

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

DANIELLE FONTENELE MARTINS DE OLIVEIRA

SENTIMENTOS VIVIDOS NA ESCOLA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS
SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL

SÃO PAULO - SP
2015

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

DANIELLE FONTENELE MARTINS DE OLIVEIRA

**SENTIMENTOS VIVIDOS NA ESCOLA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS
SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia da Educação, sob orientação da Professora Dra. Claudia Leme Ferreira Davis.

SÃO PAULO – SP

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

OLIVEIRA, Danielle F. M. **Sentimentos vividos na escola: o que dizem as crianças sobre o ensino fundamental.** São Paulo: 2015

Dissertação de mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Educação: Psicologia da Educação

Orientador: Professora, Doutora Claudia Leme Ferreira Davis

Palavras-chave: Sentimentos sobre a escola; Educação Básica; Grupo Focal; Teoria walloniana.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processo de fotocopiadoras ou eletrônicos.

BANCA EXAMINADORA:

FOLHA DE APROVAÇÃO

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Danielle Fontenele Martins de Oliveira e aprovada pela comissão julgadora.

Data: _____

Prof.^a Dra. Claudia Leme Ferreira Davis

Prof.^a Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

Prof.^a Dra. Regina Célia Almeida Rego Prandini

DEDICATÓRIA

À Dora, minha avó, que me ensinou carinhosamente, o sentido da palavra voar.

“Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objeto singular, um amigo – é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais preciso ainda.”

Antoine de Saint - Exupéry

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de mestrado contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade.

Agradeço a Deus por me guiar e tranquilizar para seguir em frente com os meus objetivos.

À minha prezada orientadora, professora doutora Claudia Leme Ferreira Davis, pela parceria que estabelecemos, pelo olhar atento, pelas intervenções, pelo encorajamento constante, pela disponibilidade, pelos saberes que compartilhou comigo tão generosamente.

À professora doutora Laurinda Ramalho de Almeida, pelo acompanhamento paciente, carinhoso – que me abriu portas e caminhos.

À professora doutora Regina Célia Almeida Rego Prandini, pelas importantes considerações como membro da minha banca de qualificação.

Às crianças pesquisadas, pela alegria, pelo entusiasmo e pela disponibilidade em participar. Aos seus pais e à diretora Kátia Martinho, pela confiança.

Aos meus pais, pela vida.

Aos meus avós, Dora e Augusto, pela presença constante, apoio em todas as horas do dia e da noite, pelas contribuições e sugestões minuciosas e amorosas. Nem o oceano foi capaz de nos separar!

Ao Edgar, ao Matheus e à Vitória, minha família querida, que colaboraram assumindo as minhas tarefas, aceitaram as minhas ausências do convívio familiar, o meu afastamento e, principalmente, compreenderam as minhas escolhas.

À minha sogra, Palmira, que me encorajou e cuidou dos meus filhos como se fossem seus, para que eu pudesse ter a tranquilidade necessária para estudar – e que agora, foi morar com as estrelas e nos deixa saudades.

À Jeannette Aliche De Vivo, à Sylvia Figueiredo Gouvêa e ao Instituto Cultural Lourenço Castanho (Icloc), pelo estímulo e pelo apoio financeiro; sem ele, certamente eu não chegaria aqui.

Aos colegas de trabalho, Eli Mantovani e Leandro Lamano, pelo olhar incentivador e pelas palavras de alento em momentos difíceis.

À Claudia Kato e à Fernanda Alves, que me auxiliaram nos arremates finais desta produção acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado.

Agradeço a todos os meus amigos pelo carinho, pela paciência e pela torcida durante este percurso.

*A criança só sabe viver a sua infância.
Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que
vai prevalecer neste conhecimento: o ponto
de vista do adulto ou da criança?*

Henri Wallon

OLIVEIRA, Danielle F. M. **Sentimentos vividos na escola: o que dizem as crianças sobre o ensino fundamental.** São Paulo: 2015

RESUMO

O objetivo deste estudo foi ouvir as crianças e conhecer os sentimentos vividos na escola no ensino fundamental. A coleta de dados foi feita por meio da técnica com grupo focal que, aplicada em oito crianças com idades variando entre nove e onze anos, permitiu-lhes falar livremente sobre os seus sentimentos em relação ao vivido no ensino fundamental. As crianças estudavam o 4º e o 5º ano de uma escola particular, localizada em um bairro da zona sul da cidade de São Paulo. Para a análise e discussão dos resultados seguiu-se a proposta de Henri Wallon, indicando a presença de sentimentos simultaneamente positivos e negativos a respeito da rotina escolar, das relações de amizade e dos vários aprendizados. Sentimentos positivos preponderaram quando se tratava de relações afetivas, particularmente do papel essencial que colegas e professoras ocupam na vida dos alunos. Sentimentos negativos também se fizeram presentes, vinculados, em especial, a algumas práticas atuais do ensino fundamental. Mas, se existem efetivamente exigências necessárias nesse nível de ensino, outras precisam ser repensadas e revistas. Ouvir as crianças mostrou-se crucial para conhecer seu ponto de vista a respeito dos sentimentos que a escola desperta em seus alunos.

Palavras-chave: Sentimentos sobre a escola; Educação Básica; Grupo Focal; Teoria walloniana.

OLIVEIRA, Danielle F. M. **Feelings experienced at school: what the children say about primary school.** São Paulo: 2015

ABSTRACT

The objective of this work was to understand the feelings involved in the school's experience of children attending primary school. Data collection was done through the technique of focal group, which was applied to eight students (4th and 5th grades) attending a private school located in a southern neighborhood of the city of São Paulo. The kids, whose ages varied from nine to eleven years, spoke freely about the feelings involved in their school's experiences in the initial phase of formal education. The data analysis and discussion were oriented by the ideas of Henri Wallon. The results indicated the presence of favorable and adverse feelings about the school routine, their social interactions with friends and teachers and their relation with the learning process. Positive feelings prevailed when it came to relationships in general, with emphasis on the essential role that peers and teachers occupy in the students' lives. Negative feelings were linked mainly to some current practices of elementary school. However, if there are some requirements to be fulfilled at this level of education, others must be reconsidered and revised. Hear the children proved to be crucial for knowing the students' points of view and emotions concerning school.

Keywords: Feelings about school; Basic School; Focus group; Wallon's theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 A teoria walloniana: os domínios funcionais.....	23
2.1.1 Concepção de desenvolvimento.....	27
2.1.2 Afetividade: sentimentos e emoções.....	30
2.1.3 O papel da afetividade na criança no estágio categorial.....	35
3 MÉTODO.....	40
3.1 O problema e o objetivo.....	40
3.2 Procedimentos metodológicos.....	41
3.2.1 A escola e os participantes.....	41
3.2.2 Procedimentos de coleta de dados.....	42
3.2.3 Referencial de análise.....	44
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	45
4.1 Rotina escolar.....	46
4.1.1 Mudança de professoras.....	47
4.1.2 Tempo na escola	48
4.1.3 Comemorações	51
4.1.4 Doenças e cuidados.....	52
4.2 As relações de amizade.....	53
4.2.1 Separação dos amigos do ano anterior.....	54
4.2.2 O ingresso no 1º ano.....	57

4.2.3 Amizade e carinho para com os colegas.....	60
4.3 O aprendizado.....	61
4.3.1 A letra cursiva.....	61
4.3.2 A quantidade de lições.....	64
CONCLUSÕES.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
ANEXO 1 - Termo de esclarecimento livre.....	76
ANEXO 2 – Comunicado e autorização aos pais.....	77

INTRODUÇÃO

A minha experiência profissional nesses 20 anos na educação infantil e no ensino fundamental gerou o anseio em ouvir as crianças e conhecer os sentimentos vividos na escola no ensino fundamental, motivo principal deste estudo.

Há alguns anos, quando lecionei no 1º ano em uma instituição particular localizada na cidade de São Paulo, logo no primeiro dia como professora da série, algo me chamou a atenção: uma mobilização especial e uma espera agitada de muitas pessoas para recepcionar os alunos que acabavam de finalizar a educação infantil e estavam ingressando no 1º ano do ensino fundamental. A ansiedade era visível em todos – não só nos alunos, mas também nos pais, nos professores e nos funcionários da escola, de uma maneira geral. Nos alunos e nas alunas, a postura de cada um era bem particular: alguns encorajados e alegres; outros chorosos, inseguros.

Sentimentos variados se faziam presente. Os pais e as mães no portão – acenando e chamando os filhos pelo nome, alguns até adentrando a escola para apoiar o filho – sinalizavam a importância e o significado especial daquele momento: a entrada no 1º ano do ensino fundamental. Os professores, por sua vez, estavam atentos aos comportamentos das crianças e prontos a lhe darem o devido acolhimento. Percebi que a movimentação encobria um desejo e uma preocupação grande de todos os envolvidos naquele contexto, para que aquele momento escolar fosse vivido sem traumas, de forma tranquila e, principalmente, segura. Efetivamente, como mostra Galvão (2003, p. 85):

[...] as manifestações emocionais têm importante impacto nas dinâmicas de interação que se criam nas situações escolares. O conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar, tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com eles, como no de evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da sua própria atuação.

A importância de se criar um clima favorável às interações escolares já aparecia nos estudos de Kurt Lewin (1890-1947). Para ele, esse aspecto é constitutivo tanto do sujeito como da sua aprendizagem e tão importante como o ar que ele respira (LEWIN, 1939). Assim, aquela cena com que me deparei ao receber em sala os alunos

ingressantes na primeira série me fez pensar que o momento vivenciado pelos alunos merecia maior compreensão e dedicação. Ficava evidente que precisava compreender o que de fato se passava com as crianças, entendendo os seus sentimentos em relação às situações do cotidiano escolar no ensino fundamental que as poderiam afetar e, também, a todos os presentes na escola.

Ao longo desse período, percebi que sempre há diferenças na forma de interpretar o comportamento dos alunos.

Dessa forma, decidi investigar como os próprios alunos se sentem em algumas situações e como expressam, do seu ponto de vista, sentimentos e emoções fortes. Para isso, será utilizada a técnica de grupo focal com crianças, oferecendo-lhes a oportunidade de expressarem verbalmente os seus sentimentos em relação ao seu cotidiano.

De acordo com Sastre e Moreno (2002, p. 144), os sentimentos nomeados alegria, tristeza, medo, afeto, simpatia, raiva etc. podem ser identificados desde muito cedo nos alunos, do mesmo modo que as suas causas também podem ser reconhecidas pelos adultos.

Tardif (2002) indica a necessidade de professores universitários realizarem pesquisas sobre as suas próprias práticas educativas, a fim de minimizar o distanciamento entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”. Durante a revisão da literatura, pesquisei trabalhos produzidos no Brasil nos últimos anos e pude observar as contribuições das pesquisas em Psicologia da Educação para a questão da afetividade. Em especial, chamaram-me a atenção os seguintes trabalhos: o artigo de Almeida e Mahoney (2006), que discute a dimensão afetiva e o seu papel no processo de ensino-aprendizagem; a dissertação de Saud (2005), cujo objetivo era conhecer os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do ensino fundamental; a dissertação de Fernandes (2004), que investigou as emoções envolvidas na aprendizagem da matemática.

No entanto, ainda são poucos os trabalhos que consideram os sentimentos e as emoções neste contexto, bem como a opinião desses sujeitos sobre as suas vivências. Segundo Reis (2000, p. 4), “os estudos, geralmente, relatam as experiências docentes, as rotinas, os gestos, as interações e os comportamentos

identificados (nos estudantes), do ponto de vista do pesquisador ou do professor da classe investigada”. Efetivamente, pude constatar que muitos artigos e pesquisas tratavam da questão afetiva no espaço escolar sempre do ponto de vista do professor. Esse é o caso dos estudos de Prandini (2005), Silva (2005), Chaves (2005) e Tamarozzi (2004), já que todos analisavam dados coletados por meio das falas e das percepções dos adultos.

Por uma questão metodológica, dois trabalhos foram muito importantes para mim: a tese de Reis (2000), pois analisou as percepções de alunos de classes de alfabetização, e a pesquisa de Pires (1996), que investigou a concepção de crianças de 8 a 10 anos sobre a escola.

Além disso, o contato com o trabalho de Kirouac (1994) indicou-me que foi só a partir dos anos 1970 que começaram os estudos sobre emoção, até então considerados marginais, não científicos e supérfluos pela vertente da Psicologia preponderante na época, o behaviorismo. Nesse momento, houve uma mudança paradigmática que mudou o foco de interesse: surgiram, então, pesquisas empíricas e teóricas que aceitavam as variáveis internas como explicativas do comportamento.

Como não abordar essas manifestações dentro da escola sabendo que a afetividade desempenha um papel crucial no desenvolvimento da criança? Como aspirar a uma sociedade melhor se essas questões tão importantes nessa fase que as crianças se encontram do desenvolvimento não forem devidamente consideradas? Assim, vejo, mais uma vez, a urgência de me debruçar sobre essa questão.

Atualmente, são vários os motivos que conduzem os pesquisadores ao estudo das relações de afetividade e da educação. O principal deles é a negação sobre o ponto de vista que está a razão. É comum que as pessoas se posicionem ancoradas no princípio de que o que é racional é lógico. Segundo o mesmo princípio, o que é emocional é ilógico, incoerente, irracional. Nessa perspectiva, as emoções são vistas de maneira negativa e considera-se que causam distorção da realidade. Kant (1786), em sua obra *Fundamentação da metafísica dos costumes*, já dizia que “as paixões são a enfermidade da alma”.

Damásio (1996), Arantes (2000), Pávon (2002), Martins (2003) e muitos outros vêm tentando romper essa visão de um modelo científico e educacional sem espaço

para a subjetividade e para o papel da dimensão afetiva (ARAÚJO, p. 157). Segundo Freire (1989, p. 170), “a afetividade é o território dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transitam o medo, sofrimento, interesse, alegria”.

Essa abordagem solicita que a educação não priorize apenas o desenvolvimento da dimensão cognitiva, mas amplie as suas funções incorporando no seu núcleo de objetivos a formação integral do ser humano. Alinhando-se a essa vertente, o referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se na Psicogenética de Henri Wallon, que reconhece o papel fundamental da afetividade no desenvolvimento humano.

De acordo com Mahoney (2000), a teoria walloniana aponta que o afetivo, o motor e o cognitivo se relacionam profundamente entre si a cada momento e dão resultado à pessoa individual, única. O que define a pessoa é essa individualidade, consequência das relações internas, próprias de cada sujeito, com as situações objetivas que ele encontra ao longo do seu desenvolvimento. Wallon (1981, p. 233) afirma: “É contra a natureza tratar a criança de forma fragmentária. Em cada idade constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades é um único e mesmo ser em contínua metamorfose”.

Ademais, a teoria walloniana traz densas contribuições a respeito da relação professor-aluno. A escola é tomada como um espaço essencial para a formação da pessoa; a afetividade, a cognição, os fatores biológicos e as situações socioculturais são consideradas de forma integrada e no seu movimento dialético; e apresenta contribuições a respeito do processo ensino-aprendizagem.

Além das inquietações relatadas, outras tantas foram surgindo ao longo deste período no qual eu iniciei a busca teórica sobre o tema e o delineamento da minha pesquisa. Hoje, há muitas questões que me ocupam. Pergunto-me, por exemplo: a escola está preparada para receber e atender as necessidades dos alunos que terminam a educação infantil? Quais são, de fato, as expectativas desses professores do ensino fundamental e também as da escola em relação aos aspectos emocionais e ao desempenho escolar desses alunos? Em que medida esses professores conhecem as necessidades de ordem afetiva dos alunos para atendê-los? Como eles atuam de forma a contemplar essa necessidade em um trabalho planejado em sala de aula? Não será o momento de a escola dar voz a essas crianças? Não faz parte

do papel do professor oportunizar momentos em que os alunos possam relatar o que estão sentindo, de modo que ele possa delinear o melhor caminho a seguir?

À medida que foi surgindo, todo o questionamento acima auxiliou-me a definir o meu tema de pesquisa, levando-me a estudar um aspecto do processo educacional que considero crucial: conhecer os sentimentos vividos na escola pelas crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Antes de começar a coleta de dados, foi realizado um estudo-piloto, no qual foram feitas entrevistas individuais com dois alunos voluntários do 1º ano de uma instituição particular. Assim, foi possível perceber que expressar sentimentos não é tarefa fácil para crianças de 6 e 7 anos: elas se mostraram incomodadas ao se expor e tiveram dificuldade de diferenciar, por exemplo, a alegria do entusiasmo; o medo da angústia; a tristeza da raiva. Em função de tais motivos, optei por abandonar as entrevistas e, como sugere a literatura da área, detive-me na técnica de grupos focais. Escolhi ainda realizar a coleta de dados junto a crianças de 10 a 12 anos de idade.

Por meio desta investigação, proponho, portanto, pesquisar esse tema e demonstrar que ouvir as crianças e conhecer o ponto de vista delas possibilita repensar a prática educativa e aprimorá-la.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A definição do caminho a ser percorrido neste estudo fortaleceu-se durante a minha participação nas aulas da professora doutora Laurinda Ramalho de Almeida, que, em muitos momentos de conversas e discussões em sala de aula, propiciou-me um aprofundamento teórico nos estudos wallonianos. Findos o semestre e as aulas, comecei a ler os trabalhos desse autor e dos seus seguidores, notando que esses últimos, embora investiguem em campo fértil a afetividade, a emoção e os sentimentos, ainda estão dando os primeiros passos sob a ótica de Henri Wallon. Conforme Saud (2005), isso se deve ao fato de que abordar aspectos referentes à afetividade apresenta ainda dificuldade de estudo quanto à conceituação, à metodologia, à análise e à terminologia.

As pesquisas que serão apresentadas foram desenvolvidas junto a alunos e professores em diferentes níveis de ensino e diferentes cenários de aprendizagem: ensino fundamental, ensino supletivo, educação de jovens e adultos, ensino superior e programa de educação continuada. Em termos de procedimentos metodológicos, eles foram bem variados, a despeito de haver um predomínio do uso de entrevistas. No entanto, outros instrumentos também se revelaram bastante produtivos: redações, cartas, incidentes críticos, grupos focais.

Buscando um caminho cronológico para contextualizar o trajeto construído por pesquisadores interessados em conhecer mais sobre a emoção e a afetividade, a revisão bibliográfica inicia-se em 1994 com os estudos que tratavam desse tema no contexto da sala de aula (PINHEIRO; ALMEIDA). O primeiro trabalho teórico do grupo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) com o estudo sobre a afetividade aconteceu cinco anos mais tarde (ALMEIDA). Em seguida, em 2000, o grupo de estudo walloniano foi enriquecido com dois trabalhos que versavam sobre os temas afetividade da professora (DOURADO, 2000) e o ensino da Arte (PRANDINI, 2001). Esses trabalhos constituem os primeiros passos dados pelo grupo na investigação da obra de Henri Wallon. A despeito da contribuição de tais estudos, a complexidade da proposta walloniana não se esgota neles, pois são necessários muitos outros para possibilitar uma compreensão mais aguçada de tal abordagem.

O aumento significativo de trabalhos nessa vertente na PUC/SP, iniciado na década de 1990, é indicado em pesquisa coordenada por Moroz (2000). A autora afirmava, então, que as investigações eram ainda insuficientes para preencher a grande lacuna no Brasil de estudos sobre a obra walloniana, a qual permanecia praticamente desconhecida dos nossos educadores. Os estudos mencionados a seguir foram selecionados por se referirem a sujeitos em situação escolar, revelando os seus sentimentos e afetos em situações diversas: alunos e professores.

1.1 Alunos

Em estudo voltado à compreensão dos sentimentos das crianças a respeito da escola, Pires (1996) recorreu a entrevistas com alunos. Em 2004, Fernandes analisou as lembranças das aulas e dos professores de matemática em redações elaboradas por 50 alunos de 30 a 75 anos de idade, cursando o ciclo II do ensino fundamental supletivo. O objetivo era compreender os sentimentos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina e, em especial, se eles estavam presentes no momento da decisão de retornar aos bancos escolares. Na produção dos alunos, foram relatados episódios de humilhação, constrangimento e raiva, provocados por professores que, no passado, engendraram sentimentos que contribuíram para o temor que, no presente, esses sujeitos sentiam diante dessa disciplina. No ano seguinte, Saud (2005) entrevistou meninos e meninas da 1ª série do ensino fundamental, encontrando, como resultado, a presença de sentimentos positivos em relação a essa série. Para o autor, tais sentimentos estavam vinculados à professora, o que salienta a responsabilidade do docente já no início da vida escolar das crianças.

1.2 Professores

Em 2005, outros trabalhos importantes nessa área foram desenvolvidos. Loberto (2005) trabalhou com 20 alunos de licenciatura de Educação Física, utilizando incidentes críticos para compreender a percepção desses futuros professores sobre o

papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados permitiram afirmar que os participantes percebiam a importância da afetividade nesse processo, bem como o fato de que as dimensões afetiva e cognitiva não podem ser dissociadas. Além disso, eles entenderam que os sentimentos de respeito, aceitação, valorização de si e do outro permeiam a relação pedagógica.

Silva (2005) investigou professores e alunos do curso de Medicina veterinária, aplicando questionários sobre sentimentos e emoções. Com base em 21 questionários de alunos e 15 de professores, o autor elaborou um programa de exercícios de bioenergética, cujos participantes foram sete alunos e sete professores voluntários, que passaram por duas entrevistas, uma após o término dos exercícios, a segunda, seis meses depois. A análise dos dados revelou sensível mudança nos sentimentos que, de desagradáveis, passaram a ser descritos como agradáveis: o estresse, o nervosismo e a impaciência cederam lugar à tranquilidade, à melhoria no humor, à calma e à redução da ansiedade e da tensão corporal. Foi ainda observada uma menor inibição, principalmente no contato de alunos com docentes, além de uma maior tolerância com os colegas.

Buscando identificar os sentimentos de professores(as) em relação à indisciplina de alunos e alunas por meio de entrevista semiestruturadas, Chaves (2005) interagiu com dois professores e duas professoras do ensino fundamental da rede pública. Todos os participantes relataram sentimentos negativos diante da indisciplina, como raiva, antipatia, tristeza. Prandini, também em 2005, investigou três professoras, entrevistando-as ao longo de três anos, com o objetivo de compreender se e como elas, inicialmente inexperientes na atuação mediatizada por novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), se desenvolveram no trabalho, passando a ter segurança e desenvoltura. Procurou também compreender os sentidos do trabalho na vida de tais docentes. Os dados obtidos, no tocante à relação pedagógica, revelaram que a falta de contato face a face com os alunos gerou sentimentos negativos. Não obstante, acabaram por se acostumar, aceitando essa condição. Quando isso ocorreu, diferentes formas de comunicação foram estabelecidas. Mostrou-se essencial o registro de produção dos alunos nas interações, uma vez que as professoras não tinham as suas imagens para ancorar as informações, situação que dificultava a memorização. Outro fator importante da relação professor-aluno foi o fato de elas ficarem visíveis e registradas no ambiente,

expondo, assim, tanto docentes como estudantes e gerando inibição das duas partes. Nessa pesquisa, apareceram tanto sentimentos de alegria, confiança e envolvimento como de ansiedade e nervosismo.

Quase uma década depois, Tamarozzi (2004) trabalhou com dez cursistas do Programa de Alfabetização Solidária realizado em Moçambique, utilizando-se de cartas para responder à questão: “É relevante que, no processo de formação de professores, se dê lugar à expressão da afetividade (emoção, sentimento e paixão)?”. As cartas, bem como a atuação dos professores, produziram expressões de alegria, confiança e conforto. A análise das cartas dos cursistas permitiu identificar alguns princípios norteadores para o processo de formação de professores. De acordo com Tamarozzi (2011), a expectativa foi contribuir para a formação com cartas com o intuito de revalorizar o material epistolar e voltar o olhar para a reconstrução de sentidos que emergem a partir das relações engendradas no processo de formação de professores e formadores.

Para avaliar o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, Almeida e Mahoney (2006) buscaram compreender os sentimentos e as emoções de 17 professores de diferentes áreas da graduação, com idades variando de 28 a 59 anos. Utilizando questionários e entrevistas, identificaram os sentimentos e as emoções que permeavam o processo de ensino-aprendizagem, bem como as suas situações indutoras – aquelas que desvelavam necessidades a serem satisfeitas de professores e alunos – e também as necessidades que os engendraram. Em todas as falas apareceram questões relativas à necessidade de valorização, de reconhecimento pelo seu trabalho, de troca de experiências, de formação de melhores profissionais. De acordo com Almeida e Mahoney (2007), tanto alunos como professores expressaram o desejo de estabelecer relações interpessoais satisfatórias, ou seja, aquelas que pudessem atender as suas necessidades. A identificação de sentimentos – e das suas situações indutoras – foi uma boa base para a discussão com os professores, fornecendo-lhes indicadores úteis para refletir sobre a sua prática à luz da dimensão afetiva.

Com base neste breve panorama teórico, é possível observar a contribuição relevante que essas pesquisas trazem para a educação e o quão importantes são a presença e a significação das obras de Henri Wallon.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A teoria walloniana: os domínios funcionais

De acordo com a teoria de Wallon, os domínios ou os conjuntos funcionais compõem o psiquismo humano e formam um núcleo que organiza a vida mental em todas as fases da infância à maturidade. Wallon (2007, p. 117) afirma que os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre são, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa. No entanto, por uma questão didática e em virtude da necessidade de analisar para compreender, darei maior ênfase ao conjunto funcional afetividade.

Segundo Mahoney (2012), o motor, o cognitivo, a pessoa – embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada – estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. A sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é a de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. Todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que ao mesmo tempo que garante essa integração, é resultado dela.

Já no início do século passado, Wallon apontava a necessidade de compreender o aluno, o que envolvia entender os recursos de que ele dispunha para explorar e se relacionar com o meio humano, físico e cultural. Wallon apontava em específico o ato motor, pois o percebia como constitutivo ao longo da vida. O conjunto motor garante o equilíbrio corporal, a possibilidade de deslocamento do corpo e a energia para a expressão de emoções e sentimentos.

Saud (2005) afirma que ao conjunto motor cabe a movimentação do corpo para atividades cada vez mais específicas, mais adequadas às necessidades ou às situações provocadas pelo meio, garantindo-lhe a sobrevivência e a sobrevivência da espécie.

Wallon (1934/1995; 1941/1975) argumenta que o sentido humano do movimento é garantido pela capacidade de os músculos não apenas gerarem tensão para os deslocamentos corporais, mas também por serem base das atitudes dos seres humanos. A teoria walloniana oferece grandes contribuições para a compreensão específica do movimento corporal e discute as três formas de deslocamento: o movimento exógeno ou passivo, o movimento autógeno ou ativo e o movimento de reações posturais ou o deslocamento dos segmentos corporais uns em relação aos outros.

O movimento exógeno ou passivo são os deslocamentos necessários que mantêm o corpo em um ponto de equilíbrio estável. Pode-se pensar em um exemplo prático desse movimento: ao escorregar em um piso molhado, seja no banheiro ou na cozinha, rapidamente procura-se abrir os braços para restituir o equilíbrio.

O movimento autógeno ou ativo são os deslocamentos conscientes, intencionais, ou seja, aqueles que são planejados. Exemplo disso são o ato de levar o garfo à boca, desejar comer um alimento e deslocar o braço voluntariamente possibilitando essa locomoção. Segundo Wallon, esse movimento é chamado “movimento propriamente dito”.

O movimento de reações posturais, ou o deslocamento dos segmentos corporais uns em relação aos outros, está vinculado às expressões corporais diante de emoções e vivências. Isso acontece, por exemplo, quando um amigo vê o outro cabisbaixo, encolhido e percebe que está triste pelas posturas do corpo.

Henri Wallon (1925/1984, 1934/1995) considera que o movimento corporal humano não consiste apenas em deslocamentos voluntários do corpo ou de partes do corpo no tempo e no espaço, mas é uma atividade de relação da pessoa consigo mesma, com os outros e com o meio, na qual são construídos e expressos conhecimentos e valores. Para Wallon, a construção dos três tipos de deslocamento do movimento corporal – o exógeno, o autógeno e o de reações posturais – preenche duas funções cinéticas e a função tônica.

De acordo com Limongelli (2006), a função cinética permite à pessoa realizar os seus movimentos voluntários ou intencionais. A função tônica permite à pessoa construir o seu esquema corporal (exógeno ou passivo). Outra forma da função tônica

é a que se origina na sensibilidade interoceptiva, controlada, predominantemente, pela região subcortical do cérebro responsável pelas emoções, gerando impulsos nervosos que formam o tônus plástico da musculatura, o qual possibilita movimentos de reações posturais ou atitudes; permite expressar corporalmente as emoções.

O conjunto cognitivo é um núcleo de funções que permite aprender e estabilizar o conhecimento adquirido. De acordo com Almeida e Mahoney (2005), “é ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários”. Segundo a abordagem walloniana, o desenvolvimento da função cognitiva é algo que vai se aprimorando. Conforme afirma Amaral (2002 p. 82): “O nascimento impõe à criança uma situação em que ela já não estará plenamente satisfeita em suas necessidades, passando a viver situações de privação ou de desconforto”.

A abordagem walloniana considera o desenvolvimento da função cognitiva desde o nascimento, quando o comportamento acontece basicamente por reflexos. As funções intelectuais não estão prontas ao nascer. De acordo com Amaral (2002), o desenvolvimento avança de acordo com uma sucessão de estágios, que vão se caracterizando pelo maior domínio do corpo e da capacidade mental, propiciado pela maturação cerebral e por práticas sociais. O surgimento de uma nova capacidade (andar, por exemplo) só pode acontecer se a criança teve antes a possibilidade de rolar, sentar, engatinhar – movimentos que vão exercitando a função emergente. Essa nova função, a marcha, acontece concomitantemente à emergência de outras capacidades no campo afetivo e cognitivo e orienta todo o desenvolvimento para uma nova direção (novas necessidades e possibilidades), o que vai exigir do meio humano respostas diferentes para acolher essa criança.

O conjunto afetivo é o conjunto de funções responsáveis pelos sentimentos, pelas emoções e pela paixão. Segundo Dér (2004), a afetividade é o conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o ser humano é atingido e afeta o mundo que o rodeia. O domínio afetivo é um recurso de sociabilidade, pois é por meio dele que o indivíduo inicia a sua relação de comunicação com os outros, com apoio do ato motor. Ele se origina nas sensibilidades orgânicas e primitivas, denominadas sensibilidades **interoceptiva** e **proprioceptiva**,

que juntamente com os automatismos são vistas por Wallon como os recursos de que a criança dispõe para se comunicar e sobreviver.

Em relação a esse aspecto, Wallon (1979, p.34) afirma que a “sensibilidade interoceptiva é uma sensibilidade visceral, que permite à criança sentir-se”; “a sensibilidade proprioceptiva é uma sensibilidade tônica que está relacionada às sensações ligadas ao equilíbrio”. As duas sensibilidades são originárias do próprio corpo; no entanto, a sensibilidade interoceptiva se refere aos órgãos internos e a sensibilidade proprioceptiva origina-se nos tendões, nas articulações e nos próprios músculos.

Em suma, de acordo com a teoria walloniana, a afetividade, tanto quanto a inteligência, é passível de evolução. No início, a afetividade confunde-se com a emoção, e a sua manifestação se dá principalmente pelo toque, pela troca de olhar, pela intensa comunicação não verbal. O refinamento das trocas afetivas permite que, ao longo do desenvolvimento, novas formas de expressão apareçam.

O quarto conjunto funcional é a pessoa, que integra, ou ainda, que é constituída por cada um dos domínios citados anteriormente. Pessoa é o constructo empregado por Wallon (1995a) para significar o todo diante do qual cada um dos outros domínios deve ser encarado. Para ele, cada um dos domínios precisa ser considerado uma parte constitutiva de um todo, pois, do contrário, pode perder o seu significado:

Do mesmo modo, os progressos da criança não são uma simples adição de funções. O comportamento de cada idade é um sistema em que cada uma das atividades já possíveis concorre com todas as outras, recebendo do conjunto o seu papel. (WALLON, 1995a, p. 42)

Como assinala Prandini (2004), a teoria de Wallon considera o desenvolvimento da pessoa a partir da relação do seu organismo com o meio, organismo com potencial genético para tornar-se um representante típico da espécie. Além dessa integração entre organismo e meio, a teoria enfatiza também a integração entre as várias funções da pessoa, classificadas pelos domínios – ato motor, afetividade e conhecimento.

Embora se diferenciem de cultura para cultura, as habilidades e as funções desenvolvidas pelo ser humano durante a sua vida conservam entre si uma identidade, pois correspondem ao potencial de desenvolvimento do organismo da espécie. Dessa forma, pode-se entender que pessoa é um conceito genérico na medida em que se refere aos homens em suas particularidades e não ao indivíduo.

2.1.1 Concepção de desenvolvimento

Wallon afirma que a psicogênese no homem está ligada a dois tipos de condições: uma relacionada ao orgânico; outra, ao meio. A esse respeito, Almeida (2003, p.124) afirma:

Sua teoria assume que o desenvolvimento é um processo ininterrupto de transformações provocadas pela interação das predisposições determinadas geneticamente e dos fatores ambientais. [...] A programação biológica de cada um encontrará no meio condições para se concretizar ou não. É esse meio que, apresentando sucessivamente novas possibilidades e novas necessidades, vai provocar sucessivas aprendizagens.

A psicogenética walloniana está voltada para a construção da pessoa completa. Wallon se dedicou ao estudo da criança integral e contextualizada, isto é, às diversas dimensões que constituem a pessoa e as relações que estabelece com o meio, buscando compreender cada uma das suas manifestações no conjunto das suas possibilidades.

Wallon observa que o desenvolvimento da criança não segue uma evolução linear. Em cada estágio, ocorrem alterações profundas que tornam a sua sucessão cheia de antagonismos, conflitos e oposições, gerados pela ação recíproca entre a criança e o meio, e conferem um caráter descontínuo à sucessão dos estágios.

Para Dér (2001), a passagem de um estágio a outro não constitui simplesmente uma ampliação do processo, mas uma recomposição das atividades. As atividades que até então preponderavam perdem o poder de comandar o desenvolvimento e são subordinadas pelas atividades do novo estágio. No entanto, a subordinação não se dá de forma passiva; a passagem de um estágio a outro é marcada por uma sucessão

de crises, denominadas por Wallon crises psicofisiológicas, que afetam profundamente a conduta do sujeito. Ricas em transformações afetivas e intelectuais, as crises têm por efeito novas condições de existência e têm como função impelir o homem para o topo do seu desenvolvimento ou então para a sua involução.

De acordo com Mahoney (2012, p. 12), a teoria aponta duas ordens de fatores que constituem as condições em que emergem as atividades de cada estágio: fatores orgânicos e fatores sociais. Será no mergulho do organismo em dada cultura, em determinada época que se desenvolverão as características de cada estágio. A interação entre esses fatores diante das possibilidades e os limites dessas características. A existência individual como estrutura orgânica e fisiológica está enquadrada na existência social da época.

Destaca-se que a teoria walloniana compreende a passagem da imperícia (sincretismo) à perícia (diferenciação), ou seja, de um momento em que o indivíduo não tem domínio da sua conduta para uma situação de controle da sua conduta e avaliação sistemática e abrangente das suas determinações e da realidade à sua volta. Isso posto, os estágios elaborados por Wallon (1974, 1975, 1979) serão destacados resumidamente a seguir.

Impulsivo e emocional (do nascimento a 1 ano): ocorre a predominância do conjunto motor-afetivo e da direção centrípeta: caracterizada pela exploração do próprio corpo do sujeito e das suas sensibilidades internas e externas.

Sensório-motor e projetivo (de 1 a 3 anos): predominam o conjunto cognitivo e a direção centrífuga. Caracteriza-se pela exploração concreta do espaço físico pelo agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar, etc., acompanhados e auxiliados pela linguagem.

Personalismo (de 3 a 6 anos): há a predominância do conjunto afetivo e da direção centrípeta. É marcado pela exploração de si mesmo como um ser diferente dos demais, pela construção da subjetividade por meio das atividades de oposição e, ao mesmo tempo, de sedução e imitação.

Categorial (de 6 a 11 anos): predominam o conjunto cognitivo e a direção centrífuga. Nesse momento, a criança consegue, pelas atividades do pensamento, organizar o mundo em categorias mais definidas que, por sua vez, permitem uma melhor compreensão dela mesma.

Puberdade e adolescência (acima de 11 anos): ocorre a predominância do conjunto afetivo e da direção centrípeta. Além do ganho nas formas de pensar (pelo desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo), há na vida do indivíduo dessa idade uma maior exploração de si mesmo como identidade autônoma, mediante atividades de confronto e autoafirmação e, paralelamente, pela busca de apoio no grupo da mesma faixa etária.

Adulto: há o equilíbrio entre os conjuntos afetivo e cognitivo e entre as direções centrífuga e centrípeta. Wallon (1979, p. 68) escreve que “a vida adulta é a dos êxitos e dos fracassos na vida privada e na vida pública ou profissional do indivíduo. A parte das circunstâncias torna-se agora muito grande”.

Vale ressaltar que as idades mostradas foram propostas por Wallon para as crianças da sua época e da sua cultura – se faz necessário revê-las e adequá-las para as crianças de hoje. No entanto, o que fica de mais significativo é o nosso olhar atento aos interesses e às atividades que predominam em cada período indicado.

Nessa sequência de estágios, o autor aponta a existência de três leis que regulam essa sucessão. A primeira delas é a lei de alternância funcional, quando alternam direções opostas em cada estágio: ora o movimento do desenvolvimento se dá rumo ao conhecimento de si (para dentro ou centrípeta), ora para o conhecimento do mundo exterior (centrífuga). A segunda é a lei da predominância funcional, quando, em cada estágio, uma forma de atividade predomina, estabelecendo um tipo particular de relação com o meio: ora se dá a predominância cognitiva, ora a afetiva. Cabe lembrar que, embora haja a predominância de um campo funcional em cada estágio do desenvolvimento, os demais também estão presentes, constituindo a pessoa completa. Por último, a terceira – a lei da integração funcional – implica a hierarquização dos estágios nas suas relações de uns com os outros. As atividades inauguradas a cada novo estágio não suprimem as anteriores, mas as subordinam numa integração progressiva (SAUD, 2005).

Esses três princípios relacionam-se entre si e marcam a teoria walloniana no que se refere à sucessão dos estágios e aos movimentos existentes no interior de casa um deles. Assim, a cada etapa do desenvolvimento dá-se uma organização qualitativa das atividades que resultam em configurações diferenciadas, que irão conferir à pessoa um jeito próprio de ser e atuar. Portanto, a pessoa está sempre em processo, constantemente em movimento de mudanças e o desenvolvimento é concebido como aquele que está sempre aberto, sempre a caminho da sua formação, o que não elimina regressões, crises ou conflitos (MAHONEY, 2002).

Na perspectiva walloniana, o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Essa concepção se contrapõe às que veem esse processo como linearidade, como simples adição de sistemas cada vez mais complexos. As etapas sucedem-se em ritmo descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas. A passagem de uma à outra implica reformulação e, com frequência, faz-se acompanhar de crises que afetam a conduta infantil. Os conflitos podem ser de duas origens: endógena e exógena. Pires (1996) explica que:

As relações endógenas são aquelas que correspondem ao efeito da maturação; o surgimento de uma nova função orgânica gera mudança na orientação do desenvolvimento: até que se integre aos centros responsáveis por seu controle, a nova função fica entregue ao exercício de si mesma ou sujeita à intermitência, desorganizando as formas de conduta anterior. As relações exógenas se referem às esferas das relações humanas e culturais que resultam nos conflitos exógenos. As inaptações da criança ao meio organizado pelos adultos e as cobranças lembram que leva tempo para que a função se ajuste às circunstâncias externas: os desencontros entre a maneira de agir e pensar de crianças e adultos favorecem as mudanças no desenvolvimento.

2.1.2 Afetividade: sentimentos e emoções

A afetividade envolve uma gama maior de manifestações: as emoções (de origem biológica) e os sentimentos (de origem psicológica). Segundo Mahoney (2004, p. 17-18), as emoções são identificadas pelo seu lado orgânico, empírico e de curta duração; os sentimentos, mais pelo componente representacional e de maior duração. Assim, a afetividade é um conceito amplo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano. Envolve vivências e formas de expressão mais complexas e desenvolve-se com a apropriação pelo indivíduo dos processos simbólicos da

cultura, que vão possibilitar a sua representação. É um conceito que, “além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão” (DÉR, 2004, p. 61). Deve-se, no entanto, lembrar que a complexificação das formas de manifestação afetiva – que alguns autores caracterizam como cognitivização do processo de desenvolvimento afetivo – só pode ser atingida através da mediação cultural, a partir, portanto, de um ambiente social (DANTAS, 1992).

Os sentimentos se manifestam diferentemente das emoções. A transformação das emoções em sentimentos ocorre após o surgimento dos elementos simbólicos como a linguagem, ou seja, um avanço cognitivo gera também um avanço afetivo e, conseqüentemente, motor. Os sentimentos são menos primitivos que a emoção, dependem da representação simbólica; são mais duradouros e mais controlados e menos intensos. Num momento posterior ao das emoções, Wallon situa os sentimentos, que trazem em si componentes mais psíquicos e menos orgânicos (DANTAS, 1993).

Para Damásio (1996, p. 64), o termo sentimento refere-se à experiência mental privada de uma emoção. Em organismos superiores, como é o caso do ser humano, a consciência permite que tais emoções sejam “sentidas” e, portanto, sejam conhecidas na forma de sentimentos. Os sentimentos revelam um estado subjetivo mais permanente. De acordo com Wallon (1995a, p. 144):

A criança que é solicitada pelo sentimento não tem, perante as circunstâncias, as reações instantâneas e diretas da emoção. A sua atitude é de abstenção, e se observa, é com o olhar longínquo ou furtativo que recusa qualquer participação ativa nas relações que se encadeiam a sua volta.

A depender das circunstâncias, as crianças são levadas à emoção e aos sentimentos variados, tais como alegria, medo, raiva, considerados primários por Wallon. A alegria é uma emoção positiva, com estreita ligação com o prazer e o movimento: “a alegria nasce com a facilidade dos movimentos” (WALLON, 1995b, p. 120). O tônus da alegria é escoado pelo movimento. Sobre isso, comenta Almeida (2003, p. 77): “A alegria é tão esfuziante que a criança, em suas brincadeiras,

geralmente sucumbe ao movimento de entusiasmo em detrimento dos movimentos relacionados com a realização da atividade”.

Em relação ao medo, este pode manifestar-se na criança tendo como motivo a mescla de situações, pessoas ou coisas novas ao que lhe é habitual. De acordo com Wallon (apud ALMEIDA, 2003, p.80), é o misto do conhecido com o desconhecido, é a alteração do familiar feita através de um pormenor, por uma circunstância imprevista, ou o súbito reconhecimento, num conjunto novo para ela, de um pormenor que lhe é habitual.

A raiva é considerada também uma emoção que se origina da sensibilidade orgânica, assim como a alegria e o medo. Ela se apresenta por meio de espasmos de origem visceral e motora e pode apontar duas direções: centrípeta ou projetiva. A respeito disso, Wallon (1995a, p.125) afirma:

[...] a excitação produzida pelo movimento pode ultrapassar a alegria e produzir a cólera. Na criança enervada por um dia de brincadeiras, uma crise de cólera pode ser o prefácio indispensável a um bom sono... a cólera pode se desenvolver em duas direções opostas: centrípeta ou projetiva. Às vezes ela parece voltar seus golpes contra o próprio sujeito, outras vezes desencadeia-se sobre o ambiente.

Como assinala Saud (2005), a raiva do tipo centrípeta está voltada para o próprio indivíduo e tem a angústia como característica. A do tipo projetiva diferencia-se da primeira, essencialmente pelo seu objeto: está voltada para o meio, para o outro ou para as coisas.

Os sentimentos em relação à tristeza aparecem mais tarde, apenas quando a criança já dispõe da capacidade de representação. Conforme afirma Wallon (1995a, p.109):

[...] a tristeza é de aparição relativa tardia na criança. [...] Ela é, enfim, de todas as emoções a mais evoluída, a mais socializada. Nenhuma parece ter sido, mais do que a tristeza, modelada pelas influências coletivas. Nenhuma, como ela, retorna tanto a formas ritualizadas, ao se exaltar. A dor pode permanecer individual. Não há tristeza sem compaixão por si mesmo, sem um ponto de vista sobre si mesmo que aquele dos outros. Na tristeza, o indivíduo se conhece necessariamente como implicando em si mesmo a existência dos outros. Ela anuncia ou pressupõe já as diversas alternativas

através das quais a criança aprende a delimitar sua noção do outro e de sua própria pessoa.

Na emoção, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole.

Esta é, sem dúvida, uma das grandes contribuições da obra walloniana, uma vez que rompe com a distinção que tem sido feita pela Psicologia tradicional entre razão e emoção. A ideia de pessoa inteira deve dar lugar tanto às manifestações da inteligência quanto das razões da emoção. Por isso, se justifica falar de uma psicogenética da pessoa em Wallon e de uma psicogenética da inteligência em Piaget.

Para Wallon (1968), as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos (contrações musculares, viscerais, etc.). Assim, na teoria walloniana, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o sujeito e as pessoas do ambiente, constituindo as manifestações iniciais de estados subjetivos, com componentes orgânicos. Apresenta três propriedades: a) **contagiosidade**: a capacidade de contaminar o outro; b) **plasticidade**: a capacidade de refletir sobre o corpo os seus sinais; c) **regressividade**: a capacidade de regredir as atividades ao raciocínio. Para Wallon (1971), cabe às manifestações emocionais, através do seu poder de contágio, possibilitar ao recém-nascido sensibilizar as pessoas do ambiente para satisfazer as suas necessidades e os seus desejos.

Dessa forma, pode-se concluir que a emoção é o primeiro recurso de ligação entre o bebê e o social, pois é assim que ele estabelece os primeiros laços com o mundo humano. Pode-se afirmar que as emoções são atitudes reveladas pelo corpo. Segundo Mahoney e Almeida (2005, p.11-30):

[...] a emoção dá rapidez às respostas, de fugir ou atacar, em que não há tempo para deliberar. É apta para suscitar reflexos condicionados. A emoção é uma forma concreta de participação mútua, é uma forma primitiva de comunhão, que se apresenta nos ritos coletivos, que funde as relações

interindividuais, que funde os indivíduos e as circunstâncias exteriores. É também um instrumento de sociabilidade que une os indivíduos entre si.

Para Wallon, a emoção é determinante na evolução mental. A criança responde a estímulos musculares (sensibilidade proprioceptiva), viscerais (sensibilidade interoceptiva) e externos (sensibilidade exteroceptiva). Esse movimento mostra como a sensibilidade da criança se estende ao ambiente. Passa a reproduzir os traços dos estímulos do ambiente, e o contato com o mundo tende a afinar, tornar mais precisas, mais adequadas essas reproduções.

Conforme argumentam Mahoney e Almeida (2005), a tendência do sincretismo para a diferenciação está presente na emoção:

- sincretismo subjetivo: quando não sabe como se distinguir das outras pessoas;
- sincretismo objetivo: quando não sabe como se distinguir das coisas do ambiente.

A emoção estimula mudanças que tendem a diminuí-la ao propiciar o desenvolvimento cognitivo. Segundo Damásio (2004), as emoções diante das suas variadas reações encontram-se relacionadas ao corpo, ao passo que os sentimentos estão relacionados com a mente. Em outras palavras:

[...] as emoções são ações ou movimentos, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos. Alguns comportamentos da emoção não são perceptíveis a olho nu, mas podem se tornar "visíveis" com sondas científicas modernas, tais como a determinação de níveis hormonais sanguíneos ou de padrões de ondas eletrofisiológicas. Os sentimentos, pelo contrário, são necessariamente invisíveis para o público, como é o caso com todas as outras imagens mentais, escondidas de quem quer que seja exceto do seu devido proprietário, a propriedade mais privada do organismo em cujo cérebro ocorrem. (DAMÁSIO, 2004, p. 35)

2.1.3 O papel da afetividade nas crianças no estágio categorial

A perspectiva genética de análise permitiu a Wallon observar, no desenvolvimento, a existência de estágios ou etapas com características específicas, entendidos “como um sistema relacionado com a idade e caracterizado por um conjunto de necessidades e interesses que lhe asseguram a coerência” (WALLON, 1947/1990, p. 141). Segundo Dér (2001), a teoria walloniana considera que os interesses definem as diferentes necessidades do indivíduo nos diversos estágios do desenvolvimento. Dessa forma, crianças entre 6 e 11 anos, ao conquistarem uma diferenciação mais clara entre si mesmas e o outro, conseguem explorar melhor, por meio de atividades cognitivas, o mundo físico e social:

No 4º estágio – o categorial – a diferenciação mais nítida entre o eu e o outro dá condições mais estáveis para a exploração mental do mundo externo, físico, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. A organização do mundo em categorias bem definidas possibilita também uma compreensão mais nítida de si mesma. (ALMEIDA; MAHONEY, 2004, p. 13)

Embora predomine o aspecto cognitivo, a criança apresenta, nesse período, evoluções também no plano motor e no plano afetivo. No entanto, o grande salto ocorre no campo intelectual, pois ela toma consciência das suas características e possibilidades, adquirindo um conhecimento mais completo e concreto de si mesma. O desenvolvimento do pensamento categorial depende da interação do orgânico com o social. Marca o início desse estágio a emergência de uma nova capacidade: a de a criança se autodisciplinar mentalmente, ou seja, surge a possibilidade de voluntariamente focar a sua atenção. Essa capacidade permite a permanência por mais tempo em uma mesma atividade, desconsiderando os vários estímulos que recebe do ambiente e respondendo apenas aos que a interessam. A maturação dos centros nervosos de discriminação e inibição da atividade motora possibilita, assim, a concentração prolongada em uma mesma ação, situação mais rara no período anterior.

No plano motor, as crianças apresentam gestos mais precisos e planejados. Os movimentos passam a ser planejados mentalmente, tornando o seu deslocamento mais previsível. A criança ganha uma maior desenvoltura para explorar o ambiente em que se encontra. Cabe notar, aqui, que o meio humano é considerado por Wallon um campo fértil para o desenvolvimento da criança:

O meio não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos duradouro de circunstâncias em que se desenrolam existências individuais. Ele comporta evidentemente condições físicas e naturais que são, porém, transformadas pela técnica e pelos costumes do grupo correspondente. (WALLON, 1975, p. 165)

Nesse sentido, a escola, assim como outros locais, pode ser considerada um meio funcional, uma vez que, nesse ambiente, há semelhança de interesses, obrigações e costumes:

Os meios onde a criança vive e os que ela ambiciona são o molde que dá cunho à sua pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado. O meio de que depende começa certamente por dirigir suas condutas e o hábito precede a escolha, mas a escolha pode impor-se, quer para resolver discordâncias, quer por comparação de seus próprios meios com outros. (WALLON, 1975, p. 167)

Ao ingressar na escola, a criança começa a dissociar-se do meio familiar. Por volta dos seis ou sete anos de idade, já no ensino fundamental, ela vai gradualmente adquirindo o sentimento de que a sua personalidade é polivalente e, por conseguinte, mais livre, notando, cada vez mais, as suas diferenças em relação aos demais. Ela começa a experimentar ações típicas do adulto, a usar palavras de gíria aprendidas com os seus amigos e julga-se tomada por um novo desejo de emancipar-se (DANTAS, 1983).

Almeida e Mahoney (2004) assinalam que, nesse estágio, o qual coincide com o início da vida escolar, a aprendizagem se faz predominantemente pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens, ideias, justamente em virtude do predomínio da razão sobre os demais conjuntos funcionais. Esse predomínio vai

ser expresso em representações claras e precisas, que se transformarão com o tempo — pois esse é um processo longo — em conceitos e princípios.

De acordo com Amaral (2002), o estágio categorial é marcado por duas etapas ao longo das quais uma nova estrutura mental se organiza. A primeira, que vai aproximadamente até os nove anos de idade, corresponde ao pensamento denominado **pré-categorial** por Wallon, um pensamento ainda marcado pelo sincretismo. Na segunda fase desse estágio, entre os nove e os dez anos, formam-se as categorias intelectuais que permitem a classificação. Por meio delas, a criança consegue posicionar-se no seu mundo, utilizando categorias para ordenar a realidade. Esse é o momento em que surge o **pensamento categorial**, que, juntamente com o pré-categorial, caracteriza a inteligência discursiva. Conforme Wallon (1989, p. 30):

Na realidade, o pensamento existe apenas pelas estruturas que introduz nas coisas. Inicialmente, há estruturas muito elementares. O que é possível constatar, desde o início, é a existência de elementos que estão sempre aos pares. O elemento de pensamento é essa estrutura binária, não os elementos que a constituem.

2.1.3.1 O pensamento por pares

Wallon afirma que o ponto de partida da inteligência discursiva é o par, pois é ele que sustenta o pensamento sincrético, uma primeira forma de organização intelectual. Segundo Amaral (2002), o pensamento por pares (ou sincrético) caracteriza-se por uma percepção global, maciça, formada pela união fusionada de circunstâncias, coisas, acontecimentos e sentimentos. Dessa maneira, a criança confunde-se com a sua própria realidade, retendo do mundo imagens misturadas. A criança mostra-se incapaz de distinguir as partes do todo, ou seja, de destacar, do conjunto apreendido, um aspecto, compará-lo com um segundo e inseri-lo em outro conjunto. Essa forma de organizar o mundo será, posteriormente, substituída por outra, mais avançada em termos de desenvolvimento cognitivo.

Entretanto, como bem salientam Almeida e Mahoney (2004, p. 14), “o sincretismo inicial [...] é parte integrante do processo ensino-aprendizagem: à medida

que ele evolui, a imperícia é substituída pela competência”. Com isso, as autoras pretendem ressaltar a importância para a criança de interagir com o seu meio físico e social: pessoas, objetos e situações. De fato, essa interação é necessária e, portanto, imprescindível para que ganhe uma identidade e, ao mesmo tempo, para que a criança conquiste a sua. Ultrapassada a necessidade do par, torna-se possível operar com categorias para ordenar o mundo, intensificando as diferenciações necessárias à redução do sincretismo. Para Wallon (1995a, p. 214):

O período dos 7 aos 12 ou 14 anos é aquele em que a objetividade substitui o sincretismo. As coisas e as pessoas vão, pouco a pouco, deixando de ser fragmentos de absoluto que até então se impunham sucessivamente à intuição. A rede das categorias reflete as mais diversas classificações e relações. Mas o animador é a própria atividade da criança que entra na sua fase categorial: a ela se atribui, então, as tarefas pelas quais é capaz de se distribuir, a fim de extrair delas os efeitos de cada uma. É-lhe agora indispensável o interesse pela tarefa, o que deixa para trás o simples adestramento. Esse interesse pode ser suficiente e ultrapassa de longe a preocupação de comprometer sempre a sua própria personagem na sua conduta.

2.1.3.2 O pensamento categorial

Nessa etapa do desenvolvimento, a redução do sincretismo fica bastante evidente no que se refere ao pensamento e ao comportamento infantil. No entanto, será apenas ao final do estágio categorial que a criança conseguirá operar por meio de um sistema de relações, nomeando, agrupando e comparando objetos, pessoas e circunstâncias, uma situação que indica o fato de ela estar se preparando para a segunda etapa desse estágio. Dos nove aos dez anos, as crianças já identificam, analisam, definem e classificam objetos, pessoas e situações. Para Amaral (2002), à medida que o pensamento infantil se torna mais capaz de diferenciar, identificar, comparar e classificar objetos, eventos, pessoas e situações, bem como de determinar as condições de existência das coisas ou de explicá-las por meio de relações de tempo, espaço e causalidade, a criança vai tomando consciência dos papéis que o outro ocupa com relação a si mesma e, ainda, daqueles que ela mesma desempenha em relação ao outro.

Para Wallon (1995a), é impossível dissociar quaisquer dos conjuntos funcionais – inteligência, afetividade ou ato motor – da pessoa. Assim, é a criança como um todo

que continua a se desenvolver. Uma etapa de desenvolvimento constitui sempre um sistema mais amplo do que a idade biológica revela: os estágios são caracterizados por um conjunto de necessidades e interesses, os quais buscam assegurar o desenvolvimento da pessoa. Faz-se necessário, portanto, considerar que o pensamento não se forma unicamente por meio do desenvolvimento do sistema nervoso, mas também pelo desenvolvimento da pessoa na sua totalidade e em relação ao meio físico e social no qual a criança vive e se integra de acordo com as suas possibilidades (WALLON apud AMARAL, 2012, p. 58).

É, portanto, no estágio categorial que a diferenciação nítida entre o eu e o outro proporciona condições estáveis para a exploração mental do mundo físico e social. Por meio de atividades de agrupamento, classificação, seriação e categorização em diferentes níveis de abstração, a criança pouco a pouco consolida o pensamento categorial (MAHONEY, 2002). Assim, adquirindo uma compreensão paulatinamente mais clara do seu ambiente físico e social, a criança acaba também por conquistar a compreensão de si mesma.

3 MÉTODO

3.1 O problema e o objetivo

Esta pesquisa tem como objetivo ouvir as crianças e conhecer os sentimentos vividos na escola no ensino fundamental. Nesse momento da escolarização, acredito que os alunos serão capazes de falar sobre as suas experiências e sobre as situações que vivenciam em classe. Em sentido mais amplo, procuro compreender o modo como a criança apreende e relata sua apreensão do ambiente escolar. Daí ser importante dar-lhe voz, permitindo que expresse suas ideias, opiniões, maneiras de pensar, de sentir e agir quando em sala de aula ou na escola. De fato, entendo que conversar com as crianças e escutar a maneira como elas falam das suas experiências escolares, o modo como descrevem as suas interações com a professora, os colegas, o ambiente escolar, bem como as mudanças nele percebidas pode evidenciar como vivem essa experiência.

Para captá-la, propus-me a buscar tais informações utilizando a técnica de grupo focal, que coloca em interação alunos que, muito provavelmente, se relacionam diferentemente com a experiência escolar e nutrem diferentes sentimentos ao seu respeito. Pretendo, com este estudo, oferecer subsídios para alimentar a reflexão quanto à prática adotada por muitos educadores que trabalham nos anos iniciais desse nível de ensino: a de preparar e recepcionar os alunos que chegam ao ensino fundamental e acolher com carinho, interesse e respeito quem o frequenta.

O meu interesse primeiro é conhecer, de maneira mais aprofundada, como as crianças sentem a passagem da educação infantil para o ensino fundamental I, alcançando uma maior compreensão dos sentimentos, das emoções e das expectativas que marcam esse momento específico da escolaridade. Mas considero também que os dados aqui colhidos ajudarão os professores do ensino fundamental a entender melhor os seus alunos, facilitando a interação que com eles mantêm. Ouvir e observar crianças que se encontram, segundo a proposta walloniana, no estágio categorial, engendra uma reflexão sobre as demandas dessa faixa etária, propiciando uma atuação pedagógica mais coerente.

3.2 Procedimentos metodológicos

3.2.1 A escola e os participantes

O trabalho de campo foi desenvolvido em uma escola particular na cidade de São Paulo, localizada no Jardim Marajoara, zona Sul, um bairro nobre do distrito de Campo Grande. Muito arborizado, ele é uma extensão natural do bairro Chácara Flora, que se localiza no distrito vizinho de Santo Amaro. Com frequência, as pessoas confundem esses dois bairros, tomando um pelo outro ou considerando-os um só. De fato, ambos são divididos pela Avenida Washington Luís, que é o real limite dos distritos de Campo Grande e Santo Amaro.

A escola possui duas unidades: a “Júnior” e a “Sabará”. A unidade Júnior, que foi objeto de pesquisa, atende o berçário e os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1ª ao 5º ano. Nessa unidade, encontram-se matriculados 634 alunos. A maioria do corpo docente é composta por pedagogos que realizaram estudos pós-graduados. Na Tabela 1, é possível observar a distribuição da estrutura física da escola.

Tabela 1. Uso da estrutura física da unidade escolar em que foi feita a pesquisa

ESTRUTURA FÍSICA	UNIDADE JÚNIOR
Quantidade de salas por série	3
Quadras	2
Cozinha	3
Cantina	1
Banheiros	30

Fonte: elaborada pela autora.

O motivo da escolha dessa escola foi, justamente, o fato de ela contar com várias classes de 4º e 5º ano – e, em especial, de sua diretora ter se mostrado acessível e colaborativa, aceitando, com tranquilidade, a minha presença na instituição. Além dessas, outra razão importante foi a heterogeneidade das turmas. As crianças foram escolhidas com o auxílio da coordenadora, com base na sua maior

desenvoltura em interações e na facilidade de comunicação, critérios empregados para facilitar a coleta de dados. Já na primeira reunião com a direção e com a coordenação, foi-lhes informado que seriam necessárias as assinaturas dos pais e da escola de um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (ver Anexo 1), conforme demanda o Comitê de Ética da PUC/SP. Foram selecionados oito alunos. O grupo focal teve duração de uma hora e aconteceu em um dia. Para garantir registros coerentes e claros diante dos vários pontos de vista presentes, foi utilizada gravação em áudio.

3.2.2 Procedimentos de coleta de dados

Como já mencionado, optei pela técnica de grupo focal, a qual foi desenvolvida na Psicologia Social e empregada em diversas formas de trabalho com grupos. Powell e Single (1996, p. 449) afirmam que um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. A partir da década de 1980, houve uma redescoberta dos grupos focais, momento marcado pela preocupação em adaptar essa técnica ao uso da investigação científica.

De acordo com Gatti (2012), a pesquisa com grupos focais privilegia a seleção dos participantes segundo alguns critérios, estipulados conforme o problema e/ou o estudo, mas buscando sempre preservar a presença de algumas características comuns que qualifiquem as pessoas para discutir a questão a ser desvendada via material discursivo/expressivo produzido na interação mantida. Os participantes precisam ter vivência com o tema a ser discutido, de modo a trazer à baila os aspectos que entendem ser centrais. O objetivo é alcançar uma multiplicidade de pontos de vista, na e pela interação do grupo criado. Kitzinger (1994, p. 116) assinala que as interações ocorridas nos grupos focais permitem:

- clarear atitudes, prioridades, linguagem e referências de compreensão dos participantes;
- encorajar uma grande variedade de comunicações entre membros do grupo, incidindo em variados processos e formas de compreensão;

- ajudar a identificar as normas do grupo;
- oferecer *insight* sobre o papel do funcionamento do grupo e dos processos sociais na articulação das informações (por exemplo, mediante o exame de qual informação é censurada ou silenciada no e pelo grupo);
- encorajar uma conversa aberta sobre tópicos em geral embaraçosos às pessoas;
- facilitar a expressão de ideias e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevistas individuais.

Dessa maneira, o grupo focal, de acordo com Gatti (2012, p. 11), é:

[...] uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilhem alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado [...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

O trabalho não se caracteriza como entrevista coletiva, mas como troca de pontos de vista entre os participantes. O moderador deve explicitar ao grupo o seu papel, que é o de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir e procurar garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar e de participar (GATTI, 2012, p. 29).

O grupo focal é considerado um bom instrumento para o levantamento de dados, desde que seja aplicado com critério e de maneira coerente com os objetivos da pesquisa. Recomenda-se que o trabalho envolva, no máximo, 10 pessoas. É papel do moderador estar atento à comunicação do grupo e evitar intervir na discussão. Pode-se optar por um operador de áudio que, além de realizar as gravações, atue como observador das discussões. O local deve favorecer a interação dos participantes; por isso, a disposição das mesas e cadeiras é importante: todos devem ficar frente a frente. Leal (2014) alerta também para a necessidade de um roteiro que auxilie a discussão, sem, contudo, engessá-la. O moderador deve estar atento a esse aspecto, incentivando o desenvolvimento da conversa.

O local escolhido para realizar o encontro com os grupos focais foi uma das salas de apoio da escola, localizada no piso superior. Nesse local havia duas mesas

grandes com cadeiras, que acomodaram os alunos, a pesquisadora e os instrumentos de coleta de dados (equipamento de gravação). A coleta de dados foi agendada com a direção da escola e aconteceu na primeira semana de abril de 2015.

3.2.3 Referencial de análise

Após a coleta de dados por meio do grupo focal, foi realizada uma transcrição literal, buscando captar todas as manifestações obtidas, como pausas, risos, diferentes entonações e mesmo o volume das diferentes vozes. Dessa transcrição resultou um texto, do qual emergiram os aspectos recorrentes, os contrastantes e contraditórios das falas dos alunos. Essas categorias serão discutidas à luz do referencial teórico oferecido pela psicogenética de Henri Wallon.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentadas a análise e a discussão dos resultados obtidos através da técnica de grupo focal. Nelas, daremos ênfase aos sentimentos das crianças diante de situações escolares no ensino fundamental, buscando encontrar subsídios para novas e melhores atuações, de modo a atender de forma mais customizada às necessidades infantis. Sistematizar as informações obtidas através da observação e entrevista com grupo focal, foi uma tarefa extremamente trabalhosa. Muitas vezes, as falas cheias de energia e empolgação das crianças sobrepuseram-se umas às outras, criando dificuldade para identificar sujeitos e seus relatos.

No entanto, após ouvir as gravações muitas e muitas vezes para dar início à transcrição - observando cada voz, cada entonação e os diferentes ritmos - um panorama foi sendo paulatinamente construído. Com ele, foi possível organizar os dados e perceber aspectos recorrentes como, por exemplo, os assuntos referentes à rotina escolar, às relações de amizade, e ao aprendizado no ensino fundamental, bem como as divergências e contradições. Abaixo, na Tabela 1, encontram-se as categorias elaboradas para organizar os relatos, aqui chamadas de situações indutoras, por serem os fatos – ou as circunstâncias - que provocaram determinados sentimentos. Estamos falando, portanto, do meio como contexto.

Tabela 1. Categorias e situações indutoras

CATEGORIA: ROTINA ESCOLAR	
Situações indutoras	Mudança de professora
	Tempo na escola
	Comemorações
	Doenças e cuidados
CATEGORIA: AS RELAÇÕES DE AMIZADE	
Situações indutoras	Separação dos amigos do ano anterior
	O ingresso no 1º ano
	A amizade e carinho para com os colegas
CATEGORIA: O APRENDIZADO	
Situações indutoras	A letra cursiva
	A quantidade de lições

Fonte: elaborada pela autora.

4.1 ROTINA ESCOLAR

Ao falarem sobre a rotina escolar, as crianças relataram diferentes percepções, as quais se encontram organizadas e sintetizadas na Tabela 2, abaixo, para poderem ser melhor visualizadas;

Tabela 2. Sentimentos relacionados à rotina escolar

ROTINA ESCOLAR		
Situação indutora	Sentimentos positivos	Sentimentos negativos
Mudança de professoras	-----	- Insegurança - Frustração
Tempo na escola	- Prazer - Satisfação	- Desânimo - Cansaço
Comemorações	- Superação	- Vergonha - Insegurança
Doenças e cuidados	- Confiança - Tranquilidade	-----

Fonte: elaborada pela autora.

Como se pode observar, a rotina do ensino fundamental gera diversos tipos de sentimentos (positivos e negativos) como, por exemplo, os de superação, prazer, ansiedade e insegurança. Para expressar esses sentimentos, as crianças fizeram uso de diferentes linguagens (gestual, corporal e oral), e empregaram diferentes tons e entonações. Além disso, recorreram a termos da Língua Portuguesa como, por exemplo, “legal”, “chato”, “dá hora” e outros, próprios da linguagem coloquial. O emprego de gírias gerou a necessidade de “traduzir” esses termos em sentimentos, já que exprimem e revelam diversas sensações. Assim, algumas palavras assumem um sentido positivo - o de “gostar de”, caso de “legal” e “dá hora”. Já o termo “chato” demonstra o oposto, sinalizando algo desagradável ou aversivo, conforme se verá.

4.1.1 Mudança de professoras

Tal como indicado por Passos (1999) - que constatou que a alegria das crianças na descoberta do conhecimento e, também, o quanto saber ler, escrever, saber contar e fazer contas são conquistas prazerosas - este estudo confirmou, por meio dos depoimentos dos alunos entrevistados, que eles conhecem bem a função social da escola (ensinar-lhes conhecimentos, estratégias de pensamento, valores e regras para que alcancem novas formas de agir, pensar e sentir) e esperam que ela cumpra bem esse papel. Essa situação, que exige das crianças mudanças nem sempre fáceis, está, no entanto, involucrada em afetos positivos. Com isso, vivendo prazerosamente o processo de ensino-aprendizagem, a relação com o conhecimento também ganha essa qualidade: usufrui-se dos saberes. Nesse sentido, esse estar à vontade na escola deve-se à própria escola (vista aqui como contexto e instrumento) e aos vínculos estabelecidos com a professora e os colegas de sala de aula.

Essa constatação não causa espanto: em um ambiente onde preponderam o carinho, o respeito e a atenção dos adultos às necessidades e interesses das crianças, elas se sentem estimuladas a aprender e, efetivamente, aprendem. Mas, o central, aqui, é que se aprende, sobretudo, a gostar de aprender. Tudo isso confirma a importância dos(as) professores(as) na constituição de uma boa e sólida relação dos alunos com os diferentes saberes escolares. E, talvez por isso, as falas das crianças revelavam medo e insegurança por não conhecerem de antemão quem seria a professora de sua turma, no início do ensino fundamental:

No 1º ano, eu fiquei com medo, porque eu não sabia quem ia ser a minha professora. Daí, minha mãe ligou na escola para saber quem era. A gente não sabia se ela ia ser legal... (Antonio).

Você sabia quem ia ser a nossa professora no 1º ano? (Nina).

Não! Eu nem dormi direito com medo dela ser chata. (Lourenço).

Essa situação de incerteza e de expectativa parece gerar uma forte angústia, algo que pode acarretar dificuldades para lidar com o futuro. Se os(as) professores(as) tomam ciência de que o sentimento de angústia - quando intensificado ou prolongado - pode gerar paralisia e impotência, certamente irão buscar as situações

do dia a dia escolar que a podem desencadear. Em especial, essas informações facilitam para os(as) docentes e para a coordenação a proposição de atividades que favoreçam a construção de um clima de confiança e transparência em sala de aula e na escola. Refletindo sobre as situações que ensejam medo e insegurança nos alunos, a relação pedagógica ganhando em muito, como se pode verificar no relato abaixo:

Desde quatro meses de idade, eu tinha uma coisa muito boa, que a gente ficou com a mesma professora até antes do 2º ano, e ela era muito cuidadosa com a gente, ela era muito legal, foi muito legal aquela época e, toda vez, a gente ficava preocupado: será que ela vai mudar? Mas, ela sempre ficava com a gente! A gente ficou cinco anos com a mesma professora, né? Daí, a gente ficou um pouco triste quando mudou... A gente chorou... (João).

Eu amava ela (a professora dos primeiros quatro anos). (Gabriela)

A existência de uma relação professores(as)-alunos(as) de boa qualidade constitui um cenário fundamental para o desenvolvimento afetivo, motor e intelectual. Estimular essa relação é, sem dúvida, uma medida extremamente favorável ao processo ensino-aprendizagem.

4.1.2 Tempo na escola

A proposta da escola investigada, na qual os participantes desse estudo estudavam, é a de proporcionar-lhes permanência em período integral, para que venham a realizar atividades extras ou adicionais como, por exemplo, esportes, artes e, ainda, o cumprimento assessorado daquelas de natureza escolar. Nos dias de hoje, essa é uma maneira de manter as crianças seguras e bem cuidadas, entretidas em atividades supervisionadas, enquanto os pais trabalham. Muitas vezes, as famílias, no anseio de preparar os filhos da melhor forma, veem a escola como o único ambiente propício para isso. Empenham-se em oferecer aos filhos uma vivência escolar que, muitas vezes, não tiveram.

Por vezes, as crianças ficam na escola por longos períodos, como é o caso da escola estudada. Mas isso não altera a percepção positiva que dela fazem algumas

crianças: como um espaço acolhedor, no qual é possível “levar os amigos feitos nela, para a vida”. No entanto, para outras, a escola em tempo integral, sem deixar de ser um local agradável e bom de estar, engendra também sentimentos de desânimo e desesperança: ficar nela durante todo o dia é muito cansativo e esse cansaço acaba por afetar a rotina escolar. Esse e outros sentimentos negativos apareceram, em especial, por meio de expressões como “puxado” e “preguiça”.

Sentimentos Positivos

Minhas professoras e professores são muito legais. A gente conversa sobre vários assuntos, sobre as matérias, sobre as lições, tudo! Eu conheço todos os funcionários daqui... É “tipo” a minha família. (Bianca)

(...) Eu adoro a minha escola! Aqui tem os meus melhores amigos. (Nina)

Tem muita lição, mas isso é bom: prepara a gente pro futuro. (João)

Eu prefiro ficar aqui do que na minha casa. Aqui eu tenho um monte de coisas para fazer. Têm minhas amigas, minha professora, a gente brinca e estuda ao mesmo tempo. (Gabriela)

É legal, porque eu fico mais tempo com os meus amigos. A gente joga bola e faz a lição de casa juntos. Se é difícil, a gente conversa com o amigo. (Matheus)

Sentimentos negativos

É bem “puxado” ficar no integral. Eu fico bem cansado, mas a minha mãe falou que eu tenho que ficar, senão eu ia ficar sozinho em casa. (Antonio)

Eu fico no integral, dá preguiça. A gente acorda muito cedo e chega em casa tarde. E, aí, já tem que dormir. (Nina)

Eu queria ficar na minha casa; eu já falei para minha mãe. Eu gosto da escola, mas eu também gosto da minha casa e do meu quarto. (Bianca)

Os relatos das crianças indicam que elas constroem mais do que conhecimentos na escola: nela se aprende, pela primeira vez, a conviver fora da proteção do ambiente familiar, uma situação que implica negociar regras e pontos de vista, a entrar em interação, a expressar mais e melhor as próprias ideias para que elas sejam entendidas e acordadas. Apesar de tudo isso ser fascinante, ficar na escola implica também perder um lugar de descanso e de privacidade, que é o próprio quarto. Esse é, efetivamente, o principal cômodo da casa, segundo informaram as crianças.

Eu prefiro ficar na minha casa, acho legal, porque no meu quarto tem tudo que eu gosto. Ai que bom brincar com tudo lá. E tem meus amigos do prédio

também. A maioria estuda aqui. Quando dá a gente faz lição de casa juntos. É dá hora. (João)

Eu gosto de ficar na minha casa um pouco, porque na escola cansa muito. Sempre a gente tá fazendo alguma coisa, tipo, lendo, escrevendo, correndo, brigando com os amigos (Risos). Em casa, a gente descansa, sabe?! Eu gosto de ficar no meu quarto com as minhas coisas. (Vinicius)

Outro dado também encontrado nesse estudo foi já apresentado por Pires (1996), em seu estudo *“Esta escola que eu adoro”*. Nele, a autora aponta que “o gostar” da escola envolve pessoas - a professora e os amigos – e, também, os lugares e os momentos. Os instantes vividos - ou melhor, as situações e experiências em que as crianças participam ativamente são, justamente, as que mais ensinam a construção de uma visão positiva a respeito da escola. De fato, as pessoas oportunizam a constituição de uma imagem a respeito de quem se é e, ainda, de vir a se realizar nas e pelas situações propostas. É, no caminho sugerido pela escola, que se vão delineando ocasiões para experimentar o novo em segurança, para construir a própria identidade, para enriquecer a percepção de mundo, dos outros e de si mesmo, para vivenciar afetos, para expressar pensamentos e emoções. O contexto social é, portanto, fundamental nesse processo de descoberta e de formação de vínculos: os amigos tornam-se parceiros na escola e na vida: *“A gente joga bola e faz a lição de casa juntos; se é difícil, a gente conversa com o amigo”*. Nesse sentido, as crianças encontram confiança, empatia e amparo também nos colegas, com quem trocam ideias e solucionam problemas.

A escola, neste caso específico, é para as crianças que a frequentam um local no qual se brinca, se estuda e ainda se partilha. As interações sociais, notadamente as que se passam com pares, se bem conduzidas, permitem a colaboração e a troca, situações extremamente positivas e valorizadas em um mundo que se torna mais e mais individualista.

Tipo, quando a gente acaba a lição a gente gosta de ajudar os amigos que ainda não acabaram. (João)

Sempre que eu preciso de ajuda na classe, minhas amigas ajudam muito na lição. Nossa professora deixa, ela é boazinha. (Bianca)

Um dia na aula de Educação Física, a gente tava jogando handebol, nossa deu muito medo, vieram vários meninos do outro time na minha direção. Mas quando eu olhei para o lado o Lucas tava lá gritando: “Aqui, aqui”. Nosso time era muito bom, quando um tava sozinho sempre aparecia alguém, tipo, do nada, e falava “Manda a bola aqui”. A gente era muito unido e muito bom. Foi a melhor época. (Lourenço)

Quando eu tive catapora a Júlia, foi me visitar em casa, foi muito legal. Tipo, alguém da escola vai na tua casa. (Todos riem) (Bianca)

Sempre na hora do recreio eu vejo o meu lanche e não gosto. Eu já falei pra minha mãe, mas ela gosta de mandar pão com bolacha, eu não gosto, eca! Mas meus amigos sempre dividem o lanche deles comigo. Eu adoro o lanche do Thiago, tipo, é muito bom. (Risos) (Matheus)

A experiência mostra que classes ou grupos heterogêneos - onde se podem exercer papéis variados, experimentar as possibilidades propostas e aprender com a professora e com os colegas - maximizam a aprendizagem de todos. Nesse sentido, a escola parece, favorecer iniciativas desse tipo, pois proporciona situações colaborativas, que valorizam as interações sociais, ao invés de promover a competição solitária de um contra todos.

4.1.3 Comemorações

Outro aspecto muito mencionado pelas crianças foram as comemorações que acontecem na escola: a Festa Junina, o Dia das Mães e as comemorações de fechamento de ciclo. São essas situações, corriqueiras para os adultos, que podem ser, para algumas crianças, desencadeadoras de medo e vergonha. Esse sentimento parece se equiparar a ‘ser constrangido’, a ‘sofrer um embaraço’. A vergonha é, neste caso, entendida pela criança como exposição não desejada a estranhos que avaliarão a conduta infantil:

Ah, antes, a gente vindo pra cá pra lá, teve “tipo” uma apresentação. Não foi bem uma apresentação, foi... A gente foi lá no palco, lá de cima e se apresentou para um monte de gente - uma festa de final de ano, que todo

mundo que passa para o 1º ano faz, e eu nunca tinha feito isso antes. É chato... (Antonio)

A gente ficava com vergonha, né? Tinha os pais de todas as crianças da escola, ali, olhando pra você. Aí, eu pensava: que vergonha que eu estou lá em cima... (João)

E, o pior, é que teve uma apresentação que eu era dupla com o João. E ele é o pitoquinho da sala! Eu ficava aqui e ele ficava aqui (mencionando a diferença de altura entre ela e o par) e a gente ficava assim, um maior que o outro... Bem estranho... (Risos) (Bianca)

O constrangimento relaciona-se ao fato de destoar do parceiro em termos de tamanho. Várias hipóteses podem ser aqui levantadas, desde a de que a relação entre pares deve ser marcada pela simetria até a de haver, tacitamente, a expectativa de que a mulher seja mais baixa do que o homem, quando formam um casal. O fato é que dançar a quadrilha com um colega do sexo oposto mais alto parece causar vergonha.

Era muito mico. Eu detestei! Minha mãe e meu tio ficaram tirando foto perto do palco. Nossa, era muita vergonha... (Bianca)

Considerando esses relatos, é possível que, mesmo antes de se manifestarem, alguns sinais emocionais já possam ser pressentidos, como as mudanças na expressão facial das crianças, por exemplo. Estar atento a tais aspectos é uma aprendizagem importante para os educadores: é preciso reconhecê-los, a fim de oferecer suporte e recursos para as crianças lidarem com sentimentos vividos tão penosamente. Cuidar para que situações como estas não sejam frequentes, pode ser um compromisso assumido tanto pela escola como pelos pais.

4.1.4 Doenças e cuidados

Foi frequente o relato de machucados feitos na escola, bem como de doenças contraídas e que foram cuidadas pelos educadores. As crianças contaram em detalhes os encaminhamentos das famílias (em parceria com a escola) diante de tais situações e os sentimentos que elas ocasionam.

Além disso, falar desses acontecimentos e reviver esses sentimentos podem ser formas de demandar cuidados ou de se habituar a tais sensações. Podem, ainda, ser expressões do desejo de serem amparados ou, ainda, uma forma de lembrar os momentos de fragilidade e encontrar conforto no fato de que providências necessárias foram tomadas quando foi preciso:

Todas as professoras ajudam, quando a gente se machuca e fica doente. Um dia, era férias aqui na escola, um dia eu estava brincando de pega-pega... Não, era pique esconde e eu era o pegador e tinha um menino chamado Pedro, e tinha um monte de cadeira, onde a gente tomava lanche e tinha uma curva. Eu estava com um tênis... (Vinicius)

Não, é que, primeiro, a professora falou assim: - "Não vai lá fora", porque lá fora tinha chovido e estava molhado. Aí, o que ele fez... Ele saiu por fora e entrou. (João)

Quando entrei lá dentro, tinha a cadeira e o tênis escorregou. Aí, eu bati no poste, bati na cadeira e bati no chão... Saiu muito sangue. (Vinicius)

Eu estava no box, tomando banho à noite e a porta de vidro, do pino, estourou. Não, soltou... Minha mãe foi colocar - ela segurou a porta para ela não cair em mim - ela foi colocar o pino. Só que, como a água estava muito quente, o vidro já devia estar trincado e escorregou da mão dela e caiu assim. Quebrou o vidro e eu virei assim e cortou tudo pra trás. Aí cortou aqui, cortou aqui, e aqui, e aqui no pescoço... (Vinicius)

Ele faltou muito na escola (por ter estado hospitalizado). (João)

A nossa professora foi visitar ele no hospital. (Matheus)

Ela levou um chocolate para mim (no hospital). Foi legal! (Risos). (Vinicius)

Mais uma vez, evidenciam-se o prazer e a satisfação em ter a professora como alguém mais experiente, que cuida e está presente nos momentos necessários. Tais afetos, constantes em relações de confiança, constituem e constroem parcerias sólidas que envolvem a todos, na interação. A aprendizagem pressupõe e requer, portanto, a existência do vínculo afetivo entre professor e aluno.

4.2 AS RELAÇÕES DE AMIZADE

As crianças falaram muito sobre as relações de amizade construídas na escola, ficando bem evidente sua importância no convívio do dia-a-dia. Ao lado do prazer que

demonstravam sentir na companhia e nas trocas entabuladas com os colegas, sentimentos negativos - como insegurança e frustração - também foram citados em vários momentos. Especialmente aterrador parece ser a preocupação de virem a se separar dos colegas, quando da mudança de série. Em relação à entrada no 1º ano, as mudanças na passagem da educação infantil para o ensino fundamental deixaram marcas fortes, evidenciadas, em algumas crianças, pelos relatos de alegria, satisfação e prazer, enquanto, no de outras, predominaram a ansiedade e a insegurança. Na Tabela 3, podemos visualizar melhor esses dados.

Tabela 3. Sentimentos relacionados às relações de amizade

AS RELAÇÕES DE AMIZADE		
Situação indutora	Sentimentos positivos	Sentimentos negativos
Separação dos amigos do ano anterior	-----	- Insegurança - Frustração
O ingresso no 1º ano	- Alegria - Satisfação - Prazer	- Ansiedade - Insegurança
A amizade e carinho para com os colegas.	- Alegria - Satisfação - Respeito	-----

Fonte: elaborada pela autora.

4.2.1 Separação dos amigos do ano anterior

A maioria dos participantes do grupo focal disse não gostar da mudança de sala, uma rotina que ocorre, em todos os anos, entre as séries. As crianças relataram que o fato de não saberem quem serão os novos amigos e se serão por eles bem aceitos, gera muita ansiedade. Na verdade, parece haver o medo de que os novos vínculos empobreçam os mais antigos, privando-os da convivência com os colegas do ano anterior. Sem dúvida, tudo isso é tão ameaçador que se pensa até mesmo em sair da escola.

Eu estava ansiosa pra saber quem tinha caído na minha classe. Eu queria saber quem era a minha professora. Eu chorei um dia, porque minha mãe chegou tarde pra me buscar. Eu lembro até hoje disso. Eu achei que ela tinha me esquecido. (Risos) (Gabriela)

Veio todo mundo junto, só que, aí, agora, separou... Eu não gostei. Do 4º A, aqui tem eu e o Vinicius... Toda a classe foi separada! É muito chato isso. Eu fiquei com medo de mudar de sala e não saber com quem eu ia cair. Eu pensei que ia ficar com os meus amigos do ano passado e, depois, minha mãe disse que ia mudar todo mundo de sala. Foi muito chato! (João)

A gente não sabe de quem vai ser amigo. É chato. Eu não gosto de mudar de turma. [...]. Não, a gente sempre quis que ficasse todo mundo junto. É difícil se enturmar depois. É que nós eramos em seis meninos, aí veio dois pra lá e cinco e, não, veio dois pra lá e quatro pra lá. (Vinicius)

Se eu fosse pro 5º B, eu gostaria. Mas, eu não gosto do 5ºA. Eu prefiro a minha turma. (Lourenço)

Foi muito ruim... Agora, a gente já se adaptou, mas eu quis sair dessa escola. (Matheus)

O início da escolarização envolve uma fase da vida das crianças em que as relações de amizade se estruturam e se desenvolvem. Mesmo não tendo consciência da reciprocidade necessária à construção de vínculos afetivos, aprendem a adaptar-se às necessidades do outro e a valorizar esses momentos em grupo. Mediante o emprego de vocábulos como “ruim”, “chato”, “não gosto”, as crianças indicam que a mudança de sala - e, conseqüentemente, a separação dos colegas – acabam gerando sentimentos desagradáveis. Para a escola, o importante é quebrar as ‘panelinhas’, permitir experimentar de maneira segura tanto a separação como fazer um novo amigo. Se o norte da escola está menos voltado para negar a importância dos limites ou a centralidade da interação, é preciso preocupar-se, também, em oferecer condições propícias para que as crianças tenham, na escola, um ambiente tranquilo e acolhedor. Talvez seja necessário dar mais atenção à ansiedade de separação que os alunos relataram, postergando as mudanças nas configurações dos alunos para os anos finais do ensino fundamental.

Além dos sentimentos de insegurança e frustração encontrados, foi possível perceber, também, a alegria e a cumplicidade existente entre os amigos da mesma classe “*Era da hora. Ah, quando a gente estava junto, sempre alguém fazia gracinha*”... Essa é uma situação que reafirma a importância das relações afetivas dentro da escola. Ao falarem das “gracinhas” que faziam, os alunos demonstraram o quanto é prazeroso os momentos de descontração.

Era muito legal quando a gente estudava na mesma classe! Era da hora. Ah, quando a gente estava junto, sempre alguém fazia gracinha... (João)

Tipo, quando a gente acabava a lição, também a Nina fazia gracinha na sala. Faz até hoje, mas aí, agora que separou a gente, ficou bem triste... Mas, agora, a gente tá começando a se acostumar. Mas, às vezes, a gente ainda fica triste. (Matheus)

Segundo Wallon (1979), os agrupamentos formados no meio escolar constituem o espaço privilegiado das relações interpessoais, que permite a construção simultânea do individual e do coletivo. O convívio em grupo pode gerar desafios para os que dele fazem parte. Mas é, no entanto, nessa vivência que, paulatinamente, os indivíduos vão estabelecendo julgamentos sobre os modos de agir, sentir e pensar dos colegas e percebendo por meio dessa apreensão, suas diferenças e semelhanças com os outros. Aos poucos, cada indivíduo vai tomando ciência de suas possibilidades e de dificuldades e vai se diferenciando dos demais. É a partir dessa relação indivíduo-grupo que a criança se percebe e aprofunda seu modo de ser. Esse distanciamento não se faz, entretanto, sem medo de serem excluídas desse meio social.

Tem essas coisas de excluir, sabe?! (João)

Às vezes, acontece isso [alguém é excluído], não sei por quê. É bom ser amigo de todo mundo! (Nina)

Sempre alguém exclui ou não gosta de alguém. É sempre assim... (Antonio)

É verdade: sempre a nossa professora tem que conversar para resolver [essa situação de exclusão]. Às vezes, minhas amigas também excluem elas (Apontando para as colegas da roda). (Gabriela)

Diante dessa constatação, as crianças demandam que a professora atue como mediadora e, mais do que isso, como alguém que, sendo de confiança, auxilie na resolução do conflito. A mediação de um adulto é central para auxiliar as crianças a refletirem sobre o ocorrido. No início, essa mediação é externa às crianças, mas pouco a pouco elas passam a tornar sua, essa forma de lidar com a questão. Vão, assim, ganhando autonomia para resolver problemas, generalizando de uma para outra situação, afinando o diálogo e a argumentação, defendendo o ponto de vista próprio. Conversar e pensar sobre a emoção sentida (que, como bem diz Wallon, se revela

organicamente e desregula o comportamento da criança) permite reduzir os sintomas físicos que a caracterizam. Por outro lado, algumas crianças são capazes de perceber o ganho social de superar essa situação escolar, como bem ilustram os relatos.

No primeiro dia do 4º ano, a gente tentava brincar só com os amigos do 3ºA do ano passado, porque a gente não conhecia os amigos do 3ºB do ano passado. Mas, agora, a gente já se acostumou. É bom conhecer outras pessoas de outras salas. Eu conheci o Marcos e ele vai na minha casa; ele é legal... (Matheus)

É bom separar (referindo-se aos amigos do ano anterior), para organizar, para separar um pouco a turma e interagir. Para fazer outros amigos, senão fica panelinha. (João)

Fica evidente, nessas falas, o quão positivo é conhecer novos amigos e poder com eles se relacionar. Para as crianças, conforme Wallon afirma, o grupo é indispensável não só para a aprendizagem social como, também, para o desenvolvimento de sua personalidade.

4.2.2 O ingresso no 1º ano

O ingresso no 1º ano é marcado por desafios, seja quando pensamos na articulação da educação infantil e do ensino fundamental, seja na transição da criança de um estágio para outro de desenvolvimento (pautadas na faixa etária dos alunos estudados, estamos nos referindo à entrada no estágio categorial). Na realidade escolar, parece existir certa descontinuidade entre os segmentos escolares mencionados, uma situação que pode levar o processo de ensino-aprendizagem a enveredar um caminho sinuoso.

Para as crianças, o ingresso no 1º ano do ensino fundamental é marcado por diversos sentimentos (positivos e negativos), conforme veremos na discussão.

Eu adoro escrever! Quando eu aprendi a letra cursiva, eu só queria fazer a letra cursiva. Eu me sentia adulta! (Risos de todos) E ler, também. Eu leio muito rápido. Quer ver? Eu fui a oradora da festa do 1º ano. (Nina)

Eu gostei do 1º ano: a gente brincava, mas tinha muita lição também. Tinha lição de casa, português, matemática, tudo o que a gente tem hoje. Só que a

gente era pequeno e não sabia fazer as coisas. Eu não sabia nem onde era o banheiro. (Todos riem) (João)

No 1º ano, a gente não tinha prova. (João)

O ingresso no 1º ano e a aprendizagem da leitura e da escrita são marcos importantes para as crianças. O uso da letra cursiva parece ter propiciado a *Nina* uma inebriante sensação de amadurecimento, reforçando a importância “crescer” e de não mais precisar do adulto como referência. Nas falas, ficam explicitadas, ainda, a consciência do salto intelectual que essa passagem permite e as possibilidades de abertura para todos, que a leitura e a escrita proporcionam.

Era “dá hora”, o 1º ano. Agora, eu só posso brincar na sexta! Antes, era mais legal. Eu levava amigos pra minha casa quase todo dia. Só que, em alguns dias que eu tinha natação, eu não levava. Agora, a nossa professora dá muita lição. Minha mãe não deixa ir todo dia na minha casa, só na sexta. Sábado e domingo, eu vou na minha avó ou viajo. (Faz gesto com a mão). (Matheus)

Conforme o relato, o 1º ano era “dá hora”, uma manifestação de positividade, de alegria, de prazer. Isso porque, nesse momento, segundo *Matheus*, podia-se brincar mais com os amigos e aprender também. O tempo dedicado ao brincar é tão importante quanto o de estudar, pois as brincadeiras são oportunidades de desenvolvimento para as crianças, que nela e por ela experimentam o mundo, exploram suas muitas possibilidades, entabulam relações sociais, conquistam uma maior autonomia de ação, vivem, revivem e organizam emoções. Brincar com os amigos e podê-los trazer em casa são ocasiões plenas de satisfação, justamente porque as brincadeiras em grupo favorecem o compartilhar, a cooperação, a liderança, a competição, a adesão voluntária às regras.

Sentimentos como prazer, alegria e satisfação são, de acordo com Wallon, emoções puramente orgânicas que se convertem em sentimentos com o surgimento da linguagem como representação do real. No entanto, conforme veremos em outros relatos, a ansiedade e a insegurança também estão presentes na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Vale ressaltar que, na fala de uma aluna, faltava o “brincar” na rotina do 1º ano, pois se tratava de “*aprender a ler e a escrever*”.

Eu achava que a gente brincava muito mais no infantil. Era muito legal... Depois, no 1º ano, a gente brincava só um pouco. A gente podia brincar mais! No 1º ano, a gente tem que aprender a ler e a escrever e isso é muito difícil! As professoras têm que saber: demora. (Gabriela)

Ao ingressarem no 1º ano, os alunos passaram a ter um contato intenso com as diferentes disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia. E a leitura e a escrita, assim como os cálculos, convertem-se em instrumentos indispensáveis para que possam aprimorar os conhecimentos e estratégias de pensamento. Sabemos que, no 1º ano, o foco dado à leitura e à escrita é grande e necessário. Como vemos, o trabalho pedagógico deve ser cuidadoso e preciso, para que não seja simplesmente um “despejar” de conteúdos.

É fundamental que a escola e os professores pensem constantemente em como articular os conhecimentos formais às vivências dos alunos, algo que requer, em primeiro lugar, conhecimento a respeito desses sujeitos. Sem esse cuidado, os conteúdos escolares, as estratégias de pensamento e o que é ou não importante dentre eles, acaba sendo dado de maneira estanque e desconexa. A escola precisa estar a serviço da aprendizagem da criança que, ao aprender, se desenvolve e consegue aprender mais e melhor. Considerando a teoria walloniana, a entrada no 1º ano, pode ser mais significativa quando se reconhece as necessidades infantis no estágio categorial.

No 1º ano eu era tímida e não tinha muitas amigas. Eu acho... Aí, eu fui tendo mais [amigas] no 2º e no 3º ano. (Gabriela)

Quando eu entrei no 1º ano, eu fiquei um pouco insegura, porque eu não conhecia ninguém nesta escola. Não sabia nem aonde tomava o lanche. (Bianca)

“É difícil fazer amigos, quando a gente entra em uma escola nova”. (Vitor)

O sentimento de insegurança marcou a fala das crianças, notadamente quando o assunto era a sociabilidade. Para elas, ter poucos amigos e/ou entrar em uma escola sem conhecer ninguém são situações difíceis, que ensejam muita ansiedade. As interações sociais são primeiramente vividas na família e, nela, cada pessoa exerce diversos papéis (o de filho, o de irmão, o de neto ou sobrinho, o de primo etc.) e entra, também, em contato com diferentes referências - a do pai, a da mãe, a dos irmãos. É na vida familiar que se aprende a ser parte da família e a relacionar-se com os demais

membros. Na escola, mais tarde, a criança irá também entrar em novas interações, ocupando o papel de aluno e se relacionando com outras crianças como colega. Essas relações são extremamente ricas do ponto de vista da experiência, pois envolvem pessoas oriundas de diferentes meios sociais e culturas diversas, que permitem romper com o pequeno e protegido mundo familiar.

4.2.3 Amizade e carinho para com os colegas

Como já visto, as crianças dão grande importância para as relações que constituem na escola, com os colegas, ao longo do ensino fundamental. Sentimentos como alegria, satisfação ficam evidentes nas falas a seguir:

Eu gosto de todos os meus amigos. A gente brinca muito. A escola fica muito melhor com eles. (Vinicius)

Um dia, a gente não sabia, era todo mundo pequeno, a gente mantinha esse contato que todos nós temos desde pequeno, desde quatro meses! Eu cheguei aqui, na escola, com quatro ou cinco meses; a Ana chegou, eu acho, que com três ou quatro meses, e todo mundo está há muitos anos aqui. Eu e a Gika, a gente briga muito desde o berçário. E eu tenho essa marca na orelha, você pode passar a mão, assim, olha... Tá vendo que tem um negocinho aqui, que ela começa, cai um pouquinho e volta? [Foi] Porque a Gika mordeu um pouco da minha orelha e eu mordi o nariz dela, entendeu? A gente brigava desde pequeninha... Então, vem lá no berçário e a gente mantém esse contato: todo mundo aqui se conhece há muito tempo, a gente se considera irmão, quase isso. A gente dorme; a gente só não dorme aqui na escola! Mas, a gente fica o tempo todo aqui, né? (Bianca)

A cumplicidade das meninas quase transborda do relato acima e mostra que, apesar das brigas, a amizade impera. A razão e a emoção estão dialeticamente relacionadas uma a outra e encontram-se presentes nas ações dos alunos que participaram do grupo focal. A emoção sobrepõe-se à razão e a reflexão minimiza os efeitos de manifestações emocionais indesejáveis. A comparação de *Bianca*, que vê a colega como uma irmã, demonstra a intensidade desse laço afetivo. No estágio categorial, as crianças, sabem que eventos, pessoas e situações têm coisas em comum e, ao mesmo tempo, mantêm sua singularidade. No entanto, essa visão e discernimento estão ainda muito pautadas nas próprias experiências emocionais.

É tipo uma amizade que, se acabar, a gente vai ficar muito triste, entendeu? [Os colegas] é igual às pessoas da nossa família. (Nina)

A Júlia foi embora, ela chorou muito. Ela também ficava com a gente, desde quatro meses. Ela era aluna daqui, muito legal. Mas os pais delas mudaram de cidade e ela teve que ir junto. Mudou de escola e tudo... Ela não queria ir, por causa dos amigos daqui. Ela tinha muitos amigos. (Gabriela)

Ela foi embora o ano passado. Mas, ela volta aqui pra visitar a gente, nas festas de encerramento... Ela volta em todas as festas, na festa junina ela vai voltar pra visitar a gente. (Bianca)

A gente mantém um contato e, isso, a gente preserva bastante. (Nina)

Todo mundo que veio com 1º ano, eu, a Nina, ela também estava. Só que ela teve que ir embora, por causa de que o trabalho da mãe foi transferido para Itu. Eu não sei se teve algum problema na empresa... A empresa é daqui e teve que ir pra lá. (Bianca)

Era pra ela [Júlia] ter ido no 2º ano, mas deu pra continuar mais um ano. (Nina)

Chama a atenção o quanto estas crianças ficaram afetadas pelo fato de se separarem dos colegas com os quais estudavam e conviviam. O meio, o contexto escolar, propõe um desafio às crianças: compreenderem e aceitarem as situações de separação e distanciamento dos amigos. A escolarização obriga os alunos a se depararem e vivenciarem meios/contextos bastante variados, visitando casas de colegas e entrando em contato com pessoas e com modos de agir, pensar e sentir distintos dos seus. Na segunda fase do estágio categorial, a partir dos nove anos, as crianças já conseguem classificar e ordenar a sua realidade: formam-se, nesse momento, as categorias intelectuais e a inteligência discursiva. Decorre daí, provavelmente, a aceitação e a compreensão que seus relatos mostram.

4.3 O APRENDIZADO

4.3.1 A letra cursiva

As crianças verbalizaram diversos sentimentos a respeito das aprendizagens conquistadas ao longo do ensino fundamental. Em especial, deram destaque à letra cursiva e à quantidade de lições. Sentimentos como o de superação e de entusiasmo parecem inseparáveis e constantes nos relatos. Tal como observado anteriormente, ao discutirem as amizades, a aprendizagem também é plena de sentimentos

negativos: cansaço, insegurança, medo e ansiedade fizeram-se presentes, como indica a Tabela 4.

Tabela 4. Sentimentos relacionados ao aprendizado

APRENDIZADO		
Situação indutora	Sentimentos positivos	Sentimentos negativos
A letra cursiva	-----	- Cansaço - Insegurança
A quantidade de lições	- Superação - Entusiasmo	- Medo - Ansiedade

Fonte: elaborada pela autora.

Abaixo, os relatos das crianças sobre a aprendizagem da letra cursiva:

Assim a minha escrita, pra mim foi um pouco difícil no começo, porque eu sabia escrever em bastão, né!? Eu nunca tinha escrito em letra cursiva... Daí, quando eu fui começar, eu não sabia escrever e eu ficava fazendo rabiscos, assim, na folha. Eu ficava fazendo um monte de rabiscos, porque eu não sabia escrever. (João)

A gente via nossos pais escrevendo em letra cursiva e era tão rápido! A gente achava que letra cursiva era um monte de ondinha. (Bianca)

Eu também não (sabia escrever). A gente não brincava mais. Escrevia muito. Tinha caderno de caligrafia. (Todos riram) (Vinicius)

Era chato! (João)

Eu adoro escrever com letra cursiva. Depois que eu aprendi, só queria fazer ela. A letra fica mais bonita. A tia sempre explicava para fazer assim, na linha, chegando até a de cima e [vindo] até chegar na linha de baixo. (Faz gesto com as mãos para explicar) É difícil, não foi fácil aprender! Tem que treinar muito e, aí, é cansativo. Dói a mão, o lápis tem que estar bem apontado e não pode soltar as mãozinhas da letra: tem que ser bem juntinhas. A tia sempre falava isso. (Gabriela)

A gente começava a escrever na agenda, aprendia letra cursiva, era mais difícil... (Lourenço)

E aí, no 1º ano, a gente começava a aprender os nossos nomes e a letra cursiva. A gente ficava muito tempo fazendo isso, tipo a manhã inteira. Já no 2º, é... Aprendia nossos nomes e aí, depois, a tia deixou escrever na agenda. Mas aí, no 2º ano, a gente fazia quase... A maioria das coisas em letra cursiva. (Lourenço)

Era tudo de letra cursiva. Só os títulos que a tia deixava a gente fazer em letra bastão. Minha mãe sempre me ajudava em casa. (João)

O ensino da letra cursiva, a despeito de suas polêmicas, é considerado por muitos estudiosos essencial para a vida social. Além de proporcionar agilidade e

legibilidade, o processo de aprendizagem da letra cursiva proporciona o desenvolvimento de várias áreas cerebrais importantes. Nos anos iniciais do ensino fundamental, esse tipo de letra é muito trabalhado e desenvolvido pelas crianças, pois é ao longo dos 1º e 2º anos que ela deve ser aprendida. Neste período, dos seis aos onze anos de idade, as crianças desenvolvem-se muito, tanto no plano afetivo como no motor. No entanto, pode-se dizer que o grande salto é dado no campo intelectual: as crianças passam a ser capazes de alcançar uma disciplina mental muito maior que no estágio anterior. Essa capacidade possibilita o maior nível de concentração e de manutenção do foco de atenção, em uma determinada atividade. No plano motor, os gestos são mais precisos e, conseqüentemente, as crianças apresentam maior controle dos movimentos. A coordenação motora está mais relacionada ao movimento que se quer realizar.

Mas para tanto, concorrem tanto o desenvolvimento biológico, como a natureza do meio em que se vive, atuam, e das possibilidades que permite às crianças. Se os alunos desse estudo pertencem a famílias de classe média e frequentam uma escola tão estimulante, seria de esperar que não enfrentassem nenhum problema no 1º ano, momento em que ingressam no ensino fundamental. No entanto, o que revelou o discurso dessas crianças foram sentimentos e experiências de dificuldade em relação ao uso (e, portanto, à aprendizagem) da letra cursiva. Os alunos queixaram-se pela quantidade de tempo que passaram no treino da letra cursiva, pelas dificuldades enfrentadas para aprendê-las e, inclusive, pela dor e incômodo que a fazer causava. Mas será que foi mesmo tão difícil? Os relatos que se seguem não correspondem ao que nos informaram sobre esses primeiros anos vividos na escola:

Era muito bom no 1º ano: só lição “facinha”. Tinha muito desenho também. Tudo que a gente aprendia tinha que desenhar e pintar. (Nina)

No 1º ano a gente não tinha prova. (João)

E o pior, é que é muito fácil: eu nem estudei pra prova e tirei 10! (Vinicius)

Duro é agora, no 5º ano. Acredita que a gente teve duas lições de matemática super grandes e uma pesquisa de Geografia, que tinha que fazer até um mapa? (Bianca)

As dificuldades em aprender a letra cursiva não tomaram de assalto todas as lembranças dos anos iniciais, nos quais se consolidam muitas outras aprendizagens.

As memórias dos alunos desse estudo estão repletas de sentimentos negativos, mas eles não são de modo nenhum preponderantes. Não obstante, talvez seja o caso de repensar a didática e a metodologia do ensino da letra cursiva. Como fazer isso? Talvez começando por considerar que o tempo, o ritmo e os esforços da criança são distintos dos do adulto, que as crianças também relacionam suas disposições motoras, afetivas e cognitivas. Essa compreensão parece-nos fazer toda a diferença no meio escolar, razão pela qual precisamos acolher – e aprender – com a visão das crianças sobre sua experiência. Não é só para conhecer o andamento do processo ensino-aprendizagem que devemos escutar a voz de nossos alunos: isso é feito, especialmente, para conhecer quais são seus elementos constitutivos.

4.3.2 A quantidade de lições

De acordo com os dados que obtivemos, diversos sentimentos foram revelados quando os alunos desse estudo falaram sobre as lições. Ver a “*lousa cheia*”, com “*muitas letras*” ou “*muita coisa para escrever*” é uma ocasião para ser tomado pela ansiedade, quando se é aprendiz iniciante. Esse fato é percebido não só pelo discurso, mas, também, pela entonação e volume com que as lembranças são expressas. A comparação que *Gabriela* faz no relato abaixo, sobre a educação infantil e o ensino fundamental relaciona-se à sua vivência, para ela aprender a ler e escrever, gera ansiedade e dificuldade. O recado que nos dá é o seguinte: “[...] *ler e escrever é muito difícil! As professoras têm que saber: demora.*”, é um apelo aos professores e as suas exigências em relação a essa aprendizagem.

E, aí, quando a gente via, às vezes, a lousa estava sempre cheia, tinha muita coisa... Muitas letras, muita coisa para escrever. (Se exalta e fala em um tom mais alto, sinalizando que está tomado por sentimentos). (Matheus)

Eu achava que a gente brincava muito mais no Infantil. Era muito legal. Depois, no 1º ano, a gente brincava só um pouco. A gente podia brincar mais! No 1º ano, a gente tem que aprender a ler e a escrever e isso é muito difícil! As professoras têm que saber, demora. (Gabriela)

Ela falava: tem só mais um pouco de exercício. (Vinicius)

Foi bem difícil o começo do 1º ano: a gente achava que era muita coisa, imagina se fosse você que entrasse em outra casa, se você abandonasse sua casa normal e entrasse em outra casa, onde tem um monte de gente que você não conhece e que fica dando lição pra você de hora em hora... (João)

Tudo isso expressa certa indignação, como se a escola estivesse cometendo um ato de exigência terrível. Se algumas crianças assim se manifestaram, outras já mostraram certa modalização. A mudança de atividades (do desenho para a escrita), a maior dificuldade das propostas escolares, a necessidade de se dedicar cada vez mais aos estudos foi igualmente retratada. Esse é um sinal de que está ocorrendo uma preponderância da razão sobre os sentimentos de cansaço e desalento: o mundo vai ganhando em explicação e em inteligibilidade. A dor das primeiras aprendizagens escolares ficou no passado, como bem indicam os tempos verbais empregados.

É que a gente já estava ficando maior, a gente não escrevia muito, a gente mais pintava assim... E aí foi quando a gente começou a escrever, a fazer as lições mais difíceis, aí foi um pouco estranho pra mim, porque eu não estava acostumado ainda. (João)

A gente não estava muito acostumado. (Vinicius)

Pesquisadora: acostumado com o quê?

A escrever muito... (Vinicius)

Agora eu só posso brincar na sexta, antes era mais legal. Eu levava amigos pra minha casa quase todo dia. Só que em alguns dias que eu tinha natação, eu não levava. Agora a nossa professora dá muita lição. Minha mãe não deixa ir todo dia na minha casa, só na sexta. Sábado e domingo eu vou na minha avó ou viajo. (Faz gesto com a mão). (Gabriela)

A gente brigava com a professora de tanta coisa que ela colocava na lousa quando a gente foi para o 1º ano, a gente falava: tia: tem muita coisa! (Nina)

Eu não gosto de muita lição, a nossa professora dá muita lição, eu não gosto. Cansa muito, a minha mão até dói. E não adiantava reclamar. A tia Claudinha dava muita lição, a lousa ficava cheia e ela apagava e punha mais. (João)

A professora falava: - “Tem que continuar”! Aí, ela falava assim: - “Só falta só mais um pouquinho”... Mas, aí, ela apagava a lousa inteira e escrevia mais! (Bianca)

Mas, se a entrada no ensino fundamental foi difícil, o 2º ano não parece ter sido mais fácil. Predominaram, agora, queixas em relação à quantidade de lições e a quão difícil é “*se acostumar*” às novas demandas:

O 2º ano foi difícil, eu nem queria ir para a escola. Depois eu gostei, mas no começo não. (João)

Achei muito difícil. Eu nem sabia ler e escrever direito. No 1º ano a professora escrevia texto na lousa com a gente e lia livro, só. Depois no 2º ano, a gente já tinha que escrever várias histórias. (Antonio)

E eu não estava acostumado com matemática. Eu não gosto de matemática.
Eu não aprendi nada em matemática na minha escola antiga. (João)

Cabe dizer aqui - e salientar - que as atividades mencionadas pelos alunos exigem deles atenção, discriminação, compreensão, reflexão e podem, eventualmente, serem consideradas difíceis mesmo. Isso porque, eles estão transitando entre o final do personalismo e adentrando o estágio categorial. Nesse processo, conviver com o instável e aprender a perseverar são tanto consequências das manifestações da atenção infantil, como exercícios funcionais para a atenção, que marcará o estágio seguinte, o categorial.

Apesar disso, durante essa pesquisa, as crianças relataram em diversos momentos que consideram as séries iniciais do ensino fundamental até mesmo fáceis:

Eu não estudava matemática no 2º ano e tirava nove e dez. (Antonio)

Tem muita lição, mas isso é bom, prepara a gente pro futuro. Eu acho bom. No começo, foi difícil também. Mas, depois, eu aprendi a ler, escrever, a fazer divisão e hoje sei tudo. Foi normal. (João)

Ela (referindo-se a professora) queria nos ensinar para o nosso bem. É importante aprender as coisas. Eu adoro aprender coisas novas. (Nina)

Naquela época do 2º ano era tão gostoso. As tias eram bem boazinhas. (Bianca)

Por fim, saber o que as crianças dizem a respeito da escola no ensino fundamental, conhecer os seus sentimentos, e o que desejam com esta experiência - que deve ser acima de tudo, educativa e formativa – é o primeiro passo para essa importante reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas atuais.

[...] Dando voz à criança, é possível também sensibilizar a comunidade acadêmica para o fato de que devemos tirá-las do silêncio, para então, construirmos novos referenciais teóricos a partir de um universo de informantes diferentes do habitualmente encontrado pelas ciências sociais. (REIS, 2005, p.115)

CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho foi identificar, por meio da fala de crianças, os sentimentos vividos no ensino fundamental. Para isso, foi necessário, inicialmente, descobrir quais eram as situações mais recorrentes, as mais diversas e, inclusive, as contraditórias, para verificar os sentimentos que delas emergiam. A escolha do referencial teórico walloniano muito colaborou para esse intento, uma vez que permitiu olhar para o aluno como um todo, no seu desenvolvimento concomitantemente motor, afetivo e cognitivo.

No início deste trabalho, muitas perguntas estavam presentes. Hoje, posso afirmar com certeza que, se algumas foram respondidas, outras surgiram, de modo que tenho clareza de que esse é um movimento do qual nenhum pesquisador pode escapar. Como já supunha, algumas das minhas hipóteses foram confirmadas: a entrada no 1º ano do ensino fundamental gera sentimentos de ansiedade e insegurança nos alunos. A permanência na escola em tempo integral frequentemente é cansativa e desanimadora. Há assombro – e medo – diante da infinita quantidade de lições que marcam as exigências da escola e do currículo.

Por outro lado, tive muitas surpresas: admirei-me com os relatos sobre as comemorações feita na escola – as festas de final de ano, as comemorações pelo dia dos pais e das mães, a festa junina e a quadrilha e também as festas de fechamento de ciclo, as formaturas –, que causam tanta vergonha e tanta insegurança. Os relatos mobilizaram-me na sua pujança de detalhes e de memórias e fizeram-me refletir. Do mesmo modo, surpreendi-me ao ouvir as falas das crianças sobre a aprendizagem da letra cursiva, tão árdua e cansativa, geradora de cansaço e de insegurança. Embora o objetivo seja agradá-las e inseri-las na cultura da sua terra e lugar, quantas dificuldades essas festas colocam para as crianças. Fiquei espantada também, com o medo oculto nas expectativas de aprendizagem que se colocam aos alunos: há medo de “**não aprender**”.

Causou-me admiração (também) ainda as falas sobre as doenças, como catapora, os acidentes domésticos, as alergias, e como esse assunto foi conduzido na escola. Esses relatos sinalizam o quanto essas “pequenas grandes crianças do

ensino fundamental” precisam de cuidados e querem a atenção dos educadores e dos funcionários da escola em geral.

Trouxe-me encantamento as falas sobre as relações afetivas na escola e fui obrigada a reconhecer o papel central que elas ocupam na vida infantil. Ouvi relatos repletos de alegria, satisfação e respeito por estarem todos juntos aprendendo constantemente, professoras e colegas de classe, pessoas muito valorizadas na mente e no coração dos aprendentes. Dos sentimentos negativos envolvidos no convívio com os demais, espantei-me com o tamanho da frustração e da insegurança causada pela a mudança de série e mudança de turma.

De maneira geral, fazendo um balanço do que pude aprender nesta pesquisa, diria que os sentimentos – positivos e negativos – vividos pelos nossos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental desvendam um nível distinto do que se passa na escola. Quando há alegria e entusiasmo, o caminho é direto e promissor. Mas, quando há dor, medo, angústia, é preciso parar e encontrar outra forma para levar as crianças a efetuarem as aprendizagens necessárias. Os sentimentos negativos fizeram-me pensar e rever algumas práticas atuais do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, indicaram-me de maneira mais clara quais são as exigências necessárias e quais podem ser descartadas. Aprendi, portanto, também a respeito das possibilidades das crianças.

A escolha de ouvir as crianças por meio da técnica de grupo focal foi muito feliz: ao entrar em contato com a autenticidade e a riqueza das falas, todas elas espontâneas e carregadas de sentimentos, senti-me mais e mais envolvida com a análise, algo que me parecera, inicialmente, árduo e pouco motivador. A entrada em campo, a seleção da escola, a realização do grupo focal foram momentos tão cruciais como o exame de qualificação. Posso dizer, sem medo de errar, que tanto as crianças quando do término do grupo focal, e eu ao escrever estas linhas – fomos e sentimo-nos protagonistas, e mais, intimamente integrados ao universo educativo.

Espero que esta nossa experiência em comum nos leve a outras, igualmente plenas de desafios, de conquistas, de sentimentos e emoções que valem a pena lembrar e reviver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de contribuir para futuros estudos e pesquisas acadêmicas, bem como para a prática educativa e pedagógica, deixo aqui algumas reflexões. Intrigaram-me profundamente a questão da letra cursiva, das exigências docentes durante a alfabetização e da necessidade de conciliá-las com os diferentes ritmos do desenvolvimento infantil. Acho que é um problema a ser melhor investigado, tendo em vista os vários relatos dos alunos a respeito do sofrimento envolvido na aprendizagem da leitura e escrita. Considero que debruçar e mergulhar nesse universo, aparentemente tão contraditório, pode ser uma experiência fascinante.

A segunda sugestão é metodológica e refere-se à aplicação da técnica de grupo focal. Em meu estudo, ela foi de grande valia, pois possibilitou às crianças falarem de seus sentimentos no que se refere ao ensino fundamental. Se tivesse que fazer uma nova pesquisa com sujeitos semelhantes, não hesitaria em fazer uso novamente dessa técnica. Gostaria muito de enriquecer e ampliar o meu conhecimento sobre os alunos do fundamental, de modo que se houver possibilidades e condições, eu verificaria se o encontrado nesse estudo permanece verdadeiro quando as crianças vêm de outras realidades socioeconômicas e culturais – ou não.

Sobre o meu lugar de aluna de mestrado – e retomando, portanto, o tema das exigências – fiz uma boa escolha: os ganhos para minha vida profissional, acadêmica e pessoal foram, sem dúvida, imensuráveis. O aporte, a experiência e a qualificação dos professores, além da oferta das disciplinas que compõem o currículo são aspectos centrais na formação dos futuros mestres.

Hoje, saio do Programa de estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação satisfeita e mais preparada para seguir minha caminhada no magistério. Não obstante, sempre se pode fazer melhor.

Agora, quase terminando o mestrado, vejo que esse nível de ensino poderia ser melhor aproveitado, se a carga horária fosse diminuída. O tempo de conclusão do mestrado é relativamente pequeno, levando em consideração todas as atividades exigidas: leituras densas, apresentações e participações em congressos, trabalhos de final de curso, avaliações durante o período letivo. Além das disciplinas obrigatórias,

projetos e disciplinas optativas. Essa inserção acadêmica, que é fundamental, poderia ser vivenciada com mais tranquilidade, resultando em qualidade, caso, houvesse menor número de disciplinas, ou maior tempo de permanência no curso.

A questão, creio eu, é diluir as demandas sobre os alunos, em especial para os que não contam com o apoio de bolsas de estudo. Sugestões são apenas sugestões e, é possível que “hajam mais coisas entre o céu e a terra do que as sonhadas em minha filosofia”.

De qualquer forma, encerro este texto, feliz e realizada. É certo também, que estou extenuada. Talvez, seja o caso de pensar alternativas que permitam manter o mestrado exigente, sem causar tanto sofrimento a sua clientela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A.A; (Org.). **Afetividade e Aprendizagem; contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALMEIDA, A.R.S. **A Emoção na Sala de Aula**. 3 ed. Campinas Papirus, 2003.

ALMEIDA, L. R. **Wallon e a Educação**. IN: MAHONEY, A.A; ALMEIDA, L.R. Henri Wallon: Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Ser professor: um diálogo com Henri Wallon**. IN: MAHONEY, A.A; ALMEIDA, L.R. (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon**. Temas em Psicologia, São Paulo, nº 03, 1993.

AMARAL, S. A. **Estágio Categrorial**. IN: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (Org.) Henri Wallon – Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ARANTES, V. **Cognição, Afetividade e Moralidade**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.26, n.2, p.137-153, jul./dez.2000.

ARANTES, V. & SASTRE, G. **Moralidad, Sentimientos y Educación**. Educar, Barcelona. (no prelo)

ARFOUILLLOUX. J. C. **A Entrevista com a Criança**. A Abordagem da Criança através do Diálogo, do Brinquedo e do Desenho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, Antônio R. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DANTAS. P. S. **Para Conhecer Wallon: UMA PSICOLOGIA DIALETICA**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DAVIS, Claudia L. F. AGUIAR, Wanda M. J. **Atividade docente: uma análise das transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica**. (Artigo no prelo) 2009.

DER, L.C.S. **A constituição da pessoa: dimensão afetiva**. IN: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2004

GATTI, B. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. São Paulo: Liber Livro, 1999.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

GULASSA, M.L.C.R. **A constituição da pessoa: os processos grupais**. IN: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2004

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. (Tradução de Paulo Quintela). Lisboa: Edições 70, 1960.

LEITE, S. A. DA S.; TASSONI, E.C.M. **A Afetividade em Sala de Aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). *Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

LIMONGELLI, A. M. A. **A Constituição da Pessoa: dimensão motora**. IN: MAHONEY, A.A; ALMEIDA, L.R. (Org). São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação* [online]. 2005, n.20, pp. 11-30. ISSN 2175-3520.

MAHONEY, A. A. **Contribuições de H. Wallon para a Reflexão sobre Questões Educacionais.** IN: PLACCO, V.M.N. DE SOUZA (Org.) *Psicologia e Educação: revendo contribuições.* São Paulo: Educ, 2001.

_____. *A Constituição da Pessoa: desenvolvimento e aprendizagem.* IN: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. **A Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004.

MORENO, M. et al. **Falemos de Sentimentos: a afetividade como um tema transversal na escola.** São Paulo: Moderna, 1999.

MOROZ, M. **Práticas educativas coercitivas: valem a pena?** *Psicologia da Educação*, São Paulo, nº16, p. 139, 2013.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica. **O processo de Pesquisa: iniciação.** Brasília: Plano Editora, 2002.

PAROLI, I. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem.** Curitiba: Positivo, 2005.

PEREIRA, M. I. G. G. **O Espaço do Movimento:** Investigação no Cotidiano de uma Pré-escola à Luz da Teoria de Henri Wallon. 1992. Dissertação de Mestrado – USP, São Paulo, 1992.

PIRES, R. D. **Essa é a escola que eu adoro:** concepção de alunos de 8 a 10 anos. 1996. Dissertação de Mestrado – PUC, São Paulo, 1996.

PRANDINI, R. C. A. R. **A constituição da pessoa: integração funcional.** IN: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2004

REIS, R.M.C. (2000). **Dando voz ao sujeito da aprendizagem:** um estudo com crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC – SP.

SZYMANSKY, H.; ALMEIDA, L.R.; PRANDINI, R.C.A.R. (2002). **Perspectivas para análise de entrevista.** In: SZYMANSKY, H (Org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília, Plano Editora.

VASCONCELLOS, M. S. **Afetividade na Escola:** alternativas teóricas e práticas. Educação e Sociedade, Campinas, Nº 87, p. 616-620, (2004).

WALLON, H. (1995). **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Edições 70.

_____ **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

_____ **Psicologia e Educação da Criança.** Lisboa: Editorial Veja, 1979.

_____ **As Origens do Caráter na Criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995b.

WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs). **Henri Wallon.** São Paulo: Ática, 1986.

ANEXO 1

Termo de consentimento livre e esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora: Danielle Fontenele Martins de Oliveira

Contato: (11) 3262-4644/ (11) 9-8919-5424

Endereço eletrônico: dani.fontenele@yahoo.com.br

Eu, _____ concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntária da pesquisa “**SENTIMENTOS VIVIDOS NA ESCOLA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL**”.
Afirmo ter sido esclarecido de que este estudo será conduzido com a aplicação de entrevista com grupo focal, sem qualquer eventual despesa, garantindo o sigilo dos dados.

Declaro que obtive todas as informações e esclarecimentos necessários quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente de que:

1. Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que eu desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
2. A desistência não causa nenhum prejuízo à minha saúde física e mental.
3. Tenho a garantia de tomar conhecimento e obter informações quanto aos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados parciais e finais desta pesquisa por meio do contato direto com o pesquisador responsável, abaixo identificado.

São Paulo, _____ de _____ de 2015.

ANEXO 2

Comunicado e autorização aos pais

COMUNICADO E AUTORIZAÇÃO

São Paulo, 06 de abril de 2015.

Senhores pais,

Sabemos o quanto a pesquisa acadêmica é uma ferramenta fundamental de transformação e de construção do conhecimento. Consideramos que a pesquisa, enquanto princípio educativo e científico, deva permear a formação docente e a prática pedagógica.

Valorizando a proximidade da escola à universidade como instituição de produção científica, aceitamos o convite para participarmos de uma pesquisa acadêmica coordenada por Danielle Fontenele Martins de Oliveira, mestranda em Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Assim sendo, convidamos seu(sua) filho(a) a participar de uma entrevista dentro do espaço escolar, em formato de grupo focal, acompanhada por um educador da Escola, que tem por objetivo dar voz às crianças sobre os sentimentos vividos por eles na escola no ensino fundamental. A duração da entrevista será em torno de 1 hora e acontecerá no dia 24 de abril, a partir das 14 horas.

A participação não é obrigatória, no entanto, certamente trará muitas contribuições para a educação. Caso permita a participação de seu(sua) filho(a), solicitamos que preencham o protocolo anexo que é uma exigência da universidade para a realização da pesquisa.

Agradecemos a sua colaboração

Assinatura dos responsáveis