotion in the school everyday, it points up situations of scholarly learnings through an emotionally positive or negative context and diagnosis the scholarly difficulties which are associated with the contexts or the way teachers conduct their classes. It brings as hypotheses that in education and, in learning, the affectiveness is associated with the reason, the emotional state affects in the cognition and the teacher can difficultate or facilitate the learning. It utilizes a methodology with a phenomenological focus and, with an approach of qualitative research. It points up as instruments, the direct observation, interview, questionnaire and, autoscropy. It aims the informations in two temporal blocks: previous and present experiences, in scholarly contexts, and also positive and negative experiences. It plots as categories of analyses: belonging/descentration; praxeology/economy of conduct and value. Presents as result new indagations and, confirms the hypotheses brought, showing that there is a direct relation between affectiveness and cognition. This result is proven by the categories which were utilized.

Key words: Teaching-knowledge, affectiveness, cognition, high school.

INTRODUÇÃO

“O ‘subjetivo’ no sentido tradicional da palavra só nos pode ser dado por meio do ‘subjetivo’ fenomenologicamente interpretado, quer dizer por meio de múltiplos modos de manifestação”. [...] O subjetivo não é o ‘interior’, mas o modo de doação variável que permeia a presença de todo e qualquer objeto, mesmo daqueles situados na ‘imanência real do ego’”. (MOURA, 2001, p. 217)

A Escola tem se pautado por uma prática promotora do individualismo, da simplificação e da dualidade do psiquismo humano com a sobrevalorização do cognitivo em detrimento das emoções e afetos no processo de ensino-aprendizagem. Tal prática não está isolada do contexto social e das produções científicas de determinados momentos históricos.

Esta visão do Homem/aluno “faz parte da trajetória do pensamento e do conhecimento humano há muitos séculos, tem se manifestado [...] (numa) visão cindida entre racional e emocional, pressupondo-se, geralmente, que o primeiro deveria dominar o segundo, impedindo uma compreensão da totalidade do ser humano” (LEITE E TASSONI, 2001).

Por isso, a afetividade foi considerada, nas diversas Ciências e na Educação, em separado e em grau de menor importância, coesão e interação que a cognição (ALMEIDA, 1999; ARANTES, 2000; BRENELLI, 2000; ESPINDOLA, 2004; LEITE E TASSONI, 2001; MORENO ... et al., 1999;). Assim, ciências como a neurologia, a filosofia, a psicologia, a sociologia e a pedagogia, entre outras, em determinados períodos, apresentam contribuições, mais ou menos solidárias e convergentes sobre a interação afeto-cognição.

Neste trabalho priorizamos o enfoque psicológico e pedagógico da relação afeto e cognição. Através de uma leitura transversal e seletiva das idéias sem a preocupação com os períodos históricos, traremos o afeto no contexto da psicologia e da pedagogia, traçando

alguns dos princípios norteadores destas ciências, para depois anunciarmos o recorte investigativo deste trabalho, com as respectivas questões, hipóteses e objetivos. Por último, adiantaremos a organização dos capítulos.

A **psicologia** - cuja relação afeto-cognição constitui o núcleo desta dissertação - a partir do século XVIII procura questionar o senso comum dos filósofos gregos sobre a afetividade. O resultado destas investigações promoveu diferentes explicações sobre o comportamento, a inteligência e a afetividade entre outros elementos da mente humana. Assim temos uma interpretação funcionalista, com William James, John Dewey, Woodworth; estruturalista, com Wundt, Titchner, Lévi-Strauss, Jacques Lacan; psicanalista, com Freud, Klein, Bion; Gestaltista, com Koffka, Köhler, Wertheimer, Perls; fenomenologista, com Husserl, Merleau-Ponty, Bérégson; comportamentalista com Watson, Skinner.

A corrente behaviorista, ou comportamentalista, por exemplo, parte sempre da manifestação objetiva vinda dos estímulos externos e da captação sensorial desses estímulos. O Comportamentalismo vai enfocar as ações exteriores do organismo, o que determina “as ações do pesquisador para métodos de observação e registro de comportamento observável” (CUNHA, 1998) .

A fenomenologia e a psicanálise, por sua vez, recorrem a métodos indiretos para retirar do inconsciente informações e trazê-las à consciência, buscando uma explicação mais profunda para determinado comportamento, de modo a entender as atitudes e as ações e/ou reações humanas diante de certas situações. Cunha (1998) diz que a Psicanálise “Visa compreender as forças inconscientes em sua luta contra as exigências da realidade, e define a “interpretação” como o instrumento adequado para tanto” (CUNHA, 1998).

Por serem de perspectivas opostas, as concepções psicanalítica e comportamentalista manifestam aspectos teóricos diferentes da totalidade humana: a interna subjetiva e o externo

objetivo. Corroborar nesta direção Moreira (1996) ao comentar que o homem é considerado um animal ativo que exerce sua ação, o qual pode ser observada e até prevista. O homem é o subjetivo e a ação observada, o objetivo. Mas o homem também é capaz de compreender e criar símbolos e, é na capacidade que ele tem de se relacionar e organizar o seu comportamento, tornar a sua experiência conhecida aos demais membros de seu universo, que estabelece uma interação entre o mundo interno e o mundo externo (MOREIRA, 1996, p. 17).

Estas teorias (comportamentalista, fenomenológica e psicanalista) privilegiavam o enfoque de que as situações objetivas ou subjetivas determinam o homem, traduzindo uma interpretação naturalizada, positiva do ambiente ou da natureza humana.

No entremeio destas teorias psicológicas são construídas teorias que se propõem a interpretar o homem pelas relações que estabelece com os objetos e com outros seres humanos. O sentido de interação propõe que o homem ao conhecer, dar conta ou responder a um objeto de conhecimento se afeta, há uma mudança tanto no sujeito quanto no objeto de conhecimento. Não deriva condicionalmente do sujeito nem do objeto, mas da interação entre eles. Esses teóricos foram considerados como interacionistas. Assim, Piaget, Wallon e Vygotsky superaram as teorias comportamentalistas, fenomenológicas e psicanalistas, ao proporem uma abordagem interacionista, em que o sujeito e o objeto, o subjetivo e o objetivo, interagem, não apenas sofrem a ação do meio e da subjetividade - ao modificarem-se - constituírem-se e modificando-se - constituindo-se.

Piaget (1988) destaca a unidade entre afetividade e cognição, defendendo a necessidade de averiguar a interferência da afetividade em nossas ações cotidianas. Para ele os conhecimentos são construídos na interação entre emoção e razão, na medida em que defende a existência de uma relação direta entre o conhecimento e a afetividade. É esta interligação que pretendemos analisar e que utilizamos para abordar experiências educativas.

Wallon formulou uma teoria da afetividade definida como teoria da emoção e do caráter. A afetividade, para este autor, tem papel fundamental no desenvolvimento da personalidade, pois é o primeiro domínio funcional percorrido pela criança. O recém-nascido e a criança, no seu primeiro ano de vida, utilizam gestos e expressões carregadas de significados afetivos, anteriores à inteligência (WALLON, 1993). Conforme cita Almeida (1999, p.42), “a afetividade manifesta-se primitivamente no comportamento, nos gestos expressivos da criança”.

Assim no intuito de compreender a formação da pessoa, Wallon constrói uma teoria do desenvolvimento da personalidade compreendida a partir da afetividade e da inteligência, em que, de forma dinâmica, a afetividade se volta para a construção da pessoa, do sujeito, e a inteligência como construção do objeto. Existe, portanto, uma integração entre afetividade e inteligência e ambas apresentam mudanças e se desenvolvem.

Para Vygotsky (1991), diferentemente da psicologia tradicional que separava os aspectos intelectuais e os volitivos e afetivos, o pensamento nasce na esfera da motivação, que inclui afeto, emoção, impulsos, interesses, inclinações e necessidades. Só é possível compreender o pensamento humano quando se concebe e se compreende a sua base no aspecto afetivo volitivo. Vygotsky (1991, p. 57) defende a indivisibilidade entre as dimensões afetiva e cognitiva. Comenta que o legado deixado por Descartes afetou tanto os estudos das emoções, quanto a psicologia como um todo; a nossa forma de pensar, imposta socialmente, exclui os sentimentos; o sentimento pode ser percebido pelo ciúme, cólera, ultraje, ofensa; os sentimentos mudam quando nominados por receberem a influência dos pensamentos. Destaca-se da sua contribuição a relação direta entre os modos de vida culturalmente elaborados e o desenvolvimento das dimensões cognitiva e afetiva.

Na **pedagogia**, diversas foram as posturas quanto ao processo de ensino e aprendizagem e sua relação com os aspectos afeto-cognitivos.

De uma maneira geral, a pedagogia chamada tradicional - ainda bastante presente nos bancos escolares atuais - baseia-se nos filósofos da Grécia Antiga os quais consideravam a emoção e o sentimento como empecilhos para o desenvolvimento da razão e, portanto, do desenvolvimento cognitivo. Na educação tradicional, ao professor não interessa a experiência de vida do aluno, o seu estado emocional, pois o objetivo primeiro e último é a transmissão de conteúdos.

Entretanto, surgiram, desde então, pedagogos que tentam mudar esse modo de ver a educação e trazem contribuições de outra ordem, entre elas o estabelecimento, no cotidiano escolar, da emoção que o educando sentia, da experiência de vida deste, do seu estado emocional, do vínculo entre afeto e cognição. Entre outros, merecem destaque Comenius, Makarenko, Herbat, Dewey¹.

Comenius (1999) propôs um ensino que eliminasse as diferenças sociais. Elaborou um projeto para o progresso da ciência - a *pansofia* - que significava sabedoria universal e que incluía a publicação de uma enciclopédia universal, um colégio com todas as condições necessárias para o desenvolvimento da pesquisa científica e um ensino aliado à pesquisa. A pansofia compreendia a arte de ensinar tudo a todos e propunha ensinar tudo o que era conveniente para um homem, dentro de uma formação nas virtudes da modéstia, sociabilidade e polidez. A função da escola era a de promover o convívio e o trabalho entre as crianças, fornecendo condições para o movimento, as relações sociais, a rivalidade, a boa ordem e exercícios agradáveis de aprendizagem, pois só assim a educação podia humanizar o homem. Comenius considera os cinco sentidos como porões de entrada para a alma humana,

reconhecendo a importância capital das emoções das crianças na relação com o aprendizado, pois que, nas tendências emocionais das crianças, no desejo de ver, ouvir e manusear tudo o que as cercava, revela-se o esforço interior em busca do conhecimento, que precisava produzir um verdadeiro gosto e ser agradável e desejável. Portanto as afeições do professor influenciam a vontade de aprender dos alunos. Pode-se destacar Comenius como um dos primeiros educadores a considerar a emoção no processo de ensino e aprendizagem.

Herbart (1983) pretende representar o homem como ser capaz de se autodeterminar. Afirma que o ser humano é único, não é bom ou mal de nascença e, sim, determinado pelas influências externas, nas quais ele é capaz de interagir e mudar. O homem, segundo o autor, aprende por assimilação, isto é, acrescenta um conhecimento novo aos conhecimentos anteriores. Os conceitos se formam por generalizações das percepções e, pela interação de conceitos, estabelece julgamentos e raciocina. Acredita que as representações mentais se formam no contato do ser humano com a natureza e através do conhecimento são produzidas idéias que formam o caráter. Os passos didáticos são, segundo ele: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. A educação tem como fim a moralidade que é conseguida através de instrução educativa, e educar o homem é levá-lo a buscar o bem, a querer aprender e a comandar a si próprio. Neste sentido o professor é o “arquiteto” da mente.

Makarenko (1980) merece destaque na pedagogia, pelo trabalho desenvolvido como educador no contexto soviético do século XX. Sua prática pedagógica era coletivista, militarista e extremamente exigente com o educando. No entanto, tinha carisma de influenciar os educandos e grande capacidade de desenvolver um meio educativo nos centros em que atuava. Trabalhou com jovens delinquentes, e seu objetivo era transformá-los em bons cidadãos. Para isso adotava estratégias como acariciar a cabeça de cada educando e dirigir a

¹ Não há aqui a preocupação com a cronologia ou tendências educacionais.

cada um deles uma palavra carinhosa e um sorriso. Nas suas idéias, percebe-se a preocupação com a questão afetiva e a importância de se criar um ambiente favorável para melhor poder trabalhar e fazer circular o conhecimento.

Para Dewey (1974), o universo é formado por um grande número de elementos distintos que se relacionam entre si. Todos os elementos que se relacionam agem e reagem entre si e nesse agir e reagir o homem chega à escolha, à preferência, à seleção, à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Para ele a “educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (1974, p. 17). Dessa forma, a educação se dá pela participação gradual e imediata na vida social e, nessa interação, a criança age, sente e pensa. O processo educativo tem por objetivo a contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. Embora defenda que a escola e a educação dão continuidade ou perpetuam a sociedade, deixa claro que o educando é um ser único que, ao modificar-se, modifica o ambiente que o cerca. Na interação com o objeto entram em funcionamento o afeto e a cognição para construir o conhecimento.

Utilizamos os autores citados a título de ilustração na tentativa de mostrar que existe uma trajetória, mesmo que manifeste os esforços isolados. Percebemos, no entanto, que estes esforços produziram reflexões e mudanças em alguns contextos educacionais. No Brasil, a educação, ou melhor as políticas educacionais vêm, recentemente, mobilizando esforços para desenvolverem projetos que permitam que a afetividade seja considerada um dos elementos essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Vários autores (BRANDÃO, 1981; CHAUI, 1985; DEMO, 1994; FREITAG, 1994; GADOTTI, 1980; KAMII, 1989; SAVIANI, 1991) **apresentaram resultados de** pesquisas que contribuem para a recuperação do papel da afetividade na construção do conhecimento, e suas contribuições integram documentos que vieram delinear os parâmetros para a educação brasileira encampar.

Entre esses documentos, destacamos as RCNs e os PCNs (Referências Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais), que sugerem ao educador trabalhar mais o ser humano presente no educando, respeitando a sua diversidade cultural, a sua forma de ser, a sua subjetividade. Assim, espera-se do professor um constante processo de conhecimento de si mesmo e de seus alunos.

As RCNs (1997) e os PCNs (1997) foram elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 , apresentando destaques acerca da afetividade. As RCNs afirmam que o desenvolvimento saudável das crianças na escola está baseado no desenvolvimento de atitudes e procedimentos que atendam, entre outras coisas, às necessidades de afeto (RCN, 1997). Complementar a esta idéia, os PCNs defendem que, se a aprendizagem for uma experiência bem-sucedida, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz de aprender (PCN, 1997). Desta maneira, a afetividade interliga o que é experienciado no cotidiano de cada ser humano e o que lhe é ensinado na sala de aula (RCN, 1997, p. 12). O aluno constrói conhecimento a partir do já vivido, estabelece ligações com o que está sendo apresentado na sala de aula, de modo a se tornar naturalmente significativo.

Considerando o contexto pedagógico, Freire (1997) questiona o fato de a escola não levar em conta os conhecimentos do seu aluno, articulando a necessidade de se reconhecer a realidade no qual o aluno está inserido e articulá-la ou associá-la ao conteúdo de sua disciplina. Freire destaca: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as questões políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?” (FREIRE, 1997, p. 33-34).

O Programa Internacional de Avaliação Estudantil – PISA -, ao avaliar estudantes de 15 anos, associa a autonomia com a afetividade dizendo que a autonomia requer um

aprendizado e ao mesmo tempo um julgamento crítico e realista do grau de dificuldade na execução da tarefa medindo a quantidade de energia (afetividade) necessária para a sua realização. Ou seja, questionam-se os hábitos educativos desenvolvidos na escola sempre que o aluno é submetido a determinadas atividades e, em específico, aos métodos avaliativos utilizados. O PISA acentua que o “prazer em aprender e atividades que promovam a aprendizagem também acentuam a motivação” (PISA, 2000, p. 108).

Aos elementos pedagógicos levantados, recorreremos, mais uma vez, aos comentários do PISA 2000, destacando que o interesse dos professores pelos seus alunos pode influenciar no desempenho cognitivo deles, principalmente sobre os alunos que apresentam baixo nível de desempenho. Assim, o incentivo e as atitudes positivas dos docentes repercutem no desempenho de seus alunos que, motivados, procuram em contrapartida atender às expectativas dos seus professores (PISA, 2000, p. 175). Ou seja, o interesse do professor por seus alunos pode gerar motivação e autonomia na relação com aprendizagem durante a vida inteira. Nos termos do documento: “motivação e envolvimento são a ‘fonte de energia’ da aprendizagem. Estudantes que deixam a escola com autonomia para estabelecer suas próprias metas de aprendizagem e com o sentimento de que podem atingi-las são aprendizes em potencial por toda a vida” (PISA, 2000, p. 108).

A motivação pode afetar diretamente a qualidade de vida dos estudantes, principalmente dos adolescentes, influenciando inclusive sua continuidade nos estudos e escolha por esta ou aquela área, este ou aquele curso, ou mesmo por esta ou aquela profissão, a partir da identificação com um ou mais professores estimuladores do processo de aquisição do conhecimento. O PISA conclui que “O interesse por alguma disciplina em especial afeta tanto a intensidade quanto a continuidade do envolvimento com a aprendizagem e a profundidade do conhecimento adquirido. Esse efeito é bastante independente da motivação geral em aprender” (PISA, 2000, p. 108).

A preocupação com o desenvolvimento da autonomia para aprender se faz presente em documentos que destacam o aprender a viver, não só como uma habilidade individual, mas que se constitui nas interações sociais e volta-se para a sociedade. É o “conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis”. Trata-se do aprender a viver juntos (PCN-EM, 1999, p. 29).

Após apresentarmos como a relação objetivo-subjetivo, cognitivo-afetivo foram tratados em algumas ciências e na realidade da educação brasileira, passaremos a apresentar o **recorte investigativo** desta dissertação. Nela procuramos analisar o que se passa na sala de aula de uma turma de 2ª série do Ensino Médio de uma Escola Particular do período matutino e de uma turma de 2ª série do Ensino Médio de uma Escola Pública do período noturno, investigando o papel da afetividade nas interrelações do sujeito aprendente e o objeto de seu aprendizado e os principais problemas que afetam e interferem na aprendizado do aluno em sala de aula.

Para elucidar as relações do sujeito aprendente e o objeto de seu aprendizado permeado pelo interlocutor - no caso da sala de aula, o professor - procuramos superar a idéia de separação entre emoção e razão, buscando apoio num referencial que aponta para afeto e cognição como um todo formado por partes interdependentes e coesas.

Razão e emoção, assim consideradas na prática pedagógica, contribuem para a solução de problemas na educação e na formação do professor. Trabalhar nesta perspectiva exige dos professores capacidade para perceber o aluno inserido num contexto social com multiplicidade de interações, entre as quais a expressão de sentimentos e emoções.

É nesta interação com o outro que se dá a construção da própria identidade. A desigualdade social, relações burocratizadas e estigmatizadas, indiferença e agressão moral,

entre outras, interferem e prejudicam o desenvolvimento adequado dos alunos. Necessário se faz que a escola procure formas de trabalhar a educação formal, contextualizando seu ensino e incorporando nele os aspectos afetivos, não só a razão, pois assim valoriza a multiplicidade dos saberes humanos e, em consequência, estabelece uma visão dinâmica do processo do saber aprender.

Conforme destacado por Moreno: “A falta de educação da própria vida afetiva e o desconhecimento das formas de interpretação e de respostas adequadas perante as atitudes, condutas e manifestações emotivas das demais pessoas deixa os alunos e alunas à mercê do ambiente que os rodeia” (MORENO ... e al., 1999, p. 46). Sabendo que o aluno está inserido numa realidade onde constantemente está recebendo modelos de resposta agressiva, mostrando descontrole e ineficácia das pessoas diante dos seus próprios conflitos sociais é que a escola precisa estar atenta a este contexto.

Diante do acima apresentado, levantamos alguns questionamentos que buscaremos elucidar no decorrer deste trabalho:

- ü Como a organização escolar valoriza no seu cotidiano o cognitivo em relação ao afetivo?
- ü Que situações afetivas surgidas no contexto de sala de aula podem interferir no resultado do processo de ensino e aprendizagem?
- ü Em que situações a afetividade é determinante para a construção do conhecimento dos alunos adolescentes?
- ü Contextos sócio-econômicos diferenciados influem da mesma forma na vivência de situações afetivas e cognitivas?

A partir dos questionamentos, buscamos traçar os objetivos do presente trabalho. O objetivo principal é analisar a interferência afetiva na aprendizagem, entre alunos da 2ª série do Ensino Médio, considerando os referenciais teóricos no intuito especificamente de:

- destacar contextos emocionalmente positivos ou negativos que interferem na aprendizagem escolar;
- identificar dificuldades do contexto escolar ao tratar de eventos emocionalmente importantes;
- analisar situações em que ocorre a interferência e interação do afeto com a cognição;
- comparar os resultados obtidos em uma escola pública com os de uma escola particular.

No desenvolvimento da pesquisa seguimos alguns passos que nos deram suporte para o trabalho. O primeiro passo foi o de apontar o nosso objeto de estudo: o papel da afetividade no funcionamento psicológico e na construção de conhecimentos cognitivo-afetivos. O segundo passo foi a formação da base teórico-conceitual, que serviu de fundamento para a pesquisa e desenvolvimento do trabalho. Este suporte foi respaldado em estudos de Piaget, e outros defensores e ou estudiosos piagetianos. O terceiro passo foi a metodologia qualitativa integrando observações abertas, questionários, entrevistas, observação direta e autoscopia de passagens de aulas. Os sujeitos participantes foram constituídos por alunos da segunda série do Ensino Médio de uma escola da rede pública e uma da rede privada buscando elucidar a problemática abordada, através do acompanhamento diário de sala de aula, analisando as práticas adotadas no processo de ensino aprendizagem identificando o papel atribuído à afetividade e analisando o comportamento e as reações dos alunos diante do objeto de conhecimento.

Dentro do segundo passo destacamos o levantamento dos estudos de artigos completos por nós pesquisados. Observamos que este trabalho se caracteriza como inédito, pois não encontramos nenhuma pesquisa que tivesse sido feita com alunos da segunda série do Ensino Médio (adolescentes) e que investigasse especificamente o papel da afetividade na construção do conhecimento e a interferência da relação professor-aluno nesta aquisição do conhecimento.

Quando da busca da base teórico-conceitual delinearam-se as hipóteses desta investigação, conforme seguem:

- ü Na educação e na aprendizagem, a afetividade está associada à cognição;.
- ü A quantidade e a qualidade dos contextos afetivos interferem na maior ou menor importância dada pelos adolescentes à construção do conhecimento.
- ü A proximidade docente e a legitimação das emoções dos alunos podem ser determinantes para construção do conhecimento.
- ü Fatores como aceitação, pertencimento, proximidade, contato físico, interações verbais, modulação da voz, respeito, justiça, pressão, constrangimento, competição, histórico de vida, auto-estima, reconhecimento e ambiente físico influenciam a aprendizagem do educando.

Para o entendimento adequado, dispusemos esse trabalho de forma a facilitar o acompanhamento do raciocínio na busca de comprovar os estudos realizados, desenvolver os objetivos levantados e confirmar ou refutar as hipóteses traçadas. Para tanto, distribuimos esta produção da seguinte forma:

Primeiro Capítulo: a afetividade e a cognição na teoria piagetiana. Neste capítulo, procura-se estabelecer uma definição de afeto. Resgatam-se, também, as idéias de Piaget para fundamentar esta pesquisa, principalmente pela sua grande contribuição no que se refere aos

estágios do desenvolvimento do ser humano e os estágios da afetividade e das suas considerações acerca das relações entre a afetividade e a cognição.

Segundo Capítulo: dos procedimentos metodológicos, informações coletadas e analisadas da pesquisa. Neste capítulo, fundamentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, enquadrado-a como pesquisa fenomenológica com viés qualitativo, utilizando como instrumentos o questionário, a observação livre, a entrevista e a autoscopia. Descrevem-se os procedimentos e os cuidados tomados pelo pesquisador na seleção do grupo de pesquisa e na coleta dos dados. Estabelecem-se os blocos temporais: experiências anteriores e atuais em contextos escolares e, por último, as categorias de análise, a saber, pertencimento e descentração, praxeologia/economia de conduta (autonomia, estima e auto-estima, simpatia e antipatia, investimento e desafio) e valor (valorização e desvalorização, interesse e desinteresse, reconhecimento).

Terceiro Capítulo: Alinhamento da pesquisa, considerações finais, das implementações psicopedagógicas e das possibilidades de continuação do trabalho. Neste capítulo, procura-se cruzar os dados coletados com os referenciais teóricos, os questionamentos, objetivos e hipóteses traçadas no decorrer do trabalho. Apresentam-se, também, os resultados que apontaram para as conclusões e possibilidades de ações tendo em vista implementar a afetividade como definitiva no processo de aquisição do conhecimento.

CAPITULO I

A AFETIVIDADE E A COGNIÇÃO NA TEORIA PIAGETIANA

“Os afetos se apresentam como o elemento mais inapreensível do espírito humano, mais falaz para a sua consciência e mais determinante para a conduta humana. Os afetos se apresentam como o motor, obscuro, da existência dos homens.” (IMBASCIATI, 1998, p. 13)

As lembranças e as representações são realidades qualitativas, com traços não muito precisos, mas nem por isso devem ter suas influências ignoradas ou consideradas como negativas na construção do conhecimento. Se, de um lado, a afetividade é mais difícil de ser identificada e descrita que a cognição, de outro, a maior facilidade em determinar o que é cognitivo não se constitui numa atividade livre de pontos sujeitos a reparos constantes, pois a afetividade está presente, subjacente e coesa a toda atividade racional (DAMÁSIO, 1996; DOLLE, 1993; FERNÁNDEZ, 1991).

Quando se abordam as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos educandos, observa-se que elas podem ser de origem corporal, orgânica, desiderativa e de inteligência. Entretanto, aos problemas de lesões cerebrais, demência ou metabólicos somam-se os de natureza cognitiva e os de origem afetiva e, assim, os afetos e as emoções quando não considerados adequadamente travam o aprender. A utilização de uma metáfora cinética permite-nos afirmar que a afetividade age como o motor da existência humana e, por estar associada à cognição, mobiliza o processo de construção do conhecimento.

Partindo dessa perspectiva, a construção do conhecimento é interação do sujeito/aluno, uno e total, com o conhecimento/objeto, socialmente constituído e significado, com outros

sujeitos/professor e colegas, também unos e possuidores de uma totalidade. Tal concepção pode contribuir para a educação da afetividade como um elemento essencial no desenvolvimento integral do educando. Assim, a aprendizagem resultará da interação afetiva do sujeito/objeto com outros sujeitos. Este aprender depende de sentimentos, atitudes, juízos de valores que o aluno constituiu no decorrer de sua vida e continua a dialogar com o presente e os sujeitos com quem interage. Por ser derivado das histórias e experiências vividas, o afeto presente no aprender não atua por igual em diferentes sujeitos e situações. Se a cognição atua no sentido da objetivação e universalização, a afetividade atua no sentido da singularização e significação do conhecimento.

Toda atitude que o educando toma diante de alguma situação comporta um grau de associação que afeta sua vida, ou seja, o respeito pelo semelhante, o respeito pelo idoso e pelos antepassados, o respeito pela diversidade de opiniões e pela diversidade cultural. São resultados de aprendizagens que se dão no diálogo com outros eus e, assim, envolvem a afetividade, ultrapassando as informações puramente objetivas.

No estabelecimento do diálogo com os outros eus se dá a formação de uma atitude sempre valorativa e significativa, concebida a partir do afetivo, do emocional e que se expressa como conjunto coerente e duradouro de pensamentos, sentimentos e tendências à ação. A atitude é um sentimento, é o sentir-se bem ou mal, agindo desta ou daquela forma, fazendo isso e não aquilo. Mas sempre integrando uma forma. A afetividade, assim compreendida, é a capacidade de um indivíduo deixar-se afetar pelas situações da vida (subjetividade) e não só pelos objetos (objetividade).

O deixar-se afetar é que redundará em aprendizagem em sentido lato, isto é, associada aos processos da equilibração. Assim, pode-se dizer que toda aprendizagem, em

sentido lato, envolve, necessariamente, a afetividade, pois o prazer de descobrir e de responder a desafios é constitutivo da perspectiva de vida do educando.

Para melhor compreender a afetividade e a sua contribuição na construção do conhecimento optamos por explicitá-la a partir dos referenciais da psicanálise, da psicologia e epistemologia genética, os quais constituem os aportes teóricos desta investigação.

Dos estudos da psicanálise que mostram a interdependência entre cognição e afeto buscamos a definição de afeto nos estudos de Freud, Klein e Imbasciati, que mantêm uma concordância com as idéias de Piaget. Da teoria piagetiana traremos a explicação da organização e funcionamento mental que sofre modificação nas interações sujeito-objeto e o papel da afetividade no desenvolvimento cognitivo.

Afeto etimologicamente vem do verbo *afficere*, derivado do latim que significa “pôr em tal ou tal disposição, tratar (bem ou mal), indispor, tornar doente, impressionar, afetar, emocionar, por de tal ou de tal humor, gratificar, poder, encher de, causar uma mudança, modificar, tocar, cumular de. *Afficere exílio*: punir com o exílio (SZONDI, 1961, p. 102). Poderíamos dizer que afeto escapa do nosso controle ou da nossa intenção e do nosso desejo.

Além da definição de Szondi, buscamos apoio em Huber: “A palavra latina *affectus* (derivada do verbo *afficere* = afetar, causar impressão) possui as seguintes acepções: estado físico, disposição; estado de alma: ânimo, sentimento, emoção, comoção, paixão; afetos impetuosos: avidez, desejo; afetos delicados: afeição, delicadeza, amor, mas também energia e desejo” (HUBER, – 1963/1968).

Muitas foram as definições de afeto no decorrer da história da humanidade, mas as consideradas recentemente tem maior força de fundamentação e comprovação científica. Nos últimos estudos apresentados, afeto foi definido como sendo um constructo hipotético

(IMBASCIATI, 1998), em que afetos e emoções são funções mentais (DEL NERO, 1997, p. 124)

Retomando a obra de Klein (1981) observamos que ela indica que a sensorialidade é o ponto de partida, mostrando que os objetos internos são unidades elementares dos afetos. Aqui cabem algumas perguntas: como o afeto se inscreve na mente, como acontece a representação do afeto, como os afetos constituem esquemas funcionais e como os afetos condicionam os pensamentos?

Pelos estudos realizados percebemos que a psicanálise está baseada na compreensão do inconsciente, enquanto Piaget centra sua teoria no intelecto, ou como se constroem as estruturas cognitivas, sem negligenciar o afeto. Apesar de a psicanálise, teoria do desejo, e a de Piaget, teoria da inteligência, serem assim definidas e diferenciadas, temos que para que haja aprendizado existe a interação entre o “nível cognitivo e o desejante além do organismo e do corpo” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 74). A psicanálise e a teoria Piagetiana mantêm concordância no fato de que a criança a partir de um conhecimento específico vai incorporando novos conhecimentos (FURTH, 1995). A percepção humana é a percepção do todo, e a aprendizagem necessita das relações entre as partes para a compreensão do todo, de modo que, enquanto a inteligência se apropria do objeto do conhecimento classificando-o, o desejo se apropria do objeto representando-o. É na experiência concreta do indivíduo que acontece o aprendizado, é ele que se desenvolve pela sua própria capacidade na interação com o meio. Embora sendo o homem o objeto de pesquisa da psicanálise e de Piaget, tratado como objeto de vínculo para Freud ou de conhecimento para Piaget, constrói o conhecimento a partir das relações interpessoais. Nas palavras de Fernández (1991) são quatro níveis que intervêm na aprendizagem: organismo, corpo, inteligência e desejo. Esses níveis seriam acrescidos da alteridade, ou seja, o outro, construído por todos os outros, mantendo a interação na articulação da construção do conhecimento.

Uma vez que explicitamos a definição de afeto, nosso trabalho passará a explicitar o seu papel dentro da teoria do desenvolvimento nas obras de Piaget

1. Desenvolvimento em Piaget

Na teoria piagetiana, o desenvolvimento intelectual recebe a contribuição e a complementaridade dos fatores da dinâmica mental, entre eles, a afetividade. A afetividade impulsiona o desenvolvimento cognitivo e se fortalece com as estruturas construídas e a direção da atividade intelectual.

Para Piaget (1976, 1989) o desenvolvimento mental evolui até atingir um equilíbrio final obtido a partir de um processo de equilibração progressiva. Da mesma forma, o desenvolvimento afetivo tende a uma maior equilibração com o aumento da idade. Tudo tende a uma estabilização gradual, até mesmo as relações sociais que o indivíduo estabelece. A equilibração tem “suas raízes no biológico, nasce no biológico, mas não é somente biológico; depende das experiências do meio físico e social para expressar-se, constituir-se, assimilar e manter uma independência crescente do meio e do biológico” (ROSSO, 1998, p. 79).

Contrariando os princípios biológicos de que na natureza tudo possui um ciclo – nascimento, desenvolvimento, maturidade, declínio (velhice) e morte–, as funções superiores da inteligência e da afetividade “tendem a um ‘equilíbrio móvel’, (...) quanto mais estáveis, mais haverá mobilidade, pois, nas almas sadias, o fim do crescimento não determina de modo algum o começo da decadência, mas sim, autoriza um progresso espiritual que nada possui de contraditório com o equilíbrio interior” (PIAGET, 1989, p. 12).

Na teoria da equilíbrio, Piaget (1961) afirma que o indivíduo só age quando experimenta uma necessidade ou um desequilíbrio, mesmo que momentâneos, entre o meio e o organismo. A ação surge na tentativa de levar o organismo a reestabelecer o equilíbrio, ativando simultaneamente o funcionamento dos aspectos afetivos e cognitivos. Os aspectos afetivos objetivam a satisfação da necessidade, ou seja, os fins, enquanto que os aspectos cognitivos determinam o caminho para se chegar à satisfação da necessidade, os meios.

O desenvolvimento humano é um processo construtivo, que se dá através das interações contínuas do sujeito (homem) com os objetos de conhecimento (mundo físico ou outros humanos) (PIAGET, 1988, p. 26). Assim, “Todas as formas de conhecimentos, como também a construção das estruturas mentais, dependem direta ou indiretamente da experiência do indivíduo com o meio físico ou social” (ROSSO, 1998, p. 89). Tanto a afetividade quanto o conhecimento dependem das experiências atuais e das anteriores do sujeito com o objeto de conhecimento. Neste processo, Piaget (1988, p. 28) diferencia e apresenta três funções da inteligência: funções do conhecimento, funções de representação e funções afetivas.

As funções do conhecimento referem-se à capacidade de adaptação do ser humano ao seu mundo, relaciona-se ao desenvolvimento do pensamento lógico e a todo desenvolvimento intelectual. As funções de representação referem-se aos símbolos ou signos através dos quais a criança pode expressar ou representar o que ela experienciou, no singular, enquanto sujeito. As funções da afetividade expressam-se pela imitação ou pelos símbolos (construções individuais).

A evolução da criança e do adolescente é descrita por Piaget (1989) a partir da equilíbrio. Desta forma a criança vai organizando progressivamente as experiências que dão sustentação ao seu desenvolvimento mental e afetivo. Todas as ações de uma pessoa partem de um interesse que as desencadeia. Este interesse pode estar relacionado a uma

necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual. Enquanto as funções mentais são constantes em todas as fases de desenvolvimento, as estruturas são variáveis em cada estágio, sendo que essas estruturas são a forma de organização da atividade mental compreendida como sendo motor ou intelectual e afetiva.

Conforme destacamos desde o princípio da dissertação, os aspectos afetivos e cognitivos são coesos. No entanto, optamos por apresentar em separado o desenvolvimento intelectual e o afetivo para fins de compreensão e de demarcação das particularidades de cada um deles e, com maior detalhamento, o desenvolvimento afetivo.

1.1. O Desenvolvimento intelectual segundo Piaget

Os fatores que interferem no desenvolvimento cognitivo do indivíduo são a maturação, a experiência, a transmissão social e a equilibração. A equilibração desempenha o papel central na articulação desses fatores nem sempre uníssonos, buscando formas de equilíbrio cada vez mais estáveis. O sujeito está em processo de constante equilibração, e as estruturas mentais buscam moldar-se aos desafios postos por um novo conhecimento ao conhecimento. Para melhor entender e estudar esse processo de equilibração, Piaget (1988) descreveu quatro estágios ou períodos de desenvolvimento, com características próprias, a saber: a inteligência sensório-motora (0 a 2 anos); o pensamento representacional (3 a 7 anos); o pensamento operatório-concreto (8 a 10 anos) e o pensamento operatório-formal (adolescência). Estes estágios serão destacados no desenvolvimento do presente trabalho. Antes, porém, descreveremos os componentes da equilibração: adaptação (assimilação, acomodação).

Piaget (1976) denominou de invariantes funcionais a organização e a adaptação, o que significa dizer que elas estão presentes no ser humano durante todo o período de vida sem

apresentar qualquer alteração. Por este motivo, o sistema cognitivo é organizado, sistematizado e progressivo.

Os estágios do desenvolvimento não são concebidos como estáticos e estanques, mas em processo constante e variável em cada ser humano. Os aspectos característicos dos estágios do desenvolvimento não são únicos, e uma pessoa pode estar no estágio das operações concretas em alguns aspectos e, em outros aspectos, ainda estar no estágio sensório-motor.

Já a adaptação é composta por duas propriedades: assimilação e acomodação. A adaptação é o equilíbrio entre a assimilação e acomodação, ou seja, há um equilíbrio das trocas entre o indivíduo e os objetos/meio. A adaptação “deve ser caracterizada como um equilíbrio entre as ações do organismo sobre o meio e as ações inversas” (PIAGET, 1961, p. 28-29). Mas o próprio Piaget ressalta que “jamais um equilíbrio é integralmente alcançado na realidade” (PIAGET, 1961, p. 217); portanto, o equilíbrio apenas assume uma forma ideal (lógico). Já a assimilação consiste em buscar nos elementos novos que nos são apresentados o que já conhecemos ou sabemos. É o aspecto tradicional ou conservador, que reconhece no novo o velho conhecido. A assimilação é a “ação do organismo sobre os objetos que o rodeiam, entanto que esta ação dependa dos comportamentos anteriores em face dos mesmos objetos ou de outros análogos” (PIAGET, 1961, p.29). A acomodação se refere ao novo, ao não conhecido, à novidade introduzida pela mudança do sistema cognitivo, através do qual busca assimilá-lo e introduzi-lo, deixando de ser novo e passando a ser velho, porque já assimilado. Acomodação é então a ação inversa do meio sobre o indivíduo.

No entanto, para existir adaptação é necessário que existam os instintos e os reflexos que seriam o saber fazer hereditário ou genético (conhecimentos disponíveis pertinentes à espécie, com os quais já nascemos, sem a necessidade de um aprendizado). Por exemplo: não

é necessário ensinar a criança a sugar o seio da mãe, pois a criança já nasce com esse reflexo (SISTO, 2000). São os esquemas reflexos. Quando o esquema reflexo sofre modificações oriundas do meio externo passa a constituir um esquema. Assim sendo o termo esquema reflexo refere-se a uma conduta hereditária, sem componentes sociais, e o termo esquema apenas se refere a uma conduta com componente social.

As estruturas mentais estão sempre num processo de aprimoramento , em constante enriquecimento e modificações acrescentando um novo conhecimento e modificando o conhecimento já estruturado. As características evolutivas do processo de aprimoramento dos esquemas cognitivos são representados através dos quatro estágios do desenvolvimento da inteligência (PIAGET, 1976).

A inteligência sensório-motora, ou estágio **sensório-motor**, é o período em que ocorrem as transformações dos esquemas reflexos em esquemas, coordenados com os outros sentidos do nosso corpo, como audição, visão, tato, olfato e paladar, integrando as várias fontes de informação. Trata-se de uma inteligência da prática, do movimento, da ação. Conforme Furth, “Nesse estágio o conhecimento não é alguma coisa separada da ação, ele é conceptualizado como um componente implícito da ação. Assim, há ação de conhecimento mas não ainda objeto de conhecimento” (FURTH, 1995, p. 14).

Esta fase do desenvolvimento vai desde o nascimento até, aproximadamente, os dois anos de idade. Do ponto de vista da Teoria do Conhecimento, as duas características do conhecimento sensório-motor são: “primeiro, ele não é inato, isto é, é o produto direto da experiência individual (experiência de desenvolvimento); segundo, ele não é pensamento (teórico) mas ação presente” (FURTH, 1995, p. 37).

Este desenvolvimento se dá baseado na evolução da percepção e motricidade da criança. As características marcantes desse estágio, que acontecem acompanhando o

desenvolvimento da criança, são, entre outras: exercício reflexo (sucção); reações circulares primárias (formação de hábitos); coordenação da visão e apreensão (coordenação dos espaços); coordenação dos esquemas secundários (meios conhecidos para obter um novo objeto); diferenciação dos esquemas de ação por reação circular terciária (procura o objeto desaparecido); interiorização dos esquemas (situações problema).

O pensamento representacional ou estágio **pré-operatório** ocorre quando a criança começa a organizar os conhecimentos através da representação, estabelecendo o fim do estágio sensório-motor. Nesse estágio, a criança começa a procurar um objeto que não está mais ao alcance de sua visão, ou seja, percebe que o objeto continua existindo e consegue percorrer o caminho que o objeto fez ao ser escondido. A criança passa a utilizar a imitação e o jogo com frequência, atingindo o estágio representacional.

No pensamento representacional, ou pré-operacional, os experimentos realizados por Piaget (1976) indicaram que a criança tem a realidade como sendo única, aquela que é captada pelos órgãos dos sentidos.

Este estágio do desenvolvimento se estende dos dois aos sete anos aproximadamente e se destacam as seguintes características: aparecimento da função simbólica (linguagem, jogo simbólico, imitação etc.) e início da interiorização dos esquemas de ação em representações (dos 2 aos 4 anos, aproximadamente); aparecimento das organizações representativas (4 a 5 anos e meio, aproximadamente); regulações representativas articuladas de conservação e não conservação (5 anos e meio aos 7 anos).

O pensamento **operatório-concreto** é uma fase em que surgem os argumentos de identidade, os argumentos por inversão e os argumentos por compensação ou reciprocidade. Surgem as correspondências, a aquisição possibilitando a construção do raciocínio combinatório. Enquanto no período pré-operatório não existem estruturas que permitam a

integração ou a interligação das várias situações de aprendizado, no período operatório-concreto tudo acontece interligado, acrescentando um novo conhecimento às estruturas existentes.

A criança constrói o seu conhecimento através da experimentação ou observação.

Neste estágio, as operações consistem em transformações reversíveis e constituem uma fase de transição entre a ação e as estruturas lógicas (agrupamentos: seriação e classificação), formando-se as operações lógico-matemáticas (semelhanças e diferenças) e as operações infralógicas (formadoras da noção de objeto ou constitutivas do objeto e se referem às conservações físicas e de espaço, como conservação de quantidade, volume, peso, comprimento, superfície etc.). Este estágio se estende dos sete aos 12 anos aproximadamente.

As **operações formais** ou a aquisição do pensamento experimental correspondem ao estágio que vai dos 11-12 anos a aproximadamente 14-15 anos e sua principal característica é a distinção entre o real e o possível através da experimentação e análise. As operações formais são marcadas pela reconstrução caracterizada pelos desequilíbrios verticais. O adolescente é capaz de refletir fora do presente, isto é, raciocinar de um modo hipotético-dedutivo. Sisto comenta: “Esse possível já não se refere àquele possível como extensão do real, característico do nível operatório-concreto. Segundo Piaget, há uma inversão nas funções que desempenham até então o real e o possível: o real agora será as realizações efetivas dentro do possível” (SISTO, 2000, p. 101).

O adolescente começa a manipular idéias através das palavras e outras formas de linguagem, surgem as proposições ou declarações diante do conhecimento. Também, nesta fase, manifesta-se a conquista da personalidade e do seu espaço na sociedade, como a formação de sua afetividade. As operações formais resultam de uma estrutura que sintetiza as estruturas anteriores baseada na inversão e reciprocidade.

As operações formais libertam o pensamento do adolescente e lhe dão um novo poder que o leva ao egocentrismo, pois supervaloriza os seus sentimentos e ações e leva-o a sentir-se controlado por uma platéia imaginária (FARIA, 1989), utilizando o imaginário para colocar-se no centro das atenções. É o momento em que a imaginação faz com que seus planos de vida extrapolem as dimensões do real - são os salvadores do mundo. Pelo contato social e agregação com outros adolescentes surge a cooperação que o ajudará a construir valores como os de justiça, igualdade e solidariedade. Isso dura até o momento em que, com o amadurecimento e acomodação, eles percebem as verdadeiras possibilidades para lidar com as idéias e valores. Para que o adolescente adentre à sociedade dos adultos é necessário uma reestruturação da personalidade envolvendo os instrumentos intelectuais e afetivos.

O adolescente é capaz de analisar o que recebe através dos sentidos e imaginar o que poderia estar ali. É capaz de imaginar o possível numa ação e, a partir do possível, caminhar para a realidade da ação. Destacamos, além do surgimento das hipóteses diante do real e do possível (hipotético-dedutivo), outras características como o pensamento proposicional e o isolamento das variáveis individuais (análise combinacional). Sisto lembra que Piaget “considera que o equilíbrio alcançado pelo adolescente na última etapa do desenvolvimento das operações formais é a forma final das estruturas elaboradas e permite explicar todas as conquistas, inclusive as da vida adulta, como também os raciocínios mais abstratos conhecidos pelo homem” (SISTO, 2000, p. 116). Destacamos que, a partir do momento em que existe compensação entre transformações virtuais, existe uma transformação inversa que pode ser realizada. É assim que Piaget identifica a “reversibilidade operatória e equilíbrio” (SISTO, 2000, p. 116).

Portanto, as operações formais produzem mudanças na atitude do adolescente em relação ao ambiente. O adolescente tem à sua disposição mecanismos para solucionar problemas. Em alguns momentos pode usar a abordagem de hipótese, em outros a experiência

e dedução, na investigação do seu ambiente. Como escreve Richmond, “pode tratar a situação particular como uma realidade entre uma variedade de possibilidades que o sistema combinacional levanta. Pode raciocinar do particular para o geral e voltar de novo. Pode fazer declarações que tenham forma proposicional.” (1981, p. 87). Assim, liberta-se do seu ambiente, pois realiza ações a partir de declarações a respeito do ambiente e não com ele diretamente.

O adolescente consegue uma libertação em relação ao mundo através da ação mental que lhe permite executar operações sobre os resultados de outras operações. Estabelece uma relação entre o real e o possível conseguindo fazer uma inversão imaginando o possível e depois verificar o real. O real e o possível se combinam nas operações formais e funcionam como um sistema, o qual é um grupo de transformações (inversão, reciprocidade, reciprocidade ao inverso e a transformação da identidade. Deste sistema resultam as operações formais amadurecidas (RICHMOND, 1981 p. 87). Piaget e Inhelder escrevem que “... a diferença entre o pensamento formal e as operações concretas é que estas estão centradas no real, ao passo que aquele atinge as transformações possíveis e só assimila o real em função desses desenvolvimentos imaginados ou deduzidos (1999, p.128)

Toda esta retomada da obra de Piaget se faz necessária para efetivamente entrarmos no assunto específico do presente trabalho: como Piaget aborda a relação da afetividade com a cognição, destacando suas interferências e complementaridades.

1.2. Afetividade e o desenvolvimento afetivo em Piaget

Piaget descreve que o desenvolvimento das funções da inteligência não acontece de forma compartimentada ou separadamente, mas juntas, indissociáveis e complementares (PIAGET, 1974, p. 24). Portanto, a afetividade está tecida junto às funções do conhecimento e da representação, permeando toda ação do sujeito sobre o objeto, revelando-se o centro do

desenvolvimento do homem. Apesar de Piaget ter centrado suas pesquisas e escritos na questão do desenvolvimento cognitivo, sempre destacou e lembrou da importância do afeto e da cognição para que o sujeito possa se adaptar exitosamente no seu meio.

Na sua obra são descritos seis estágios ou períodos de desenvolvimento da afetividade caracterizando o aparecimento das estruturas variáveis. Em todos os estágios aparecem novas estruturas que são edificadas sobre as estruturas anteriores e que dão caracterização própria a cada estágio. Esse mecanismo de sobreposição é uma forma de alcançar a equilibração mais apurada da evolução mental, ou seja, “toda ação – isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento – corresponde a uma necessidade (PIAGET, 1989, p. 14). A necessidade é, portanto, fator de constante desequilíbrio que leva a criança a buscar um novo equilíbrio sobre as construções anteriores e de suas disposições afetivas atuais. A esse novo equilíbrio Piaget chama adaptação que nada mais é do que o equilíbrio entre assimilações e acomodações.

Nos seis estágios da afetividade descritos por Piaget, aparecem integrados os aspectos motor ou intelectual e o afetivo, sendo que as estruturas variáveis são sucessivamente constituídas em cada estágio.

Os três primeiros estágios da afetividade se referem ao recém-nascido e ao lactante. Esses estágios são anteriores ao aparecimento da linguagem. Surgem neles, respectivamente: as primeiras emoções; os primeiros sentimentos organizados de agradável, desagradável, prazer e dor, sucesso e fracasso, egocentrismo sem consciência de si ou narcisismo sem Narciso; as primeiras regulações afetivas elementares e fixações exteriores da afetividade, em que a escolha afetiva do objeto corresponde à objetivação dos sentimentos.

No quarto estágio da afetividade, com o aparecimento da linguagem, a criança reconstrói as ações passadas e antecipa as ações futuras. Tem início a socialização da ação, o

pensamento e a interiorização da ação (intuição). Aparecem, também, os sentimentos interindividuais de simpatia, antipatia, respeito, afeição etc., em que toda e qualquer conduta que resulte numa ação, suas motivações e dinamismo vêm da afetividade. Nesse estágio, além do desenvolvimento dos sentimentos interindividuais, aparecem os sentimentos morais intuitivos e as regularizações de interesse e valores (PIAGET, 1989).

Piaget descreve que os sentimentos são o prolongamento das necessidades, e o interesse é um regulador de energia implicando, necessariamente, um sistema de valores. “(...) interesses, autovalorizações, valores interindividuais espontâneos e valores intuitivos parecem ser as principais cristalizações da vida afetiva própria a este nível de desenvolvimento” (PIAGET, 1989, p. 42).

O quinto estágio da afetividade é marcado pelo início da vida escolar, por uma maior equilíbrio e maior desenvolvimento mental (inteligência e afetividade). Aparecem progressos significativos de conduta e de socialização, quando a criança torna-se capaz de cooperar com compreensão e respeito aos pontos de vista dos outros integrantes do seu grupo. A criança é capaz de pensar antes de agir dando início ao processo de reflexão. Poderíamos dizer que nesta etapa se dá o início da construção lógica, da moral de cooperação e da autonomia pessoal, quando aparecem progressos do pensamento com relações racionais de causa e efeito e noções de conservação, ou seja, as intuições se transformam em operações.

Nesse estágio a criança é capaz de seriar, classificar e entender a reversibilidade operatória e simétrica. É o momento em que a afetividade passa por profundas transformações, apresentando novos sentimentos morais e a organização da vontade regulando a vida afetiva a partir da integração do eu. O respeito mútuo é o novo sentimento tecido nas relações interindividuais que dará origem ao sentimento de justiça, levando a uma nova organização dos valores morais. Piaget descreve que “ a honestidade, o sentido de

justiça e a reciprocidade, em geral, constituem sistema racional de valores pessoais” (1989, p. 59).

À medida que os sentimentos morais se organizam e constituem regulações, caminham para a forma final de equilíbrio que é a vontade. A vontade, portanto, está ligada aos sentimentos morais autônomos.

O sexto estágio da afetividade é “marcado por desequilíbrios momentâneos, que dão um colorido afetivo” (PIAGET, 1989, p.61), causado pela maturação do instinto sexual. Os desequilíbrios levam a um equilíbrio maior, multiplicando os poderes do adolescente que perturbam a afetividade, mas, ao mesmo tempo, levando a um correspondente fortalecimento. Pelo desenvolvimento do pensamento formal, o adolescente tem maior habilidade para elaborar teorias abstratas e afirma sua vida afetiva através da conquista da personalidade e, ao mesmo tempo, pela sua inserção no mundo dos adultos.

Para resumir os aspectos da afetividade e do pensamento no decorrer dos seis estágios, dos quais apresentamos algumas características, observamos as palavras de Piaget: “é sempre a afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva, pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia. Mas, a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhes fornece os meios e esclarece os fins” (1989, p. 69-70).

Desta forma, a afetividade consiste no ajuste das energias internas e na acomodação das trocas da energia com o mundo externo.

1.3. Estabelecendo uma relação entre afetividade e cognição

A vontade é concebida por Piaget (1961) como um jogo de operações afetivas ou energéticas incidindo nos valores ou sentimentos morais. Todo comportamento é construído por uma energética, ou por um aspecto afetivo, além do aspecto cognitivo. Sendo assim, qualquer ação do sujeito com o seu meio supõe uma estrutura (aspecto cognitivo) e uma valorização (aspecto afetivo).

Em pesquisa recente, Espindolla (2004, p. 1) considera o desenvolvimento intelectual como tendo dois componentes, a saber: o cognitivo e o afetivo. “O desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao cognitivo e tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Segundo Piaget o aspecto afetivo por si só não pode modificar as estruturas cognitivas, mas influenciar que estruturas modificar”.

Os mesmos comentários acerca da importância dos componentes afetivos nas relações com o objeto de conhecimento são destacados por Dolle, ao afirmar que “o tipo de relação que se vai estabelecer com esses elementos (objetos, pessoas, regras institucionais)² vai depender do aspecto de si mesmo com que estiver interagindo” (DOLLE, 1993, p. 38-39). Isso nos permite dizer que as relações entre as pessoas vão demandar que o sujeito empregue mais o componente afetivo do que o componente cognitivo. Ao mesmo tempo, o objeto que está sendo focalizado, no nosso caso o conteúdo escolar, é o componente cognitivo que vai ter predominância sobre o afetivo, mas, ainda assim, os dois componentes estarão agindo conjuntamente. O autor acrescenta que “Tudo depende, portanto, da natureza da interação estabelecida no contexto particular da situação em que ele se coloca no meio da referência” (DOLLE, 1993, p. 38-39).

² Observação feita por nós para entendimento do contexto

Também encontramos, nos estudos de Piaget (1988), reportando-se a Janet e Claparède, a importância da afetividade no processo de aquisição do conhecimento, ao observar que “as funções do conhecimento representam a estrutura e as da afetividade a força ou a energia da conduta psicológica. Estas duas funções estão assim reciprocamente condicionadas como aspectos complementares do desenvolvimento psíquico e se manifestam comumente pelas funções da representação” (PIAGET, 1988, p. 32) .

A partir destas referências poderíamos afirmar que para a realização de uma ação entram em funcionamento os instrumentos da inteligência e os instrumentos da afetividade (desejo, vontade, querer).

Esta inter-relação, na compreensão de Piaget, ultrapassa as interpretações que se posicionam entre o gostar e o não gostar ou as mais próximas à emotividade e à espontaneidade. Segundo ele, “a afetividade constitui a energética das condutas cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas (...) inexistindo conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte fatores afetivos (...) Os estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva, resultam sem significado”. Assim, “os aspectos cognitivo e afetivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis” (PIAGET e INHELDER, 1989, p. 133 apud ROSSO, 1998, p. 81)

Qualquer que seja a ação do sujeito, sempre estarão em funcionamento a inteligência e a afetividade. Os estados afetivos estão sempre permeados pelos cognitivos e vice-versa. Sobre isto “é incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência” (PIAGET, 1962, p. 32).

Piaget (1983) considera a emoção como a força mais elementar da afetividade e que a afetividade corresponde, além da emoção, aos sentimentos, aos desejos e aos valores que sustentam as ações e dirigem o comportamento. O comportamento é instalado ou assumido pelo sujeito dependendo do valor que este lhe atribui. Assim, “toda ação revela um sentimento: o interesse corresponde à ligação do sujeito ao objeto, por meio das suas ações. Só tem sentido a realização de uma ação se houver uma falta, um desejo, cuja satisfação é perseguida. Na ausência de valor, força ou desejo, deixa de ter sentido a realização da ação” (BRENELLI, 2000, p. 108).

Piaget (1983, p. 226) destaca que “a afetividade é caracterizada por suas composições energéticas”. Os processos afetivos são considerados processos energéticos que podem ter uma representação maior ou menor, positiva ou negativa, dependendo da qualidade da interação do sujeito com o objeto. A afetividade é uma fonte de energia que permanece potencial até encontrar uma forma para se expressar ou encontrar algo que lhe dê um poder de se transformar. Esta possibilidade se dá pela ação das estruturas mentais. De um fragmento de Piaget, Rosso (1998) destaca que “a afetividade constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva, pois é a afetividade que atribui valor às atitudes e lhes regula a energia. A afetividade não é nada sem a inteligência, que lhes fornece os meios e esclarece os fins”. (ROSSO, 1998, p. 81)

Em outro comentário, Rosso destaca a função dos problemas com o motor da ciência, os quais, ao serem direcionados ao contexto psico-pedagógico, oportunizam o aprofundamento da discussão dos elementos de ordem afetiva presentes na interação cognitiva. Os problemas são tidos na teoria piagetiana como mobilizadores das energias psíquicas e que possibilitam o interesse e a motivação como intrínsecos ao ato da construção do conhecimento. Assim, o cognitivo é reforçado e alimentado pelo afetivo, manifestando-se no prazer que pode representar a aprendizagem fundamentada nos elementos retirados do

“motor da ciência” e da interação cognitiva possibilitada na construção do conhecimento. (ROSSO, 1998, p. 52)

Embora os aspectos afetivos e os cognitivos sejam considerados indissociáveis, Piaget (1981, p. 12) destaca que os aspectos afetivos dependem de uma energética e os cognitivos dependem de estruturas. Em todo ser humano há um inconsciente cognitivo, mas há também um inconsciente afetivo, e ambos são resultado de um conjunto de estruturas e funcionamento do cérebro humano, os quais o homem não possui ciência, mas conhece os resultados desse processo. O inconsciente cognitivo está relacionado aos esquemas sensório-motores ou operatórios já organizados em estruturas que determinam o que o indivíduo pode fazer. O inconsciente cognitivo está carregado de tendências energéticas, ou seja, de esquemas afetivos. Daí a indissociabilidade do cognitivo e do afetivo no desenvolvimento do sujeito na sua relação ou interação com o objeto. Rosso chama atenção para o seguinte: “Esta irreduzibilidade e a inseparabilidade entre o afetivo e o cognitivo possibilitam-nos inferir que não basta pensar a aprendizagem apenas do ponto de vista energético, enfocando os elementos de ordem afetiva e motivacional mas considerando, na mesma proporção, os aspectos relativos à estruturação mental” (ROSSO, 1998, p. 81).

A estruturação mental é o processo constante de todo ser humano, e a afetividade tem papel determinante na formação dessas estruturas. Piaget considera que “Podemos considerar de duas maneiras diferentes as relações entre afetividade e inteligência. A verdadeira essência da inteligência é a formação progressiva das estruturas operacionais e pré operacionais. Na relação entre inteligência e afeto, podemos postular que o afeto faz ou pode causar a formação de estruturas cognitivas” (PIAGET, 1962, p. 52).

Piaget (1983) escreve acerca da “catarse”, como a tomada de consciência pelo sujeito dos conflitos afetivos e a sua reorganização, tendo em vista superá-los e ultrapassá-los.

Portanto, tanto o processo cognitivo quanto o processo afetivo partem do mesmo princípio de equilíbrio. Existe uma construção conjunta, na qual a afetividade obedece às mesmas leis do processo cognitivo na sua estruturação na mente humana. Como todo processo de desenvolvimento, a equilíbrio é progressiva de forma que um sujeito vai amadurecendo com o passar dos anos e mantendo um equilíbrio maior dos seus sentimentos, que vão interferir diretamente no processo cognitivo causando aceleração ou atraso nesse processo. Piaget procurou demonstrar que a afetividade interfere na formação das estruturas cognitivas: “Considerando primeiro que a afetividade precede as funções das estruturas cognitivas, mostrarei que os estágios das afetividades correspondem exatamente aos estágios do desenvolvimento das estruturas, ou seja, que há correspondência e não sucessão” (PIAGET, 1962, p. 53).

Essa correspondência entre os aspectos do desenvolvimento cognitivo e afetivo pode ser observado no quadro 1:

QUADRO 1: Correspondência entre os aspectos cognitivos e afetivos segundo Piaget.

A) INTELIGÊNCIA SENSORIO- MOTORA	A) SENTIMENTOS INTRA-INDIVIDUAIS
Organizações hereditárias – incluem reflexos e instintos presentes ao nascimento.	Organizações hereditárias – incluem os impulsos instintivos e todas as outras reações afetivas congênitas.
Primeiros esquemas adquiridos – incluem os primeiros hábitos e percepções, aparecendo antes da inteligência sensorio-motora propriamente dita.	Primeiros sentimentos adquiridos – são sentimentos de alegria, tristeza, agradável-desagradável, ligados à percepção, e sentimentos diferenciados de contentamento e descontentamento.
Inteligência sensorio-motora – Inclui estruturas adquirida desde os 6 ou 8 meses até a aquisição da linguagem, pôr volta do segundo ano.	Afeto regulando o comportamento intencional (no sentido de Janet) – inclui sentimentos ligados à avaliação e retardamento da ação, reação como sentimento de sucesso ou fracasso
B) INTELIGÊNCIA VERBAL	B) SENTIMENTOS INTERPESSOAIS
IV) Representações pré-operacionais – as ações começam a ser internalizadas. Apesar disso, o pensamento ainda não é reversível.	Afetos intuitivos – incluem os sentimentos interpessoais elementares e o começo dos sentimentos morais.
V) Operações concretas (7-8 anos até os 10 -11 anos aproximadamente) – marcadas pela aquisição das operações elementares de classes e relações. O pensamento formal ainda não é possível.	Afetos normativos – este estágio é caracterizado pelo sentimento moral autônomo, intervindo na decisão. O que é justo, ou não, não depende mais da obediência a uma regra.
VI) Operações formais – este estágio tem início por volta dos 11 ou 12 anos e completamente realizado por volta dos 14 ou 15 anos. O pensamento é caracterizado pela lógica das proposições liberadas do conteúdo.	Sentimentos idealistas – sentimentos dirigidos a ideais coletivos. Paralelamente a isto está a elaboração da personalidade, cujos papéis e objetivos do indivíduo são dirigidos à vida social.

Fonte: Piaget (1981, p. 14)

Destaca-se, então, que afetividade e inteligência se desenvolvem juntas, durante a primeira infância. Portanto, afeto e cognição se confundem. A criança desenvolve sua inteligência a partir das interações que estabelece com o mundo que a cerca, embora sabendo que, nesta fase da criança, o objeto só existe enquanto permanecer ao alcance da sua visão e deixa de existir quando não é visto. Não existe, a princípio, a idéia de permanência do objeto, assim como não existe a formação de uma consciência do eu, ou seja, a criança é inconsciente de si mesma; embora o eu seja o centro da realidade para a criança, tudo gira em torno da satisfação das suas necessidades de criança.

A afetividade, nesta fase, está relacionada às emoções primárias de satisfação ou insatisfação, conforto ou desconforto, principalmente ligadas aos impulsos instintivos. Espíndola comenta que “Durante o segundo ano de vida os sentimentos começam a ter um papel na determinação dos meios usados para alcançar os fins tanto quanto na determinação dos fins. As crianças começam a experimentar o “sucesso” e o “fracasso” do ponto de vista afetivo e a transferir afetividade a outras pessoas” (ESPINDOLA, 2004, p. 1).

À medida que a criança cresce, se desenvolve, vai organizando e distinguindo os estímulos agradáveis dos desagradáveis, buscando preferencialmente os estímulos que lhe proporcionam prazer. Desta forma, começa uma diferenciação dos sentimentos em desagradáveis ou agradáveis, mas ainda ligados à ação da criança, sem a existência de uma consciência do eu.

A criança, na construção do seu universo, vai se diferenciando do objeto e percebendo que as coisas acontecem por si só, independente da sua ação sobre o objeto e, com isso, seus sentimentos também diferem. A criança começa a identificar alegrias ou tristezas relacionadas ao fracasso ou sucesso de suas atividades. O afeto passa a adquirir substancialidade, ou seja, ele existe e continua existindo mesmo que não esteja ao alcance da visão da criança. O

sentimento, a afetividade vai se manifestando, agora, através da escolha do objeto. A criança que concebe a permanência do objeto passa a manifestar sentimentos interindividuais, percebendo que o outro existe independente da sua própria vontade, e começa a experimentar seus sentimentos em relação aos objetos de seu convívio. Nota-se, mais uma vez, a nítida relação entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo. A criança vai se desenvolvendo e criando a representação de suas ações (2 a 7 anos): é o início da construção do pensamento e início da diferenciação dos sentimentos através de simpatias, ou antipatias. O desenvolvimento da linguagem permite que a vida interior seja posta em comum.

Com o desenvolvimento da linguagem, a criança passa a construir sua vida interior conscientemente, ocorrendo as regularizações de interesses e valores. Piaget (1989) entende interesse como um regulador de energia presente na assimilação mental que utiliza as reservas internas de força. Os interesses vão aumentando com o passar dos anos da criança, deixando de lado os mecanismos energéticos e assumindo uma escala de valores, responsável pelas realizações.

Os valores passam a estar ligados aos sentimentos de inferioridade ou superioridade, portanto, sentimentos de autovalorização. A criança molda seus valores de acordo com as pessoas que fazem parte do seu cotidiano, como a do pai, ou da mãe, irmãos, avós, existindo um sentimento de respeito, afeição e temor, surgindo, desta forma, os sentimentos morais da criança (PIAGET, 1978). Ela passa a formular um eu ideal a partir dos modelos com que convive. Os valores morais e a moral da criança passam a ser normatizados e dependentes da vontade exterior. É quando se começam a estabelecer regras e normas de conduta.

Já com relação ao desenvolvimento afetivo e cognitivo da segunda infância, com o surgimento das operações concretas do pensamento, há uma modificação dos aspectos da vida

afetiva, social e intelectual. O sistema de valores se aperfeiçoa e um novo sistema moral de autonomia se desenvolve.

Nesta fase, crescem muito as relações interindividuais ampliando o círculo de contatos sociais e se estabelece a cooperação como uma forma de formalizar este contato. Com a cooperação, surgem as relações de reciprocidade desencadeando um sentimento de justiça e honestidade. A moral é a que faz a coordenação de valores.

Durante a segunda infância, ocorre uma organização dos sentimentos e pensamentos, em que as regulações afetivas tendem a alcançar o equilíbrio, e a vontade passa a ser considerada ao equivalente afetivo das operações da razão (PIAGET, 1978). Conforme Espíndola “No estágio operacional concreto, o raciocínio e o pensamento adquirem maior estabilidade. A capacidade para raciocinar torna-se gradativamente lógica e menos sujeita às influências das contradições perceptuais aparentes. Os afetos adquirem uma medida de estabilidade e consistência que não apresentavam antes” (ESPINDOLA, 2004, p. 2).

Vontade é a regulação de energia. A criança torna-se capaz de coordenar seus pensamentos afetivos com a aquisição da reversibilidade. A vontade se afirma e com isso o indivíduo começa a construir sua personalidade que emerge na adolescência. A vontade é a escala de valores construída pela sociedade a que o indivíduo se torna obrigado a aderir. Espíndola nos diz que “A presença da vontade indica que a pessoa já tem capacidade de raciocinar sobre problemas afetivos sob uma perspectiva coordenada e reversível. A autonomia de raciocínio consiste em raciocinar de acordo com um conjunto próprio de normas” (ESPINDOLA, 2004, p. 3)

Para Piaget (1978), a afetividade é indissociada, irredutível e complementar à inteligência. Ela regula a energia e lhe atribui valor. Ela não é nada sem a inteligência pois esta lhe oferece os meios e indica os fins a serem perseguidos. Brenelli escreve que “Toda

atividade humana é voltada e marcha para o equilíbrio, e são nas formas superiores desse equilíbrio que a afetividade e a inteligência estão resumidas” (BRENELLI, 2000, p. 116). As relações entre a afetividade e a inteligência faz-nos compreender que Piaget concebe a afetividade como resultado de uma construção ativa, não estática, portanto a afetividade resulta da construção diária e permanente durante todo o processo da existência humana (BRENELLI, 2000, p. 116). Trata-se, então, de um processo que pode receber a contribuição da educação.

Durante as operações formais, o desenvolvimento afetivo é marcado pelo desenvolvimento dos sentimentos idealistas e a formação da personalidade. Ele, o adolescente, se torna idealista pelo desenvolvimento da capacidade de raciocinar sobre o hipotético.

Os afetos interindividuais, que estavam ligados às pessoas nos estágios anteriores, passam a ser relacionados às idéias ou aos significados. O adolescente consegue trabalhar com as idéias e ter uma ligação afetiva com elas. Assim, “as idéias valorizadas tornam-se ideais - de justiça, de paz, etc. -, integrados numa escala de valores e conservados no decorrer das assimilações. (FARIA, 1989, p. 90)

Os afetos intra-individuais supervalorizam o eu desprezando a autoridade ou o adulto e se valorizam no contato com o seu grupo de adolescentes que caminha para a construção dos sentimentos interindividuais. Aos poucos, com o amadurecimento, deixa de existir o imaginário para assumir o real, havendo integração entre o real e o imaginário. “Na fase da adolescência, os valores que dinamizam a vontade referem-se a idéias e tornam-se ideais. Portanto o jovem pode desequilibrar-se afetivamente quando um ideal de poder entra em conflito com um ideal de justiça” (FARIA, 1989, p. 90)

A vontade é concebida como um regulador afetivo. As normas que dirigem os comportamentos do adolescente deixam de vir dos outros, passando ele próprio a elaborá-las a partir do seu relacionamento com os outros adolescentes.

1.4. Características da afetividade na adolescência

1.4.1. Pertencimento/descentração

Piaget (1989) afirma que as relações sociais e atividades individuais do adolescente são modificadas permitindo as relações interindividuais que estão baseadas na reciprocidade e cooperação. Nestas relações interindividuais surgem o respeito mútuo e conseqüentemente a idéia de pertencimento a um grupo específico com características próprias e, poderíamos dizer, com vida própria. Além do surgimento das operações formais, a vida afetiva do adolescente, com a construção da personalidade e da entrada no mundo dos adultos através da relação social, chega a um maior equilíbrio e autonomia, permitindo que ele se dedique mais ao seu grupo, caminhando para uma descentração. As atenções não estão somente voltadas a si próprio, mas se voltam para o seu grupo, passando por vezes a renegar-se a si próprio em função das opiniões de decisões do seu grupo, pois os sentimentos estão dirigidos a ideais coletivos.

Nesse sentido a descentração afetiva foi entendida por Piaget como o interesse por fontes geradoras de prazer que estão fora do próprio corpo (BATTRO, 1976). Pessoas e objetos passam a ser centros de interesse autônomo. Teríamos a idéia de escolha do objeto afetivo. Desta forma todo objeto é ao mesmo tempo afetivo e cognitivo. “A descentração afetiva consiste em recordar os valores já esquecidos, ou seja, em ‘conservar’ os valores que tinham passado ao segundo plano. Nesta decentração está a vontade” (BATTRO, 1976, p. 340).

Piaget (1964) descreve a descentração como produto do egocentrismo, o qual é descrito como uma indiferenciação entre o eu e o mundo externo e o outro. Não significa um voltar-se sobre si mesmo, mas um voltar e até confundir-se com o mundo externo e com o outro. A construção do mundo objetivo e a elaboração do raciocínio lógico consistem na redução gradual do egocentrismo, em favor da socialização progressiva do pensamento, considerando a realidade externa e os objetos como diferentes de si mesma e de um ponto de vista diferente do seu.

Desta forma, assinala-se a importância dos relacionamentos entre os iguais ou pares que vão facilitar e propiciar a descentração ou aprender a colocar-se na perspectiva dos outros. Há uma diferenciação entre os pontos de vista do adolescente e do seu grupo no agir social. O adolescente, muitas vezes, deixa de ser ele mesmo, deixa seus ideais para assumir os ideais do seu grupo, confunde o seu eu com o seu meio. Tem a capacidade de se colocar no lugar do seu igual e assumir as mesmas posturas e ideais. Descentração seria esta capacidade de despojar-se das próprias características pessoais para assumir as dos outros iguais.

1.4.2. Praxeologia e/ou Economia de Conduta

Para Piaget (1976), a praxeologia estabelece uma relação entre os comportamentos, os meios e os fins almejados, verificados na questão do rendimento e das escolhas feitas pelo sujeito. Neste sentido podemos dizer que em toda conduta há relação de conhecimento e uma “energética” que corresponderia ao componente afetivo. Portanto a Praxeologia “enquanto teoria geral da acção eficaz, invoca um princípio de racionalidade (máximo de efeitos com um mínimo de meios), este interessa tanto os valores afectivos como as estruturas cognitivas” (1976, p. 81). A afetividade seria um regulador de energia segundo uma economia de conduta havendo uma coordenação de ganhos e perdas de energia. Quando o adolescente entra em contato com situações prazerosas, estas despendem uma energia maior dele na busca contínua desse prazer, da mesma forma quando está em contato com situações frustrantes. Nesse caso

há um despreendimento de energia no sentido de burlar ou não permitir contato com a situação. Assim, a energética é que conduz as condutas humanas rumo ao conhecido ou desconhecido.

Exemplificando, teríamos o caso do gostar de estar com pessoas simpáticas, pela energia despreendida no sentido de querer estar com estas pessoas, e a energia despreendida para evitar encontrar e estar com pessoas antipáticas. A afetividade enquanto investimento e regulação de ganhos e perdas “faz funcionar as estruturas acelerando ou retardando a sua formação, mas sem por isso as modificar” (1976, p. 83). Piaget (1989) descreve que toda atividade do sujeito consiste em assimilar o meio a si mesmo e a acomodar-se a ele para se transformar e se reformar, havendo uma nova assimilação. A adaptação é, portanto, produtora de conhecimento, utiliza as estruturas já existentes, mas não faz isso apenas para ter conhecimento, mas porque isso provoca um prazer, fruição, mudança de hábitos, distração, satisfação de necessidades e um exercitar o corpo (DOLLE, 1993). Assim, no conhecimento há um despreendimento de energia, ou seja, um investimento em busca de um prazer que muitas vezes pode ser um desafio a ser alcançado. O adolescente vive de desafios que o provocam a investir os conhecimentos já adquiridos e a buscar novos conhecimentos. Dependendo do desafio ocorre um investimento positivo ou negativo, maior ou menor. O adolescente pode usar essa energia para lançar-se rumo ao desconhecido ou para retrain-se e permitir-se a dar o primeiro passo.

1.4.3. Valor

Para Piaget (1976) nos processos afetivos intervêm os sentimentos, as emoções, as tendências, os valores e a vontade. Do ponto de vista moral, a vontade se integra aos sistemas de valores, que se organizam em sistemas autônomos, permitindo que o adolescente tome decisões levando em conta o eu e o outro ao mesmo tempo, tendo em vista as finalidades comuns. Os sistemas afetivos de regulação e de valorização têm seu ponto de convergência no

interesse. Partindo da questão dos valores, Piaget (1976, p. 84) estabelece os valores de finalidade que seriam os instrumentais abrangendo os meios e os fins e os valores de rendimento que envolvem os ganhos e os custos.

Todo comportamento é ditado por um interesse que tem um valor, pois é desejado e busca um fim. O autor descreve que “o interesse é uma regulação energética que liberta as forças disponíveis (...), aumentando assim o rendimento, e (...) um comportamento será dito ‘interessado’ se for destinado a aumentar os rendimentos do ponto de vista do eu do sujeito”. Ao mesmo tempo que o adolescente, pelas operações formais, consegue raciocinar sobre hipóteses, os fins de sua ação acabam ultrapassando as fronteiras do real originando os valores de igualdade, justiça, solidariedade e liberdade, amizade etc.

O fato de o adolescente considerar-se um ser com poderes de transformar o mundo é que permite e possibilita a criação de valores que o integram ao grupo de pertencimento. O ser reconhecido e valorizado é fundamental para a criação da autonomia pessoal e a construção e desenvolvimento da personalidade.

De posse dos elementos teóricos, no capítulo seguinte, promoveremos o diálogo com elementos advindos do contexto da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública e outra particular. Começamos com a apresentação do desenvolvimento metodológico que sustentou a coleta e análise de informações.

CAPITULO II

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS, INFORMAÇÕES COLETADAS E ANALISADAS

“O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho” (ALVES, 1994, p. 12)

Para o desenvolvimento da investigação buscamos coletar informações em duas escolas, uma da rede pública e outra da rede particular de ensino do Município de Ponta Grossa, Paraná. De ora em diante, a escola da Rede Pública e da Rede Particular receberão os seguintes códigos, respectivamente: RPu e RPa. A escolha destas escolas de redes diferentes de ensino se fez necessária para buscar um comparativo, por atenderem alunos de segmentos sócio-econômicos diferenciados.

McLaren (1997) escreve que o fato de se pertencer a segmentos sócio-econômicos diferentes proporciona aos alunos elementos estruturados a “encorajar seu senso de auto-estima e realização (1997, p. 21), ao considerar as condições físicas e materiais do ambiente escolar que uma instituição privada, por exemplo, oferece. Do mesmo modo as escolas públicas que, de uma maneira geral, são freqüentadas por alunos provenientes de famílias com baixa renda, apresentam um ambiente cujas condições físicas e estruturais podem se revelar desestimulantes e ocasionar relações nem sempre construtivas, já que “Tais estudantes geralmente vêem o conhecimento como não tendo relação com as suas vidas e a instrução como uma perda de tempo” (1997, p. 21) .

É por este motivo que selecionamos as duas escolas, uma pública e a outra particular, como fonte de pesquisa.

A escolha das duas turmas de 2ª série do ensino médio das escolas levou em consideração o contato do pesquisador com os sujeitos informantes. Ressaltamos que as escolhemos por trabalharmos nelas como supervisor de ensino e coordenador do Ensino Médio, respectivamente na RPu e RPa.

As informações coletadas estarão sendo apresentadas em dois blocos para depois estabelecermos as categorias de análise que foram determinadas a partir dos estudos do referencial teórico de Piaget. Destacamos que fizemos uma pesquisa bibliográfica (anexo I) na tentativa de obtermos uma orientação, mas o que observamos, conforme o anexo I, é que nenhum artigo tem claro a questão das categorias, sendo que muitos deles se limitam à questão teórica sem uma investigação, e, quando a possuem, as categorias são traçadas independentemente do seu referencial teórico.

Nesta investigação buscamos nas obras de Piaget dados que pudessem ser significativos na constituição das categorias para o tratamento das informações.

Destacaremos, a seguir, os procedimentos de coleta de informações seguidos.

2.1. Procedimentos de coleta de informações

Considerando os objetivos da presente investigação, procuramos utilizar uma metodologia de pesquisa que pudesse subsidiar da melhor maneira possível a relação entre o pesquisador e os sujeitos informantes da pesquisa - alunos da 2ª série do Ensino Médio e seus professores -, permitindo a imersão no mundo de ambos, além de atender as particularidades dos instrumentos utilizados. A partir destas características, fizemos a opção pela pesquisa que seguisse um enfoque fenomenológico com uma abordagem do tipo qualitativa. Nesse enfoque

o objetivo é a ampla compreensão do objeto de estudo, considerando importantes todos os dados coletados, bem como a sua análise (TRIVIÑOS, 1987, p. 116). Esta escolha permite ultrapassar os dados quantitativos, e às vezes até dispensá-los, para investigar fatos, situações, ações e reações consideradas fundamentais para elucidar o fenômeno em foco.

Assim, procuramos seguir uma abordagem interpretativa a partir da realidade do participante do estudo, relacionar fatos, dados e entender o significado das ações. Segundo Moreira (1996, p. 30), “o interesse central de todas as pesquisas neste paradigma é o significado humano da vida social e sua elucidação e exposição para o pesquisador”.

É importante destacar que a pesquisa foi realizada num contexto de sala de aula, 2ª série do Ensino Médio, respeitando a cultura inerente dos envolvidos, portanto esta pesquisa qualitativa tem um viés etnográfico. Neste viés, destacam-se dois pressupostos: “ecológico-naturalistas e fenomenológico-qualitativos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 122). Os primeiros destacam o ambiente em que os educandos estão inseridos, e, os segundos, o comportamento apresentado por esses alunos. O viés etnográfico foi possível devido ao fato de atuarmos efetivamente nas escolas selecionadas e com as turmas fonte de pesquisa. O contato diário, em situações de trabalho e de pesquisa, com os alunos, possibilitou delinear um contexto de pesquisa qualitativa etnográfica.

Analisar o educando em seu ambiente natural, sem retirá-lo da sua realidade, permite uma maior autenticidade, de modo a revelar mais detalhes e significados no comportamento observado. Ao mesmo tempo, permite que o aluno seja analisado na interação com o seu grupo, que é quando se manifesta, de forma mais espontânea, o significado atribuído ao aprender e estudar, sendo possível alinhar, desta forma, esta pesquisa com seu referencial teórico buscado no interacionismo de Piaget. Esta visão interacionista da realidade do educando “obriga o pesquisador a considerar uma série de estratégias metodológicas

marcadas, fundamentalmente, pela flexibilidade de ação do investigador” (TRIVIÑOS, 1987, p. 123). Na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa “o investigador deve estar dotado de amplo e flexível espírito de trabalho” (TRIVIÑOS, 1987, p. 123). Para proceder a coleta de dados buscamos selecionar os instrumentos adequados, entre os quais utilizamos o questionário, entrevista, observação livre e autoscopia.

A utilização do questionário (anexo II) viabilizou a coleta de elementos que permitissem identificar informantes e situações potenciais para aprofundamento acerca de cada aluno no intuito de traçar um paralelo entre as interferências relacionadas e os afetos na apropriação da aprendizagem. O questionário foi aplicado a todos os alunos, 15 da EPu e 42 da EPa, e permitiu a seleção de sujeitos que poderiam ser investigados com mais afinco devido às suas respostas.

A entrevista, apesar de ser feita com todos os alunos para evitar qualquer reação discriminatória perante o grupo, foi utilizada com o propósito de aprofundar informações que necessitavam de uma maior riqueza de detalhes. Como já havia sido feita a seleção dos sujeitos a serem investigados dentro do grupo maior, foram gravadas somente as entrevistas com os alunos escolhidos para a investigação. Dentre os informantes selecionamos 9 alunos da escola pública e 13 alunos da escola particular para analisar em detalhe as informações. As entrevistas gravadas dos 22 alunos selecionados como informantes centrais foram posteriormente transcritas.

Recorremos à observação livre em sala de aula para podermos conhecer melhor cada um dos alunos participantes no contexto da sala de aula durante quatro meses na escola pública e sete meses na escola particular, totalizando oitenta horas de observação da EPu e cento e quarenta horas da EPa. Segundo Triviños (1987, p. 153), “observar é destacar um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando (...), atenção em

suas características”. Todos os dias letivos íamos até a sala, das mais diversas disciplinas, sem uma regularidade, para observar situações cotidianas, ora circulando entre os alunos, ora apenas observando pela porta, ora estabelecendo algum diálogo com o professor e com alguns alunos. Procuramos destacar, destas observações, os momentos em que os alunos estavam resolvendo exercícios, fazendo trabalhos em grupos, ou mesmo nos pequenos intervalos entre uma aula e outra em que ocorria a troca de professores.

Como base essencial de toda pesquisa recorreremos à autoscopia, pela qual ocorre a confrontação do sujeito com a imagem de si mesmo (SADALLA, 1998, p. 44). Segundo Sadalla & Larocca (2004, p. 421), a autoscopia “é composta pelos termos *auto* e *scopia*. O primeiro trata de uma ação realizada pelo próprio sujeito e o segundo refere-se a escopo (do grego skoppós e latim scopu) que quer dizer objetivo, finalidade, meta, alvo ou mira.” Seria o sujeito analisando sua própria ação com o objetivo específico de provocar uma reflexão. Foram feitas 21 horas/aula de filmagens da EPu e 26 horas/aula da EPa, resultando em 9 seções de autoscopia para a EPu e 13 para a EPa.

Nesta técnica, o indivíduo, participante do estudo, precisa ter um retorno da informação de suas atividades através da análise de sua ação e da ação do grupo com o qual está interagindo. Desta forma, destaca Sadalla (1998, p. 44), “o participante pode observar não só a sua performance individual, mas também o desempenho do seu grupo de pertença, fato que, sem dúvida, influenciará a sua idéia a respeito de seu desempenho individual”.

Ainda segundo Sadalla (1998), esta técnica permite que o aluno possa reformular e reorganizar suas posturas a partir da observação da sua imagem coletada pelo vídeo, havendo maior compreensão dos efeitos de seu comportamento. Tanto na escola pública como na escola particular, deixamos a autoscopia para o período posterior à aplicação do questionário e da entrevista.

As filmagens tiveram início após o segundo mês de observação livre. Para as filmagens, a princípio, selecionamos as aulas de filosofia da escola pública, por entendermos que seria uma boa situação já que, nessas aulas, o professor trabalhava mais com dinâmicas de grupo. No entanto, depois de três aulas filmadas, percebemos que havia uma interferência no comportamento do aluno diante da filmadora. Por isso, passamos a utilizar a filmadora na sala com a luz que indicava acionamento encoberta por uma fita isolante, desta forma os alunos não sabiam quando de fato estavam sendo filmados. Ficamos com a filmadora durante um mês na sala de aula em todas as aulas e filmamos especificamente as aulas da quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira, da segunda semana, atingindo todas disciplinas contidas no quadro curricular. Retornamos outras vezes para gravarmos uma aula de cada professor em dias aleatórios procurando estabelecer um paralelo entre as atitudes observadas em um dia e noutro.

Este procedimento permitiu analisar os professores e ao mesmo tempo os alunos em várias situações de aulas. Para a escola particular adotamos os mesmos procedimentos, deixando na sala de aula, durante duas semanas consecutivas, a filmadora que era acionada com o controle remoto, de modo a se gravarem três aulas de cada professor com exceção das aulas de filosofia, à qual se retornou na terceira semana para que uma terceira aula fosse registrada, uma vez que, no quadro curricular da escola, havia apenas uma aula semanal.

No quadro 2 apresentamos um esboço dos procedimentos metodológicos empregados na EPu e na EPa.

QUADRO 2: Procedimentos metodológicos empregados.

Nº	Procedimentos metodológicos empregados	EPu	EPa
01	Questionários aplicados	15	42
02	Entrevistas realizadas	15	42
03	Observações livres	80	140
04	Entrevistas gravadas e transcritas	9	13
05	Aulas filmadas	03 aulas de Filosofia 21 horas/aula – 2 aulas por disciplina	26 horas/aula – 2 horas/aula por disciplina
06	Seções de autoscopia	9	13

Após a exposição sobre as técnicas de coleta de dados da pesquisa qualitativa apresentada acima, passamos à apresentação das informações e análise dos dados visando à estruturação final do trabalho.

2.2. Os passos seguidos na coleta de informações

Os contatos foram estabelecidos das formas descritas a seguir, conforme os esforços demarcados para a investigação:

2.2.1. Da Escola Pública:

A turma de 2ª série do Ensino Médio analisada era composta de 27 alunos com o seguinte perfil (anexo III e IV): quando da coleta de informações a turma contava com 2 alunos transferidos e 10 alunos desistentes; por este motivo a pesquisa resumiu-se a 15 alunos, com os quais coletamos as informações. Destacamos que a turma a que nos referimos é do período noturno em que a maioria dos alunos trabalhava, o que acaba justificando a desistência, assim também o fato de que entre os 15 pesquisados grande parte chegava atrasado todos os dias em função dos seus horários de trabalho, os quais tornavam incompatíveis à presença para o início das aulas às 18 hora e trinta minutos.

O poder aquisitivo, por se tratar de um colégio de bairro que abrange algumas vilas que abrigam pessoas com rendas muito pequenas e muitas vezes desempregados, era muito baixo. Era comum encontrar alunos que não tinham R\$ 0,10 para pagar uma fotocópia de prova ou resumo do conteúdo de alguma disciplina.

Constatamos, conforme pode ser observado na tabela (anexo III e IV), que 60% dos alunos estudaram em três escolas ou mais, 40% dos alunos repetiram alguma série; 53,33% dos alunos têm idade maior do que a idade normal de um aluno da 2ª série do Ensino Médio, que apenas 46,67% dos alunos estabeleceram um vínculo com a escola, ou seja, estão na escola há mais de 6 anos, a maioria - 53,33% - estão na escola mais recentemente.

Esses dados se fazem necessários para entendermos um pouco melhor o perfil desta turma de alunos da 2ª série do Ensino Médio da rede pública e que aponta para os resultados finais de aprovação, ou rendimento escolar.

No início do ano de 2004, mantivemos contato com a direção da EPu que prontamente atendeu o pedido para que pudéssemos desenvolver a pesquisa junto à 2ª série C do Ensino Médio Noturno que contava com 22 alunos matriculados e 15 alunos freqüentando as aulas.

Em abril fomos até a sala de aula e, como já nos conhecíamos, explicamos aos alunos o trabalho de pesquisa que seria desenvolvido. Deixamos claro de que se tratava de uma pesquisa e reforçamos a questão do anonimato nas informações obtidas. Esta conversa foi muito produtiva, e os alunos se comprometeram a colaborar, visto que não se tratava de avaliação e que as informações seriam divulgadas mantendo o sigilo sobre a identidade dos envolvidos.

A partir desta data, procuramos conhecer um pouco mais cada aluno da turma, através da observação, questionário, entrevista, filmagem, além da observação direta em sala de aula

e noutros espaços, procurando estabelecer diálogos com fins de selecionar dados que viessem ao encontro do problema, objetivos e hipóteses elencadas na presente investigação. Como já colocado, durante quatro meses, entre maio e setembro, em todos os dias letivos, em momentos oportunos, estávamos em contato direto com os informantes deste trabalho.

Ainda em abril de 2004, aplicamos o questionário (anexo II) em sala de aula, com a solicitação de que cada um procurasse recordar o momento citado com riqueza de detalhes. As perguntas constantes do questionário e da entrevista visaram ao estabelecimento de uma relação direta entre as disciplinas em que os alunos têm maior interesse e motivação com as experiências positivas, registradas na 1ª infância ou 2ª infância, ou a repulsa diante de alguma disciplina devido a experiências menos positivas durante esses períodos.

A partir de maio, de posse dos dados do questionário, chamamos individualmente cada um dos alunos para uma entrevista, retomando algumas questões para o aprofundamento. Como informado anteriormente, a partir das respostas do questionário, selecionamos nove alunos que julgamos poderem contribuir significativamente para a pesquisa. As entrevistas destes nove foram gravadas e transcritas.

As observações continuaram e, no mês de agosto, fomos para a sala de aula portando a filmadora durante as aulas de Filosofia, mas concluímos que seria necessário estarmos de posse da filmadora em todas as aulas e com um isolante na luz indicativa de acionamento. Acompanhamos todas as aulas do mês de agosto para que a turma e os professores se acostumassem com a nossa presença e com a filmadora. Filmamos as aulas de quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira da segunda semana de agosto e mais uma aula de cada professor nas duas semanas seguintes.

De posse desse material começamos a chamar novamente os alunos para visualizar as imagens que continham manifestação de reações faciais ou de verbalizações acerca de alguma

situação ou argumentação da aula, comentários, perguntas etc., consideradas por nós como significativas. Damos maior atenção aos nove alunos que já haviam sido entrevistados. Questionamos o que os levou a manifestarem-se desta ou daquela forma, sendo que as verbalizações desses alunos foram anotadas para compor nosso trabalho. Os alunos se sentiam muito bem e em certas situações surpresos com o que visualizavam, de modo que, ao relembrares os fatos, estabeleciam uma relação entre sua postura e o que aprenderam naquela aula.

2.2.2. Da Escola Particular:

A turma de 2ª série do Ensino Médio analisada, na escola privada era composta de 42 alunos com o seguinte perfil (anexo V e VI): quando da coleta de informações a turma não contava com desistências ou transferências, todos os alunos estavam freqüentando as aulas.

Constatamos, conforme pode ser observado na tabela (anexo V e VI), que: 52% dos alunos estudaram em três escolas ou mais; apenas 4% dos alunos repetiram alguma série; apenas 2% dos alunos têm idade maior do que a idade normal de um aluno da 2ª série do Ensino Médio; que 35,7% dos alunos estabeleceram um vínculo com a escola, ou seja estão na escola há mais de 4 anos. O percentual de 64,3% dos alunos que estão na escola há dois ou três anos apenas se justifica por ser uma instituição que capta muitos alunos oriundos de outras escolas principalmente para fazer o Ensino Médio, em função do significativo índice de aprovação nos vestibulares.

Estes dados se fazem necessários para entendermos um pouco mais o perfil desta turma de alunos da 2ª série do Ensino Médio da rede particular. Destacamos também que esta turma era do período matutino, composta de alunos pertencentes a uma classe social média com bom poder aquisitivo, com duas exceções, no caso, dois alunos provenientes de instituições sociais.

No início do ano de 2005, procuramos a Direção da escola no intuito de solicitar a autorização para a coleta de informações numa turma da 2ª série. A Direção solicitou que apresentasse o projeto, o questionário e que fornecêssemos explicações do que seria feito com as imagens coletadas através da filmadora. Repassei os objetivos da pesquisa e ressalttei que as imagens seriam analisadas por mim e se necessário pelo meu orientador e que ninguém mais teria acesso a elas. A direção manifestou a preocupação com a pesquisa no sentido de atrapalhar o rendimento escolar pela presença da filmadora e a preocupação diante dos pais dos alunos sabendo que seus filhos estão sendo investigados em pesquisa.

Repassamos à direção o projeto e o questionário e os argumentos para a realização da pesquisa e obtivemos a autorização para coletarmos as informações.

Escolhemos a turma da 2ª série “A” que contava com 42 alunos. Seguimos os mesmos procedimentos da EPu, informando aos alunos que estaríamos fazendo uma pesquisa e que as informações só seriam divulgadas com a garantia dos anonimato.

Em março aplicamos o questionário. De posse do questionário analisamos as respostas e selecionamos treze alunos que seriam os informantes escolhidos. Chamamos os 42 alunos para a entrevista mas gravamos apenas os treze alunos que havíamos selecionado a partir do questionário.

Durante o mês de março, abril e maio, além das entrevistas aproveitamos para realizar a observação livre em momentos apropriados.

Após análise do questionário e da entrevista verificamos que alguns professores se destacavam como sendo os de que os alunos mais gostavam. A partir de então, começamos a dedicar maior atenção a esses professores para tentarmos constatar o que acontecia em suas aulas que os fazia merecedores de tal apreço. Ao mesmo tempo também começamos a prestar

atenção nos professores que sequer foram citados, ou que, quando citados, apareceram de forma negativa, como sendo os menos aceitos, menos compreensíveis. Estabelecemos desta forma dois grupos distintos. No primeiro grupo aparecem quatro professores, no segundo grupo seis professores. Ainda verificamos um grupo intermediário de professores que apareceram citados como preferidos mas por apenas quatro ou dois alunos, formando um grupo dos professores que tem pouco apreço dos seus alunos. Formamos, então, três categorias distintas de professores da EPa.

Em junho fomos até a sala de aula de posse da filmadora, sem, no entanto, fazer qualquer tomada. Em agosto estivemos com a filmadora em sala de aula durante duas semanas, ora na mão do pesquisador, ora no tripé e ora na mesa do professor, sem revelar o momento das filmagens. Filmamos duas aulas de cada professor durante estas duas semanas.

A observação livre e as tomadas de aula (autoscopia) foi centrada no primeiro e segundo grupos de professores, verificando suas aulas e o relacionamento entre professor x aluno e aluno x professor no contexto de sala de aula especificamente.

De posse da filmagem chamamos os alunos selecionados (treze) para analisarem a sua imagem na televisão e os questionamos acerca de posturas, expressões etc. anotando os dados relevantes dos seus depoimentos.

A coleta de dados na EPa se desenvolveu de março a setembro de 2005.

Estes foram os procedimentos adotados na coleta dos dados. A seguir passaremos ao estabelecimento do tratamento das informações em dois blocos distintos e depois das categorias de análise.

2.3. Informações coletadas

Para facilitar o levantamento de informações e o seu cruzamento com o referencial teórico, chegamos a dois blocos, para posteriormente estabelecermos as categorias de análise. Recorremos ao referencial teórico adotado para procedermos o tratamento das informações subdividindo os blocos em experiências anteriores e atuais em contextos escolares e em positivas e negativas. Para Piaget (1988, p. 22) os processos afetivos são processos energéticos que podem ter uma representação maior ou menor, positiva ou negativa, dependendo da qualidade da interação do sujeito com o objeto. A afetividade é uma fonte de energia que permanece potencial até encontrar uma forma para se expressar ou encontrar algo que lhe dê um poder de se transformar.

Sendo assim, dividimos a coleta de informações em dois blocos temporais, experiências anteriores e experiências atuais em contextos escolares, subdividindo em positivas e negativas, apresentando as informações para a EPu e EPa, com vistas a traçar um paralelo posterior. Esta divisão tem o objetivo de demonstrar que tanto as experiências anteriores como as atuais podem provocar uma facilidade ou uma dificuldade no processo de ensino-aprendizagem do adolescente. As experiências cognitivas e afetivas anteriores, positivas ou negativas, acabam provocando um reflexo positivo ou negativo no desenvolvimento cognitivo-afetivo presente. Apresentaremos primeiro as informações conforme segue: 1. Experiências Anteriores em Contextos Escolares e 2. Experiências Atuais em Contextos Escolares. Posteriormente estabeleceremos as categorias de análise em que verificaremos cada um dos casos apresentados incluindo-os nas três categorias estabelecidas a partir dos escritos de Piaget: 1. Pertencimento/descentração; 2. Praxeologia/Economia de Conduta (autonomia, estima e auto-estima, simpatia e antipatia, investimento e desafio); 3. Valor (valorização e desvalorização, interesse e desinteresse, reconhecimento).

2.3.1. Experiências anteriores em contextos escolares

Para este bloco de informações destacamos, para a EPa, 10 alunos com experiências positivas e 09 alunos com experiências negativas. Da EPu, destacamos 03 alunos com experiências positivas e 03 alunos com experiências negativas. Chegamos a estas informações a partir dos procedimentos utilizados, como o questionário (anexo II) e a entrevista, descritos no capítulo anterior.

Destacamos que todas as informações obtidas através do questionário estão apresentados nos anexos III, IV, V e VI. Essas informações se fazem necessárias para a apresentação das considerações finais.

Passaremos a descrever as experiências anteriores positivas e negativas da EPa e da EPu.

a) Da EPa: experiências anteriores em contexto escolar positivas:

Caso 1 - “Quando ganhei uma caixa de chocolate da professora de Química” (A.V.). O aluno relata que sempre teve muita dificuldade na disciplina de Ciências e conseqüentemente essa dificuldade foi transferida para a disciplina de Química. Não conseguia se interessar por essa disciplina na 8ª série e na 1ª série do Ensino Médio. Logo no início da 1ª série do Ensino Médio, a professora vendo sua apatia o desafiou e disse que se ele tivesse um resultado acima de 8,0 na prova ele ganharia uma caixa de chocolate. Não deu outra, estudou muito e tirou 9,0 na avaliação. A professora cumpriu com sua promessa e ele ficou muito entusiasmado com o fato. “Foi muito bom ter ganho aquela caixa de chocolate, pois me entusiasmei e até hoje minhas notas de Química são muito boas. Valeu a pena o incentivo da professora.”

Caso 2 - “O dia do meu aniversário, eu entrei na sala, estava todo mundo de pé e cantaram parabéns para mim, eu estava na 6ª série” (A.C.R.). A aluna relata que no dia do seu aniversário, tinha saído de casa desanimada, pois seria mais um aniversário sem grandes novidades. Tudo mudou, quando chegou na sala de aula, pois a turma estava de pé esperando para cantar parabéns. “Foi uma alegria muito grande, eu não sabia o que falar ou fazer, simplesmente fiquei radiante. Foi na aula de Português. As aulas de Português tem um sabor especial para mim.”

Caso 3 - “Quando na 4ª série eu fui escolhido para representar a escola numa Maratona” (A.Ca.R.). A aluna relata que sempre foi uma boa aluna, mas que jamais esperava ser chamada pela direção da Escola para participar da Maratona Intelectual como representante da Escola. “Foi uma surpresa muito agradável, lembro-me dos colegas me parabenizando e confiando em mim, algumas palavras de incentivo e muitos abraços. Foi maravilhoso, até meu interesse pelos estudos aumentou a partir deste fato”. Perguntando a aluna se se recordava da aula que estava acontecendo naquele momento e ela relata que era uma única professora para todas as disciplinas mas que naquele momento estava tendo aula de Geografia.

Caso 4 - “Na 7ª série, quando a professora leu uma resenha, que eu tinha feito, para a turma” (B.J.P.). A aluna relata que sempre gostou muito de escrever mas que nunca tinha tido um incentivo ou um elogio direto. Porém, certo dia a professora chegou na sala de aula falando que gostou muito das resenhas mas que uma em especial lhe chamou a atenção e apontou o nome da aluna pedindo licença para poder lê-la para a turma. “A alegria tomou conta de mim, veio aquela sensação de que sou capaz e que a professora e a turma reconhecem isso. Hoje continuo escrevendo muito bem, várias foram as redações lidas em sala de aula daquela época até hoje, mas nada me marcou tão profundamente como aquele

momento”. Posteriormente pedimos para a aluna descrever em que aula isso aconteceu e ela respondeu que foi na aula de Português.

Caso 5 - “Quando fui eleita representante de turma na 7ª série” (B.L.P.). A aluna relata que sempre foi uma aluna pacata e apagada, sempre na dela, sem se envolver muito com a turma toda, mas estava sempre com uma amiga ou duas no máximo. Certo dia foi feita a eleição secreta de representante de turma e ela foi a aluna mais votada. “Fiquei muito surpresa e senti o peso da responsabilidade, pois tinha que prestar atenção nas aulas e na turma para poder representá-la nas reuniões com a coordenação e direção. Foi um momento bom pois amadureci e cresci enquanto aluna, aprendi a tomar decisões e falar em nome de um grupo”. Lembra que a eleição aconteceu na aula de História.

Caso 6 - “Quando recebi um bilhete com elogios numa aula de Filosofia” (C.S.N.). A aluna relata que quando mudou de escola, tudo era muito diferente e não tinha amizade com ninguém ainda. Numa das primeiras aulas de Filosofia do ano o professor fez uma dinâmica onde os colegas tinham que escrever no papel uma qualidade ou um defeito de todos os colegas, pois isso facilitaria o relacionamento deles e o conhecimento, sendo que cada aluno poderia se expressar acerca do que os outros escreveram dele. A aluna diz que só recebeu elogios, ficou muito feliz, visto que ainda não tinha tido tempo para se revelar e se dar a conhecer aos colegas. “Imagina que sem me conhecerem já recebi elogios, depois durante o ano tudo ficou mais fácil e fiz muitos amigos de verdade que me reconhecem e elogiam até hoje”.

Caso 7 - “Na 5ª série, quando a professora de Geografia disse que eu era um ótimo aluno” (E.A.V.). O aluno relata que nasceu numa família muito pobre, nunca teve muitas condições e que os pais brigavam muito, nunca encontrou um ambiente de valorização em casa e mesmo na escola. Sempre estudou em escola de periferia, nunca tinha sido valorizado

pelos professores ou até mesmo pelos colegas. Um certo dia a professora de Geografia fez algumas perguntas sobre sistema solar e ele respondeu a todas corretamente, foi o único aluno da turma que sabia do assunto. A professora disse em sala que era muito bom ter alunos como ele, que eram alunos como ele que faziam com que os professores tivessem ânimos para continuar a trabalhar. “A professora me elogiou muito e disse que o Brasil precisava de alunos ótimos como eu, até hoje gosto muito de Geografia e de estudar”.³

Caso 8 - “O café da manhã feito na Escola onde pude conhecer melhor os alunos e professores e nos divertimos com eles” (G.F.). A aluna relata que a Escola fez um café da manhã logo na primeira semana de aulas visando uma maior integração entre os alunos e professores. “Foi muito bom pois jamais imaginei que poderia tomar um café com meus colegas junto com vários professores. Valeu a pena, percebi que os professores estão e são muito acessíveis, basta a gente chegar até eles”.

Caso 9 - “Quando nosso grupo ganhou a Feira de Ciências” (H.M.D.). A aluna relata que na 5ª série, seu grupo fez um trabalho de Feira de Ciências que ficou muito bom e que ganhou o primeiro lugar. O trabalho versava sobre moda e entre as novidades apresentadas houve a inclusão de manequins vivos. Este fato a marcou porque mostrou que quando há empenho o resultado vem. “Quando a gente quer a gente consegue e ganhar o primeiro lugar significa um grande estímulo para continuar a fazer as coisas bem feitas e a estudar sempre”.

Caso 10 - “A apresentação de um projeto que foi aceito e aplicado na escola” (M.O.R.). A aluna relata que um grupo de amigas resolveu montar um projeto, quando estavam na 6ª série, para apresentar histórias infantis com dramatizações para as crianças de 1ª a 4ª séries. A direção da escola aceitou e incentivou. O projeto foi um sucesso, todas as

³ Esse aluno recebeu bolsa de estudo na escola particular a pedido dos padres do abrigo em que vivia por ter sido sempre um bom aluno. O esforço do aluno durante os oito anos do Ensino fundamental valeram-lhe

alunas se sentiam muito valorizadas e “a partir deste projeto montamos vários outros como o de arrecadar material de higiene e cosméticos para levarmos para as velhinhas do asilo. Um outro projeto que elaboramos foi o de arrecadar mantimentos e roupas para os alunos da própria escola que se encontravam em dificuldades. Foi muito importante pois percebi que posso ser útil para as outras pessoas”.

b) Da EPa: experiências anteriores em contexto escolar negativas:

Caso 11 - “Quando uma professora de Português me chamou de louco e débil mental na frente de toda a turma sem nenhum motivo” (A.V.). O aluno relata que em uma aula de Português, estava cansado e distraído, a professora fez uma pergunta e ele não soube responder, a professora ficou muito irritada e o xingou. “Me senti muito mal, não sabia aonde me enfiar. Até hoje não consigo gostar de Português, acho uma chatice ter que estudar aquelas regras todas”.

Caso 12 - “Quando estava na 5ª série, um dia fomos ao Laboratório de Ciências e um colega tirou a cadeira quando eu ia sentar. Cai de bunda no chão, fiquei muito envergonhada” (A.C.R.). A aluna relata que, quando estava na 5ª série, numa aula de Laboratório de Ciências, estava de pé e foi sentar, nesse momento um colega retirou a cadeira e ela caiu no chão, além de ter sentido muita dor pois machucou a bunda com o tombo, se sentiu a última pessoa da turma. “Foi muita humilhação, todos os alunos gritando e gozando de mim. Foi horrível, não gosto nem de lembrar, hoje tenho sempre a impressão de alguém está tirando a minha cadeira”.

Caso 13 - “O dia em que a professora me chamou de burro na frente da sala toda, isso foi na 2ª série do Ensino Fundamental” (B.P.). O aluno relata que quando estava na 2ª série, a

professora fez uma pergunta na sala e ele não soube responder. A professora não teve dúvida e disse que ele deveria saber e que já tinha explicado, que se ele não fosse tão burro e prestasse mais atenção saberia responder. “Foi uma humilhação muito grande, além dos meus colegas que ficaram ‘pagando da minha cara’ o tempo todo. Tenho muito ódio dessa professora e não posso nem pensar nela que já fico com raiva.”

Caso 14 - “Quando a professora de Português gritou comigo na sala de aula, eu fiquei muito triste” (G.C.). A aluna relatou que estava escrevendo um bilhetinho para uma amiga e a professora de Português pegou. “Eu não estava com as notas boas e a professora aproveitou para gritar comigo e me humilhou na frente da sala, dizendo que eu tinha competência para escrever bilhetinhos mas não tinha competência para estudar e me sair bem na disciplina dela.”

Caso 15 - “Na aula de Matemática quando eu fui resolver um exercício no quadro e errei, a turma toda ficaram gozando de mim, foi um dos piores dias da minha vida” (G.F.). A aluna relatou que encontra muita dificuldade em Matemática ainda hoje e acha que o fato se deve ao acontecido na 6ª série quando foi chamada ao quadro para resolver um exercício e errou, a turma toda ficou fazendo piadinhas e começou a chamá-la de burrinha. “Foi um dos piores dias da minha vida, nunca passei por tamanha humilhação, os meus amigos zombando de mim, foi o fim”.

Caso 16 - “Uma vez eu tinha que apresentar um trabalho para a turma. Quando fui apresentar a turma ficou tirando sarro de mim” (A.Ca.R.). A aluna relata que, quando estava na 5ª série, tinha que apresentar um trabalho de História, quando foi para a frente da turma e começou a apresentar o trabalho, alguns alunos começaram a rir dela, se sentiu muito mal e não conseguiu dar continuidade, ao ponto de sair da sala e ir para o banheiro chorar. “Eu tinha

me preparado, eu sabia o assunto, mas a atitude de meus colegas me bloqueou. Hoje ainda encontro muitas dificuldades para apresentar qualquer coisa na frente da sala.”

Caso 17 - “Na 7ª série, a professora de Ciências disse que nos odiava e que só não falava para nós o que ela achava da turma para não ser despedida” (B.J.). A aluna relata que quando estava na 7ª série, a professora de Ciências entrou na sala muito estressada. A turma estava jogando bolinhas de papel, o que segundo a aluna era normal pela faixa etária. A professora falou uma porção de besteiras destacando que estava lá por pura necessidade financeira. “Isso me deixou muito triste por saber que a professora estava lá por puro mercenarismo e não por amor. Essa atitude da professora mostrou que por ela não gostar do que fazia passou a não gostar dos alunos”

Caso 18 - “Quando meus colegas começaram a me chamar pelo apelido de pirata” (C.S.N.). A aluna relata que sempre gostou muito do seu nome e que se sentiu muito magoada quando seus colegas da 7ª série começaram a chamá-la pelo apelido. “Toda vez que me chamavam pelo apelido eu ficava muito irritada e tive que conviver com esta realidade até o final da 8ª série quando mudei de escola e passei a ser chamada pelo nome novamente”.

Caso 19 - “Quando meus colegas tiraram sarro do meu avô” (T.R.C.). O aluno relatou que era muito apegado ao seu avô e que este teve um problema de saúde e veio a falecer. A partir desse momento os colegas de turma começavam a balbuciar sons parecidos com o nome do seu avô e olhavam para ele e riam dele. Isso durou um bom tempo até o momento em que ele não suportou mais e partiu para a agressão batendo nos alunos que zombavam dele. “As pessoas não podem ficar pisando nas feridas da gente, isso me machucou bastante e foi muito difícil superar o fato”. O aluno acabou por mudar de turma.

c) Da EPu: experiências anteriores em contextos escolares positivas

Caso 20 - “O dia em que fizemos uma festinha para a professora” (D.P.J.). O aluno relatou que, quando estava na 4ª série, a turma fez uma festinha para a professora e esta se emocionou e chorou. “Ela gostou muito da festa e abraçava e beijava a gente, ela mostrou que nos amava e que trabalhava por amor”. O aluno continua seu relato dizendo: “o que mais eu gostei foi o fato de todos os alunos assumirem a sua parte e todos colaboraram para que a festa saísse bem. Percebi o quanto é bom ter um grupo unido e até hoje nós nos encontramos e somos amigos”.

Caso 21 - “Quando estava na 3ª série e o professor falou que a gente não pode desistir” (O.J.C.). O aluno relatou que quando estava na 3ª série teve um professor que sempre trazia mensagens de otimismo e lembra com detalhes o dia em que o professor olhou para ele, que estava triste por ter tirado uma nota baixa, e lhe disse: “que jamais poderia desistir, que a gente tem que lutar e persistir em busca de um ideal seja ele qual for. E foi isso que nunca mais me deixou parar de estudar”.

Caso 22 - “O dia em que fiz 15 anos e todos os professores lembraram do meu aniversário” (R.F.). O aluno que hoje está com 22 anos relatou que, quando estava na 7ª série, fez 15 anos, e que no dia do seu aniversário todos os professores da escola o procuraram para dar-lhe os parabéns. “Percebi que os professores gostavam de mim e que eu era importante para eles, pois eles lembraram do meu aniversário e vieram até mim para me cumprimentar e abraçar”.

d) Da EPu: experiências anteriores em contexto escolar negativas

Caso 23 - “Numa aula de Matemática, a professora disse que só via meus dentes” (L.V.). A aluna relatou que quando estudava na 5ª série a professora de Matemática, num dia

em que o tempo estava escuro, ameaçando chover, olhou para trás e disse para a aluna que estava rindo que só conseguia ver seus dentes. “Não precisa dizer que ela me chamou de preta por tabela, a turma toda riu de mim. Foi muito humilhante, e eu não consigo gostar de matemática até hoje”.

Caso 24 - “O dia em que a professora de Português me chamou de filho de uma cadela” (O.D.R.A.M.). O aluno relatou que quando estava na 5ª série, numa aula de Português, estava brincando e a professora virou para trás e disse para ele “porquê você está rindo seu filho de uma cadela? Só pode ser filho de uma cadela porquê não tem educação e vem para a escola para irritar os professores. Não preciso dizer que foi o pior dia da minha vida, pois eu não estava atrapalhando a aula e muito menos zombando da professora para ela me tratar daquele jeito”.

Caso 25 - “Quando eu estudava na 3ª série e a professora batia na gente” (P.S.C.). A aluna relatou que quando estudava na 3ª série lembra que a professora sempre que precisava chamar a atenção de algum aluno, ela batia. Um dia a aluna estava conversando e a professora bateu com uma régua nela e lhe deu um beliscão no braço. “Até hoje tenho raiva dessa professora e o pior é que sempre encontro com ela, mas finjo que não a conheço. A vontade que tenho é de ir até ela e lhe devolver a reguada e o beliscão que ela me deu”.

2.3.2. Experiências atuais em contextos escolares

Para descrever as experiências atuais em contextos escolares se faz necessário um breve relato acerca dos professores, visto que estas experiências estão diretamente relacionadas à relação professor x aluno.

A EPa contava com 15 professores sendo assim divididos: 2 professores de Português, sendo uma de Literatura e Redação e outro de Gramática; 3 de Matemática, um de Geometria, um de Álgebra e um de Matemática Básica; 1 de História; 1 de Geografia; 1 de Biologia; 1 de

Física; 1 de Química; 1 de Educação Física; 1 de Laboratório de Física e Química, 1 de Filosofia e Sociologia; 1 de Inglês e 1 de Espanhol. Estes 15 professores apareceram na entrevista destacados em três grupos: os que os alunos gostam muito e apareceram destacados em disciplinas e professores de que mais gostam; os que aparecem um pouco menos e os que não aparecem ou aparecem citados como os professores ou disciplinas de que não gostam (informações transcritas nos anexos VI).

Quando do início de nossa pesquisa, pensávamos em concentrar nossas pesquisas em apenas um professor que tinha um relacionamento invejável com os alunos, mas a nossa surpresa foi muito grande ao verificar que no questionário e na entrevista, este professor não aparecia. Por esse motivo resolvemos observar a atuação de todos os professores principalmente de dois grupos: os muito citados e os menos ou não citados.

A EPu contava com 8 professores: 1 de Matemática; 1 de Português; 1 de História; 1 de Geografia; 1 de Química; 1 de Biologia; 1 de Física e 1 de Filosofia. Por se tratar de Ensino Médio Noturno não tinha a disciplina de Educação Física. Dos professores citados, apenas um, o de História (informações transcritas no anexo IV), apareceu descrito no questionário e na entrevista como sendo o professor de que mais gostavam ou da disciplina, pois viam nele um idealista que apostava na capacidade de cada um dos alunos com elogios e incentivos tentando jogar e incutir neles a esperança de que é possível a mudança e que pelo estudo poderá resultar o futuro melhor. Destacamos, novamente, que a classe econômica desta turma era de média baixa ou mesmo necessitada, e a maioria dos alunos trabalhava para ajudar a família, ou então, a família dependia exclusivamente do salário deles para a sobrevivência.

Os demais professores só apareceram citados de forma negativa e no mínimo por três alunos. Todos os alunos apontavam atitudes como desprezo, indiferença e falta de

respeito para com o aluno. Os alunos chegaram a apontar as faltas dos professores como desconsideração para com eles e desleixo dos professores.

Com base nestas informações passamos aos relatos colhidos através da observação direta e da autoscopia, destacando quatro alunos da EPa com relatos positivos e quatro alunos com relatos de experiências negativas. Da EPu destacamos três alunos com relatos de experiências positivas e três alunos com relatos de experiências negativas.

a) Da EPa: experiências atuais em contextos escolares positivas:

Caso 26 - Nas observações feitas e na análise das imagens colhidas pela filmagem pode-se perceber que a aluna C.R.M. manifestava um contentamento, uma alegria muito grande quando a professora de História entrava na sala de aula. Quando chamada para a entrevista e colocada diante da sua imagem na TV, a aluna relata que a professora a fez descobrir o verdadeiro sentido da história numa aula onde a professora relatava que a história servia para verificar os erros cometidos pela humanidade no passado para que o homem não volte a cometer as mesmas atrocidades e aberrações no presente: “isso foi nesse ano, onde pude perceber o verdadeiro valor de se estudar história, hoje eu, além de gostar muito da professora, busco livros e revistas para conhecer sempre mais. Sempre descubro algo novo. É emocionante fazer a caminhada da humanidade desde a pré-história até os dias de hoje”. A aluna completa: “como é bom termos professores que amam o que fazem pois nos fazem amar o que eles amam”.

Caso 27 - Observando as imagens coletadas pode-se perceber um brilho no olhar da aluna T.N.R.S. diante das aulas de Biologia. Em uma situação o professor de Matemática perguntou de quem era a próxima aula e os alunos responderam: Biologia. Esta aluna esboçou um entusiasmo desmedido dizendo “oba!”. Na entrevista e colocada diante dessa imagem a aluna relata que seu sonho é fazer algum curso na área de Ciências Biológicas, Veterinária ou

Zootecnia. Relata também que o professor ajudou muito nesta definição pois explica muito bem os conteúdos de biologia e os torna fáceis de serem compreendidos. Percebeu isso numa aula de Botânica em que o professor fez algumas encenações e levou uma gaitinha de boca e tocou algumas músicas cujas letras foram adaptadas para a biologia, ou seja, o professor elaborou algumas paródias para facilitar a compreensão do conteúdo: “nesse dia percebi o quanto o professor é criativo e se dedica para que seus alunos consigam entender o conteúdo. Achei divino o professor criar essas paródias e se um dia eu for dar algumas palestras ou aulas, quem sabe, eu irei me espelhar nele e tentar fazer o mesmo. É por isso que eu vibro tanto e gosto tanto de biologia e do professor”.

Caso 28 - Numa das passagens de aula percebi que a aluna A.V. perguntou para o professor se a professora de Química já estava na escola. O professor respondeu que sim e ela se manifestou muito alegre. Observando as tomadas em vídeo percebi que todo início de aula da referida professora a aluna se dirigia até a professora e conversava com ela. Quando chamada para a entrevista e colocada diante das imagens a aluna relata que nunca conseguiu entender Química. Que na outra escola que estudava a professora não ligava para os alunos e não tinha interesse nenhum por ninguém e que, nesta escola, um dia ela estava desanimada de cabeça baixa na carteira e a professora de Química chegou até ela e perguntou se ela não estava passando bem, se tinha algum problema e que ela estava aí para ajudá-la e que se ela quisesse a professora a atenderia na hora do recreio. “Eu tinha terminado com o meu namorado e não estava legal. Fui conversar com a professora na hora do recreio, senti que era sincera e desabafei. Me senti muito bem pois a professora me fez enxergar outras realidades e me mostrou que não estava preocupada com a Química mas sim comigo. Hoje adoro a aula de Química, entendo os conteúdos, estou me saindo muito bem e sempre procuro a professora para me ajudar a resolver os meus problemas. Ela é minha confidente e amiga”.

Caso 29 - O aluno G.L.M. em todas as passagens de vídeo estava muito descontraído, fazia muitos questionamentos e sempre estava com algumas revistas de motores na aula de Física. Questionado acerca deste interesse, ele relatou que no ano anterior ele não gostava da disciplina de Física, o professor era muito “chato” e não existia coerência entre o que ele explicava e a realidade. Já neste ano, numa das primeiras aulas, o professor de Física levou os alunos ao laboratório e mostrou para os alunos um motor de carro e o emprego da Física no funcionamento do motor detalhando cada passo. “Descobri a verdadeira utilização da Física no dia a dia, percebi que ela não é teoria, mas prática. Por esse motivo é que participo tanto das aulas e estou sempre buscando curiosidades para trazer e comentar com o professor. O professor também é um alucinado pela aplicação da Física e me fez gostar da Física e dele. Hoje sou seu fã e gostaria de continuar tendo aulas com ele”.

b) Da EPa: experiências atuais em contextos escolares negativas:

Caso 30 - A aluna M.O.R. relata no questionário que a disciplina que mais detesta é a de matemática, pois sente pavor só de lembrar do seu professor de 5ª a 8ª série que era extremamente grosso e amedrontava os alunos com seu vozerão. Observamos através das tomadas de vídeo que sempre que o atual professor de Álgebra entrava na sala de aula ela ficava ruborizada e quase não se mexia na carteira. O mesmo acontecia em menor intensidade nas aulas de Geometria, Básica, Física e Química. Motivada a falar diante da sua imagem vista na televisão durante cinco momentos em que a chamamos para analisar o que se passava em sala de aula a aluna disse que, sempre que se depara com a disciplina de Matemática ou disciplina afins, surge na cabeça dela um filminho relembrando o professor do ensino fundamental. Hoje despreende um esforço fora do normal para tentar superar o fato e que tem plena consciência que muda de atitude, de expressão e perde até o seu jeito de ser diante destas disciplinas, sendo que o drama é ainda maior quando se trata da avaliação ou quando os

professores estão entregando as avaliações corrigidas aos alunos. Sabe que não consegue se superar por mais que tente.

Caso 31 - A aluna G.C. escreveu no questionário e relatou na entrevista que a disciplina que mais odeia é Literatura. Analisando as imagens constatamos que nas aulas de Literatura a aluna apresentava indiferença e normalmente debruçava a cabeça sobre a carteira e não fazia nada, não abria a apostila, não escrevia, não participava. Ao chamá-la e ao assistir às imagens, a aluna se reportou a um fato que havia acontecido alguns meses antes no decorrer do ano. Numa ocasião houve um atrito com a professora de Literatura, quando a professora a humilhou na frente de toda a turma. A aluna fez uma redação e deixou muitos dados que deveriam constar. A professora ao entregar a redação corrigida teceu comentários na frente de todo o grupo. A aluna ficou revoltada, saiu da sala e procurou a coordenação para relatar o fato, apesar das tentativas de acalmar a aluna, a única resposta que ouvia dela era que iria embora da escola pois não admitia o fato. Até os pais estiveram na escola na tentativa de solucionar o problema. Por fim a aluna se convenceu de que não resolveria fugir, mas que deveria encarar o fato e superá-lo. No entanto a aluna reconhece que não conseguiu superar nada e que se sente extremamente bloqueada com sensação de que a qualquer momento poderá ser ridicularizada em sala de aula, por esse motivo, como uma atitude de fuga finge não estar em sala dormindo ou se “desligando” da aula.

Caso 32 - Numa das aulas de Matemática filmada, percebi que o A.E.V. ficou ruborizado e meio desajeitado com a entrada do professor na sala. Chamei o aluno para assistir às imagens comigo e quis saber o motivo pelo qual estava tão desconcertado. O aluno me relatou que naquela aula o professor iria sortear alguns alunos para resolver exercícios no quadro e que da última vez que isso aconteceu ele foi sorteado e, além de não conseguir resolver o exercício porque sempre teve muitas dificuldades em Matemática, a turma ficou um bom tempo fazendo chacotas com ele. “ Toda vez que o professor entra na sala me vem a

mente aquela imagem de zombaria e fico apavorado com a situação. Sempre acho que serei sorteado novamente e que vou passar pelo ridículo outra vez. Não consigo gostar de Matemática e me apavoro com a aula por isso fico sempre tentando me esquivar do professor e da Matemática”. E continua: “Eu não consigo aprender e o professor é muito grosso, quando a gente erra, meio que fica bravo, parece que não podemos errar”.

Caso 33 - Nas imagens coletadas e nas observações em sala de aula verificamos que o aluno W.R.N., quando da entrada do professor de Geografia, ficava de cabeça baixa ou debruçava-se sobre a carteira, não abria a apostila e não copiava nada. Nas imagens coletas este aluno esteve o tempo todo em que aparece nas filmagens praticamente dormindo durante as aulas de Geografia, sendo que na aula anterior ou posterior estava bem desperto e participando. Quando chamado para ver a filmagem, o aluno relatou que, neste ano, numa aula de Geografia o professor fez uma brincadeira de mau gosto, dizendo que ele parecia ter um caso com outro aluno com o qual não parava de conversar durante as aulas. “ o professor estabeleceu um julgamento leviano me chamando de ‘viadinho’ e a turma toda começou a zombar de mim. Não consigo respeitar o professor, pois ele me desrespeitou. Tudo bem, era uma brincadeira. Eu até entendi, mas a turma ficou ‘pagando’ de mim até hoje. Não consigo gostar do professor e nem da matéria, tenho a impressão de que serei exposto ao ridículo perante a minha turma”

c) Da EPu: experiências atuais em contextos escolares positivas

Caso 34 - Nas observações realizadas em sala de aula e nas tomadas de vídeo observamos que o aluno A.C. demonstrava demasiada empolgação com as aulas de História. Toda aula de História o aluno ia até o professor, cumprimentava-o e o abraçava e dizia: “estava esperando pela sua aula”. Quando levado para a entrevista e colocado diante das imagens, nos relatava que a disciplina de história tinha um sabor diferente. “O professor em

sua primeira aula deste ano nos relatou sua história de vida contando detalhes de toda trajetória. Apontou as dificuldades que ele enfrentou para chegar a ser professor. Percebi que ele saiu da mesma realidade que a minha. Nesta aula, entre outras coisas, nos disse que se ele conseguiu vencer nós também poderíamos e que a nossa história é escrita a cada segundo. Para isso temos que fazer por merecer, pois colhemos o que plantamos. Essa mensagem ficou gravada e percebi que o professor estava realmente interessado em nos ajudar. A partir desse momento adoro o professor e suas aulas. Nós conseguimos entender a caminhada da humanidade e também a nossa.”

Caso 35 - Observamos que o aluno W.O.S. só abria o caderno para anotar o conteúdo na aula de história. Nas tomadas de vídeo isso ficava mais claro, pois ele só prestava atenção e se mexia para pegar os materiais nesta aula. Perguntado sobre o fato e colocado diante das imagens, o aluno confirmou que vinha para a escola só pelo fato de ter a aula de História. “Foi o único professor que no dia que eu não estava bem, no mês de março, se prontificou a me perguntar se podia fazer alguma coisa para me ajudar e me levou até o Pronto Socorro para fazer uma consulta, eu estava com a pressão alterada. Além de me levar ao médico, ficou comigo por mais de duas horas e depois me levou para casa. Percebi que ele não estava lá só para dar a sua aula, mas que realmente se interessava por nós. É por esse motivo e em respeito a ele que eu não perco uma aula e anoto tudo. Tudo serve para tornar minha vida melhor”.

Caso 36 - Numa aula de Biologia percebemos na filmagem que aluna P.S.C. estava extremamente alegre e descontraída. Fez quatro perguntas para a professora e trouxe um jornal que falava sobre transgênicos e entregou para a professora. Quando chamada e colocada diante das imagens a aluna relatou que seu sonho era poder fazer o curso de Biologia e que a professora pediu, no início do ano, quem pretendia fazer Curso Superior, e ela foi a única a levantar a mão. A professora perguntou qual era o curso pretendido e ela falou que era Biologia. “A professora foi na minha carteira me dar um abraço e me disse que toda

realização parte de um sonho. Que eu já tinha dado o primeiro passo. Nos tornamos amigas e a professora sempre traz algo de novo para eu e vice-versa. É bom contar com a ajuda de um professor, a gente consegue mais estímulo e melhores resultados”.

d) Da EPu: experiências atuais em contextos escolares negativas:

Caso 37 – Nas observações realizadas em sala de aula e nas tomadas de vídeo observamos que a aluna P.S.C. se manifestava muito irritada com a proximidade e durante as aulas de Física. O mau humor era visível e até os colegas da turma comentavam da mudança provocada na aluna durante estas aulas. Quando a chamamos e a colocamos diante das imagens ela relata espontaneamente que o professor desta disciplina fez comentários inadequados como: ‘você é muito boazuda, bem que podia sair comigo’, isso aconteceu logo no início do ano letivo. A aluna relata que “isso mexeu muito comigo, pois jamais esperava uma atitude assim de um professor e a partir de então me desinteressei pela disciplina e não tenho vontade de aprender, acho que esta disciplina não serviu para o professor e por isso não vai servir para mim”.

Caso 38 – Observamos nas imagens coletadas que o aluno V.P. no início das aulas de Matemática pedia para ir ao banheiro e demorava muito para voltar. Quando colocado diante das imagens e questionado do procedimento de estar saindo sempre da sala na aula de Matemática, este relatou que a professora se parece muito com sua mãe e até o timbre de voz é idêntico. “Não consigo ter um relacionamento bom com a minha mãe, ela nos abandonou e agora voltou para casa. Só faz questão de arrumar encrenca comigo e meus irmãos, não consigo tolerar. Quando entra a professora de Matemática vem um filminho na minha cabeça e não consigo ficar na sala, estou tendo muita dificuldade na disciplina e acho que não vou conseguir me dar bem neste ano. Sei que a professora não é minha mãe, mas me faz lembrar e isso me desestrutura”

Caso 39 – Analisando as imagens coletadas percebi que a aluna P.S. era sempre muito participativa e questionava todos os professores sobre os assuntos abordados, no entanto, nas aulas de Geografia ela não se manifestava, não participava, simplesmente ficava calada a aula inteira. Quando colocada diante das imagens relatou que no início do ano durante uma aula ela estava dando sua opinião acerca do efeito estufa e a professora pediu que eu não falasse dizendo que “a minha opinião não iria acrescentar nada e que era melhor eu prestar atenção e ficar quieta. Decidi me calar e não participar mais da aula dela. Não preciso nem falar que detesto a professora e não consigo gostar da disciplina, sendo que nos anos anteriores eu gostava muito. Se a professora não queria opinião porque pediu. Eu não estava falando nenhum absurdo, era real o que eu estava falando”.

Caso 40: Observamos nas tomadas de vídeo que a aluna L.V. tentava se esconder debaixo da carteira sempre que a professora de Matemática entrava na sala. Quando colocamos a aluna diante das imagens ela nos relata o seguinte: “eu sou aquela aluna que a professora de Matemática disse que só via meus dentes no dia do temporal (caso 23). Eu realmente tenho pavor das aulas de Matemática e se pudesse eu me esconderia para não ter o desprazer de me encontrar com a professora, pois a atual professora é a mesma daquela situação que me constrangeu”.⁴

A seguir apresentaremos um demonstrativo das três categorias de análise destacando algumas características de cada uma delas, relacionando as informações apresentadas nos casos descritos a cada uma das categorias.

⁴ Dias após esta revelação a aluna desistiu de estudar.

2.4. Das categorias de análise

Com base no referencial teórico de Piaget, que destaca as características especiais e específicas da adolescência, estabelecemos as categorias para o processamento e análise das informações coletadas e relatadas nos 40 casos descritos. Desta forma destacamos três categorias de análise: pertencimento e descentração, praxeologia/economia de conduta e valor.

No quadro 03 descrevemos algumas características das três categorias e enquadrámos as informações relatadas nos casos da EPu e da EPa positivas e negativas, para tratamento e respectiva análise.

Quadro 03: Três categorias de análise

CATEGORIA DE ANÁLISE						
Nº	Categoria	Características	Casos			
			EPu		EPa	
			Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
01	Pertencimento e descentração	O adolescente tende a se identificar com o seu grupo social, passa a pertencer e a seguir os padrões de comportamentos e atitudes de seu grupo. Sai de si em busca do outro. Nesta identificação existem as marcas positivas e negativas, o que ajudou ao pertencimento e o que atrapalhou.	20	23	2,8,	12,15, 16,19, 31, 32
02	Praxeologia/Economia de Conduta (autonomia, estima e auto-estima, simpatia e antipatia, investimento e desafio).	O adolescente pretende caminhar por conta própria e para que isto ocorra necessita de um bom desenvolvimento de sua auto-estima. Percebendo o prazer ou a dor que um relacionamento ou conhecimento irá trazer para o adolescente, este dispende uma energia maior ou menor. É a energética da ação.	21,34	24,25, 37,38, 39,40	1,4,5, 27, 29	11,13, 18,30, 33, 37
03	Valor (valorização e desvalorização, interesse e desinteresse, reconhecimento);	Ser valorizado por suas competências e habilidades faz com que o adolescente consiga construir sua identidade se interessando e caminhando rumo a novas realizações. É o empurrão necessário ao pleno desenvolvimento. O não ser reconhecido e ser desvalorizado provoca pânico e dificulta a caminhada do adolescente. Todas as atitudes do adolescente tendem a buscar um reconhecimento de seu grupo, por isso suas atitudes e as dos outros passam a apresentar um valor que o ajudam a nortear sua vida.	22,35, 36		3,6,7, 9,10, 26,28	14, 17,

Uma vez que foram estabelecidas as categorias e enquadradas nos casos das informações coletadas, partiremos para a análise do conjunto da totalidade das informações com suas categorias.

2.5. Análise das informações de acordo com as categorias.

Partindo da **categoria pertencimento e descentração** observamos nos casos 2, 8, 12, 15,16, 19, 20, 23, 31 e 32, a importância para o adolescente de construir uma imagem diante do seu grupo de amigos. No caso 2, o ser recebida, pela **sua** turma, com o canto do parabéns, teve um sabor especial, pois o **seu** grupo, a **sua** turma, os **seus** amigos lembraram do **seu** aniversário e foi na aula de Português. No pensamento da aluna, houve a cumplicidade da então professora, melhor dizendo, o sentido do pertencimento e identificação com **seu** grupo possibilitou que os colegas de turma cantassem parabéns. Esse fato fez com que a aluna se sentisse parte integrante do grupo, aceita e reconhecida por ele.

A aluna do caso 8 relata o quão importante foi para ela o fato de estar junto com **seus** colegas de turma e poder tomar um café da manhã. Realça que foi possível “fortalecer os elos de amizade e perceber que formamos um grupo: os alunos e os professores” Não deixa de destacar que nesse grupo existe a presença do professor com elemento dinamizador do processo de ensino aprendizagem. O fato de perceber que faz parte de um grupo que tem poder de interferir e modificar os procedimentos e atitudes do sujeito traz sentimentos de poder de pertencimento, já não age e não está só.

No caso 12, percebemos que o sentir-se motivo de chacota repercute negativamente na formação da auto-imagem e, neste caso, a aluna se sentiu muito mal por ter sido motivo de zombaria, ou seja, sentiu-se excluída do seu grupo, “paguei o maior mico” na linguagem da aluna. Não consegue conceber a idéia, ou imaginar, de que um colega, um igual a ela, de classe, poderia provocar tal situação colocando-a e expondo-a na frente do grupo como alguém atrapalhado que não está atenta às situações. O pertencimento a esse grupo fica comprometido e muitas vezes a reconquista é complicada e às vezes até impossível.

No caso 15 e 16, as situações são semelhantes. Quando as alunas são colocadas em situação de evidência e saírem-se bem seria uma oportunidade de se auto-afirmarem diante do **sua** turma; no entanto, algum deslize aconteceu e passaram a ser motivo de risos. As alunas perceberam a pertença ao grupo ameaçada e buscaram uma fuga através do choro. Importante destacar que as alunas relatam as situações acontecidas na aula de Matemática e de História, respectivamente. A disciplina Matemática e História estão ligadas ao fato de as alunas serem descaracterizadas diante do **seu** grupo, portanto, abalou a **sua** própria identidade e a identificação com o **seu** grupo e os docentes. Desse modo, as disciplinas atuam como forma da identidade cunhada e partilhada pelo grupo.

Ao observarmos o caso 19 notamos que os colegas de turma perceberam uma fragilidade no aluno, sabendo que **sua** ligação com **seu** avô era muito forte e cuja morte tinha abalado **sua** estrutura pessoal afetiva e estava interferindo no seu desenvolvimento cognitivo. O fato de seus colegas pegarem o **seu** ponto, no momento, mais fraco, não conseguirem absorver e acolher o desconforto, fez com que ele se sentisse tão deslocado e mal naquele grupo a ponto de solicitar a coordenação da escola para mudar para outra turma, na tentativa de construir um novo grupo social, uma nova roda de relacionamentos onde pudesse, de repente, ser valorizado e reconhecido e não excluído e humilhado diante do seu grupo.

O fazer parte de um grupo já começou a ser sentido pelo aluno do caso 20 que relata que o fato de a turma ter feito uma festa surpresa para a professora, como marcante pois todos os alunos envolveram-se. Houve união de um grupo, do qual o aluno fazia parte, em torno de um objetivo comum. “Me senti parte de um grupo que tem condições de fazer outras pessoas felizes. Nós conseguimos fazer com que a professora se sentisse amada pela turma”.

Já no caso 23, poderíamos dizer que a exclusão do aluno foi ainda mais grave. A aluna foi identificada como de outra raça o que para ela não era importante, mas ser enfatizado pela

professora como sendo negra fez com que ela se excluísse do grupo e ao mesmo tempo a disciplina de Matemática passou a ser relacionada pelo ato da exclusão de um grupo do qual fazia parte e já caminhava e se identificava há algum tempo. Ser negra, numa realidade de uma cidade onde a maioria da população é branca, deixa-a à margem, reforçando a idéia de minoria, de exclusão, feita por um elemento cujo papel principal deveria ser o de incluir, fortalecer os laços de pertencimento. “Gosto de mim do jeito que sou, mas a professora me rebaixou diante da turma enfatizando que sou negra”.

No caso 31 percebemos que a aluna foi exposta diante do grupo. Quando a professora revela ao grupo detalhes de uma redação e sobretudo resalta os erros cometidos e os dados omitidos, ela fez com que a aluna se sentisse alvo de todos os olhares do grupo e **sua** autoconsciência foi abalada a ponto de não achar outra saída a não ser sair correndo e pedir socorro. A idéia de pertencimento foi totalmente danificada havendo um bloqueio em relação ao grupo e as aulas de literatura. “Não podia ser exposta daquela forma, me senti muito mal e acho que a qualquer momento a professora pode me colocar novamente naquela situação. Sinto um distanciamento muito grande da turma e só consigo ter e me relacionar com uma amiga que não me virou as costas e ficou comigo naquele dia e até foi na minha casa para me amparar”.

Não ter certeza de um conteúdo e ser exposto diante do grupo para explicá-lo faz com que o aluno do caso 32 se sinta inseguro, mas ao expor o assunto e ser motivo de humilhação faz com que ele se sinta rejeitado e excluído do seu próprio grupo. Ser excluído significa ter sua possibilidade de construir sua identidade trincada. O grupo o exclui e o relacionamento dificilmente conseguirá firmar-se novamente. “tenho sempre a sensação de que estão rindo de mim, por isso, não pergunto e não participo, procuro ficar mais na minha”.

Nos dez casos analisados nesta categoria percebe-se que a constante presente é o fortalecimento pessoal e a identificação diante do **seu** grupo social, ou seja, fortalecimento do pertencimento e ao mesmo tempo uma saída de si ao encontro do grupo, nas situações positivas, enquanto que, nas situações negativas percebe-se uma destruição ou uma renegação do **seu** grupo social, com uma nítida sensação de exclusão e fragilidade diante de situações que deveriam fortalecer a auto-imagem e a sua própria personalidade.

Para o adolescente fazer parte, ser aceito, identificar-se, ter características comuns ao **seu** grupo faz com que se sinta integrante e fortalecido como membro atuante da comunidade, ao mesmo tempo que ser excluído, não ser aceito ou ser motivo de chacota faz com que ele se sinta deprimido, rejeitado, o último, o mais feio e, às vezes, até como um extraterrestre no espaço social. Automaticamente, a afetividade do adolescente é posta à prova e, quando abalada, os demais aspectos ficam comprometidos.

Na segunda categoria **Praxeologia/Economia de Conduta (autonomia, estima e auto-estima, simpatia e antipatia)**, relatadas nos Casos 1, 4, 5, 11, 13, 18, 21, 24, 25, 27, 29, 30, 33, 34, 37, 38, 39 e 40, percebemos que o adolescente procura estabelecer uma relação de ganho e perda diante de situações que lhe proporcionam satisfações ou frustrações dispendendo maior ou menor quantidade de energia. Observaremos isso no desenvolvimento e análise dos casos da presente categoria.

Para o aluno do caso 1, bastou um desafio da professora de Química para que ele fizesse um esforço acima do normal para conquistar uma caixa de chocolate e, a partir do momento em que aluno percebeu que tinha capacidade e condições para tanto, não recuou mais. “Sinto como que o gosto do chocolate sempre que consigo um bom resultado na disciplina. Aquele foi o melhor chocolate que já comi”. Podemos dizer que o incentivo da professora foi desafiador e concluir como o aluno: “Valeu a pena o incentivo da professora.”

No caso 4, percebemos uma aluna que desde a 7ª série, quando teve um incentivo da professora pelo elogio e destaque a uma atividade feita, se empenha para escrever sempre melhor na tentativa de conquistar mais alguns elogios e até prêmios. “Todos os concursos de redação, resenhas e monografias que são anunciados em sala de aula me prontifico a participar. Já consegui alguns resultados positivos e por isso escrevo sempre mais e melhor”.

No caso 5, a aluna percebeu que mesmo sendo acanhada foi escolhida para representar a sua classe. Além da questão do reconhecimento do seu grupo, esteve presente a necessidade de desempenhar a sua função de representante de forma a contentar os demais alunos de sua sala, por isso não mediu esforços para atender as expectativas do seu grupo. “Minha atenção redobrou e minhas notas melhoraram sensivelmente, senti na pele o peso da responsabilidade e por isso, tive que ter maior dedicação, hoje eu continuo a ser uma das melhores alunas da turma, creio poder representar a minha turma em qualquer situação”.

Com relação à disciplina de Português, o fato de não haver interesse se revela como uma economia de conduta no sentido de se alienar como forma de evitar que o professor possa novamente colocar o aluno em situação de humilhação e xingamento. Isso é o que pode ser percebido nos casos 11, 13 e 24. A denominação de débil mental, de burro e filho de uma cadela, respectivamente, faz com que esses alunos não permitam que seus tempos sejam desperdiçados com disciplinas que não lhe proporcionam qualquer relação de prazer, ao contrário só lhe trazem lembranças de momentos de dor pelas situações constrangedoras a que foram submetidos. Estudar regras gramaticais “são uma chatice, não tem relação com o meu dia-a-dia”, “perguntar e ser chamado a atenção por falta de atenção é uma incoerência, naquele momento eu estava me ligando na aula por isso perguntei” e “aula de português, eu faço de conta que não estou na sala, aquela sensação de que a qualquer momento serei humilhado novamente me deixa sem ânimo para tentar aprender. Até minha leitura é ruim”.

O ser chamado por um nome que não me pertence mobiliza uma energia sem medida para buscar artimanhas de desarticulação do grupo em função de um reconhecimento. Tantas energias mobilizadas ao ponto de deixar o grupo e partir para a aventura de adentrar em outro grupo para ser aceito e tratado pelo seu nome real é o que vimos no caso 18. “É muito bom ser chamada pelo nome novamente, eu já não suportava mais aquela situação e por vezes cheguei a agredir meus colegas”.

O fato de o professor reconhecer e legitimar o sentimento do aluno valorizando e dando uma palavra amiga de apoio e incentivo fez com que o aluno do caso 21 jamais desistisse de seus estudos, apesar de sua situação familiar e financeira. “Muitas vezes tive por desistir, mas as palavras do professor sempre estavam na minha cabeça e isso fez com que, mesmo com fome, sem roupas adequadas, eu nunca parasse de estudar sempre tentando aproveitar o máximo, sendo um bom aluno, pois sei que terei dias melhores, eu acredito nisto”.

Para evitar o constrangimento do encontro, a aluna do caso 25 finge que não vê a ex-professora. Relembrar que foi agredida pela professora já é por demais dolorido, provoca o sentimento de raiva. O pior seria o ter de conviver fazendo de conta que nada tinha acontecido. “Prefiro fingir que não a vi do que ter que suportar o desprazer de cumprimentá-la”.

O fato que chamou a atenção da aluna do caso 27 foi a criatividade do professor, o que a influenciou tanto ao ponto de envolver uma escolha pessoal pela área de biológicas. Conduz a sua escolha para copiar a criatividade do professor: “esse professor é um bom exemplo que quero copiar quando estiver trabalhando, procurando ser criativa e dedicada”. O investimento de energia para copiar o professor está muito presente na vida desta aluna. Percebemos o mesmo fato presente no caso 29, em que o aluno relata sua paixão pela Física a partir de uma

aplicação prática de um conteúdo trabalhado no laboratório. O aspecto chato e horripilante da Física construído a partir do relacionamento com um professor que não conseguiu a empatia do aluno é deixado de lado e, no lugar, surge uma identificação para com o novo professor e a disciplina. Percebemos uma direção nos esforços do aluno para agradar trazendo questionamentos e curiosidades da disciplina. “O professor fez com que eu não medisse esforços para entender a disciplina, estudo diariamente e estou sempre pesquisando algo de novo para a próxima aula”.

Lembrar do professor de Matemática com suas indelicadezas faz com que a aluna do caso 30 estabeleça uma relação de ódio com a disciplina. O ficar ruborizada com a presença do professor já supõe a quantidade de esforços que a aluna utiliza para suportar a aula. “Tento superar a dificuldade em matemática, mas é sempre um drama, principalmente quando não consigo me sair bem nas avaliações”.

O ser chamado de 'viadinho' na aula de Geografia, caso 33, o ser assediado pelo professor de Física, caso 37, e o fato de ser mandada calar a boca na aula de Geografia, caso 39, têm semelhanças no desenrolar cotidiano do aluno. Nos três casos percebemos que, por conta de um comentário feito pelo professor, os alunos esboçaram uma reação de desprezo pela disciplina em questão, havendo uma relação direta entre os comportamentos, os meios e os fins almejados, verificados na questão do rendimento e das escolhas feitas pelo aluno, no caso de desinteresse.

Já a empolgação demonstrada pelo aluno do caso 34 nas aulas de História fica evidenciada pela atitude do professor que viveu uma situação parecida com a do aluno. Reconhecer uma situação de necessidade, para o aluno constituiu empatia e cumplicidade, resultando em interesse e envolvimento produtivo nas aulas. “O professor é o ser humano que

também tem uma história de vida, não nasceu professor, e se ele passou por isso tudo, ele vai nos entender e caminhar conosco, sei que posso contar com ele sempre”.

A tentativa de ausentar-se da sala de aula durante as aulas de Matemática proporciona ao aluno do caso 38 um alívio. A fuga da aula lhe dá uma certa segurança. O aluno prefere não aprender Matemática a conviver com a personagem da professora que o faz lembrar sua mãe. Existe uma economia de conduta, já que a presença, a voz, o jeito de ser, relembram, ou trazem à memória do aluno a dor vivida. Assim o caminho encontrado pelo aluno é a opção pela ausência da pessoa que lhe faz relembrar alguns dos momentos tristes percorridos em seu histórico de vida. “Olho para a professora e vejo a minha mãe, com aquele ar rabugento a me incriminar e criticar”. O mesmo acontece com a aluna do caso 40 que tenta se esconder embaixo da carteira para não ter que enfrentar a situação de desprazer que foi colocada numa ocasião em que foi alvo de uma ironia da professora. Hoje a aluna tenta esquivar-se da professora e da disciplina buscando o afastamento de uma dor. “Não podia ter acontecido algo pior neste ano: ter aula com a mesma professora de matemática da 5ª série. Ela me magoou muito e me fez sentir inferior aos colegas de turma”.

A praxeologia está presente em todos os depoimentos nesta categoria. É importante destacar que tudo o que motiva o aluno faz com que ele consuma uma quantidade de energia para buscar sempre a superação, mas, ao mesmo tempo, se a motivação for negativa, as lembranças são amargas, o adolescente não medirá esforços para evitar passar novamente pela mesma situação.

Na terceira categoria **Valor (valorização e desvalorização, interesse e desinteresse, reconhecimento)** relatado nos casos 3, 6, 7, 9, 10, 14, 17, 22, 26, 28, 35 e 36, percebemos que o fato de ser reconhecido em suas capacidades e potencialidades faz com que o adolescente se descentre e caminhe rumo à construção de um conhecimento maior através do interesse,

sendo que o contrário pode acontecer quando este é desvalorizado. Ser valorizado significa ser reconhecido, estimulado, impulsionado para a construção e afirmação de sua própria identidade.

No caso 3, a aluna se sente valorizada quando é escolhida para representar a escola numa maratona intelectual. Regozija-se por ser observada pela professora e pela direção que não hesitam em confiar-lhe a difícil missão de participar de uma prova escrita. Percebemos na resposta da aluna que esta valorização foi um incentivo para que continuasse a estudar sempre mais - “até meu interesse pelos estudos aumentaram a partir deste fato” - e se recorda que a notícia foi recebida na aula de Geografia.

No caso 6, a aluna se sente valorizada pelos colegas a partir dos elogios contidos no bilhete que foi resultado de uma dinâmica da aula de Filosofia. Ser valorizada e reconhecida mesmo estando há pouco tempo na escola foi essencial para que sua motivação aumentasse e seu relacionamento se ampliasse. “As aulas passaram a ter um sabor especial, imagina que sem me conhecer já recebi elogios”.

O ser considerado um ótimo aluno pelo professor fez com que o aluno do caso 7 se sentisse reconhecido e valorizado, o que o conduz permanentemente na busca e na manutenção desse “status”. A chamada do professor enaltecendo o fato de o aluno responder adequadamente e dizer que são alunos assim que fazem com que o Brasil cresça e melhore despertou no aluno algo que, devido o seu histórico de vida, estava adormecido.

Ser escolhido como o melhor trabalho da Feira de Ciências, entre tantos trabalhos, fez com que a aluna do caso 9 se sentisse valorizada e recompensada pelos esforços e estudos feitos buscando alcançar a primeira colocação. A valorização resulta em um estímulo a continuar fazendo bem feito. “Foi muito importante para mim ter alcançado o primeiro lugar, pois prova que quando a gente quer a gente tem a valorização e o retorno”.

Sentir-se participante de todo processo educativo ao ter seu projeto aceito pela direção da escola fez com a aluna do caso 10, juntamente com suas amigas, criassem vários outros projetos para aplicá-los na escola. Percebemos que a aluna sentiu-se valorizada ao perceber que suas idéias eram úteis e podiam ser aplicadas na sua própria escola, criando a sensação de estar a serviço da comunidade escolar. “Para nós o incentivo da direção e a aplicação do projeto na escola fez com nos sentíssemos úteis e capazes de sermos prestativas com os outros alunos. Nós nos sentimos realizadas e estávamos sempre pensando em algo diferente para sugerirmos a irmã diretora. Conseguimos revolucionar a escola e outros alunos colaboraram conosco”.

Ser chamada de incompetente pela professora fez com que a aluna do caso 14 se sentisse desvalorizada. “A professora podia ter pego o meu bilhete e ter valorizado o que havia escrito nele, dava muito bem para aproveitar, mas a professora preferiu julgar minhas notas e me taxar de incompetente”. O ser considerada inferior perante os colegas por não estar tendo um bom aproveitamento fez com que a aluna não esboçasse uma reação e realmente tornou-se incompetente para acompanhar o desenvolvimento da disciplina.

O fato de a professora de Ciências fazer um desabafo diante dos alunos de que trabalhava pelo dinheiro e que não gostava da turma trouxe uma sensação de descaso para a aluna do caso 17. A aluna se sentiu desvalorizada ao ponto de não suportar a presença da professora. “Não sei como uma professora assim pode continuar a enganar os alunos, pois ela não gosta do que faz e por isso não gosta dos alunos, não sabe ter tato para trabalhar com eles”.

O aluno do caso 22 se sentiu muito valorizado por ter sido lembrado por todos os professores pela passagem do seu aniversário. Fazer 15 anos tem um significado todo especial de passagem para o adentramento ao mundo dos adultos e fez com que o aluno percebesse

que ele era importante para todas as pessoas e que seus professores tinham um carinho especial para com ele. “Percebi que os professores gostavam de mim e me aceitavam com minhas limitações mas sabiam reconhecer minhas qualidades”.

A aluna do caso 26 se sentiu valorizada pela professora de História quando numa das primeiras aulas mostrou aos alunos o verdadeiro sentido de estudar a História. Perceber os erros e os acertos cometidos pela humanidade mexeu com a aluna propiciando uma identificação com a professora e com a disciplina. “Amo história e me dedico para gostar ainda mais. A professora soube valorizar os conhecimentos que já possuíamos e nos fez crescer”. Ao sentir-se amada pela professora percebeu-se “gente” e valorizada como aluna e ser humano.

O fato de a aluna do caso 28 perceber que a professora de Química estava preocupada, antes de qualquer outra coisa, com o pessoa do aluno, pela aproximação, fez com que a aluna se sentisse participante de um processo a ponto de se tornarem cúmplices em certa situações. “Eu não estava bem e ela percebeu, só isso foi suficiente para me sentir valorizada e amada pela professora e isso foi maravilhoso”. O mesmo fato aconteceu com o aluno do caso 35, em que o professor de História se coloca a sua disposição e o leva ao pronto-socorro. O aluno percebeu que o professor estava muito mais preocupado com o ser humano do aluno e não apenas com a matéria em si. Com a aluna do caso 36, percebemos que houve uma identificação com o professor quando ele lhe demonstra afeto, dando-lhe um abraço. A aluna se sente valorizada por expor a sua pretensão em termos de curso superior e ser incentivada pelo professor da disciplina. “O professor fez altos elogios ao curso e ao fato de estar pretendendo cursá-lo, me fez pensar que realmente estava dando o meu primeiro passo”.

Nos casos positivos percebemos que a valorização leva a um investimento maior de energia conduzindo o aluno a procurar uma superação ou uma continuidade qualitativa na sua

caminhada, a partir de determinadas situações e/ou atitudes.. Ao mesmo tempo o ser desvalorizado faz com que o adolescente busque uma confrontação que muitas vezes não produz efeitos de construção, mas de maior destruição. Toda atitude é dirigida por um valor que lhe atribui uma intensidade que pode levar a uma nova valorização ou desvalorização e isso pode se repetir nas mais diversas situações posteriores em que o educando é colocado diante de situações similares.

Uma vez definidas as categorias, procedemos a análise dos informações coletadas fazendo um cruzamento com as questões de pesquisa, os objetivos e as hipóteses que fazem parte do recorte investigativo, sempre estabelecendo um paralelo entre as informações coletadas na EPu e na EPa. Na seqüência faremos as conclusões finais e delineamos algumas possibilidades para a continuidade dos estudos do presente tema.

CAPITULO III

ALINHAMENTO DA PESQUISA, CONSIDERAÇÕES FINAIS, IMPLICAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES DE CONTINUAÇÃO DO TRABALHO

“Aprender é uma experiência que envolve simultaneamente coragem e humildade e só é mesmo possível na segurança de um grupo humano coordenado por um educador que avalie e dê suporte aos riscos da aventura” (GROSSI, 1997, P. 130)

3.1. Do recorte investigativo

Primeiramente faremos uma análise das questões mais pontuais desta pesquisa. Posteriormente discutiremos as questões mais gerais e, finalizando o trabalho, abordaremos as implicações psicopedagógicas e as possibilidade de continuarmos o trabalho numa seqüência de estudos e da pesquisa.

Retomando a questão de pesquisa - como a organização escolar valoriza no seu cotidiano o cognitivo em relação ao afetivo? - percebemos, através das informações relatadas que a organização escolar ainda tem pautado sua prática pedagógica desvinculada da relação afetiva. Nos casos positivos destacados nas experiências anteriores e atuais em contextos escolares o que se observa é o esforço isolado de alguns professores que tentam perceber o que se passa com o seu educando; ao mesmo tempo observamos, nos casos elencados como negativos nos dois blocos temporais, que alguns professores ainda desconsideram o fator afetivo, tratando o seu educando como o todo da classe, desprovido de qualquer subjetividade e, conseqüentemente, de sentimentos. Diretamente relacionados ao desafio pedagógico de relacionar o fator afetivo ao cognitivo, verificamos os casos 01, 03, 04, 07, 09, 10 e 21, em que as atitudes dos professores, ao criarem situações de valorização e reconhecimento e

interação, determinam um investimento de energia para a superação das expectativas e necessidades. Não se percebe, através das escolas pesquisadas e dos casos analisados, quaisquer tentativas sistematizadas de considerar o fator afetivo na relação com o cognitivo. No entanto, através das informações levantadas, verificou-se a interferência direta dos fatores afetivos na construção do conhecimento. Os 40 casos relatados respondem e confirmam a hipótese de que, na educação e na aprendizagem, a afetividade está associada à cognição. Os elogios dos professores, dos colegas de classe, a aproximação do professor, o toque físico, o dirigir o olhar, o ser chamado pelo nome pelo professor, uma palavra de incentivo, da mesma forma que atitudes contrárias, ou seja, desvalorização do aluno, a indiferença do professor, a agressão física e moral servem de indicadores sobre a interferência e interação do afeto com a cognição. Portanto, verificou-se que há uma relação direta do fator afeto-cognição nas três categorias apresentadas.

Quanto às questões afetivas surgidas em sala de aula que podem interferir no resultado de ensino e aprendizagem pode-se perceber, através das informações levantadas, que qualquer situação tem relação direta com a aprendizagem, de modo que as palavras do professor, o comentário dos colegas, as gozações dos amigos, o estado de ânimo pessoal colaboram para resultados diferentes em diferentes situações. Dessa forma, a quantidade e a qualidade de contextos afetivos têm interferência maior ou menor na vida dos adolescentes dependendo do momento, da situação ou mesmo do conceito de si mesmo perante o fato. Assim, pode-se destacar, pelos contextos e casos relatados, que uma mesma situação, ou um mesmo episódio, pode apresentar efeitos diferenciados em sujeitos diferentes. De modo que, a subjetividade, representada primordialmente pelos valores afetivos, reflete sobremaneira o nível de afetamento ocorrido e concorre para a interferência na aprendizagem. Evidenciou-se em todos os relatos, observações e autoscopia que resultaram das informações contidas nos dois blocos e nas categorias estabelecidas pelo referencial teórico adotado que um fato pode ter resultados

diferenciados em indivíduos diferentes de um mesmo grupo, mesmo com a mesma idade, em circunstâncias aparentemente iguais.

Os 40 casos registrados apresentam situações de sala de aula em que aconteceu algum fato positivo ou negativo que determinou um comportamento posterior sempre relacionado à disciplina em questão

Em relação às situações acontecidas na sala de aula em que a afetividade é determinante na construção do conhecimento, destacamos os casos 11, 13, 14, 24, 25, 31, 37, nos quais as experiências negativas, pontuadas por fatores de agressão verbal, agressão física e agressão psicológica, retratam a interferência no contexto de construção do conhecimento. O adolescente estabelece, mesmo que de forma inconsciente, uma relação direta entre a fonte geradora de constrangimento e dor, no caso o professor, com a disciplina por ele ministrada, estendendo-se para os anos subseqüentes e, às vezes, durante a vida toda, para a mesma disciplina e também para disciplinas correlatas.

Estabelecendo um paralelo entre a EPa e a EPu, pode-se destacar, pela observação feita, numa maior dedicação dos professores da EPa em relação aos seus alunos em comparação com a EPu. Tardeli (2003, p. 15) comenta que é comum encontrarmos, na escola pública, um corpo docente desestimulado, que levanta a voz para manifestar queixas sobre a “desobediência” dos alunos, a sua “indisciplina” e o desrespeito às funções dos professores e diretores, o que reforça a tese de crise institucional, já que não caracteriza um problema isolado, dependente de fatores culturais ou socio-econômicos específicos. Crianças e jovens de todas as classes sociais apresentam atitudes de indisciplina e insubordinação, o que tem gerado conseqüências variadas e desastrosas, sobretudo no âmbito das relações entre professores e alunos.

O comentário acima se fundamenta nas observações feitas de que apenas um professor da EPu, dentre os que interagimos durante a pesquisa, manifestava maior interesse e dava mostras de preocupação com o sucesso ou o fracasso dos seus alunos. Os demais professores não manifestavam igual preocupação e envolvimento com a escola. Isso, talvez, possa ser explicado pela fraca vinculação desses professores com a própria escola, onde trabalham para preencher o seu padrão contratual, atingindo no máximo 6 aulas semanais. Na disciplina do professor, destacado acima como interessado pelos seus alunos na EPu, não tivemos nenhum aluno reprovado e as notas foram bem acima da média.

Os alunos da EPu manifestam um conformismo com relação ao ensino e situações físicas do estabelecimento. A forma de vinculação dos professores, o fato de ser público associados à situação sócio econômica parecem influenciar no pertencimento tanto de alunos e professores. Desta forma poucas são as reivindicações com relação à melhoria do espaço e mesmo relacionadas ao trabalho dos professores.

Na EPa percebemos um público mais crítico e exigente. O fato de pagar a escola lhes dá um sentimento de poder, fundado no direito de cobrar pelo serviço e de reivindicar as melhorias necessárias no espaço físico e na qualidade do ensino ofertado. As informações levantadas na EPu e na EPa se mostram iguais no sentido de que os contextos afetivos interferem de igual forma na elaboração do conhecimento, mas faz com que os alunos da EPu se sintam inferiorizados quando comparados com os “privilegiados” da EPa. Os fatores de aceitação, respeito, justiça, pressão, constrangimento, competição, histórico de vida, ambiente físico influenciam diretamente nos resultados da aprendizagem. Isto se reflete quanto ao fator de aprovação e reprovação demonstrados no anexo III e IV, onde se percebe que, na EPu, uma média de 50% dos alunos já passou por, pelo menos, uma reprovação, enquanto que na EPa apenas dois alunos passaram pela experiência de repetir uma série.

Pode-se, então, depreender que o pertencimento a uma instituição pública, sistematicamente abandonada pelo Estado, por si só, já caracteriza um sentimento de inferioridade social. Isso pode, inconscientemente, revelar-se como um fator afetivo negativo que reflete o desenvolvimento do sujeito na sua relação ou interação com o objeto, principalmente na fase da adolescência, quando a relação com o social passa a se manifestar de modo concreto e objetivo.

No decorrer desta análise, confirmamos que “nem os sentimentos, nem as formas cognitivas dependem, unicamente, do campo atual, mas também de toda a história anterior do sujeito” (Piaget 1961, p. 25). É por isso que buscamos voltar ao passado, para analisar as interferências das experiências vivenciadas, em sala de aula, na aprendizagem atual. Analisando as informações das experiências anteriores em contextos escolares, percebemos que tanto as experiências positivas como as negativas continuam a desempenhar para os sujeitos, no presente, um papel com grande interferência na construção do conhecimento.

Os relatos destacam aspectos positivos ou negativos sempre ligados ao relacionamento do aluno com o seu grupo. Essas marcas afetivas são profundas, porque expuseram o adolescente em situações de relevância positiva ou de humilhação perante o seu grupo mais próximo, os seus colegas de sala de aula. A afetividade, portanto, está ligada aos sentimentos de superioridade ou inferioridade do adolescente diante dos seus colegas. Esses sentimentos desempenham papel importante na formação da personalidade do adolescente, que, está em busca da consciência de si na figura do outro, na medida em que o desenvolvimento de sentimentos idealistas e a formação da personalidade, no período das operações formais, marcam o seu desenvolvimento afetivo.

Pode-se destacar, com relação aos questionamentos, objetivos e hipótese deste trabalho, que, pelas informações analisadas, a emoção e a afetividade são determinantes na

construção do conhecimento, principalmente na relação professor-aluno e aluno-aluno. Qualquer situação, por mais irrelevante que pareça, pode despertar, no aluno, um sentimento positivo ou negativo capaz de abalar, acelerar ou bloquear a aquisição do conhecimento. Considerar o sentimento do aluno, ou legitimar o que ele está sentindo ou vivenciando, poderá resultar em sucesso ou fracasso diante de um novo conhecimento ou conteúdo escolar.

Todas as informações coletadas deram-se em situações de interação, reiterando-se dessa forma a sua legitimidade, já que se entende que, pela interação com o meio sócio-cultural em que se insere, a pessoa manifesta seus aspectos afetivos, cognitivos e motores. O aprendizado acontece na integração afetiva do sujeito com o objeto e com os outros sujeitos. Este aprender depende de sentimentos, atitudes, juízo de valores que o aluno aprendeu a estabelecer ao longo de sua vida. Por conta disso, o afeto presente no aprender ou na relação com o objeto do conhecimento não atua por igual em diferentes sujeitos. É nesse sentido que a afetividade é a capacidade de cada sujeito deixar-se afetar pelas situações da vida e contribui para que a aprendizagem de sentido lato, isto é, interfere nos processos equilibrativos, resulta em experiências que se prolongam ao longo da vida, conforme analisado nos blocos temporais.

Quase sempre o ser humano não tem domínio do fator afetivo que vai desencadear a relação com o objeto de conhecimento, pois o afeto foge ao controle ou à intenção e desejo. O afeto é a energia que impulsiona e causa um desequilíbrio obrigando o sujeito a buscar, pela assimilação e acomodação, um novo equilíbrio e uma nova organização. Essa acomodação e equilíbrio dá-se na relação do indivíduo com o objeto de seu conhecimento e na interação com o outro: o desenvolvimento se constrói na interação do sujeito com o objeto (PIAGET, 1988, p. 26).

Podemos considerar e concluir, a partir do referencial teórico utilizado e das informações coletadas, que o processo afetivo está presente, permeando todas as interações do sujeito com o objeto. O homem sobrevive e busca qualidade de vida pela afetividade e pelo domínio do mundo alcançado pelo conhecimento adquirido, e sua adaptação ao meio está vinculada à relação do funcionamento entre a inteligência e a afetividade (PIAGET, 1962, p. 32).

Na busca pela sobrevivência, o homem aprendeu regras de adaptação e instituiu o outro como condição necessária para viver dignamente, de modo que, nas relações entre as pessoas, o aspecto afetivo predomina sobre o cognitivo. A afetividade constitui a energética das condutas (ROSSO, 1998, p. 81), pois corresponde aos sentimentos, aos desejos, aos valores que sustentam as ações e dirigem o comportamento e organização social. Pode-se, então, apontar que, por esse motivo, a afetividade exerce tamanha influência na conduta do homem na relação e construção do seu conhecimento.

Trataremos agora das questões mais gerais da presente pesquisa destacando as **considerações finais**.

Embora Piaget, Wallon e Vygotsky já defendessem a inter-relação entre o afetivo e o cognitivo, o estudo da afetividade e das emoções ainda não foi suficientemente considerado pela psicologia e muito menos pela pedagogia e educação. São muito poucas as pesquisas desenvolvidas para este fim e, por isso mesmo, tais idéias ainda não estão suficientemente disseminadas e discutidas entre os elementos constitutivos do processo educacional

Portanto, questões dessa natureza ainda são interpretadas e definidas de modo divergente e apresentam uma relativa instabilidade de opiniões. Mas, a despeito disso, são assuntos que gradativamente concorrem para uma releitura dos autores da área e a sua afirmação na busca de maiores contribuições para o sucesso do processo de ensino e

aprendizagem na escola, como pudemos comprovar com a presente pesquisa, em Piaget, ao apontar para a indissociabilidade e a importância dos aspectos afetivos sobre os cognitivos e vice-versa.

De um modo geral, a afetividade continua subentendida quando se trata do processo de ensino-aprendizagem formal no cotidiano escolar. Os envolvidos na instituição escolar - diretores, professores, pedagogos e os pais - ainda desconhecem a relação entre as partes que formam o todo, ou seja, a relação entre os aspectos afetivos, motores, pessoais, cognitivos, sociais etc., o que os leva a priorizar o aspecto cognitivo (priorizar os conteúdos que deverão ser repassados e aprendidos) em detrimento dos demais aspectos.

Escritos (FREIRE, 2002, PERRENOUD, 2001, ASSMANN, 1998, MORIN, 2000) relatam que as dificuldades encontradas pelos educadores em função das turmas numerosas (o que contribui para um tratamento impessoal), com cronogramas a cumprir, com provas marcadas e resultados almejados nos vestibulares são reais; entretanto, apesar desse cenário, não há como o educador chegar à sua finalidade sem olhar o educando na sua subjetividade, ou seja, a sua constituição sócio-histórica e, conseqüentemente, os seus valores afetivos. Buscar que, no cotidiano das relações de ensino, a aprendizagem atinja seu significado lato representa, exige que o professor coloque-se também diante de sua própria afetividade, a fim de que suas ações promovam e desafiem os processos de equilíbrio.

Percebemos, nos indicadores deste trabalho, que todos os professores que conseguiram criar o elo da afetividade com seus alunos obtiveram maior sucesso nas suas atribuições e em suas relações profissionais. E, assim, ousamos observar, houve reflexos positivos nos mais variados sentidos, inclusive na sua própria auto-estima, o que, com certeza, irá refletir em seus alunos.

O professor é o grande responsável, posto que mediador da inter-relação afeto/cognição com o seu aluno. Como bem diz Del Nero (1997, p. 97), “a mente humana é cheia de objetos do mundo, de emoções e planos”.

Ainda estamos diante de um grande desafio: o de perceber o quão determinante podem ser as emoções e a afetividade no processo de ensino aprendizagem em qualquer etapa da vida escolar, principalmente no período da adolescência, em que se encontram os sujeitos desta pesquisa - alunos da 2ª série do Ensino Médio. Esse período é marcado pelos encontros e desencontros nas interações sociais, em que se processa a construção da própria identidade e, portanto, dominado pela afetividade (Vygotsky) ou com o predomínio do aspecto afetivo sobre o cognitivo.

Revela-se, dessa forma, a necessidade de uma formação que esteja em maior consonância com questões como essas. Ou seja, o assunto afetividade deve ter lugar de destaque nos cursos que têm em sua pauta a formação de educadores.

Dentre os inúmeros olhares e caminhos que se oferecem e se vislumbram está o apontado neste trabalho: o da valorização do afetivo, com um papel fundamental para o campo cognitivo.

É o que esta pesquisa pretende: ser mais um ponto de partida, um viés de reflexão que poderá servir de aprofundamento para a possibilidade, talvez, de se chegar a uma rota profícua, com resultados positivos nesse terreno pleno de diversidade, porque humano, que é o universo da educação.

Como a afetividade amplia significativamente as possibilidades de construção do conhecimento e como não há separação entre afeto e cognição, amplamente defendido por Piaget, Wallon e Vygotsky, podem-se estabelecer algumas **implicações psicopedagógicas**,

representadas em novas metodologias de trabalho nas quais é possível considerar o fator afetivo no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Uma das formas é a execução de projetos, partindo de temas geradores que consigam aglutinar diferentes disciplinas do universo escolar. O trabalho por projetos possui o pressuposto de dar a oportunidade de desabrochar todos os tipos de inteligência, já estudados por Gardner (1988), entre outras que ainda deverão ser estudadas e admitidas. Em uma pesquisa recente coordenada por Abramovay, foi destacado o seguinte: “a realização de projetos parece assumir especial significado na medida em que são incorporados ao cotidiano, ao projeto político-pedagógico vigente, e contribuem para a mudança de padrões de relacionamento e atitudes dos diversos atores da vida escolar” (ABRAMOVAY, 2004, p. 93)

As escolas, os professores, pais e alunos precisam conceber um ensino global, saindo da compartimentação do ensino em que uma aula de uma disciplina exclui a aula da disciplina anterior. É o ensino de forma interdisciplinar, pluridisciplinar e multidisciplinar.

Para que o aluno se sinta valorizado, considerado como um ser total e não apenas racional, será necessário um ensino que atenda a realidade do educando, considerando o que ele já traz consigo de conhecimento e vivência, ou seja, o seu saber fazer. Neste saber fazer entra o aluno com a sua história, com os seus sentimentos que devem ser respeitados para incentivá-lo a colocar em ação o seu verdadeiro eu, desnudo de máscaras, expresso no convívio com o outro de forma natural e corriqueira. Moreno destaca que “Os sentimentos podem construir uma ponte de ligação privilegiada entre o conhecimento cotidiano, (...), e o conhecimento acadêmico, que se apóia numa série de procedimentos e técnicas de reflexão sobre algumas parcelas da realidade que nem sempre estão próximas dos interesses do alunado” (MORENO et al., 1999, p. 46). Neste contexto, a escola poderá dar importância ao conhecimento prévio que o aluno carrega consigo, para com ele construir um novo

conhecimento ou saber, mais elaborado, aparando-se as aristas e aprimorando esse conhecimento. A isso chamamos de contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Moreno destaca que: “O conhecimento do meio natural, social e cultural ocupa um lugar muito importante (...), uma vez que o alunado irá se apropriar dos conhecimentos, hábitos, formas de atuar, de se comunicar e de conceber o mundo, a partir do ambiente que os rodeia” (MORENO et al., 1999, p. 43).

Como todo conhecimento se dá na relação do sujeito com o objeto e vice-versa, sempre permeado pelas relações sociais, cabe à escola, como espaço institucionalizado de educação, promover o encontro e a solidariedade, pois “a solidariedade, a ajuda mútua e a luta contra a discriminação podem ser aprendidas na escola, não com grandes discursos, e sim por intermédio de ações solidárias e de reflexões sobre os próprios sentimentos e comportamentos” (MORENO et al., 1999, p. 15).

O educando deve ser incentivado a dialogar com os seus sentimentos para poder construir a sua subjetividade e interioridade. A banalização dos sentimentos como a raiva, o ódio, a tristeza, a angústia, proporcionadas pelos instrumentos de fuga como o computador, a televisão e o rádio, faz com que o aluno não construa, não vivencie e não legitime sua subjetividade. A escola precisa criar condições para se tomar consciência dos sentimentos que nela habitam e dar a eles o espaço necessário para dialogar com eles para poder construir e fortalecer a subjetividade de seus alunos e quiza de seus professores.

Destacamos algumas **possibilidades de continuação deste trabalho** em função de alguns pontos que foram abordados e que julgamos serem possíveis de maior aprofundamento. Entre eles, destacamos os seguintes:

a) Como os Cursos de Licenciatura podem proceder para formar o profissional da educação com capacitação e competência para trabalhar e desenvolver no alunado,

independente de nível de escolarização, os sentimentos e a afetividade, sabendo que são determinantes no processo de construção do conhecimento?

b) Como trabalhar com o professor universitário o fato de ele também deverá ter conhecimento e destreza para trabalhar com as emoções dos universitários?

c) Qual é o grau de interferência da emoção, da afetividade no processo de construção do conhecimento no Ensino Superior?

Avaliar o processo de construção do conhecimento considerando o afeto, os sentimentos e as emoções, será fundamental para construir uma sociedade mais humana, fraterna e solidária. Será que isso não implica conseqüências para o convívio social dos seres humanos, sendo que somos racionais e devemos pautar nossa atuação na razão deixando de lado as demais interferências?

Na relação entre sujeito e objeto o que predomina é o racional independente de experiências anteriores, portanto seria o caso de não considerar a afetividade na construção do conhecimento, principalmente no ensino superior, ou todas as relações entre sujeito e objeto são carregadas de sentimentos e determinam a qualidade da construção do conhecimento no afetar e ser afetado.

d) Como se poderia atuar com os professores já em exercício no ensino fundamental e médio para estabelecer com eles a reflexão sobre o nível de interferência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem?

REFERÊNCIAS

- ABROMOVAY, M. (coord). **Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília:UNESCO, Ministério da Educação, 2004.
- ALVES, R. **A Alegria de Ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- ALMEIDA, A. R. S. **A Emoção em Sala de Aula**. São Paulo: Papirus, 1999.
- _____, A. R. S. **O que é afetividade?** Reflexões para um conceito. 24ª Reunião Anual da ANPED, 2002.
- ARANTES, V. **Cognição, Afetividade e Moralidade. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n.2, p.137-153, jul./dez.2000.
- ASSMANN, H. **Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BION, W. R. **Aprender com a experiência**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- BOURDIEU, P. **Entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.
- BRANDÃO, C.R. **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **RCN – Referências Curriculares Nacionais – Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRATTRO, A.M. **O Pensamento de Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1976.
- BRENELLI, R.P. **Piaget e a afetividade**. IN: SISTO, F.F., OLIVEIRA, G.C. & FINI, L.D.T. **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- COLETA, J. A. D. & MIRANDA, H. C. N. **O Rebaixamento Cognitivo, a Agressão Verbal e outros Constrangimentos e humilhações: o assédio moral na educação superior**. 26ª Reunião Anual da ANPED, 2004.
- COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- COMTE, A. **Cours de philosophie positive**. Paris: Ed. Anthropos, 1969.

CUNHA, M. V. **A Psicologia na Educação:** dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. São Paulo: Rev. Fac. Educ., vol. 24, n. 2, July/Dec. 1998.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes:** Emoção, Razão e Cérebro Humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEL NERO, H. S. **O Sítio da Mente:** pensamento, emoção e vontade no cérebro humano. São Paulo: Collegium Cognitivo, 1997.

DEMO, P. **Política Social, Educação e Cidadania.** Campinas: Papirus, 1994.

DESCARTES, R. **Regras para a Direção do Espírito.** Trad. de Guinsburg Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1970.

DEWEY, J. **Democracia e Educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1974.

DOLLE, J. M. **Para Além de Freud e Piaget:** Referenciais para Novas Perspectivas em Psicologia. Petrópolis: Vozes, 1993.

DOURRADO, I. C. P. & PRANDINI, R. C. A. R. **Henri Wallon:** Psicologia e Educação. 24ª Reunião Anual da ANPED, 2002.

DURANT, W. História da Filosofia - **A vida e as idéias dos grandes filósofos.** São Paulo: editora Nacional, 1926.

DURKHEIN, E. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1960.

ESPINDOLA, M. **A construção da afetividade.** Disponível em: <www.espirito.org.br./portal/palestras/piaget/afetividade.html> acesso em: 10 de agosto de 2005.

FARIA, A. R. de. **O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Segundo Piaget.** São Paulo: Editora Ática S/A, 1989.

FARINA, C. **Pedagogia dos afetamentos.** 24ª Reunião Anual da ANPED, 2002.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada.** Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997. Coleção Leitura.

FREITAG, B. **O Indivíduo em Formação:** diálogos interdisciplinares sobre educação. São Paulo: Cortez, 1994.

FREUD, S. (1911-1913). **“Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental”.** In: Ed. Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol XII, Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FURTH, H. G. **Conhecimento como Desejo:** Um Ensaio Sobre Freud e Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GADOTTI, M. Educação e Poder, Introdução à Pedagogia do Conflito. São Paulo: Cortez, 1980.

- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GITAHY, R. R. C. **Estudos de Moralidade**: do comportamento real ao comportamento virtual. 26^a Reunião Anual da ANPED.
- GOTTMAN, J. & DeCLAIRE, J. **Inteligência Emocional**: e a arte de educar nossos filhos. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1997.
- GOLLEMAN, D. **A inteligência Emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GREENBERG, L.S.; RICE, L.N.; ELLIOT, R. **Facilitando el cambio emocional**: el processo terapéutico punto por punto. Barcelona: Paidós, 1996.
- GROSSI, E.P. **Piaget em sala de aula, uma meta ainda longínqua**. In FREITAG (org). **Piaget 100 anos**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.
- HERBAT, J. F. **Pedagogia Geral**. Humanitas: 1983.
- HUBER, H. **Klinik Und Psychoterapie der Paroxysmal – Hysteroformen Anfalls Neurosen** (CAP. XXXI) Verlag, 1963/1968.
- IMBASCIATI, A. **Afeto e Representação**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- KAMII, C. **Uma Inteligência Indivisível**. Campinas: UNICAMP, 1989.
- LAMPREIA, C. **Linguagem e atividade no desenvolvimento cognitivo**: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev. Psicologia: Reflexão e Crítica: ISSN 0102-7972 Versão Impressa. Scielo. 1989.
- LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Curitiba: SINEPE/PR, 1997.
- LEITE, S. A. da S. & TASSONI, E. C. M. **A Afetividade em Sala de Aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. ALLE – Textos. 2000.
- LAJONQUIERE, L. **Piaget**: notas para uma teoria construtivista da inteligência. São Paulo: psicologia, USP, vol 8, n 1, 1997.
- KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. (tradução de Paulo Quintela) Lisboa: Edições 70, 1960.
- KLEIN, M. **Contribuições à Psicanálise**. Trad. De Miguel Maillet. São Paulo: Vetor Editora, 1981.
- LEDOUX, J. E. **El cerebro emocional**. Barcelona: Ariel Planeta, 1999.
- MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.
- MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultura, 1985.
- MCLAREN, P. **A Vida nas Escolas**: Uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELTZER, D. Casi Clinici, **Seminário 8/03/75**. Instituto Milanese Psicoanalise. 1975.

MOREIRA, P. R. **Psicologia da Educação**: interação e identidade. São Paulo: FTD, 1996.

MORENO, M. et al. **Falemos de Sentimentos**: A Afetividade como um Tema Transversal na Escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, C. A. R. de. **Racionalidade e crise**: estudos de história da filosofia moderna e contemporânea. São Paulo: Discurso Editorial/UFPR, 2001.

NEGRO, T.C. **Afetividade e leitura**: a mediação do professor em sala de aula. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão da bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP: Campinas, 2001.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

_____, J. **A Relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Vol 26 n 3, 1962.

_____, J. **Problemas Gerais de Investigação Interdisciplinar e Mecanismos Comuns**. Lisboa: Bertrand, 1976.

_____, J. **Adaptacion vitale et psychologie de l'intelligence**. Paris, Hermann, 1974.

_____, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

_____, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1981.

_____, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1983.

_____, J. **Psicologia da primeira infância**. In KATZ, David. Psicologia das idades. São Paulo: Manole, 1988.

_____, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

_____, J. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga, 14ª edição. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.

PIAGET, J. & INHELDER, B. . **A psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PLATÃO. **Defesa de Sócrates** (Col. Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES / OCDE – **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos**. Conhecimentos e

Atitudes para a Vida: Resultados do PISA 2000. Educação e Atitudes. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

RICHMOND, P. G. Piaget: Teoria e Prática. São Paulo: IBRASA, 1981.

ROSEMBERG, C. R. Los mecanismos de influência educativa en los primeros años de la escolaridad. Contextos de aprendizaje y “contextos cognitivos”. 23ª Reunião Anual da ANPED, 2001.

ROSSO, A. J. A correlação no contexto do ensino de biologia: - implicações psicopedagógicas e epistemológicas. Florianópolis: UFSC, 1998.

ROSSO, A. J., BECKER, F. & TAGLIEBER, J. E. A Produção do Conhecimento e a Ação Pedagógica. Revista Educação e Realidade. Faculdade de Educação/ UFRS v. 23 nº 2, 1996.

SADALLA, A. M. F. de A. Com a Palavra, a Professora: Suas Crenças, Suas Ações. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

SADALLA, A. M. F. de A. & LAROCCA, P. Autoscopia: Um Procedimento de Pesquisa e de Formação. Revista Educação e Pesquisa, v.30, n.3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico Crítica. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, M.L.F.S. Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno. Relatório técnico apresentado com exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP: Campinas, 2001.

SILVA, C. S. da. Afetividade e Cognição: a dicotomia entre o “saber” e o “sentir” na escola – pesquisa sobre a questão das emoções no cotidiano escolar. Retirado do site www.psicologia.com.pt.

SISTO, F. F., OLIVEIRA, G. de C. & FINI, L. D. T. (Orgs). Leituras de Psicologia Para a Formação de Professores. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, E. C. L. L. Relação professor-aluno: subjetividade e objetividade na sala de aula. . 23ª Reunião Anual da ANPED, 2003.

STEINER, C. & PERRY, P. Educação Emocional: um programa personalizado para desenvolver sua Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1998.

SZONDI L. Lehrbuch der experimentellen Triebdiagnostik, Hans Huber, Bern,1961, p.102.

TARDELI, D. D.. O Respeito na Sala de Aula. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

TARNAS, R. A epopéia do pensamento ocidental: para compreender as idéias que moldaram nossa visão de mundo. Rio de Janeiro: Bertrand and Brasil, 2000.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor-Aluno. 23ª Reunião Anual da ANPED, 2001.

_____, E. C. M. **Afetividade e produção escrita:** a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação: Campinas, 2000.

TEIXEIRA, E. S. **A Questão da Periodização do Desenvolvimento Psicológico em Wallon e em Vygotsky:** alguns aspectos de duas teorias. Educação e Pesquisa: ISSN 1517-9702 Versão Impressa. Scielo 2003.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. C. **Para ler Vygotsky:** recuperando parte da historicidade perdida. 23ª Reunião Anual da ANPED, 2001.

VASCONCELOS, C. dos S. **A Construção do Conhecimento em Sala de Aula.** São Paulo: Editora Libertad, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

WALLON, H. **Les Origines du Caractère Chez l'enfant.** 3ª Edição. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

WALLON., H. **Les Origines de la Pensée Chez L' enfant.** Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

ANEXOS

ANEXO I: Artigos pesquisados sobre afetividade x cognição visando o estabelecimento das categorias de análise.

Nº	ARTIGO	AUTOR	REFERENCIAL TEÓRICO	METODOLOGIA	CATEGORIAS/ANÁLISE
01	Afetividade e Aprendizagem: a Relação Professor x Aluno	TASSONI, Elvira Cristina	WALLON, VYGOTSKY	Observação em três salas de aula de uma escola particular de crianças de 6 anos, registro em vídeo (autoscopia)	Ø Postura e Conteúdo Verbal
02	Los Mecanismos de Influencia Educativa en los Primeros Años de la Escolaridad: Contextos de Aprendizaje y “Contextos Cognitivos”	ROSEMBERG, Célia Renata	BRUNER	Observação diária de 12 grupos de crianças e suas professoras em salas de 5 anos e de 1ª e 3ª série primária do Município de Buenos Aires e 4 salas multiseriadas de 1ª a 3ª série primária das Províncias de Jujuy e Salta del Noroeste Argentino e 4 salas de educação comunitária e suas mães cuidadoras.	Ø As rotinas no Jardim de Infância: a criação de contextos estáveis Ø O contexto do jogo no Jardim de Infância Ø Os contextos de ficção como alicerce para o ensino de conceitos
03	O Rebaixamento Cognitivo, a Agressão Verbal e outros Constrangimentos e Humilhações: o assédio moral na educação superior	COLETA, José Augusto Dela MIRANDA, Henrique Carivaldo Neto de	HERIGOYEN; COHEN; VILLAS BOAS;	Formulários com perguntas estímulo aplicadas a alunos de 6 instituições de ensino superior abrangendo 1132 alunos, sendo 424 homens e 708 mulheres da diversas áreas do conhecimento	Ø Agressão física Ø Agressão verbal aos alunos Ø Ameaças aos alunos Ø Acusação agressiva e sem provas Ø Assédio sexual Ø Comentários depreciativos, preconceituosos ou indecorosos Ø Tratamento discriminatório e excludente Ø Rebaixamento da capacidade cognitiva dos alunos Ø Desinteresse e omissão Ø Uso inadequado de instrumentos pedagógicos, prejudicando os alunos Ø Recusa em realizar seu trabalho Ø Abandono do trabalho em sala de aula
04	Para Ler Vygotsky: Recuperando Parte da Historicidade Perdida	TULESKI, Silvana Calvo	VYGOTSKY	Pesquisa teórica nas obras de Vygostky	Ø - não apresenta.
05	Pedagogia dos Afetamentos	FARINA, Cynthia	DELEUZE; GUATTARI; ROLNIK; LARROSA	Pesquisa Teórica-investigativa	Ø - não apresenta
06	Henri Wallon: Psicologia e Educação	DOURADO, Ione Collado Pacheco &	WALLON	Pesquisa Teórica	Ø - não apresenta

		PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego			
07	O que é afetividade? Reflexões para um Conceito	ALMEIDA, Ana Rita Silva	WALLON	Pesquisa Teórica	Ø- não apresenta
08	Relação Professor-Aluno: Subjetividade e Objetividade em Sala de Aula	SOUZA, Elizabeth Cristina Landi L.	FREUD	Estudo de duas escolas privadas de ensino fundamental de classe média, uma tradicional e a outra progressiva. Foi utilizada a observação em sala de aula, entrevistas informais e análise de documentos.	ØO fenômeno da transferência Øo jogo da sedução na relação professor-aluno ØO uso da autoridade via apelo à emoção
09	Estudos de Moralidade: do comportamento real ao comportamento virtual	GITAHY, Raquel Rosan Christino	PIAGET	Doze alunos de uma escola de informática, na faixa etária de 7 a 14 anos colocados diante de jogos da internet investigando a influência do computador no desenvolvimento moral das crianças	ØJogo tradicional e no computador: a possibilidade de mudar as regras; a possibilidade de burlar as regras ØInternet-Chat e histórias contadas oralmente
10	Piaget: Notas para uma teoria construtivista da inteligência	LAJONQUIÈRE, Leandro de	PIAGET	Análise teórica dos textos Piagetianos	ØNão apresenta
11	Linguagem e atividade no desenvolvimento cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev	LAMPREIA, Carolina	VYGOTSKY LEONTIEV	E Análise tórica dos escritos de Vygotsky e Leontiev	ØNão apresenta

12	A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vygotsky: alguns aspectos de duas teorias	TEIXEIRA, Edival Teixeira	VYGOTSKY WALLON	E Levantamento de referencial teórico e análise	Ø Não apresenta
13	Afetividade e Cognição: a dicotomia entre o “saber” e o “sentir” na Escola: pesquisa sobre a questão das emoções no cotidiano escolar	SILVA, Cassiane Schmidt da	VYGOSTSKY; PIAGET, WALLON	Levantamento teórico dos autores interacionistas e defensores	Ø Não apresenta
14	A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor	LEITE, Sérgio Antônio da Silva & TASSONI, Elvira Cristina Martins	WALLON; VYGOTSKY		Ø
15	Afetividade e Leitura: a mediação do professor em sala de aula.	NEGRO, T.C.	WALLON	Análise de uma turma de 4ª série através da filmagem das atividades de leitura	Ø posturas Ø conteúdos verbais
16	Análises das dimensões afetivas nas relações professor –aluno.	SILVA, M.L.F.S.	WALLON	Observação das aulas de Língua Portuguesa de uma 5ª série. Usou também entrevista individual e coletiva dos alunos e entrevista da professora	Ø características pessoais Ø práticas pedagógicas Ø relação professor-aluno
17	Cognição, Afetividade e Moralidade	ARANTES, Valéria Amarin	PIAGET; VYGOTSKY	Investigação empírica aplicada a 90 professores de escolas públicas brasileiras divididas em três grupos de 30 professores	Ø Categoria A : participação do diretor da escola na resolução do problema Ø Categoria B: participação direta da professora na resolução e solução do problema

ANEXO II - Questionário**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
QUESTIONÁRIO PARA FINS DE DISSERTAÇÃO**

1. Nome: _____ Idade: _____
2. Cidade onde nasceu: _____ Estado: _____
3. Em quantas escolas já estudou? _____ Quais? _____
4. Reprovou alguma série? _____ Qual? _____ Por que? _____
5. Quantos anos estuda nesta escola? _____
6. De qual professor mais gosta? _____
Por que? _____
7. Qual professor passou pela sua vida de que você se recorda com carinho e tem saudade?
Por que? _____
8. De qual professor que passou pela sua vida que você não gosta nem de lembrar? _____
Por que? _____
9. Qual fato de sua vida mais o marcou: Positivamente: _____
Negativamente: _____
10. Qual a matéria (disciplina) mais difícil e por que? _____
11. Relate uma situação ou um acontecimento que ocorreu em sala de aula e que lhe proporcionou muito prazer. _____
12. Relate uma situação ou um acontecimento que ocorreu em sala de aula e que o tenha deixado muito magoado. _____
13. Gosta de vir para as aulas e por que? _____
14. Gosta de vir para a escola e por que? _____
15. Do que você mais gosta na escola? _____
16. Como você estuda? _____

17. Quando você estuda com garra, com vontade? _____
18. Qual a disciplina de que mais gosta e por que? _____

ANEXOS III - Informações da EPu, obtidas a partir da aplicação do questionário.

Nome	Idade	Em quantas escolas já estudou?	Quantas vezes reprovou e em que série?	Anos estudados na escola
A.C.	19	1	2 – 4ª série e 2ª do Ensino Médio	14
C.T.C.	16	5	N	3
D.P.J.	15	3	N	2
F.E.S.A.	16	2	N	6
J.A.A.	18	5	1 – 4ª série	1
L.D.	16	2	N	6
L.V	17	2	1 – 2ª série	11
O.J.C.	15	3	N	2
O.D.R.A.M.	15	4	N	3
P.S.	20	1	1 – 2ª série do Ensino Médio	11
P.S.C.	16	3	N	6
R.F.	22	5	3 – 3ª série e 2x na 2ª série do Ensino Médio	4
V.D.O.	17	4	N	6
V.P.	17	4	1 – 2ª série	2
W.O.S.	22	2	1 – 5ª série e parou depois da 8ª série	2

ANEXOS IV - Informações da EPu, estabelecendo relação entre disciplina e professor
a partir de situações bem ou mal sucedidas.

Nome	Professor de que mais gosta.	Disciplina de que mais gosta.	Professor que marcou sua vida positivamente	Professor que marcou sua vida negativamente
1.A.C.	Português	História	Pré III – aprendi a ler	Português – 5ª série
2.C.T.C.	Português	Português	Português – 5ª série	Orientadora – 2ª e 3ª séries
3.D.P.J.	Português	Matemática	4ª série	Auxiliar da 3ª série
4.F.E.S.A.	Ed. Física	Ed. Física	Ed. Física – 4ª série	Matemática
5.J.A.A.	História	Português	2ª série	4ª série
6.L.D.	Filosofia	Filosofia	4ª série	---
7.L.V	Português	Português	Português - 5ª série	Matemática
8.O.J.C.	Português	Português		
9.O.D.R.A.M.	História	História	1ª e 2ª série	3ª série
10.P.S.	Artes	História	1ª série	
11.P.S.C.	História	História	Ciências – 5ª a 8ª séries	História – 5ª série
12.R.F.	Português	Português	Português – 5ª série	
13.V.D.O.	Ed. Física	Biologia	Pré III	Português
14.V.P.	Português	Matemática	História – 7ª série	4ª série
15.W.O.S.	História	História	3ª série	Matemática

ANEXOS V - Informações da EPa, obtidas a partir da aplicação do questionário.

Nome	idade	Em quantas escolas já estudou?	Quantas vezes reprovou e em que série?	Quantos anos estuda nesta escola?
AV	15	3	NENHUMA	12
ACR	15	5	NENHUMA	2
AVR	15	3	NENHUMA	2
ACRI	15	5	NENHUMA	2
BRD	15	2	NENHUMA	4
BJP	15	2	NENHUMA	2
BJ	15	1	NENHUMA	13
BLP	15	4	NENHUMA	2
BB	16	2	NENHUMA	11
BP	15	5	NENHUMA	2
CAM	15	2	NENHUMA	4
CRM	15	2	NENHUMA	9
CS	15	6	NENHUMA	2
CZF	16	4	NENHUMA	2
CEG	15	4	NENHUMA	5
DSK	15	4	NENHUMA	2
DI	15	4	NENHUMA	5
DH	15	2	NENHUMA	1
DW	15	4	NENHUMA	3
EAV	15	2	NENHUMA	2
FA	15	2	NENHUMA	1
FBF	16	4	SIM – 3ª SÉRIE	2
GC	15	2	NENHUMA	4
GG	16	3	NENHUMA	4
GF	15	2	NENHUMA	4
GMBR	15	2	NENHUMA	2
GAVE	16	3	NENHUMA	3
GLM	15	1	NENHUMA	13
HMD	16	10	NENHUMA	2
HLM	15	1	NENHUMA	13
JM	15	2	NENHUMA	13
JAM	15	2	NENHUMA	4
LC	15	3	NENHUMA	6
MDL	18	4	SIM – 5ª, 8ª e 1ª DO E.M.	3
MOR	15	4	NENHUMA	1
PRLC	16	8	NENHUMA	2
RR	16	3	NENHUMA	4
RTG	15	4	NENHUMA	1
TPL	15	4	NENHUMA	1
TNRS	15	2	NENHUMA	2
TRC	15	1	NENHUMA	13
WRN	16	3	NENHUMA	1

ANEXOS VI - Informações da EPu, estabelecendo relação entre disciplina e professor a partir de situações bem ou mal sucedidas.

Nome	Professor de que mais gosta.	Disciplina de que mais gosta.	Professor que marcou sua vida positivamente	Professor que marcou sua vida negativamente
1. AV	História	Biologia	1ª SÉRIE – EST. SOCIAIS	Ciências de 5ª série
2. ACR	Matemática	História	5ª a 7ª SÉRIE – HISTÓRIA	Inglês - 5ª série
3. AVR	Português	Química	Português - 4ª série	Ciências - 5ª série
4. ACRI	Química	Física	Professora do pré III	Artes - 6ª série
5. BRD	História	Matemática	História - 4ª série	Física - 1ª do E.M.
6. BJP	Matem.	Português	Matemática - 6ª série	Ciências - 7ª série
7. BJ	Química	Português	Ciências - 4ª série	História - 4ª série
8. BLP	-----	História	História - 8ª série	Matemática - 8ª série
9. BB	Matemática	Física	Professora do maternal	Artes - 5ª série
10. BP	Matemática	História	Professora da 1ª série do E.F.	Português - 1ª série do E.M.
11. CAM	Química	Português	Professora de História e Matemática	Português - 6ª série
12. CRM	História	História	História - 3ª série	Português - 7ª série
13. CS	Matemática	Português	Ed. Física - 6ª série	Português - 1ª série do E.M.
14. CZF	Literatura	História	História - 4ª série	Orientadora do E.F.
15. CEG	Geografia	Espanhol	Geografia - 4ª série	Artes - 8ª série
16. DSK	História	Biologia	Professora do maternal	Matemática - 5ª série
17. DH	Geografia	-----	Física da 8ª série	Química - 1ª série do E.M.
18. DI	História	História	História - 5ª série	Ciências - 5ª série
19. DW	Matemática	Matemática	Matemática - 6ª série	Português - 5ª série
20. EAV	Geografia	Filosofia	Matemática - 8ª série	Português - 7ª série
21. FA	Matemática	Ed. Física	-----	-----
22. FBF	Química	Português	Português – 1ª série do E.M.	Matemática - 3ª série
23. GC	Biologia	Espanhol	Ciências - 1ª série	Matemática - 2ª série
24. GG	Química	Química	-----	Artes - 1ª série do E.M.
25. GF	Biologia	Inglês	Ciências - 3ª série	Estudos sociais - 2ª série
26. GMBR	Matemática	Português	Português - 1ª série	Artes - 1ª série do E.M.
27. GAVE	História	História	Matemática - 7ª série	Português - 1ª série do E.M.
28. GLM	Biologia	Física	Professora do pré III	História e Geografia - 4ª série
29. HMD	Biologia	Química	Ed. Física - 4ª a 8ª série	Matemática - 8ª série
30. HLM	Química	Biologia	Ciências - 2ª série	Coordenadora de 5ª série
31. JM	Matemática	Química	Matemática - 7ª série	Português - 1ª série do E.M.
32. JAM	Química	Matemática	Pré II	Ciências - 6ª série
33. LC	Física	Literatura	Matemática - 3ª série	Ciências - 7ª série
34. MDL	História	História	História - 1ª série	Inglês - 1ª série do E.M.
35. MOR	Matemática	Biologia	Português - 1ª série	Física - 1ª série do E.M.
36. PRLC	Ed. Física	Biologia	Espanhol - 8ª série	Português - 6ª série
37. RR	Biologia	Biologia	Ciências - 2ª série	Português - 3ª série
38. RTG	Geografia	Física	Português - 5ª série	Matemática - 5ª série
39. TPL	Química	Física	Matemática - 4ª série	Artes - 5ª a 8ª série
40. TNRS	Biologia	Biologia	Ciências - 1ª série	Matemática - 1ª série do E.M.
41. TRC	Ed. Física	Laboratório	Pré III	Português - 1ª série do E.M.
42. WRN	Física	Física	-----	Português - 8ª série