



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COGEAE**

TAIS YOSHIKO YAMAMOTO

**A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DA
APRENDIZAGEM EM UM ABRIGO**

**São Paulo
2012**



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COGEAE

TAIS YOSHIKO YAMAMOTO

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DA
APRENDIZAGEM EM UM ABRIGO

Monografia apresentada para
conclusão do curso de pós-
graduação em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo (PUC-SP),
“Fundamentos de uma Educação
para o Pensar”
Orientadora: Prof^a. Dra. Neide
Barbosa Saisi

São Paulo
2012

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter preparado este curso que me proporcionou possibilidades e ampliou meus conhecimentos.

A professora Dra Neide Barbosa Saisi por ter tido muito afeto, dedicação e paciência ao me orientar pelas minhas dificuldades.

Aos meus familiares por sempre me apoiarem nas horas difíceis.

As amigas de classe, Denise Rodrigues Zuleta, Queli Tereza Petillo e Shely Cayetano por me incentivarem nas adversidades.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”

PAULO FREIRE

RESUMO

Este trabalho “nasceu” da indagação a respeito da importância da dimensão afetiva para o processo de aprendizagem de crianças de um abrigo à cidade de São Paulo.

Teve como objetivo geral: apresentar teoricamente, a relevância da afetividade para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Foram seus objetivos específicos: descrever a história do abrigo bem como a sua estrutura e funcionamento; definir o conceito de afetividade, segundo a teoria de Henri Wallon; explicitar como a afetividade influencia no processo da aprendizagem e apresentar uma experiência pedagógica vivenciada no abrigo para ilustrar a relação existente entre a afetividade e aprendizagem.

A metodologia consistiu em uma pesquisa bibliográfica com o intuito de definir o conceito da afetividade na teoria de Henri Wallon. Efetuou-se também uma análise documental com a finalidade de se compreender o contexto da instituição, local de trabalho desta autora. Complementou a pesquisa dados de observação realizada pela autora em relação à criança e ao contexto do abrigo. Obteve como resultado teórico, a partir do momento que se estabelece um vínculo afetivo de amizade com o abrigado, ele é carinhoso, muito atento às atividades pedagógicas, portanto se obtém resultados positivos na aprendizagem da criança, como exemplos apresentados na introdução e no capítulo 4.

Como resultado prático constatou-se mudanças sociais e psicológicas nas crianças que receberam atenção e cuidado por parte desta autora.

Palavra-chave: afetividade, aprendizagem, educando, educador.

ABSTRACT

This work was “born” of the quest regarding the importance of the affective dimension for the process of learning of children of a shelter to the city of São Paulo. It had as objective generality: to present theoretically, the relevance of the affectivity for the learning process and the development of the child. They had been its specific objectives: to describe the history of the shelter as well as its structure and functioning; to define the affectivity concept, according to theory of Henri Wallon; to explicate as the affectivity influence in the process of the learning and to present a pedagogical experience lived deeply in the shelter to illustrate the existing relation between the affectivity and learning. The methodology consisted of a bibliographical research with intention to define the concept of the affectivity in the theory of Henri Wallon. One also effected a documentary analysis with the purpose of if understanding the context of the institution, workstation of this author. It complemented the research given of comment carried through for the author in relation to the child and to the context of the shelter. Obtained as a theoretical result, from the moment that establishes a close bond of friendship with the shelter, he is affectionate, very attentive to educational activities, so if you get positive results in the child's learning, as examples presented in the introduction and Chapter 4.

With the practical result evidenced social and psychological changes in the children who had received attention and care on the part from this author.

Keywords: affectivity, learning, educating, educator.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
METODOLOGIA.....	14
1 O ABRIGO.....	16
2 A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE HENRI WALLON.....	21
3 A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM.....	29
4 A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA VIVENCIADA NO ABRIGO.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	44

INTRODUÇÃO

O interesse por este tema está diretamente ligado ao meu trabalho como educadora em um abrigo que recebe crianças de diferentes faixas etárias de 0 a

18 anos. Há quase quatro anos desempenho esta função. O abrigo será descrito logo mais no capítulo 1.

Por meio de observações do comportamento das crianças pude identificar a necessidade delas em estabelecer vínculo afetivo com os colegas do abrigo e com as educadoras, principalmente, por não se sentirem pertencentes àquele ambiente. Neste contexto, o processo de aprendizagem me pareceu difícil devido à dificuldade de aprender das crianças que foi potencializado quando o abrigo passou por profundas mudanças internas, com a entrada das novas educadoras com as quais as crianças não estabeleciam nenhum vínculo. Por isso, o distanciamento da criança que não contribuía para seu interesse nas atividades propostas. Esta observação reforçou minha hipótese de que é necessário estabelecer um vínculo afetivo, para obter uma relação satisfatória, porque contribui para a inserção da criança ao ambiente e decorrentemente no seu processo da aprendizagem.

Com minha experiência de educadora notei que o processo de aprendizagem da criança ocorria de modo muito mais efetivo quando ela se sentia acolhida, aceita e respeitada. Por exemplo: quando estabelecemos um vínculo afetivo com um abrigado, ele é carinhoso, muito obediente e nas atividades pedagógicas ou tarefas rotineiras da casa, o resultado é satisfatório e é executado com maior empenho pela criança.

Esta possível relação entre o sentimento da criança e seu processo de aprendizagem, além de ser observado no transcorrer do nosso trabalho, foi potencializado pelo momento especial pelo qual o abrigo passava. Isto porque, o abrigo em 2008 passou por várias mudanças significativas tanto nos recursos humanos quanto materiais, por isso o trabalho com as crianças, se tornou muito difícil, elas eram muito rebeldes e violentas, era difícil de manter um diálogo. As funcionárias que trabalhavam foram dispensadas e somente três permaneceram.

Por isso, o ambiente do abrigo era de muito conflito e rebeldia tanto por parte das crianças que não entendiam a situação, como por parte dos novos funcionários que chegavam despreparados a um ambiente pouco receptivo.

Os abrigados não compreendiam sobre a mudança, pois não foram informados a respeito, também não houve um período de adaptação, para que as crianças se acostumassem com o grupo que ora iniciaria o trabalho.

Notava-se naquele momento duas alterações. A primeira, em relação ao adulto, consistiu no aumento da quantidade de funcionárias e a exigência da prefeitura de educadoras com maior nível de escolaridade. A segunda, refere-se ao aumento do número de educando que de quinze, passam para vinte e um, em variadas idades de zero a dezoito anos. Esta disparidade etária promove uma exigência de educadoras com formação consistente e abrangente. Todavia, as educadoras em sua totalidade não preenchiam esses requisitos.

Foi neste momento tumultuoso de transição, que iniciei meu trabalho como educadora. A princípio pensei em desistir por achar muito difícil e desgastante o trabalho neste local, pois não existia uma rotina, trabalhava-se com o inesperado, não havia um planejamento, cotidianamente tratava-se de “apagar incêndios”.

Todas as educadoras recém-contratadas, não tinham ainda aquele envolvimento de um grupo, por isso as ideias eram divergentes. Não havia diálogo entre educadoras e equipe técnica, composta por uma coordenadora, uma assistente social e uma psicóloga. A própria coordenadora não tinha experiência, vindo de uma creche, uma realidade diferente da de um abrigo.

Com os abrigados a situação era ainda mais delicada, as regras não eram claras para eles, a confusão se tornava ainda maior porque cada um falava uma linguagem diferente.

Comecei, assim, a observar os abrigados e refletir sobre como eu poderia me aproximar deles e estabelecer um vínculo de amizade, afeto e carinho. Enfim, conhecê-los melhor e à sua realidade e seus recursos humanos e materiais.

Para exemplificar esta situação e tentar explicar o que eu sentia com relação às crianças, vou relatar um caso dentre tantos outros.

Um menino de oito anos chamado João (nome fictício) era um morador de rua e um dia foi deixado pela sua mãe em uma praça. João tinha grande dificuldade na escola, por não conseguir se concentrar na aula e conseqüentemente nas tarefas de casa. Foi solicitado a mim, como educadora, atendimento pedagógico.

Sendo assim, iniciei o trabalho com João. Ele era muito distraído, mas gostava de conversar, de perguntar e era amável. Entretanto, na hora de realizar a lição, surgia o problema: se distraia, bocejava, se calava e não demonstrava o mínimo interesse pela atividade pedagógica. Nessa época como eu trabalhava de segunda à sexta-feira, era sempre comigo que ele realizava as tarefas.

Como eu já cursava o curso de “Fundamentos de uma Educação para o Pensar”, busquei alternativas de como motivá-lo a pensar e estimulá-lo à estudar, ou seja, de que maneira iniciaria o processo pedagógico.

No primeiro momento, seriam histórias com desenhos que despertassem interesse para a leitura. Observei que quando as lia, ele as imaginava e comentava a respeito e foi assim, um processo diário e contínuo.

Foi nesses encontros que nos tornamos amigos e um vínculo de confiança foi aos poucos sendo construído: eu perguntava sobre sua vida, ouvia suas histórias, eu falava da minha vida e ele ouvia. Concluí que houve esta aproximação porque ele passou a falar de sua mãe, da saudade que sentia dela e de como sonhava com ela e de como esses sonhos pareciam reais.

Com o passar do tempo, João apresentou um avanço pedagógico: ele se envolvia com as tarefas, chamava-me para ajudá-lo, uma vez que apresentava dificuldade de enfrentá-las, mas por outro lado, observei também o comportamento dele com as outras educadoras. Quando uma delas pedia para que ele ajudasse a arrumar a mochila ou a mesa que ele mesmo sujou, ele não atendia, chegava a ser bem desobediente, rebelde, respondão e excessivamente zangado, às vezes ficava imóvel, calado, até agressivo. Logo as educadoras colocavam João para “pensar”, pondo-o de castigo, sentado sozinho no refeitório, processo este agora denominado de “medida educativa”.

A diferença de comportamento do João em relação a mim e às outras educadoras reforçaram minha hipótese de que se estabelecemos um vínculo afetivo com a criança, este fato favorece a aceitação das atividades propostas, uma vez que comigo João era diferente. Em minha hipótese isto se justificava por que havia entre nós uma relação de confiança, o que não ocorria com as outras educadoras.

Entretanto, essas atitudes de João foram se tornando mais frequentes, qualquer situação por menor que fosse ele se descontrolava. Por isso João foi encaminhado a uma psiquiatra para avaliar seu comportamento. No início a médica pediu vários exames de rotina: de sangue, urina e fezes, a seguir indicou terapia com sessões que eram marcadas uma vez por semana.

Após três meses a psiquiatra achou necessário medicá-lo com um calmante. O João ficou mais calmo, tranquilo, mas na escola ele cochilava na sala de aula e na hora das tarefas tinha muito sono, bastava parar a atividade e já começava dormir. O remédio o deixava bem relaxado e sonolento.

João continuou tomando a medicação e depois de alguns meses ele havia engordado cerca de oito quilos, porque ele já se alimentava bem antes de ser medicado e agora com o remédio, seu apetite aumentou.

João não parava de engordar, por isso foi encaminhado à outra psiquiatra, para que fosse avaliado novamente. Essa médica pediu vários exames que foram feitos no Hospital das Clínicas ela também o atendeu com sessões psicoterápicas uma vez por semana e concluiu que realmente a medicação não era necessária e a suspendeu.

Quando este fato aconteceu, tentei conversar com João sobre essa situação de que ele não precisaria da medicação, ele não era doente, era preciso que ele próprio controlasse suas emoções, seus sentimentos, suas raivas, suas tristezas e suas ansiedades.

Como nós tínhamos um vínculo de afeto e amizade, devido à dedicação deliberada que lhe ofereci, nós conversávamos abertamente sobre vários assuntos e principalmente sobre seus descontroles. Acordamos da seguinte forma: quando ele sentisse que estava ficando nervoso, com raiva, eu o chamaria, para conversar e assim ele poderia falar, gritar, xingar, até que ele se sentisse que realmente estivesse calmo e a situação não saísse do seu controle.

Eu sempre estava atenta ao João para que ele conseguisse se controlar e poder sozinho administrar seus sentimentos sem medicação. No caso de João, minha hipótese anterior foi ampliada: há crianças medicadas desnecessariamente, pois suas dificuldades podem ser originadas de carência afetiva e não orgânica.

Para João se acalmar eu dava um grande abraço apertado e muitos beijos e dizia a ele “você vai conseguir, você pode”, assim ele se sentia querido, amado, protegido, confiante. Foi desta forma que encontrei para que João se acalmasse e não perdesse o controle de si e da situação.

Portanto, João passou a se relacionar melhor com as educadoras e também com seus colegas e conseguiu se controlar diante das situações difíceis da vida. Principalmente porque onde ele mora, vivem pessoas de diferentes famílias.

Enfim, João se sentiu melhor afetivamente e nas relações com os amigos, ele tornou-se mais disposto, alegre e com muita vontade de aprender a ler e escrever. Por isso, nas atividades pedagógicas fazíamos da seguinte forma: através de montagem das historinhas que ele imaginava, elas eram

confeccionadas com recortes de revistas e outros desenhados a mão. Tudo feito por ele. Foi assim que ele iniciou a ler primeiro as palavras, depois uma frase e com muito esforço uma pequena história dos livros infantis da escola.

Reitero minha hipótese anterior de que o vínculo de afetividade que se estabeleceu entre educadora e abrigado motivou João a sentir vontade de aprender a ler e escrever.

Então percebi que além de haver a motivação de aprender a ler e escrever também foi trabalhada a sua relação com os outros..

A partir desta experiência, ficou mais claro e evidente de como seria minha abordagem com os novos abrigados, inicialmente estabelecer uma relação de afeto e de amizade. Portanto, construir com o abrigado um relacionamento afetivo favorável que o estimulasse no aprendizado, ou seja, um melhor rendimento escolar e desenvolvimento nas relações sociais.

Foi com este olhar mais profundo e com as minhas constantes observações que emergiu o interesse sobre o tema da influência da afetividade no processo da aprendizagem e a minha necessidade em pesquisar acerca do assunto. A prática cotidiana originou o problema de meu trabalho de pesquisa, só que de forma mais focada e organizada.

Tenho a hipótese que a criança motivada e com as suas necessidades afetivas minimamente supridas consegue apresentar um aproveitamento e desenvolvimento positivo nos aspectos: cognitivos, afetivo e social. Assim, a indagação norteadora desta pesquisa é: a afetividade de fato exerce influência no processo da aprendizagem, do ponto de vista teórico?

Nessa linha de pensamento, tenho como objetivo geral: apresentar teoricamente, a relevância da afetividade para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Objetivos específicos:

- descrever a história do abrigo bem como a sua estrutura e funcionamento;
- definir o conceito de afetividade, segundo a teoria de Henri Wallon;
- explicitar como a afetividade influencia no processo da aprendizagem;
- apresentar uma experiência pedagógica vivenciada no abrigo para ilustrar a relação existente entre afetividade e aprendizagem.

METODOLOGIA

Para definir o conceito de afetividade o método utilizado foi uma pesquisa teórico-bibliográfica, elaborada com materiais já impressos e publicados em livros, revistas jornais, teses, dissertações entre outros (GIL, 2000).¹ Consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas ao tema (as experiências descritas no quarto capítulo têm apenas a função de ilustrar e proporcionar maior consistência a este trabalho).

É importante que o pesquisador, ao selecionar suas fontes, esteja seguro de que estas sejam informações corretas. Não há outra forma de conhecer a bibliografia do autor e de fundamentar o trabalho na teoria se não com base em dados bibliográficos. Isto porque a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis acerca de determinado tema (SEVERINO, 2009) ².

¹ GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 2000.p. 30.

²SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2009.

A base desta pesquisa será a teoria psicogenética do médico francês Henri Wallon (1879 – 1962), que dedicou-se imensamente à produção intelectual e participou dos acontecimentos que marcaram sua época. O interesse que marcou toda sua vida ao integrar a atividade científica à ação social o aproximou da educação e muito contribuiu com esta área.

Para elaborar a história do abrigo realizei uma análise documental cujo objeto foram as atas que registravam as decisões dos responsáveis do abrigo. Para completar ou esclarecer as dúvidas, realizei entrevistas informais com as colegas mais antigas do abrigo.

Uma das principais etapas do método foi um estudo de caso no abrigo.

Estudo de caso ³refere-se a uma pesquisa utilizada nas ciências sociais, que permite explorar situações da vida real, quando estas não estão ainda claramente definidas. É possível o estudo de apenas um objeto e através deste buscar uma produção de um novo conhecimento. É também valioso recurso não apenas para construção de uma pesquisa científica, mas para o desenvolvimento na prática, sejam elas, organizacionais, educacionais.

É uma investigação que assume como particularidade, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse. (PONTE, 2006 p. 2).

Diante do exposto, a perspectiva deste trabalho é teórico-prática uma vez que explicita a relação do conceito afetividade com o conceito de aprendizagem ao relacioná-las com experiências concretas. O método dialético enxerga a natureza como um conjunto de fenômenos ligados organicamente entre eles, em constante estado de movimento e transformação. Em termos educacionais, a dialética também envolve a questão dos conflitos cognitivos, pois para aprender, a pessoa entra em crise, em conflito, ela se sente estimulada e é provocada a aprender.

³ PONTE, J. P. **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. 1994. Quadrante, 3 (1), pp3-18.

Divido o estudo em quatro capítulos, além desta introdução:

O primeiro capítulo: refere-se à história do abrigo bem como a sua estrutura e funcionamento;

O segundo: trata do conceito de afetividade, segundo a teoria de Henri Wallon;

O terceiro: explicita de que maneira a afetividade influencia no processo da aprendizagem;

O quarto capítulo: apresenta uma experiência pedagógica vivenciada no abrigo que ilustra a relação existente entre afetividade e aprendizagem.

Nas considerações finais apresentarei minhas reflexões pessoais sobre o tema.

1 O ABRIGO

Através de documentos existentes no abrigo, pude reconstruir e descrever neste capítulo sua história desde seu início e até os dias de hoje, abrangendo cinquenta e quatro anos, período em que várias mudanças ocorreram.

Em meados de 1958, a fundadora teve um sonho com sua filha que já era falecida. Neste sonho a filha pede a ela que abrisse uma casa para cuidar de meninas.

A mãe juntamente com outras senhoras de seu relacionamento, fundou o abrigo na cidade de São Paulo, no bairro da Casa Verde. Por ser uma entidade particular, se mantinha de colaboradores, amigos e vizinhos, eventualmente recebiam doações de peças de tecidos e as próprias senhoras costuravam as roupas. A situação financeira era bem difícil.

Para conseguirem as doações pediam ajuda aos conhecidos que pudessem colaborar para assim suprirem as necessidades do abrigo como: os alimentos, móveis, brinquedos, entre outras coisas.

Nesta época trabalhavam duas funcionárias todos os dias, exceto nos finais de semana que se revezavam: e uma folgava no sábado e a outra no domingo. Para intercalar essas folgas, havia uma funcionária que trabalhava somente nos finais de semana, elas executavam todos os serviços domésticos e também cuidavam das crianças.

A fundadora era muito rígida na educação das meninas, por isso exigia das funcionárias uma disciplina severa: nas refeições não era permitido conversar, após o jantar eram executadas atividades pedagógicas, após o término das tarefas, as meninas tomavam banho e ficavam sentadas e quietas assistindo TV na sala. Antes de dormirem colocavam os pijamas, não era permitido elas brincarem no quintal à noite porque se sujariam. As meninas maiores ajudavam também na limpeza da casa. A escolaridade das abrigadas era realizada nas instituições formais do Estado.

Por estar com uma idade avançada e cansada do trabalho do abrigo, a fundadora resolveu entregá-lo a uma entidade religiosa, para dar continuidade ao seu trabalho.

Assim em 2005 o abrigo passa a ser coordenado por uma entidade religiosa que funcionava através de presidentes, estes eram eleitos pelo conselho da igreja e a duração do mandato era de dois anos, portanto iriam coordenar a direção do abrigo.

Várias mudanças ocorreram nesse período: passaram a receber não só meninas como também meninos. Esta mudança foi alicerçada por uma lei decretada na época que permitiu a entrada do gênero masculino. Também foi alterada a quantia de crianças que de quinze passam para vinte e uma. Também o número de funcionárias que de três passam para sete. Elas se distribuíam em dois turnos de doze por trinta e seis: no turno do dia eram duas funcionárias e o noturno apenas uma. De quatro em quatro meses o turno era trocado entre elas, somente a coordenadora trabalhava de segunda à sexta-feira. As funcionárias além de cuidar das crianças, auxiliavam nas tarefas escolares, higienização e na elaboração das refeições. A disciplina das crianças ainda se permanecia rígida por causa das antigas funcionárias, mesmo com a mudança, a educação se mantinha severa e desta forma também ensinam as novas crianças que eram acolhidas.

Mesmo estando aos cuidados de uma entidade religiosa se mantinha através de doações e colaboradores, mantinham-se ainda com dificuldades financeiras para atender as necessidades do abrigo.

Em julho de 2008, o abrigo firma um convênio com a prefeitura, ajudando em muitos problemas que eram difíceis de serem resolvidos pela falta de recursos financeiros.

Com este convênio ocorreram várias mudanças significativas: aumento no quadro de funcionários de sete passam para dezoito que seriam distribuídos em: dez educadoras, mas somente oito nos turnos de doze por trinta e seis e em duplas e duas educadoras de segunda à sexta-feira, portanto elas trabalhariam diretamente com as crianças. As outras funcionárias são distribuídas em atividades da seguinte forma: duas na limpeza, duas cozinheiras e uma responsável pela lavanderia. Completa o quadro a equipe técnica: uma coordenadora, uma assistente social e uma psicóloga.

Foi neste contexto de transição tumultuoso que iniciei meu trabalho no abrigo, em agosto de 2008, era uma situação de muita revolta por parte dos abrigados. Eles não entendiam a mudança, porque não foram antes comunicados. Havia abrigados vindos de outro abrigo e as antigas “tias”,⁴ já não mais trabalhavam. Restaram apenas três funcionárias, as demais foram substituídas por outras educadoras. Por exigência da prefeitura, as educadoras teriam que possuir curso superior, por isso as antigas funcionárias foram dispensadas e as que permaneceram foram remanejadas para outras funções.

A princípio foi muito complicado, uma situação delicada, por parte dos abrigados e educadoras. Pensei em até desistir por ser um lugar de muito conflito, as crianças com ações e perfis diferentes das que eu estava acostumada a trabalhar. Mas foi por me sentir instigada em conhecer o processo interativo das crianças e por poder vivenciar uma situação desconhecida é que, enfim, optei a ficar e a aprender, fazer parte deste grupo recém-formado por educadoras e equipe técnica.

Com a equipe técnica as reuniões aconteciam de dois em dois meses, ocasião em que os problemas eram colocados em pauta e discutidos. Estes, porém, continuavam da mesma forma, não resolvidos.

⁴ “tias” tratamento usado pelos abrigados na relação com as educadoras, embora eu discorde fundamentada em Paulo Freire que critica este tratamento porque ele mascara a função do educador como profissional da educação.

Não era permitido que as educadoras tivessem acesso ao prontuário dos abrigados, porque não era necessário ser divulgado, era sigiloso, portanto não sabíamos nada a respeito deles. Sendo assim, nas reuniões algumas educadoras ainda tentavam sugerir algumas estratégias na tentativa de conter os conflitos com os abrigados: proibir a participarem em passeios, não jogar vídeo game, não assistir TV, todavia essas medidas educativas nada resolviam, as crianças ainda continuavam agitadas, sem envolvimento. Nessa situação percebe-se que as propostas de solução são punitivas. Não havia proposta de atividade interessante do ponto de vista da criança.

Toda reunião éramos cobradas por não conseguirmos estabelecer um ambiente tranquilo, “um lar de paz”. Porque as crianças eram muito “agitadas e desobedientes” e ouvíamos este mesmo discurso: “antes era melhor, antes o abrigo era mais organizado, os abrigados eram comportados, obedientes,” etc.

No início as educadoras falavam com os abrigados e eles não obedeciam, já com as antigas tias, eles obedeciam e eram muito carinhosos com elas.

Era muita divergência de princípios educacionais entre equipe técnica e educadoras, por exemplo, quando um abrigado era colocado de castigo como medida educativa, por causa do seu “mau” comportamento, a própria presidente, dizia “coitado tira ele do castigo,” enfim ela dizia na frente de todos contrariando a decisão da educadora. Neste exemplo, fica claro a falta de coerência de procedimento educativo entre a equipe técnica e as educadoras.

Ainda aconteciam os conflitos e problemas com os abrigados, muitas vezes ainda difíceis de serem contidos.

Por uns dois anos e meio trabalhamos com os mesmos presidentes e equipe técnica, até que o mandato deste casal se encerrou em dezembro de 2010. Foi eleito outro casal pelo conselho da igreja. Estes novos presidentes, já eram nossos conhecidos, eram diretores no mandato anterior e grandes colaboradores em serviços corriqueiros na rotina da casa, nos consertos de portas, camas e também na organização das doações que o abrigo recebia.

Em janeiro de 2011, tomam posse os novos presidentes do abrigo, ambos são bem claros na proposta de educar: a importância da escola no âmbito educacional e conscientizá-los de que vivem no abrigo, mas que não são “coitadinhos” são pessoas iguais e com o mesmo direito. Eis uma mudança de perspectiva educacional que vai alterar a realidade do abrigo e também as minhas.

No mesmo mês foi realizada uma reunião composta pelos novos presidentes, com a equipe técnica e as educadoras para nos informar de algumas mudanças sobre a alteração nos horários de trabalho e na rotina da casa. As reuniões aconteciam uma vez por mês, na pauta nos informavam sempre a respeito do prontuário do abrigado, para que juntos buscássemos meios de melhorar suas condições. Esta mudança ajudou muito na compreensão das educadoras a respeito das condições do abrigado, muitas vezes complexas e pouco elaboradas.

A pauta da reunião geralmente eram os problemas que ocorriam e de que maneira poderíamos amenizá-los e resolvê-los, para que não viessem a acontecer novamente, enfim essas mudanças de caráter pedagógico foram melhorando as condições do abrigo nesse aspecto.

No final de 2011, ocorreu um aumento no acolhimento aos adolescentes na faixa etária de quinze a dezessete anos de idade. Sentimos uma dificuldade em dialogar com os jovens e quando ocorriam os conflitos era difícil contê-los, porque era somente educadora, a contenção de brigas entre eles exigia uma força física que não tínhamos. Por isso em uma das reuniões foi decidido à admissão de educadores “homens”, pela necessidade em tentar conter conflitos futuros e desagradáveis. Portanto, em cada turno tínhamos um educador.

Com esta presidência e a equipe técnica, podemos dialogar abertamente e aprender que é preciso ter clareza nas atitudes, ter uma filosofia de trabalho, se quisermos apresentar resultados positivos e satisfatórios ao abrigo.

Sentimos que com este grupo de trabalho, já temos autonomia com as crianças para apresentar as regras e normas quando estes são acolhidos no abrigo, em orientá-los e quando necessário aplicar as medidas educativas, agora já fundamentadas em reflexão do grupo. Portanto o papel do educador é acolher, ensinar, educar, formar, informar, ajudar na construção da identidade do abrigado, apresentar uma vida com perspectivas e possibilidades positivas e principalmente conscientizá-lo e capacitá-lo para inseri-lo na sociedade.

Esta abordagem é construída pelo educador com afeto, carinho, atenção e diálogo é desenvolvido com tranquilidade e paciência; procurando sempre estar pronto a ouvir o abrigado e intervir quando achar necessário.

Seja o abrigado ou qualquer ser humano, para desenvolver alguma atividade mental, é preciso estar bem emocionalmente, assim seu aproveitamento intelectual será mais produtivo. Por isso o abrigo precisa no seu

projeto pedagógico, inserir objetivos de natureza atitudinal que contribuam para o desenvolvimento da dimensão afetiva como caminho necessário para uma rotina harmoniosa e respeito às diferenças, tanto por parte do educador como do abrigado.

2 A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE HENRI WALLON

Conforme já explicitado anteriormente, este trabalho será fundamentado na teoria de Henri Wallon (1879-1962), médico francês que dedicou sua vida à imensa produção intelectual e ativa participação nos acontecimentos que marcaram sua época. Antes de ser médico formou-se em psicologia e filosofia, o que despertou seu interesse e marcou toda sua vida de integrar a atividade científica à ação social. E foi esse envolvimento que aos poucos o aproximou da educação.

Wallon⁵ (Galvão 1995), viveu num período de muitos conflitos sociais e mudanças políticas, momentos importantes da época vividos como as duas guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945). Este fato e tantos outros, que ficaram tão marcados na sua vida, confirmam realmente a importância da influência que o meio social e os conflitos exercem sobre o desenvolvimento do indivíduo humano e que se destacam em sua teoria.

Ora, sabemos que as nossas primeiras recordações variam com a idade em que são evocadas e que qualquer recordação se desenvolve em nós sob a influência da nossa evolução psíquica, das nossas disposições e das situações. A menos que esteja solidamente enquadrada num conjunto de circunstâncias objectivamente determináveis, o que é raramente o caso quando é de origem infantil, uma recordação corre o risco de ser mais a imagem do presente do que do passado. É assim, assimilando-o a si, que o adulto pretende penetrar na alma da criança. (WALLON, 1968, p. 28).

Após a guerra Wallon dedica-se ao atendimento de ex-combatentes, fato que o fez rever algumas concepções neurológicas que havia desenvolvido anteriormente no atendimento de crianças portadoras de deficiências.

Wallon, entre 1937 e 1962, integrou também a Sociedade Francesa de Pedagogia que reunia educadores com o objetivo de trocar experiências e reflexões. Com isso entrou em contato com o meio dos professores e com os problemas concretos do ensino primário.

⁵ GALVÃO. I. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**: 1995.cap.1.

Para Wallon:

A existência do homem, ser indissociavelmente biológico e social, se dá entre as exigências do organismo e as da sociedade, entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência. O estudo do psiquismo não deve, portanto, desconsiderar nenhum desses fatores, nem tampouco tratá-los como termos independentes, deve ser situado entre o campo das ciências naturais e sociais. Para constituir-se como ciência, a psicologia precisa dar um passo decisivo no sentido de unir o espírito e matéria, o orgânico e o psíquico. (GALVÃO, 1995 p. 30)

Para Wallon não há essência anterior à existência pois, a constituição dos indivíduos ocorre nas suas relações com o meio (o mundo) e ao mesmo tempo em que constrói a sociedade. Para conhecê-lo é preciso captá-lo em suas transformações, seu movimento e complexidade.

A vida é essencialmente movimento, sendo que não há movimento sem contradição, uma vez que a contradição é uma realidade que não se pode mudar, opera em todos os sentidos, o que leva a constante transformação. As contradições não param, pois, surgem novas contradições com características mais avançadas e complexas.

Por isso, as dimensões: afetiva, cognitiva, social e motora precisam ser vistas em sua integração e totalidade, constituída por uma relação entre os fatores orgânicos e sociocultural e o meio do qual faz parte. O conhecimento de que não se podem dissociar as dimensões motora, afetiva e cognitiva é de extrema importância nessa interação no seu desenvolvimento.

Portanto, requer na perspectiva psicogenética walloniana de inacabado, de movimento, de rupturas e de transformações que necessitam ser constantemente superadas para possibilitar a própria evolução humana.

Então, a relação de afeto entre educador e abrigado torna-se positiva quando o educador se permite ouvir, dialogar e conhecer o abrigado em sua totalidade, ao respeitá-lo em cada estágio do seu desenvolvimento e favorecer as condições para desenvolver suas habilidades, conhecimento em outros termos, para ele aprender. (GALVÃO, 1995).

Wallon:

Admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Adverte contudo que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere. (WALLON, 1990. p.134, apud. Galvão, 1995. p. 29)

Antes de iniciar o conceito de afetividade é importante definir o significado de afetividade: "qualidade ou caráter afetivo". Segundo Almeida (2008) ⁶, o nascimento da afetividade ocorre antes da inteligência, alguns estados afetivos não somente tem vida própria, mas são anteriores e provocam os estados intelectuais. Primeiro surge a afetividade, existe por si só, por exemplo, as sensações internas são o início da vida afetiva.

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinada na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes maneiras de sentir, mas pelo contrário, precisamente porque se dirigem, na medida em que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reações internas fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico". (WALLON, 1941/1994, p. 124, apud ALMEIDA, 2008. p. 42).

No primeiro ano de vida, a emoção se expressa na criança no seu comportamento e no relacionamento, seus gestos são puramente afetivos. Portanto para sobreviver precisa de alguém que o ajude a amamentá-lo, trocá-lo, são estados afetivos que demonstram na sua ação de bem-estar ou mal-estar.

Contudo (2007) ⁷ o recém-nascido primeiramente antes de conhecer a palavra, se expressa por meio de gestos que demonstram claramente momentos de afeto. Assim, na teoria walloniana, a afetividade é o ponto inicial no desenvolvimento da criança.

Por isso, conforme explica a autora (ALMEIDA,1999) ⁸a afetividade embora seja um conceito mais amplo, podemos dividi-la em três conjuntos: o

⁶ ALMEIDA, S. A. R. **A Vida Afetiva da Criança**. 2008. p. 30.

⁷ ALMEIDA, R. L.; MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem**. 2007.p. 19.

⁸ ALMEIDA, A R. S. A. **Concepções Walloniana da Afetividade um Análise a Partir das Teorias do Dsenvolvimento e das Emoções**. 1999.p. 44.

sentimento, a emoção e a paixão. O sentimento se caracteriza por reações pensadas, mais racionais. A emoção é mais instintiva e direta e a paixão tem como base o raciocínio na busca de tornar o desejo em uma realidade. Isso significa, ao se falar em afetividade, devemos sempre considerar esses três subconjuntos, esses termos não podem ser utilizados separadamente.

Entretanto, a emoção uma das formas de afetividade, se manifesta pelo orgânico, pelo tônus postural ou corporal, ou seja, dependendo da emoção, se reflete no próprio corpo. (Segundo, 2007), ⁹ As emoções são modificadas e transformadas dentro do processo de interação entre os indivíduos. É durante o convívio social que as emoções rudimentares se tornam mais socializadas e passam da vida orgânica para a vida psíquica.

A íntima dependência recíproca que existe entre as contradições e a sensibilidade tônica é o motivo inicial do papel que a atividade postural desempenhará na evolução psíquica, por intermédio das emoções, em especial. No instante em que se produz, a contração dá lugar a sensação e recebe um estímulo novo. Entre os dois fatos não há intervalo, como entre a excitação periférica e reflexo. Estritamente conjugados, desenvolvem-se simultaneamente e especificam-se mutuamente. (Wallon, 1995. p. 97).

No entanto, (2006)¹⁰ a emoção possui também três termos de ação social: contagiosidade, ou seja, a capacidade de contagiar as pessoas próximas, a regressividade, que é a possibilidade de retornar a um raciocínio, e a plasticidade, que demonstra no corpo os sinais da emoção. A emoção usa o corpo como veículo de expressão para o meio social, como expressões faciais e na postura, e até alterações mais fisiológicas, como pulso acelerado, sudoreção etc. Enfim, a emoção provoca no ser humano uma forma de adaptação dele ao meio social.

Sendo assim, (2007) ¹¹ o desenvolvimento do indivíduo se inicia desde o nascimento até a sua morte. Entretanto, cada estágio é marcado por momentos diferentes e distintos, estes são responsáveis em possibilitar novas funções de

⁹ SEGUNDO, T. **Afetividade no Processo Ensino-Aprendizagem: A Atuação Docente que Facilita ou Dificulta a Aprendizagem** 2007.p.37.

¹⁰ SCARPATO, M. T. **Educação integral e prática docente**. São Paulo, 2006. Tese de doutorado em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p.47.

¹¹ SEGUNDO, T. **Afetividade no Processo-Aprendizagem: A atuação docente que Facilita ou Dificulta a Aprendizagem**. 2007.p.38.

aprendizagens e se caracterizam principalmente por um determinado conjunto, sendo que cada conjunto é completo e pela direção do movimento do indivíduo: ora para dentro de si (centrípeta) ora para fora de si (centrífuga).

Para Wallon o homem é um ser integrado pelas dimensões: cognitiva, afetiva, motora e social. Este autor propõe uma sequência de seis fases de desenvolvimento em que essas dimensões aparecem com maior e menor ênfase, mas estão sempre presentes.

- impulsivo emocional (0 a 1 ano) predominância do conjunto motor afetivo e da direção centrípeta, desenvolver a emoção.

- sensório motor e projetivo (1 a 3 anos) predominância do conjunto cognitivo e da direção centrífuga, com a experiência da criança com o mundo ela já apresenta nesta fase certo conhecimento, a ter certo controle sobre suas emoções como exemplo: ter horário de mamar, de dormir, mas estas ainda não passaram para o nível da afetividade, pois ainda não tem uma cognição, seu desenvolvimento aponta em significar suas emoções.

- personalismo (3 a 6 anos) predominância do conjunto afetivo e da direção centrífuga, esta fase está voltada para a pessoa, no enriquecimento do eu e a formação da personalidade, também a capacidade simbólica que é fundamental para o desenvolvimento da pessoa.

- categorial (6 a 11 anos) predominância do conjunto cognitivo e da direção centrífuga, seja uma grande influencia externa sobre suas emoções transformando-as em afetividade, mas a criança ainda carece de um pensamento racional, é nesta fase que este começa a se manifestar.

- puberdade e adolescência (11 anos em diante) predominância do conjunto afetivo e da direção centrípeta, é apresentada como a última fase que separa a criança do adulto, ocorrem várias mudanças fisiológicas no amadurecimento sexual, provocando na criança enormes transformações corporais acompanhadas também pelas mudanças psíquicas.

- adulto equilíbrio entre os conjuntos afetivo e cognitivo e entre as direções centrífuga e centrípeta, nesta fase ele já está formado, completo.

Portanto, o homem (2004) ¹²se desenvolve na interação constante em atividades físicas, mentais e sociais. A relação do homem com o mundo constitui

¹² ALMEIDA.L.R. MAHONEY. A. A. **Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon.**2004. p.18.

as transformações de si e da sociedade e quando busca satisfação de suas necessidades. Este processo é contínuo e em permanente transformação entre os seres humanos e as coisas do meio que formam as relações recíprocas.

O foco das descrições e explicações da teoria de Henri Wallon é esta relação da criança com o seu meio, uma relação recíproca, complementar entre fatores orgânicos e socioculturais. Essa relação está em constante transformação e é nela que se constitui a pessoa. Desenvolvimento, então, está sendo entendido como um processo constante, contínuo de transformações dessa relação ao longo da vida (MAHONEY, 2004, p. 14).

Wallon ¹³ em sua teoria, utiliza-se de categorias, para explicar que toda pessoa é um ser completo em cada categoria, considerando os conjuntos funcionais: motor, afetivo e cognitivo que somente são separados para efeito de análise, pois são indispensáveis. Nas palavras de Wallon (1995. p. 135) “ Os domínios funcionais entre os quais se dividirá o estudo das etapas que a percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa”.

Entretanto a afetividade (GALVÃO,1995) ¹⁴possui um caráter mais amplo, e que seria a capacidade do indivíduo de ser afetado pelo mundo externo ou interno, sendo assim em garantir o seu bem-estar. Nesse sentido, a afetividade pode ser identificada por dois caminhos, uma de origem orgânica a emoção e outra de origem social que irá modificar a primeira. Na origem orgânica, quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar estão ligados aos estímulos internos ou externos sentidos pelo organismo, como os reflexos, e as contrações musculares. Na origem social quando os motivos que provocam os estados, estes por sua vez, envolvem a sensibilidade no outro.

Portanto, o desenvolvimento do ser humano está baseado na interação de suas condições orgânicas e de seu convívio cotidianamente dentro de uma sociedade, onde está inserido (MAHONEY, 2004)¹⁵.

Mas a reação às coisas quer ela seja afetiva, sensível ou motora, pertence ao ser vivo como tal e não comporta nada

¹³ SEGUNDO, T. **Afetividade no Processo-Aprendizagem: A atuação docente que Facilita ou Dificulta a Aprendizagem.** 2007.p.37.

¹⁴ GALVÃO. I. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil:** 1995.p. 62.

¹⁵ MAHONEY, A. A. **A Constituição da pessoa na Proposta de Henri Wallon.** 2004.p.18.

que deva ultrapassar os limites de sua vida. É normalmente, algo que recebe uma ação ou é sentido, quer nas realidades cotidianas da existência, quer, também, de maneira mais efetiva e mais livre, por meio das atividades lúdicas ou estéticas. (WALLOIN, 1989. p. 512).

Tendo em vista, para Henri Wallon que o ser é completo dentro de cada etapa funcional, a afetividade e a inteligência não estão dissociadas, mas sim integradas em um processo de desenvolvimento contínuo, pois à medida que a pessoa se desenvolve, as necessidades afetivas expressam-se cognitivamente. Esse processo de desenvolvimento do indivíduo permite observar o mundo exterior e explicar, compreender e transformar tudo o que está a sua volta.

Não há atividade psíquica ou de qualquer outro tipo, cujas manifestações sejam possíveis sem um aparelho correspondente. O pensamento, assim como a vida, supõe a matéria organizada, pertencem a um certo nível da evolução biológica. Ele não é, contudo, assim completamente determinado, Sua determinação é *dúplice*. (WALLON, 1989. p. 505)

Portanto, para Wallon a cognição é importante, mas não como a afetividade, ou seja, quando um abrigado tem problemas na aprendizagem como foi apresentado nas hipóteses, esse problema geralmente não é de ordem orgânica, mas de ordem emocional, afetiva, juntamente com as influências sociais e do outro. Enfim o abrigado para se sentir estimulado em alguma atividade pedagógica, precisa estar bem emocionalmente, só assim desenvolverá suas potencialidades psíquicas, que vão se apresentar especialmente na aprendizagem e no contexto sociocultural.

3 A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM

Conforme o capítulo anterior, a afetividade não só influencia a aprendizagem, mas ela é constituída pelo processo de aprendizagem. Neste capítulo será descrito com base na teoria Henri Wallon, de que forma a afetividade constitui o processo da aprendizagem.

No início da vida da criança (DANTAS, 1992) ¹⁶ a afetividade e a inteligência estão desalinhadas ou embaralhadas; mas a afetividade é sempre a primeira, como já foi citado no capítulo anterior. Portanto, a construção da pessoa será constituída em vários momentos alguns com domínios afetivos outros com domínios cognitivos, não paralelos, mas integrados. Para que ocorra

¹⁶ DANTAS, H. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 1992. p. 47.

avanço no desenvolvimento da criança a afetividade entrelaça-se com as conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa.

A integração entre a inteligência e a afetividade pode ser transposto para aquela que se realiza entre objeto e o sujeito. Deve-se então concluir que a construção do sujeito e a do conhecimento depende da construção do sujeito nos quadros do desenvolvimento humano concreto. (WALLON. apud DANTAS, 1992 p. 91).

Para Wallon, (Pereira 1995) ¹⁷sendo assim, a concepção de inteligência é a de um conjunto de funções, de atitudes e atividades. Cada pessoa desenvolverá a inteligência segundo sua característica própria não existe nada definida ou uniforme. A inteligência se desenvolve, portanto, em diferentes formas de organizações e direções, ela não é linear, ou seja, não é sempre constante e está entrelaçada com a afetividade conforme aqui conceituada.

A pessoa tem sua origem no nível afetivo, em que a emoção predomina, mas se completa na inteligência. Entretanto, a inteligência se expressa pelo movimento seja ele corporal, motor, mental, global ou diferenciado. A dimensão biológica do ser humano requer experiência do homem como o meio físico e social daí Wallon afirma que, o biológico é geneticamente social, o psíquico contém ao mesmo tempo, o social e o biológico, ou seja, o indivíduo está inserido em uma sociedade da qual agrega muitos fatores importantes ao longo de sua vida.

No homem, submersos por aqueles que procedem de uma sociedade de formas complexas e instáveis. A influência que ela é susceptível de exercer pressupõe no indivíduo um equipamento de aptidões extremamente diferenciadas, cuja formação depende da espécie. Deste modo, a criança, opõem-se e implicam-se mutuamente factores de origem biológica e social. (WALLON, 1968. p. 49).

Tendo em vista que (SEGUNDO 2007) ¹⁸ para Wallon, o ser humano é completo dentro de cada etapa funcional, ou seja, a afetividade e a inteligência estão integradas em um processo de desenvolvimento constante, pois à medida

¹⁷ PEREIRA, K.R.D. **Inteligência Expressiva**. 1995. p. 23.

¹⁸ Segundo, T. **Afetividade no Processo Ensino-Aprendizagem: A Atuação docente que ou dificulta a aprendizagem**. 2007. p. 37

que a pessoa se desenvolve, as necessidades afetivas vão se tornando cognitivas, mostrando que estas não são unidades individuais, mas que cada uma é fundamental para o desenvolvimento da fase seguinte e do desenvolvimento da pessoa enquanto totalidade. Por meio desse processo de desenvolvimento, o indivíduo é passível de observar o mundo exterior e explicá-lo, compreendê-lo e transformá-lo.

Contudo, as atividades naturais (2004)¹⁹ são espontâneas na criança nos seus primeiros momentos de interação com o mundo. Portanto seus primeiros momentos de aprendizagem partem de um mecanismo natural que são os atos e reflexos. A aprendizagem como um dos motores no processo de desenvolvimento, é também contínuo, ao se relacionar com o ser humano e o mundo, a criança está sempre aprendendo. A presença do outro neste processo de aprendizagem é importantíssimo. Aprender é transformar-se na relação com o outro, porque a criança aprende com o outro, estar com o outro é humanizar-se, ou seja, a criança imita o outro e para ela o outro é a referência em todos os sentidos, por isso ela sempre irá identificar o seu semelhante.

A atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é uma das mais precoces e a das mais poderosas. A dependência total em relação a elas tem que a coloca a satisfação das suas necessidades cedo a torna sensível aos mais pequenos indícios das suas disposições a seu respeito e, reciprocamente, aos resultados obtidos delas pelas suas da sua vida psíquica, uma espécie de consonância prática com outrem. De irreflectida, esta consonância poderá tornar-se mais deliberada a medida que os progressos da sua actividade lhe forem fornecendo os meios para se diferenciar a si mesma em contraposição com as outras pessoas. (WALLON. 1968. p. 171).

Portanto, (2004) ²⁰todo início de aprendizagem apresenta-se como uma situação nova, em que algumas partes dos conjuntos funcionais estão misturadas de tal forma que impossibilitam o seu reconhecimento. Por isso, o papel essencial da aprendizagem é a apreensão, a identificação dessas partes e dessas relações, quer da parte cognitiva, motora, afetiva e social. Entretanto a pessoa sempre está envolvida com todos os conjuntos funcionais, ora voltados

¹⁹ MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, R. L. **A Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon.** 2004.p. 20.

²⁰ MAHONEY, A. A. *et.al.* **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004.p.20.

para dentro (constituição de si), ora mais voltados para fora (conhecimento do mundo).

Não há atividade psíquica ou de qualquer outro tipo, cujas manifestações sejam possíveis sem um aparelho correspondente. O pensamento, assim como a vida, supõe a matéria organizada, pertencem a um certo nível da evolução biológica. Ele não é, contudo, assim completamente determinado, Sua determinação é *dúplice*. (WALLON, 1989. p. 505)

Por isso na dimensão motora o movimento ocorre tanto externamente (espaço físico), como internamente (espaço orgânico) em três formas de deslocamento: o movimento exógeno e passivo, o movimento autógeno e ativo e o movimento das reações posturais ou atitudes. Wallon considera o movimento corporal não apenas como movimento voluntário do corpo ou de suas partes, mas como uma atividade que estimula a pessoa à interação com o outro e com o meio.

Já no domínio cognitivo é explicitado pelas funções adquiridas, de transformação e a manutenção do conhecimento através das imagens, dos dados e as representações. Wallon descreve ainda dois momentos marcantes no domínio cognitivo: a inteligência como prática ou das situações que por meio desta explora o ambiente e desloca os objetos e a inteligência discursiva.

Após (DANTAS, 1992) ²¹ a inteligência ter construído a função simbólica, a interação na comunicação é potencializada, aumentando grandemente o seu horizonte em ampliar a ação, assim nesse processo de desenvolvimento ela incorpora a linguagem, primeiro a oral, depois a escrita. No andamento deste processo acontece outro avanço, o toque e a entonação da voz se formam, o que podemos chamar de forma de cognição e vinculação afetiva, isto significa dizer que ora predomina a inteligência e ora predomina a afetividade.

No plano motor, é preciso à substituição do movimento efetivo pelas simples atitudes. Um nível mais alto, é a substituição das atitudes pela expressão verbal, a conduta na linguagem representa em relação com as que se afrontam materialmente com a realidade exterior. Contar a ação é as oposições podem desempenhar-se sem provocar os mesmos dispêndios afetivos e nem motores, principalmente. (WALLON, 1989. p. 22)

²¹ DANTAS, H. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 1992. p. 47.

Ao colocar como base (2007) ²² a teoria de WALLON a integração afetiva-cognitiva-motora, isto possibilitou uma reconceituação do papel da afetividade no processo da vida psíquica como se expressa e de como interfere no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, considerando o aluno inserido numa determinada comunidade, que tem suas especificidades em termos de condições de existência, portanto, criando características próprias às quais devem ser conhecidas pelo professor para que ele possa proporcionar um direcionamento correto ao seu processo, tornando o ensino-aprendizagem mais produtivo e efetivo.

O professor, ao criar um clima descontraído na sala de aula (outro ambiente de aprendizado), deixa á mostra seu afeto, a simpatia, seu bom humor e agindo assim, deixa mais livre o canal da comunicação com as crianças, permitindo momentos para as emoções e afetividade que acontecem durante o processo ensino-aprendizagem.

Pelo que foi possível constatar, existe prazer, por parte desses alunos e alunas, em estar com essas professoras, o que nos faz pensar que há, também prazer em aprender. (...) É possível mostrar claramente que o afeto se faz presente, de forma bastante positiva, nessa relação professora-aluno (a). Trata-se de um afeto que se apresenta não por manifestações epidérmicas, ou seja, por beijos e abraços, mas um afeto mais evoluído, que implica também ouvir, conversar, rir junto, olhar cada aluno em particular. (ALMEIDA. 2007 p. 32).

Enfim, pensar na pessoa na perspectiva da psicogenética walloniana (2011) ²³é procurar compreendê-la em seu contexto sociocultural, biológico e integrado pelas funções da afetividade, da inteligência, do ato motor e da sociabilidade.

Portanto, na perspectiva walloniana o ser é inacabado, em todas suas dimensões no seu desenvolvimento ocorrem rupturas e transformações, que necessitam ser constantemente superadas para possibilitar a própria evolução humana.

²² ALMEIDA, R. L.; MAHONEY, A. A. **Afetividade e Aprendizagem**. 2007. pps. 11, 18.

²³ MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. A. **Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon**. 2011. Cap. 4.

Para Wallon:

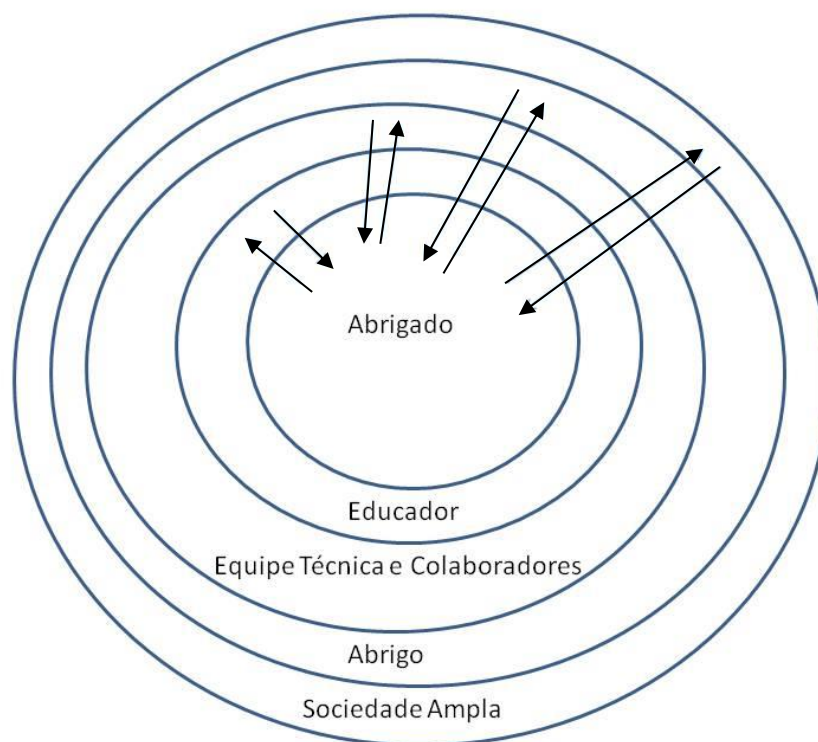
Em outras palavras, o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época. (apud MAHONEY; ALMEIDA. .2004. p. 14)

Portanto no plano (DANTAS 1992) ²⁴ motor os gestos estão mais precisos e concretos, mentalmente a criança já consegue planejar o movimento e prever o movimento seguinte, conseqüentemente garante uma ação mais desenvolvida, conquistando assim seu objetivo. Outro fator que determina sua formação é o meio humano de onde provêm, os diferentes grupos em que tem início suas práticas sociais e o ambiente onde a criança está inserida.

Os meios onde a criança vive e o que ambiciona são os moldes 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, apud AMARAL, 2011 p. 53-55)

Este gráfico resume a representação do desenvolvimento interacionista do abrigado ao interagir com os educadores, equipe técnica e colaboradores do abrigo e com a sociedade ampla em uma relação dialética. Em outras palavras a sociedade ampla em seus valores, condições econômicas e culturais chegam até ao abrigado mediado pelo próprio abrigo constituído de sua equipe técnica, colaboradores e educadores e vice-versa a sociedade sofre o impacto da realidade do abrigado.

²⁴ DANTAS, H. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 1992. p. 95.



Enfim, no percurso da vida certas formas de ação aparecem e em outros momentos desaparecem e acabam por retornar em outras ocasiões. O que parecia definitivo é abolido como algo acabado, no entanto ele ressurgiu, ou seja, este processo de desenvolvimento é contínuo.

Desta maneira conforme o tema desta pesquisa, educador e abrigado se afetam mutuamente e desse “afetar”, depende o sucesso ou fracasso no processo da aprendizagem de ambos. As situações de conflito entre educador e abrigado no dia a dia, demonstram que as contradições e complexidades existem e são essenciais para o desenvolvimento e crescimento do educador e do abrigado. O abrigado se desenvolve em função das exigências que o abrigo lhe oferece, assim, o abrigado deve buscar novas habilidades e possibilidades. Portanto, o conflito é a alavanca ao desenvolvimento e não o fator negativo nas relações.

Então, a relação de afeto entre educador e abrigado torna-se amigável quando o educador se permite ouvir e conhecer o abrigado em sua totalidade, ao respeitá-lo em cada estágio do seu desenvolvimento e favorecer as condições para desenvolver suas habilidades suas competências nas diferentes dimensões justamente por integrar o processo da aprendizagem.

4 A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA VIVENCIADA NO ABRIGO

Neste capítulo irei apresentar uma experiência pedagógica que vivenciei no abrigo nesses quase quatro anos como educadora. Pretendo explicitar de que maneira foi estabelecido o vínculo afetivo com o educando e como me possibilitou resultados favoráveis e positivos no processo da aprendizagem do educando. Essa experiência é apenas um relato para ilustrar de modo prático a teoria walloniana.

Através de observações percebi que os abrigados nem sempre conseguem administrar minimamente seus sentimentos devido aos problemas familiares, o que conseqüentemente prejudica seu processo de aprendizagem.

Como exemplo, o presente caso desta menina que já se encontra no abrigo há mais de quatro anos. Chamada Maria (nome fictício), chegou ao abrigo com quase oito anos de idade junto com dois irmãos menores. Ela era moradora de rua e nunca havia estado na escola e tinha muita dificuldade em se relacionar

com os outros e com as atividades favorecedoras de sua aprendizagem, fator que desfavorecia ainda mais seu desempenho escolar.

A princípio sua mãe vinha visitar Maria e seus dois irmãos. Após alguns meses deixou de vir, justamente quando iniciei meu trabalho no abrigo. Maria ficava muito revoltada com a situação porque todos os domingos ela esperava a visita de sua mãe, nada do que fizéssemos contribuía para Maria sentir-se melhor. A coordenadora entrou em contato com a mãe de Maria, mas o número do telefone entregue ao abrigo não mais existia.

Passaram-se alguns meses e Maria estava cada dia mais mal educada, pois falava muito palavrão quando era contrariada e em qualquer situação arranjava desculpas para criar confusão, brigava quando não gostava de uma camiseta ou de uma determinada comida. Observei que Maria era uma menina muito carente, desprotegida, mas esperta e inteligente porque conseguia influenciar adultos e crianças quando delas queria obter alguma coisa. Em alguns momentos até agressiva e enfrentava até os adolescentes da casa.

Quando ela queria aprontar uma confusão ou desorganizar a casa, se unia com as amigas, com isso a situação se tornava difícil, elas corriam, gritavam, picavam pedacinhos de papeis e jogavam pelo chão, desarrumavam as camas, etc.

Percebi que na hora das brincadeiras, o grupinho de Maria se formava somente com mais duas meninas. Entretanto sempre sobrava uma menina, o motivo era porque a que ficava sozinha não aceitava as ordens de Maria, por isso ficava excluída do grupo. Então me aproximava desta que ficava sozinha e oferecia um doce ou uma bala a ela e ficávamos conversando. Logo a outra menina que estava junto de Maria vinha me perguntar o que eu estava oferecendo à coleguinha e assim a outra se aproximava também para degustar o doce. Com isso Maria acabava só e sozinha não conseguia dismantelar a organização da casa. Foi uma das estratégias que encontrei em conter as meninas e me aproximar de Maria e tentar um contato amigável. Como ficava sozinha, me procurava para ganhar o regalo e eu a recebia carinhosamente. Este recurso foi para que Maria se aproximasse e me desse a chance de conhecê-la melhor e dela me conhecer.

Como trabalhava de segunda á sexta-feira, era comigo que elas executavam as tarefas escolares, por isso procurava sempre encontrar uma maneira de conversar, nas brincadeiras, nas dinâmicas, na hora do lanche e foi

assim um dia após o outro. Com isto, fomos nos entendendo, nos conhecendo, nos tornando amigas. Portanto, quando o educador tem um diálogo de afeto com o abrigado, este se sente estimulado em aprender, é importante também ouvi-los para compreendê-los nas suas dificuldades.

Observei que Maria gostava de ajudar as meninas nas tarefas escolares. Aliás, Maria explicava muito bem a lição para elas, mesmo com suas dificuldades. Por isso, no horário das atividades pedagógicas, sempre chamava Maria para me ajudar. Após o término das atividades elas brincavam de escolinha e Maria era sempre a professora. Ela gostava de ensinar, tinha muita paciência. Creio que com está brincadeira ela já estava se exercitando e enquanto ensinava, também aprendia. ²⁵Porque seu desempenho na escola melhorou muito, na leitura, na interpretação de texto e redação.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém. (FREIRE, 2009. p. 23)

Retomo aqui o exemplo de João mencionado na introdução, que tinha muita dificuldade em aprender, mas a partir do momento que constituímos um vínculo de afeto através do diálogo, ele se sentiu estimulado a aprender e consequentemente o desempenho escolar melhorou. Reforço à ideia de que o diálogo com as crianças contribui na sua inserção e se reflete claramente na aprendizagem.

Quando ouvíamos uma voz de menina falando alto ou gritando, era a Maria já com suas travessuras com alguém. Sempre que isto acontecia eu chamava uma educadora que tinha uma afinidade maior com a criança. Ela se aproximava dela e logo estavam conversando. É muito importante descobrirmos nossas afinidades com as crianças para que percebamos que podemos ter preferências e evitarmos o risco de cometermos ações injustas. Com este cuidado, a abordagem e o diálogo são positivos e favoráveis. Portanto, as preferências quando existem não significam impossibilidade de construção do

²⁵ FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 2009. p.23.

vínculo afetivo com as demais crianças. Todavia, o processo requer mais tempo, atenção e zelo consigo próprio, na busca de conhecer-se e à criança.

Observei que esses momentos de fúria e de descontroles não acrescentam nada para a vida das crianças, então é preciso que se mostrem a elas novos caminhos de ação e não apenas correções dos descontroles. Estes só prejudicam na formação afetiva, cognitiva e social, consequentemente no seu desenvolvimento e aprendizagem. Mas cabe ao educador utilizar dessas manifestações como expressões da criança que nos ajudam a conhecê-la e a partir daí criar formas de como abordá-la de modo mais eficaz.

Maria tinha três amigas, duas eram irmãs. O pai as visitava aos domingos e sempre traziam doces e biscoitos para todos, mas após um ano, este senhor veio a falecer.

Após alguns meses, o Fórum localizou um filho deste senhor que morava no interior, este por sua vez ainda não sabia da existência das irmãs. Quando o rapaz ficou sabendo a respeito do pai e das irmãs, logo entrou em contato com o abrigo. Para todos foi uma grande alegria. Enfim, o irmão junto ao Fórum requereu o pedido da guarda das irmãs e no prazo de três meses elas foram destituídas do abrigo e partiram.

Maria ficou muito triste, chorava tanto que dava desespero em vê-la, dizendo que queria ir embora e que a mãe poderia vir buscá-la. Com essa partida, ela aprofundou o desejo de ter a mãe que não vinha visitá-la. Maria foi se conscientizando de sua situação: de ser uma criança abandonada pela mãe e não ter família. Neste caso, cabe ao educador dialogar com a criança e mostrar que nem sempre o afastamento da mãe significa abandono.

Quando estávamos sozinhas ela dizia como ela vivia na rua com a mãe e os irmãos e que como na hora das refeições iam a um bar e o dono deste estabelecimento oferecia duas marmitas que dividiam entre eles e como na hora do banho iam a uma torneira que ficava em uma praça para se lavarem e que a água era fria e as roupas eram de doações das pessoas que passavam no local.

Às vezes a Maria dizia: “acho que minha mãe vai vir nos buscar”, ela mesma se perguntava por que minha mãe não vem nos buscar? “Será que ela se esqueceu de onde é o abrigo?”

A outra amiga de Maria já estava no processo de encaminhamento de adoção junto com seu irmão. Quando se adota uma criança de outro país é preciso que os pais fiquem junto com os filhos adotivos por trinta dias, para que

o fórum tenha um parecer satisfatório, tanto por parte das crianças como pelos futuros pais. Sendo assim, nesse período o casal visitou o abrigo, ocasião em que os levou para morarem juntos por trinta dias em um hotel, foi quando conheceram a instituição e como as crianças viviam e quem eram os cuidadores. Enfim conhecer a todos que participaram na formação educacional dos filhos.

Maria no dia da despedida da amiga, chorava muito e pedia para ser adotada porque sua mãe não viria mais buscá-la, queria ter um lar, uma família.

Foi passando o tempo e Maria foi entendendo cada vez mais qual era sua situação e foi se acalmando. Com isso passou a controlar minimamente seus sentimentos, suas raivas e ansiedades. As discussões dela com as educadoras diminuíram e agora elas conversavam entre si, mesmo assim, quando Maria ficava emburrada, nós oferecíamos muitos beijos e logo ela estava melhor.

No momento Maria espera ser adotada junto com mais dois irmãos. Embora a adoção de crianças com doze anos seja mais difícil porque os pais dão preferência a crianças menores, sempre converso com Maria, sobre como não podemos perder a esperança e nunca desistir. Se a adoção não ocorrer, mesmo assim, aqui, ela é amada junto com seus irmãos pelas responsáveis pelo abrigo.

Maria se transformou em todos os sentidos tornou-se carinhosa, amável, simpática. Ela lê e escreve muito bem, gosta de ir à escola, gosta de ler as historinhas para os pequeninos da casa, de brincar de escolinha e também quer aprender a cozinhar, por isso, às vezes auxilia a cozinheira a preparar a salada, o suco e a refogar o arroz.

Enfim, partindo do pressuposto de que a criança aprende por estímulos afetivos, pois a afetividade influencia no processo da aprendizagem, cabe ao educador considerar estes aspectos em sua rotina de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi já citado em todo o processo desta pesquisa, a afetividade influenciou a aprendizagem das crianças do abrigo com as quais lidei.

A relevância deste trabalho se justifica pela importância do tema: a afetividade é fundamental para o processo da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, ou seja, o educador e educando se afetam, nesse afetar, dependem do sucesso ou fracasso na aprendizagem de ambos. As situações de conflito entre educador e educando no dia a dia, demonstram que as contradições e complexidades existem e são essenciais para o desenvolvimento e crescimento do indivíduo. O educando se desenvolve em função das exigências e necessidades que o abrigo ou o contexto lhe oferece, assim, o abrigado procura buscar novas habilidades com a ajuda do educador. Portanto, o conflito é a alavanca do desenvolvimento e não o fator negativo nas relações.

Então, a relação de afeto entre educador e abrigado torna-se positiva quando o educador se permite ouvir e conhecer o educando em sua totalidade, ao respeitá-lo em cada estágio do seu desenvolvimento e favorecer as condições para desenvolver suas habilidades.

A teoria walloniana, considera a pessoa como um todo, é por isto que para entendê-las o educador deve conhecer seu contexto e as relações que ela estabelece com o meio social. É nesta interação que os conflitos cognitivos e afetivos ocorrem e que são ferramentas de aprendizagem e de desenvolvimento, quando bem orientados.

Sendo assim, a psicogenética de Wallon é entendida na construção da pessoa completa, ou seja, toda pessoa é um ser completo em cada fase de desenvolvimento, considerando as dimensões motora, afetiva, cognitiva e social.

O educador que considera a afetividade presente nas suas atividades pedagógicas, constrói com o educando um vínculo de afeto, conseqüentemente o estimula a sentir-se motivado em aprender e no final, obtém um resultado satisfatório e positivo. Isto trará ao abrigo e a todo tipo de agência educacional um ambiente agradável e harmonioso, porque o educador não pode dissociar nas atitudes do educando as dimensões motora, afetiva, cognitiva e social.

Quanto ao objetivo geral em apresentar e explicitar a influência da afetividade como fator de extrema importância no processo da aprendizagem, o presente trabalho o alcançou plenamente tanto em termos teóricos e como vivencial, o que muito contribuiu para minha formação como educadora e espero, para outros profissionais da educação que tiverem conhecimento desta monografia.

Segundo Wallon a afetividade é um conceito mais amplo, podemos dividi-lo em três conjuntos: o sentimento, a emoção e a paixão. O sentimento se caracteriza por reações pensadas, mais racionais. A emoção é mais instintiva e direta e a paixão tem como base o raciocínio na busca de tornar o desejo em uma realidade. Isso significa que, ao se falar em afetividade, devemos sempre considerar esses três subconjuntos, esses termos não podem ser utilizados separadamente. (apud ALMEIDA, 1999)

Portanto, o referencial teórico que fundamenta os estudos desta pesquisa se baseou na teoria de Henri Wallon, trata-se de um estudo teórico porque envolveu textos consagrados da literatura e análise documental. É prático porque é definido como estudo de caso. Para contemplar as hipóteses e responde-las através dos exemplos vivenciados no abrigo é que tornou-se necessária a abordagem dos dois aspectos..

Baseado na teoria walloniana é possível compreender que para entendermos o educando é preciso conhecê-lo no seu contexto de vida, na sociedade onde vive e na sua relação com o outro.

O autor apresenta em sua teoria que a criança aprende imitando o outro, na relação com o adulto, por isso é importante que o educador demonstre na sua postura de trabalho princípios básicos educacionais que acrescenta na formação biopsicossocial de todo educando. Vale a pena lembrar que o educador para o educando é uma “referência”, na relação pedagógica.

Seja educando ou qualquer ser humano para desenvolver-se, precisa estar bem emocionalmente, assim seu aproveitamento intelectual será mais

alcançado, sem desconsiderar o valor dos conflitos. Por isso o abrigo ou em qualquer instituição educacional precisa no projeto pedagógico e nas atividades inserir objetivos de natureza “atitudinal”, ou seja, atitudes que contribuam para o desenvolvimento sociocultural do educando num processo dialético, uma vez que este por vários exemplos apresentados nesta pesquisa, demonstra a capacidade de mudar sua atitude e comportamento quando é respeitado em sua integridade por parte do educador.

Nesta dinâmica, entre educador e educando resultaram em mudanças ou sejam, mudanças no desenvolvimento e na aprendizagem não só do educando mais também do educador. Mudanças externas provocam necessidades de enfrentarmos os problemas surgidos e este processo traz transformações na estrutura cognitiva e afetiva dos sujeitos envolvidos.

A abordagem educacional, neste estudo explicitado, é construída com afeto, a atenção, o diálogo e a paciência. O educador procura estar pronto a ouvir o educando e intervir quando achar necessário, sempre o alertando em suas escolhas e com isso, apresentar propostas positivas a ele.

Nesse sentido, o educador desempenha papel fundamental, trazendo resultados que poderão contribuir para a compreensão sobre o seu educando e lançar luz ao processo de ensinar e aprender.

Seu papel é acolher o educando, ensinar, educar, formar, informar o que significa contribuir na construção da sua identidade, apresentar uma vida com perspectivas e possibilidades positivas e principalmente conscientizá-los e capacitá-los, inserindo-os na sociedade.

A afetividade é um estado subjetivo, mas duradouro e tem sua origem nas relações com o outro, ou seja, a afetividade tem uma finalidade social e é desenvolvida quando o sujeito adquiriu autonomia nas relações humanas.

A relação do professor e educando é uma relação dialética, na qual tanto o professor quanto o educando, passa por um processo de crescimento e desenvolvimento. Ao professor por conhecer seu educando e assim entendê-lo em suas dificuldades e em realizar as atividades pedagógicas adequadas a ele. Ao educando, por aprender a sentir confiança, afeto, estimulação e compreensão na pessoa do professor. A partir dessas condições o caminho do educando para aprender já está se fazendo no próprio caminhar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A Concepção Walloniana de Afetividade uma Análise a Partir das Teorias do Desenvolvimento e das Emoções**, PUC São Paulo: 1999 (Tese de Doutorado em Psicologia da Educação).

ALMEIDA, R. L.; MAHONEY, A. A. **Afetividade e Aprendizagem**: Contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola. 2007.

ALMEIDA, S. A. R. **A Vida Afetiva da Criança**. Maceió: Edufal. 2008.

AMARAL . A. S. **Psicologia e Educação**: Estágio Categorical Wallon e a Educação. 10º ed. São Paulo: Loyola. 2011.

DANTAS, H. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**: A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. 22º ed. São Paulo: Summus. 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 40º. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2009.

GALVÃO, I. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**: Reflexão sob a Prática Pedagógica. 19º ed. Petrópolis: Vozes. 1995.

GIL. A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**: 5º ed. São Paulo: Atlas. 2010.

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

PEREIRA,K. R .D. **Inteligência Expressiva Teoria Psicogenética de Henri Wlllon**. São Paulo: Summus. 1995.

PONTE, J. P. **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. 1994. Quadrante, 3 (1), pp3-18. O estudo de caso na investigação em educação matemática.

[http://www.educ.fc.ul.pt/.../jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-\)](http://www.educ.fc.ul.pt/.../jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-)) Acesso em: 20 julho de 2012.

PONTE, J, P. **Estudos de Caso em Educação Matemática**. Bolema 25, 105-132. 2006 (Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior). http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm. Acesso em 30 julho de 2012.

SCARPATO, M. T. **Educação integral e prática docente**. São Paulo: 2006. (Tese de Doutorado em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

SEGUNDO, T. **Afetividade no Processo Ensino-Aprendizagem: A Atuação docente que Facilita ou Dificulta a Aprendizagem**. São Paulo: 2007 (Mestrado em Educação Psicologia da Educação).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed rev. e atual. São Paulo: Cortez. 2009.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes. 1968.

----- **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Nova Alexandria. 1995.

----- **As origens do Pensamento na Criança**. São Paulo: Manole. 1989.