



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

NAIR BARBIERO

**A COMPREENSÃO DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA
PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MIRACEMA TOCANTINS, TO

2025

Nair Barbiero

A Compreensão da Afetividade na Relação Professor-Aluno na Primeira Fase do Ensino Fundamental

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Miracema do Tocantins, para obtenção do Grau Bacharelado em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento

Miracema do Tocantins, TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

B236c Barbiero, Nair.
A Compreensão da Afetividade na Relação Professor-Aluno na Primeira Fase do Ensino Fundamental: Não tem. / Nair Barbiero. – Miracema, TO, 2025.
61 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Psicologia, 2025.
Orientador: Ladislau Ribeiro do Nascimento
Coorientador: Não tem Não tem

1. Afetar. 2. Afetividade. 3. Professor-aluno. 4. Matriz histórico-cultural. I.
Título

CDD 150

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

NAIR BARBIERO

A COMPREENSÃO DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA
PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia apresentada à UFT - Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Miracema, Curso de Psicologia, foi avaliado para obtenção do título de Bacharel em Psicologia, aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação: 01 / 07 /2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento - Orientador - UFT

Prof.^a Dr.^a Daniele Vasco Santos – Examinadora - UFT

Prof.^a Dr.^a Juliana Biazze Feitosa – Examinadora - UFT

AGRADECIMENTOS

A Deus,
Pela Bênção da Vida, da Saúde, e da Paz!
Gratidão!

Agradeço a minha filha Nayla Carolina Barbiero
Agradeço ao meu neto Kauã Vítor Barbiero
“Gratidão pela paciência e compreensão nos momentos complicados”

A todas as pessoas que me ajudaram chegar até aqui de modo direto ou indiretamente!

A todos Professores do Curso de Psicologia!

Ao Professor Ladislau Ribeiro do Nascimento

A Professora Juliana Biazze Feitosa

A Professora Daniele Vasco Santos

Agradecimento especial a Professora Jamile Morais Luz
(Professora de Estágio Específico I e II)

REFLEXÃO



UM ESPAÇO EM NOSSAS VIDAS

Gosto desse espaço de convivência.
Foi o espaço do **nosso** *Acolhe de Psicologia 2019*.
Os que aqui chegam,
Buscam um horizonte para suas vidas.
O tempo passa e ficam as lembranças.
Todo dia tem uma escrita diferente,
Conversam, atualizam e trocam informações.
Às vezes o silêncio toma conta
E jogam um olhar perdido.
E o olhar vai ao encontro da serra,
De onde o primeiro horizonte é referência...
Referência da vida dos estudantes de graduação.
O tempo pode voltar para alguns... para outros não.
É um espaço do saber, talvez por isso não há guerra.
Mas há guerra sim, entre quatro paredes da sala de aula.
A guerra do conhecimento...
A guerra da esperança de ter uma vida melhor...
E de ver uma nação melhor ainda...
Eu gosto desse espaço de convivência.

RESUMO

Para este Trabalho de Conclusão de Curso, teve por finalidade compreender a afetividade na relação professor-aluno, delimitando sobre a primeira fase do ensino fundamental, destinando um olhar para influência da matriz histórico-cultural. Deu-se ênfase quanto ao significado e ao sentido do emprego das expressões a partir do verbo “afetar”, dimensão afetiva, afetividade, afetos. Ao decidir pelo emprego da expressão “efetividade”, efetivou-se o tema, o objeto e o título. Foi necessário entender que efetividade se relaciona experimentar, expressar, quanto experienciar. A delimitações quanto o referencial teórico teve por base Vigotski (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962) e demais referências que tiveram como observação esses citados. Além destes, também fizeram parte os brasileiros Paulo Freire (1921-1977) e Silvia Lane (1933-2006). Para fonte de pesquisa teve por base artigos, monografias, dissertações, teses, livros e capítulos de livros. Tratou-se de uma revisão bibliográfica narrativa, observando o tema e o objeto em questão. De acordo o Método, primou-se pela realização da Pesquisa Bibliográfica, tendo bibliografias como as fontes cSciELO, BVS-psi e PepSico, considerando também o Google Acadêmico. De acordo com os objetivos destinou-se atenção quanto a afetividade e a importância na relação professor-aluno, não só na primeira fase do ensino fundamental, mas nas demais fases do Ensino Básico. Foi importante dar a atenção sobre a compreensão da importância das contribuições da matriz histórico-cultural, nessa fase escolar descrita no tema e no objeto. A partir da realização dessa pesquisa, percebeu-se que os autores destinam suas investigações para identificar se há ou não, um comportamento pedagógico quanto a atenção em termos de afetividade na relação professor-aluno. Identificou-se que a partir da pesquisa realizada, afirmam que é importante a presença da afetividade na relação professor-aluno, mas que apesar da necessidade dessa relação afetiva, precisa haver ações que coadunem com os procedimentos pedagógicos, de quem gerencia as atividades em sala de aula, ou seja, em relação entre sujeitos e objeto.

Palavras-chave: Afetar. Afetividade. Professor-aluno. Matriz histórico-cultural.

ABSTRACT

For this Final Course Work, the purpose was to understand the affectivity in the teacher-student relationship, delimiting the first phase of elementary education, focusing on the influence of the historical-cultural matrix. Emphasis was placed on the meaning and sense of the use of expressions based on the verb “to affect”, “affective dimension, affectivity, affections”. When deciding to use the expression “effectiveness”, the theme, object and title were made effective. It was necessary to understand that effectiveness is related to experimenting, expressing, as well as experiencing. The delimitations regarding the theoretical framework were based on Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962) and other references that observed those mentioned. In addition to these, the Brazilians Paulo Freire (1921-1977) and Silvia Lane (1933-2006) were also part of the study. The research source was based on articles, monographs, dissertations, theses, books and book chapters. This was a narrative bibliographic review, observing the theme and the object in question. According to the Method, the focus was on conducting Bibliographic Research, using bibliographies such as Scielo, BVS-psi and PepSico, and also considering Google Scholar. According to the objectives, attention was given to affection and its importance in the teacher-student relationship, not only in the first phase of elementary school, but in the other phases of Basic Education. It was important to pay attention to understanding the importance of the contributions of the historical-cultural matrix, in this school phase described in the theme and object. From carrying out this research, it was noticed that the authors aim their investigations to identify whether or not there is a pedagogical behavior regarding attention in terms of affection in the teacher-student relationship. It was identified that, based on the research carried out, it is stated that the presence of affection in the teacher-student relationship is important, but that despite the need for this affectionate relationship, there must be actions that are consistent with the pedagogical procedures of those who manage the activities in the classroom, that is, in the relationship between subjects and objects.

Key words: Affect. Affection. Teacher-student. Historical-cultural matrix.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	8
2	INTRODUÇÃO	10
2.1	A Contextualização do Tema, do Objeto e do Título	10
2.2	Identificando os termos: afetividade, dimensão afetiva	13
3	REFLEXÕES SOBRE O TEMA, O OBJETO E O TÍTULO.....	16
4	O PERCURSO ENTRE OBJETIVOS E QUESTÕES PROBLEMAS	21
5	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
5.1	Breve Histórico Acadêmico de Henri Wallon (1879-1962)	24
5.2	Breve biografia Vigotski (1896-1934)	29
5.2.1	Vigotski entre Cultura, Funções Psicológicas e Desenvolvimento	31
6	MÉTODO	43
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	46
7.1	A compreensão e a importância da afetividade na relação professor-aluno.....	46
7.2	A valorização da afetividade na relação professor-aluno	48
7.3	Reflexões sobre afetividade, emoções e sentimentos.....	51
7.4	As controvérsias entre a afetividade e relação professor-aluno	54
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	REFERÊNCIAS.....	59

1 APRESENTAÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, tem por base como de início, observações de contextos pessoais e profissionais, bem como pelas diversas fases dos Estágios do Curso de Psicologia. Os contextos da sala de aula muitas vezes apresentam marcas em termos de “ameaças” e “punições”. Estas duas expressões promovem inspirações para uma outra leitura sobre os contextos das salas de aulas e que se delimitam, de modo especial, sobre a primeira fase do ensino fundamental, sendo que o presente TCC tem por base o material produzido, de modo mais específico, nos últimos vinte anos. As reflexões iniciais devem relacionar-se aos procedimentos afetivos em relação professor-aluno, uma vez que as ameaças e punições podem resultar em desgastes para estas crianças, dificultando problemas de desenvolvimento e aprendizagem. Diante disso tem-se a necessidade de identificar informações que devem estar associadas aos processos de afetividade em sala de aula.

Para a realização da Pesquisa Bibliográfica, destinou-se a atenção especial para os autores Wallon (1879-1962) e Vygotsky (1896-1934). Mas por falar sobre eventos que permeiam a construção da matriz histórico-cultural dos indivíduos, que de alguma forma transitam através de experimentações, vivências e experiências, também é preciso se fazer presente as concepções de autores brasileiros como Paulo Freire (1921-1977) e Silvia Lane (1933-2006). Esses autores primam pela afetividade e/ou dimensão afetiva com relação ensino-aprendizagem, ou seja, na relação professor-aluno, tendo por base a primeira fase do ensino fundamental, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento e a aprendizagem permeada pela concepção da matriz histórico-cultural.

Aspectos envolvendo afetos e afetividades que permeiam essa fase do ensino fundamental, podem permitir o envolvimento na realização das atividades escolares e que podem promover o interesse na compreensão dos conteúdos que são apresentados pelo professor regente em termos de sala de aula. Percebe-se que no decorrer da história diversos autores sugerem que se faça necessário que seja dada a devida atenção para promover o engajamento das crianças nesta fase do ensino fundamental, como de pode observar a seguir.

A partir da inspiração do autor brasileiro Paulo Freire, que em sua concepção refere-se a “leitura de textos e contextos”, referenciando com Vygotsky (1896-1934), para refletir sobre a matriz sócio-histórico e cultural, quanto a correlação entre aprendizagem e desenvolvimento da criança nesta fase do ensino fundamental. Embora, alguns autores observados a partir de uma Pesquisa Bibliográfica, indicam que as dimensões afetivas e cognitivas acontecem em decorrência da matriz “histórico-cultural”. Ou seja, a influência de fatores que podem interferir

no processo do desenvolvimento e da aprendizagem, sendo eles culturais, históricos e também sociais. Portanto, devem integrar o “processo de aprendizagem” dos envolvidos no contexto escolar e educacional, onde pode ser entendido que os alunos como sendo sujeitos, os conteúdos escolares como sendo objeto e o professor como sendo mediador. Nesse sentido é possível entender que há um imbricamento entre a “afetividade”, a “relação professor-aluno” e a “abordagem histórico-cultural. A partir da conformação do Tema e Objeto, é que pretendo cumprir com a busca de informações para este Trabalho de Conclusão de Curso.

2 INTRODUÇÃO

2.1 A Contextualização do Tema, do Objeto e do Título

Iniciando as reflexões sobre o Trabalho de Conclusão de Curso, é de fundamental importância apresentar o Tema e o Título desse Projeto, já supracitados. Convém mencionar que ao realizar o percurso dos estágios do Curso de Psicologia houve a possibilidade de ter contato com ambientes escolares, e perceber algum tipo de sofrimento psíquico decorrente das “ameaças” e “punições”. E além disso, também tem as percepções do histórico pessoal e familiar, sendo que no decorrer dos Estágios realizados em diferentes ambientes escolares, foi possível perceber a relação de nomes dos alunos grafados no canto quadro da sala de aula.

Portanto, percebe-se que nesses espaços onde são realizadas atividades educacionais por parte dos agentes promotores do desenvolvimento e da aprendizagem, identifica-se determinadas ações, que podem ser descritas como pouco acolhedoras para alguns estudantes, em especial, os que integram as séries iniciais, podendo gerar desinteresse por parte dos alunos, em relação a aprendizagem dos conteúdos que são ministrados nesta fase do ensino regular. Esse fator poderá desencadear futuras rejeições quanto a sala de aula e o ensino formal.

Nesta breve contextualização dos eventos que ocorrem em termos de desenvolvimento e de aprendizagem, nos leva a refletir a partir da proposição dos conteúdos apresentados no decorrer do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Miracema do Tocantins, uma vez que os estudantes são orientados a ter uma atuação profissional visando minimizar o sofrimento humano. Ao primar pela atenção sobre a primeira fase do ensino fundamental, cogita-se duas premissas a se tornarem assuntos do tema em curso. Em primeiro lugar, destinou-se o olhar sobre “ameaças” e “punições” em sala de aula. Em segundo lugar, em decorrência das “ameaças” e “punições” ocorre um interesse em investigar, através de leituras de uma seleção de referências bibliográficas sobre o porquê desse tipo de procedimento em de aula. Diante disso, questiona-se se haveria outra ou outras formas de tratamento que não sejam pela via de ameaças e punições em virtude das ações do alunado das séries iniciais?

Diante da questão, faz nascer uma reflexão quanto ao tratamento a ser dado em sala de aula. Ao referir-se sobre a delimitação do tema quanto à primeira fase do ensino fundamental, percebe-se que a atenção deveria estar voltada para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que integram essa fase do ensino fundamental. Entre uma e outra reflexão, se faz necessário realizar uma busca de informações que possam promover o desenvolvimento e a aprendizagem sem a necessidade de puni-las ou ameaçá-las. Nesse sentido, deve haver um

percurso que nos leve refletir sobre as ações dos profissionais que atuam na sala de aula, nesta fase do ensino fundamental. Que os mesmos possam destinar um olhar de modo mais inclusivo e menos punitivo, favorecendo o envolvimento da criança na participação mais ativa, minimizando os dissabores para o seu desenvolvimento e de sua aprendizagem que deve permear a sua vida no decorrer dos contextos do tanto pessoal quanto profissional.

Nesse sentido, é preciso pensar sobre ações que envolvam procedimentos afetuosos na “relação professor-aluno” na primeira fase do ensino fundamental. Em termos de afeto ou de afetos qual seria a expressão que mais representa essa relação efetiva, a “dimensão afetiva” ou “efetividade”?

Inicialmente, torna-se necessário entender o sentido do emprego das expressões “afeto” e “afetividade”. Pela etimologia da palavra, conforme Nascentes (1932), “... afetividade, afeto, afeição, afetivo e o verbo afetar possuem raiz no latim *afficere*, em estreita ligação com *affectus* e *affectio*, termos que significam ‘o estado, a disposição’” (NASCENTES, 1932, p. 16). Mas, ainda é preciso explicar sobre a palavra primitiva “afeto” e/ou “afetos” da qual deriva desta expressão que é a “afetividade”. Vejamos, então de acordo com a autora Mosko (S/D), a mesma emprega a expressão no plural que significa da seguinte forma: “Os afetos são experiências emocionais mais amplas e abrangentes, que envolvem tanto as emoções quanto os sentimentos”. Assim, a partir do conhecimento da palavra “afeto” e/ou “afetos”, de acordo com seus significados, a próxima parte é identificar o que venha ser “afetividade”. Embora, seja preciso conferir a conotação quanto ao verbo afetar.

Retomando a reflexão a partir da concepção do autor Nascentes (1932), uma vez que para falar “... afetividade, afeto, afeição, afetivo...” torna-se interessante compreender o emprego o verbo “afetar”, que segundo o autor possuem raiz no latim *afficere*, em estreita ligação com *affectus* e *affectio*, termos que significam ‘o estado, a disposição’. Para o autor Houaiss (1915-1999) “a.fe.tar, pode significar: “aparentar, fingir”; ou “causar lesão em;” atingir;” também pode significar “fazer mal a; afligir” ou “comover, sensibilizar”; ou ainda “dizer respeito a; interessar, concernir ...”. Nota-se que a partir da definição do dicionário, o verbo “afetar” apresenta tanto sentido negativo quanto positivo. Em termos de sala de aula torna-se interessante destacar, que por falar em “afetividade”, o verbo “afetar” deveria ser empregado no sentido de “comover, sensibilizar”. Porém, pode ocorrer a utilização do verbo no sentido de “fazer mal a; afligir.” Diante disso, é possível entender que o professor em sala de aula, tanto pode “afetar” no bom sentido, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem, como também no mau sentido, promovendo o desinteresse na realização das atividades. Sendo

assim, não estimulando o que a criança precisa para o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Continuando com a autora Mosko (S/D) que nos sugere inicialmente o conceito sobre questão: “O que é Afetividade?” Segundo a autora, “A afetividade é um aspecto fundamental da experiência humana, que envolve as emoções, os sentimentos e as relações interpessoais.” (MOSKO, S/D). A partir da exposição da autora, a afetividade tem relação, de modo mais específico, com “experiência humana” entre “emoções e sentimentos”, bem como “as relações interpessoais”. A mesma autora apresenta a definição sobre “afetividade” que pode ser entendida como “... a capacidade de experimentar e expressar emoções, sentimentos e afetos” (MOSKO, S/D). Diante do conceito e da definição de afetividade, é preciso compreender a distinção entre o que diz respeito ao conceito como sendo “experiência humana” e por outro lado, a partir da definição tem-se a expressão “experimentar e expressar” também referindo-se também às “emoções, sentimentos e afetos”.

Para caminhar por uma conformação mais adequada, foi preciso estabelecer a distinção entre “experienciar” e “experimentar”. Embora não esquecendo que “expressar” em termos de afetividade torna-se algo fundamental para o desenvolvimento da criança nesta fase do ensino fundamental. Nesse sentido foi possível entender que a partir do momento que se a criança experimenta uma determinada “emoção”, pode expressar-se sobre a percepção que ela teve sobre uma determinada emoção e que a mesma vivenciou, sendo que a partir dessa vivência pode tornar a vir “uma experiência” que ela deverá levar consigo no decorrer de sua vida.

E por discorrer sobre a percepção quanto “experimentar”, “experienciar” e “expressar” se faz necessário investigar qual fundamentação pode orientar o emprego dessas expressões. A partir dos autores Silva et al (2018), que se referem essas expressões como sendo

A experiência, segundo Bondía (2017) (In: SILVA, 2018), é um momento de exposição; é o que nos passa, o que nos acontece ou o que nos toca. Entretanto, nem tudo que é vivenciado no campo prático pode ser considerado experiência, indicando que algumas vivências são “apenas” experimentadas pelo sujeito (BONDIA, 2017 apud SILVA et al, 2018, p. 1.210).

Na citação dos autores acima, percebe-se que eventos relacionados às vivências com os estudantes da primeira fase do ensino fundamental podem ser caracterizados como ações experimentadas tornando se “experiências”; mas nem todas as vivências experimentadas podem vir a ser experiências. Por outro lado, o que vem a ser “experimento”, ou seja, o que experimentação? A partir dos autores Silva et al (2018), pode ser entendida como “A experimentação é caracterizada pela repetição, previsibilidade e generalidade, diferente da experiência que tem sua marca na singularidade, irrepetibilidade e imprevisibilidade.” (SILVA

et al, 2018, p.1.210). Para estes autores, a “experimentação” destaca-se como sendo algo que se “repete”, ou que tem uma certa “previsão” e apresenta forma generalista.

Referindo-se a exposição os autores Silva et al (2018), reforçam sobre a “experiência” que se refere sobre algo que é “singular”, ou que “não se repete” e que pode ser “imprevisível”. Diante disso, como estabelecer a distinção se entre “experimentação” e “experenciamento”? Sabe-se, que o indivíduo ao experimentar determinadas ações ou eventos em sua existência, deve estar sendo conduzido para situações de vivências que devem tornar-se registros formando suas “experiências” de vida. Não esquecendo que de acordo com a definição de “afetividade”, a autora destaca o envolvimento de “experimentar” e “expressar”. Entre essas premissas, é preciso vivenciar. Mas vivenciar o que? Viver algo que pode ser descrito como uma situação. Ou seja, algo que pode lhe afetar. Portanto, no decorrer das vivências, a criança experimenta. A experimentação leva-a a experienciar e que no seu dia a dia deverá expressar suas emoções, ou sentimentos ou mesmo seus afetos no contexto de suas relações pessoais.

Sendo assim, o que ocorre é que a partir das vivências da criança nesta fase do ensino, ela experimenta “afetos” e/ou “afetividade”, tornam experiências que podem ser “agradáveis ou benéficas” ou “não”. Portanto, em relação às emoções, aos sentimentos ou com as relações interpessoais, são experimentos que devem vir a ser “experiências”, como sendo algo que é “singular”, ou que “não se repete” e que pode ser “imprevisível”. Nesse sentido, serão eventos que devem compor a essência do indivíduo como pessoa, que aqui neste trabalho, refere-se ao estudante que está cursando a primeira fase do ensino fundamental. Portanto, tendo como definição de afetividade o “experimento” ou a “experimentação”, e que a partir disso, deverá coadunar com a “experiência humana” ao longo do seu contexto histórico-cultural. Ou seja, em termos de conceito afetos e/ou afetividade podem tornar-se “experiências” a partir de “experimentações”.

2.2 Identificando os termos: afetividade, dimensão afetiva

De posse das informações sobre afetos e afetividade, sendo que esses dados são permeados por experimentos, experiências, expressões e vivências que podem ser parte da trajetória da vida dos indivíduos de um modo geral, ainda se faz necessário ter esclarecimento sobre emprego dos termos “emoções” e “sentimentos.”

A partir das informações entre “Afeto/afetos” e/ou a “afetividade” mencionadas anteriormente, optou-se pela expressão “afetividade” na relação professor. Porém, é preciso observar a conceituação sobre “dimensão afetiva”. Segundo o autor Pinto (2008), pode ser

entendida “... como dimensão afetiva, entende-se o conjunto de sentimentos, emoções e afetos que se tem acerca de si mesmo, de objetos e experiências em particular, os quais resultam em uma valoração qualitativa: amor, paixão, alegria, tristeza e outras mais” (PINTO, 2008, p.75). Porque entende-se que a “dimensão afetiva” explora uma amplitude maior, ou seja, refere-se como “o conjunto de sentimentos, emoções e afetos”. Embora, diferencia-se de alguns outros autores em termos da ordem das expressões entre “sentimentos” e “emoções”. Mas qual deve ser o entendimento do emprego dessas expressões?

Nesse sentido, para dirimir as dúvidas, os autores Leite e Tagliaferro (2005), observam Henry Wallon quanto ao entendimento das expressões “sentimentos” e “emoções”. Segundo os autores, concebem-se que de acordo os estudos realizados por Wallon (1968; 1989), para “... demonstrar as relações existentes entre as dimensões afetivas, cognitivas e motoras no desenvolvimento humano”. Sendo assim, os mesmos autores nos apresentam informações esclarecendo com o autor Wallon, o que “...diferencia os termos afetividade e emoção, que muitas vezes são utilizados como sinônimos. As emoções, para Wallon (1968; 1989), são reações organizadas que se manifestam sob o comando do sistema nervoso central.” E ainda informa que “... as primeiras reações do recém-nascido são de natureza emocional.” (Apud LEITE e TAGLIAFERRO, 2005, p. 248). Diante do exposto pelos autores, observam que para Wallon, entende-se que a “emoção” é um dos primeiros registros para o ser humano em termos de afetividade.

A diversidade do emprego de ora emoções vem antes dos sentimentos, ora são os sentimentos vem antes das emoções. Como foi dito no parágrafo acima a “emoção” é um dos primeiros registros que o indivíduo tem na sua existência. Retomando os autores Leite e Tagliaferro (2005), sobre afetividade destina-se uma compreensão de amplo e complexo, e descrevem como manifestações que envolvem sentimentos, de origem psicológica, e emoção como sendo de origem biológica. Referem-se sobre a afetividade com aparecimento tardio, com relação à evolução da criança, destacam a importância dos “elementos simbólicos.”

Para discorrer sobre “afetividade” observou os autores Leite e Tagliaferro (2005), destinam a atenção mais específica sobre essa expressão, referindo-se de maneira que

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla e complexa, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (de origem psicológica), além da emoção (origem biológica). Ela aparece num período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 248).

É importante compreender que a partir da exposição dos autores, deve ser destinada a atenção quanto a compreensão das manifestações em termos de afetividade do indivíduo,

principalmente, as crianças que se encontram na faixa etária dos seis aos onze anos de idade. Porque “Segundo Wallon (1968; 1989), com o surgimento desses elementos simbólicos, acontece a transformação das emoções em sentimentos”. De acordo com o autor, podem ser descritas como manifestações inerentes à existência humana.

Seguindo ainda os autores Leite e Tagliaferro (2005), observam que “Durante o desenvolvimento ocorre um processo de “complexificação” das emoções, principalmente a partir da apropriação dos sistemas simbólicos presentes na cultura, dentre os quais se destaca a linguagem oral”. Ou seja, o indivíduo de posse de suas emoções experimentadas, em suas vivências, deve ter como registros dessas emoções, e que devem respaldar os processos seguintes quanto ao surgimento dos sentimentos, tornando-se em boa parte delas em as chamadas “experiências.”

3 SOBRE O TEMA, O OBJETO E O TÍTULO

Antes de explorar a exposição sobre as expressões que fundamentam a concepção com relação ao tema, o objeto e o título, convém dirimir as dúvidas em relação ao emprego das palavras “desenvolvimento” e “aprendizagem”. Para os autores Cole et al (1994), relacionam algumas posições em relação a esse assunto, como se observa que “Essencialmente, todas as concepções correntes da relação entre desenvolvimento a aprendizado em crianças podem ser reduzidas a três grandes posições teóricas. (COLE et al, 1994, p. 103). Nesse sentido interessa, observa-se com os mesmos autores sobre três posições, referindo-se

A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de oferecer um impulso para modificar seu curso (COLE et al, 1994, p. 103 e 104).

A partir dessa informação, entende-se como não houvesse uma contribuição de ambas as partes, ou seja, não haveria um favorecimento de cada processo. Mas é preciso conferir com os autores (COLE et al, 1994, p. 103), a posição seguinte, que “A segunda grande posição teórica é a parte que postula que aprendizado é desenvolvimento”. E ainda se pode acrescentar que “O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento”. (COLE et al, 1994, p. 104 e 105). Para esta segunda posição, percebe-se que há um intercâmbio entre desenvolvimento e aprendizado.

Aproveitando o espaço para refletir, ainda com os autores Cole et al, 1994, p. 104 e 105), observa que “A terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as”. Estes autores sem abordar ano e página outra autora que pontua da seguinte forma:

Um exemplo claro dessa abordagem é a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento (COLE et al, 1994, p. 104 e 105).

A partir da terceira posição, tornou-se importante observar que de acordo com a “maturação” que preconiza o desenvolvimento, e por outro lado, tem-se o que se pode dizer o “aprendizado” e /ou aprendizagem. Portanto, fundamenta-se primeiramente “desenvolvimento” em seguida “aprendizado. Porém, não esquecendo o intercâmbio entre essas duas premissas.

De posse dessas informações, se faz necessário explorar as informações que devem perfazer a organização com relação ao tema, o objeto e o título. Sendo assim, a partir das experimentações, vivências e experiencições pessoais para a composição deste trabalho, foi possível “transitar” pelos anos de minha existência e perguntar por que determinados eventos ainda continuam acontecendo, de modo específico, nas escolas.

A partir de algumas reflexões, foi possível perceber que ao longo de nossas vidas, experimentamos determinados eventos e coletamos informações. E assim se processa nossas experiências. Para realizar o percurso na busca de informações para este trabalho, foi necessário investigar sobre expressões a serem empregadas na concepção do tema e do objeto, bem como a seleção das leituras que tiveram por base fundamentar esta Pesquisa Bibliográfica. Sendo assim, também foram importantes as observações das etapas anteriores dos Estágios do Curso de Psicologia, bem como as percepções pessoal e histórico-cultural.

A partir das reflexões apresentadas pelos autores Leite e Tagliaferro (2005), no que se refere à “afetividade” de acordo com Wallon, a “emoção” é um dos primeiros registros para o ser humano. Quando um outro autor pontua como sendo a afetividade que envolve sentimentos e emoções, é importante fazer a distinção entre que as vivências são permeadas primeiramente por emoções e que depois tornam-se sentimentos. E que esse processo se faz presente a partir de experimentações, tornando-se experiências.

Sendo assim, a expressão “afetividade” terá mais afinidade com a relação “professor-aluno” e com a matriz “histórico cultural”. Porque a busca de informações para esta pesquisa que se pretende, deve relacionar com “... a capacidade de experimentar e expressar emoções, sentimentos e afetos”, e que no contexto deste trabalho destina-se à primeira fase do ensino fundamental.

Ainda convém esclarecer que para alguns autores a afetividade pode ser entendida como “... observa-se a autora Ribeiro (2010) que “...a afetividade é analisada no âmbito pedagógico, especificamente na relação educativa que se estabelece entre o professor e seus alunos na sala de aula, e é apresentado como sinônimo de dimensão afetiva e relação afetiva.” (RIBEIRO, 2010, p. 403). Como a autora descreve referindo-se ao “âmbito pedagógico”, portanto, relaciona-se com o ambiente educacional. Mas é interessante observar que alguns autores referem sobre a afetividade como sendo sinônimos de “dimensão afetiva” e/ou “relação afetiva”.

Diante disso, realizou-se uma sondagem, no que se pretende na formulação do tema “A afetividade na relação professor-aluno, na primeira fase do ensino fundamental, segundo a matriz histórico-cultural”. Ao estruturar esse tema, ainda há necessidade de se estabelecer

considerações sobre “a relação professor-aluno” envolvendo contextos entre “afetos” como também a “afetividade”, e que estes devem estar permeados, também pelos contextos “histórico-cultural” dos que estão inseridos na sala de aula, como professores, alunos, mas que ao mesmo tempo os demais integrantes da equipe escolar devem estar integrados nesse processo que envolve aprendizagem e desenvolvimento, de modo especial, aqui neste trabalho, a primeira fase do ensino fundamental.

A partir da organização do tema: “A afetividade na relação professor-aluno, na primeira fase do ensino fundamental, segundo a matriz histórico-cultural”, relaciona-se ao contexto da primeira fase do ensino fundamental. Nesse sentido, é necessário levantar proposições sobre qual modo deve proceder a relação de afetividade entre professor-aluno. Para a autora Benathar (2017) diz que “A relação afetiva está relacionada ao Tema da pesquisa (da autora), por se entender que a afetividade é a raiz de todo relacionamento humano, é a primeira forma que se tem com o mundo”. (BENATHAR, 2017, p. 5). A autora refere-se sobre a “relação professor-aluno” recebe a denominação de “relação afetiva”, tendo a afetividade como premissa entre o relacionamento humano e com o mundo.

Por outro lado, foi importante observar que o autor Paulo Freire (1999), explicita essa relação, quanto ao “O diálogo também é a melhor forma de se resolver qualquer problema e situação junto aos alunos. É com o diálogo que esse sentimento de respeito e autoridade se faz possível no ambiente da sala de aula” (PAULO FREIRE, 1999, p. 148, apud BENATHAR, 2017, p.6). Segundo o autor, o diálogo entre a expressão “sentimento” como mediador dessa e a relação afetiva entre professor-aluno, deve ser uma forma de empatia para conquistar o interesse do aluno pelo aprendizado dos conteúdos ministrados em sala de aula e, conseqüentemente, o desenvolvimento do indivíduo nessa fase estudantil.

O Tema também pode ser desmembrado da seguinte forma, tendo primeiramente a “afetividade”, a “relação professor-aluno na primeira fase do ensino fundamental”, se faz necessário observar a influência dos contextos, e nesse sentido se faz necessário referir sobre a “matriz histórico-cultural”. Diante disso, a teoria do autor Wallon, sobre o que “... se faz necessário valorizar a interação entre indivíduo e meio social, bem como aprofundar a compreensão sobre o papel da afetividade na vida psíquica e no processo de ensino-aprendizagem”. (ALMEIDA, 2007, p.11, apud: BENATHAR, 2017, p. 13). Na referenciação dos autores, observam que é preciso haver uma correlação entre “afetividade”, a “vida psíquica” e com relação ao “processo ensino-aprendizagem”. A preocupação deve destinar-se às habilidades do professor em sala de aula.

Diante do exposto, se faz necessário pontuar sobre o objeto do TCC, que deve ter por consonância com o tema proposto. Sendo assim, ao conceber sobre os significados das expressões a serem utilizadas neste trabalho de pesquisa, torna-se prudente conceber que o objeto se delimitou da seguinte forma: A importância da afetividade na relação professor-aluno, na primeira fase do ensino fundamental, segundo a matriz histórico-cultural”. Tanto a proposição do tema, quanto a do objeto devem embasar a coleta de informações para esta Pesquisa Bibliográfica para este trabalho.

Destinando a atenção no que refere a “afetividade”, no percurso da matriz histórico-cultural, é preciso refletir sobre a relação no sentido de que “sujeito-objeto” se deve se fazer presente na relação professor-aluno. Segundo os autores Leite e Tagliaferro (2005), nessa abordagem entende-se que o aluno é o sujeito; e o objeto, é que se refere aos conhecimentos, que devem ser os conteúdos escolares, ministrados em sala de aula. Portanto, o professor deve ser o mediador entre o “sujeito” e o “objeto”. (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005.p. 248)

Continuando com os autores Leite e Tagliaferro (2005), há necessidade de compreender a relação entre o processo “histórico-cultural” e as dimensões ditas como “cognitivas e afetivas”, observando a exposição a seguir como sendo:

A abordagem histórico-cultural, que apresenta uma leitura das dimensões cognitivas e afetivas no ser humano, defendendo uma visão em que pensamento e sentimento integram-se. Essa abordagem enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, permitindo pressupor, segundo Luria (1979) que ‘a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 248).

Os autores reforçam que as ações empreendidas a partir das dimensões cognitivas e afetivas não acontecem isoladas da conformidade com a matriz “histórico-cultural” Daí importância de fatores que podem ser históricos e culturais, que não deixam de ser também sociais. Assim, o que é explicitado pelos autores, pode ser parte do “processo de aprendizagem” dos envolvidos no contexto escolar e educacional.

A partir do que foi dito sobre o “imbricamento entre a “dimensão afetiva”, a “relação professor-aluno” e a “abordagem histórico-cultural”, significa dizer que diversos eventos devem permear o contexto histórico e cultural da criança que está inserida no ambiente educacional, em especial, na primeira fase do ensino fundamental. Esses momentos da vida devem ser permeados pelo que vem “antes” da sala de aula, o durante e o depois. É interessante notar que a partir das “vivências” da criança na sala aula, que a mesma deve experimentar determinados acontecimentos, que devem moldar seu desenvolvimento, bem como seu aprendizado. Diante do exposto, o título relaciona-se com a busca de informações para este

trabalho, apresenta a seguinte conformidade: “A compreensão da afetividade na relação professor-aluno na primeira fase do ensino fundamental. Daí, as premissas do Objeto referindo-se sobre a “importância” da afetividade na relação professor-aluno, culminando com a necessidade de “compreender” como isso se processa a partir de estudos e pesquisas já realizadas sobre esse assunto. A partir da concepção do Tema e do Objeto, faz-se o percurso pelos Objetivos, Questões-problemas e as hipóteses.

4 PERCURSO ENTRE OBJETIVOS E QUESTÕES PROBLEMAS

Objetivando sistematizar a busca de informações bibliográficas, foi estabelecido uma sincronia entre objetivos geral e/ou específicos e as questões-problemas, organizou-se na forma de “momentos”, conforme o que foi preconizado para o trabalho, da seguinte forma:

No primeiro momento - tem como Objetivo Geral: “Compreender qual a importância da afetividade na relação professor-aluno, com ênfase no desenvolvimento da criança na primeira fase do ensino fundamental. A questão preconizada para a investigação: “Qual a importância da afetividade na relação professor-aluno?”

A partir do Objetivo geral, uma das reflexões que se destinou a atenção foi sobre o ponto de grande relevância da pesquisa, que inicialmente, retomou-se ao objeto proposto para esta pesquisa que se refere sobre o objeto de pesquisa que preconizou sobre “A importância da afetividade na relação professor-aluno na primeira fase do ensino fundamental, segundo a matriz histórico-cultural”. Nesse sentido, o primeiro destaque refere-se à proposição do objetivo geral, no sentido de compreender, sobre a importância da afetividade na relação professor-aluno, referindo ao que pode dizer, como destaque a ênfase no desenvolvimento da criança na primeira fase do ensino fundamental. Seria redundante perguntar, mas qual é a importância da afetividade na relação professor-aluno.

Para refletir sobre esse tópico, um dos primeiros destaques é com relação a afetividade que envolve professor-aluno, sobretudo na primeira fase do ensino fundamental. Assim se pode observar as autoras Tacca e Branco (2008) que citam compreensão de Vygotski (1983) sobre

A unidade cognição-afeto está proposta nos trabalhos de Vygotski (1983) quando ele identifica em sua abordagem dialética que o intelecto e o afeto têm regularidades internas que pedem um funcionamento integrado e que, perder essa integração ou dividir essa unidade em seus elementos significa perder as propriedades inerentes ao todo (TACCA; BRANCO, 2008, p. 40).

Interessante notar que é preciso se pautar pela “abordagem dialética” no que refere ao “intelecto e afeto”. Nesse sentido, significa dizer que não basta cobrar o aprendizado literalmente sobre conteúdos ensinados em sala de aula, mas observar o prazer que está implícito no aprendizado, bem como o desenvolvimento da criança.

Ainda reforçando a importância da afetividade no que se refere ao Objeto do TCC, é importante destacar com a autora Giongo (2022) que

Na sala de aula a afetividade vai além de dar carinho aos alunos. O professor deve aproximar-se do educando, saber ouvir, valorizá-lo, depositar confiança, mostrar que acredita nele, e assim, criar laços afetivos que envolvam a aprendizagem significativa

visto que a criança necessita ser acolhida e aceita para despertar para a vida da curiosidade e aprendizado (GIONGO, 2022, p.14).

A partir da citação, o que se pode dizer, que na exposição da autora, fica cada mais evidente e que é preciso que seja estabelecido um cuidado constante em termos de envolvimento afetivo entre professores e alunos. Convém esclarecer que esse “envolvimento afetivo” se refere a atenção que deve ser dada em termos dos conteúdos a serem ministrados e formas de tratamento em sala de aula, primando pela forma atenciosa de se dirigir aos alunos. Daí, a importância da afetividade na relação professor-aluno.

No segundo momento – sobre objetivo específico, se pretendeu “Conhecer afetos presentes na relação professor-aluno no contexto do ensino fundamental.” E tem com questão investigadora sobre “Qual o impacto da afetividade na relação professor aluno, no que se refere ao desenvolvimento do aluno na primeira fase do ensino fundamental?”

É importante destacar e que ao mesmo tempo foi necessário identificar sobre afetos na relação professor aluno, e de que modo essa relação afetiva se processa. Nesse sentido foi pertinente conhecer de que forma a relação professor-aluno se processa.

Justificando com a autora Barros (2022), a qual se refere que

Diante disso, surgiu o interesse por entender como as relações de afeto consolidadas no espaço escolar entre crianças e crianças, crianças e professoras e crianças e profissionais da escola podem influenciar o desenvolvimento acadêmico e impactar o processo de aprendizagem. (BARROS, 2022, p.12).

Nesta citação da autora, percebe-se que na sala de aula, há uma gama de convivências que podem afetar o desenvolvimento das crianças em termos de aprendizagem. Nesse sentido, notou-se que não é apenas a relação entre professor-aluno, mas todos integrantes do ambiente escolar.

Por outro lado, retomando com a mesma autora que reforçar essa importância sobre

A construção da relação entre a criança e a linguagem escrita precisa ser mediada, uma vez que, à luz da psicologia histórico-cultural, é sabido que o conhecimento se dá através da mediação entre sujeitos e objetos. Vigotski apresenta pressupostos que colocam a interação social e a mediação como princípios fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social (BARROS, 2022. p.48).

A partir da citação acima sobre o autor Vigotski, que embora não haja expressões como afeto e/ou afetividade, fica implícito que a partir da relação entre a criança e a linguagem, há tom afetivo, principalmente, no que se refere a psicologia histórico-cultural

No terceiro momento – “Saber que efeitos podem ser emanados a partir das dificuldades das relações de afetividade na relação professor-aluno quanto ao seu desempenho

em termos de desenvolvimento e aprendizagem”, reportou-se ao questionamento sobre “Quais efeitos essas dificuldades podem ocasionar na relação professor- aluno?”

Na primeira reflexão, observou-se que esse objetivo tem por finalidade identificar “as dificuldades das relações de afetividades na professor-aluno.” E segunda reflexão, relacionado a o processo anterior, objetivou essa “relação professor-aluno” quanto ao “desenvolvimento e aprendizagem.” Nesse sentido, de acordo com a autora Barros (2022), que cita a autora (RIBEIRO, 2018), que “De acordo com a autora Ribeiro (2018), esse teórico Henri Wallon, coloca a afetividade como elemento principal do desenvolvimento uma vez que é a primeira interação do indivíduo com o meio e primeira motivação de suas ações” (Apud BARROS. 2022, p. 22). Torna-se interessante observar que o autor Wallon, na citação das autoras é passível de entendimento que a afetividade tem por finalidade despertar formas de aquisição de conhecimentos que devem perfazer o desenvolvimento do indivíduo enquanto criança.

Para avançar um pouco mais, como já foi possível saber que afetividade é importante na relação professor-aluno, por outro lado, foi necessário entender o que ocasiona “a falta de afetividade na relação professor-aluno.” Para Barros (2022) que descreve como sendo “A separação entre intelecto e afeto” é uma das principais críticas de Vigotski à psicologia tradicional, que defende a unidade entre essas dimensões”. Observa-se, que a partir da crítica de do autor Vigotski (1896-1934), que não basta apenas se preocupar o aprendizado cognitivo do aluno, mas sim como aluno vivencia esse aprendizado.

De acordo com as expressões “afeto” e/ou “afetividade”, entendeu-se que a criança na sala de aula, precisa ser afetada de forma positiva. Esse afetar é preciso ser entendido no sentido de estimular a aprendizagem, para que a criança ter interesse na aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, “(...) Consciência e afeto estabelecem entre si uma inter-relação e se influenciam no decorrer do desenvolvimento humano. (...)” (BARROS, 2022, p.42). Nesta citação, observou-se que tanto a autora Barros (2022), como com o autor Vigotski, reforçam a necessidade de ser dada a devida atenção, de modo mais cuidadoso no que destina a relação entre afeto e cognição e a relação professor aluno.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir da concepção do tema “A afetividade na relação professor-aluno, na primeira fase do ensino fundamental, segundo a matriz histórico-cultural”, bem como o objeto preconizado: “A importância da afetividade na relação professor-aluno, na primeira fase do ensino fundamental, segundo a matriz histórico-cultural”, tem-se o direcionamento para a Pesquisa Bibliográfica, tendo como parâmetro a palavra “importância”. Assim, ao desmembrar o Tema “a afetividade na relação professor-aluno, na primeira fase do ensino fundamental” e “segundo a matriz histórico-cultural”, nos remete ao delineamento do que se pretende em termos de Fundamentação Teórica, não esquecendo a expressão “importância” que abarca a concepção, de modo especial, do objeto.

Diante do que foi exposto parágrafo acima, optou-se pelo balizamento, de modo mais específico, sobre os autores Henri Paul Hyacinthe Wallon (Paris/França, 1879-1962) e Lev Semionovich Vygotsky (Belarus/ Orsha/Rússia, 1896-1934). Porém, convém observar outros autores que destinam a atenção quanto a compreensão das proposições teóricas, que se tornam “holofotes” em termos em termos de leituras dos contextos educacionais da nação brasileira, podendo “inspirar” novas condutas no que se refere ao ensino bem como para o desenvolvimento e aprendizagem, não só no contexto da primeira do ensino fundamental, mas de outras fases do ensino e tantas outras formações que precisam de um olhar “afetivo” em termos de atenção destinada a sala de aula. Há uma necessidade presente no que se refere ao verbo “afetar” no bom sentido referindo-se “*comover, sensibilizar*”, ou também que pode significar “*dizer respeito a; interessar, concernir ...*”. Assim, se faz necessário essa busca de informações que possa dar resposta ao que se pretende em termos do Tema, do Objeto, dos Objetivos, das Questões e da Hipóteses.

Para iniciar a coleta de informações, se faz necessário esclarecer que na fala da autora deste Trabalho de Conclusão de Curso, a grafia do nome do autor Lev Semionovich Vygotsky será escrita na forma “Vigotski”, respeitando de forma literal as grafias conforme as citações dos autores, de acordo com as composições trabalhos e/ou pesquisas científicas.

5.1 Breve Histórico Acadêmico de Henri Wallon (1879-1962)

A partir dos autores Assis et al (2022), apresenta-se um “*Breve histórico acadêmico de Henri Wallon*” como forma de situar a trajetória que permearam a vida deste autor, tornando-se referência dos contextos que permearam a sua vida, e ao mesmo tempo servindo de

inspiração para futuros profissionais que por ventura pretendem atuar na área da psicologia educacional, ou também os que pretendem em espaços em que as crianças estão presentes.

Vejam os a seguir:

Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris, na França, em 15 de junho de 1879. Sua vida acadêmica foi intensa e traçada em interesses pela ciência, principalmente pela psicologia. Homem íntegro, com uma trajetória marcada por grandes acontecimentos em sua época, buscou agregar a atividade científica à ação social. Antes de chegar à psicologia, passou pela filosofia e medicina, num caminho marcante para formulação de sua teoria, a qual demonstra que a vida psíquica é uma consequência da interação da pessoa com o meio (GALVÃO, 1995).

Em 1899, Wallon ingressou na Escola Normal Superior e licenciou-se em Filosofia no ano de 1902. Nesse mesmo ano, com 23 anos, iniciou sua vida profissional no Liceu Bar Le-Duc, onde lecionava filosofia. Entre os anos de 1903 a 1908, estudou medicina em Paris na tradição médico-filosófica da psicologia Francesa (OLIVEIRA, 2004).

Em 1908, Wallon foi preso por participar de uma ação militante de contestação à violência governamental.

Em 1909, defendeu sua tese *Délire de persécution: Le délire chronique à base d'interprétation* "Delírios de perseguição: O delírio crônico baseado na interpretação". Entre os anos de 1908 a 1914, Wallon trabalhou em instituições psiquiátricas francesas e se dedicou à psiquiatria infantil, com destaque nas áreas de anomalias motoras e mentais (DAUTRO; LIMA, 2018).

Em 1914, Wallon estagiou como médico sob a orientação do Dr. Nageotti, com quem trabalhou por mais de vinte anos. Naujorks (2012) destaca que Wallon se consagrou nesse ano, onde executava sua prática médica sob assistência do renomado médico, inicialmente em Bicêtre e logo após em Salpêtrière, na França. Assim, suas pesquisas sobre o sistema nervoso sugeriram novas investigações, devido à variedade de casos atendidos por ele.

De 1914 a 1918, Wallon trabalhou como médico do exército francês, na Primeira Guerra Mundial. Nesse período, dedicou-se ao tratamento de feridos de guerra e teve a oportunidade de estabelecer relações entre o manifesto psíquico e o orgânico nas pessoas lesionadas. Teve a oportunidade também de repensar algumas percepções que havia estruturado quando atendia crianças com anomalias motoras e mentais (OLIVEIRA, 2004).

Em 1919, devido ao vasto conhecimento e profundo interesse na área de psicologia, Wallon foi convidado para palestrar sobre a psicologia da criança na Universidade de Sorbonne, onde ministrou cursos e conferências sobre a Psicologia da Criança, entre os anos de 1920 a 1937. (DAUTRO; LIMA, 2018) (Apud ASSIS et al, 2022, p.61).

A partir de algumas informações sobre a biografia do Wallon (1879-1962), remontam sobre as expressões utilizadas, sendo que os significados destas, relacionam-se às experimentações vivenciadas pelo autor, e tornam-se "experiências" que ele compartilha em forma de estudos, levando seus adeptos a refletirem sobre seus contextos, visando a promoção de reflexões e mudanças no contexto educacional, principalmente com referência a fase educacional das crianças.

É importante observar que para a autora Barros (2022) referindo-se à concepção da teoria sobre a psicogenética como referência ao desenvolvimento humano, a partir dos primeiros momentos de vida. Assim, concebe-se segundo o autor Wallon (1879-1962), que:

A psicogênese da pessoa completa, de Henri Wallon, se recusa a estudar os aspectos humanos de forma dissociada e propõe um "[...] estudo integrado do desenvolvimento,

ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui à atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência)” (GALVÃO, 2014, p.31-32). O desenvolvimento se dá na progressão entre as fases de domínio afetivo e cognitivo, no que Wallon chama de “predominância funcional (Apud BARROS, 2022, p.42).

Nesse sentido, a exposição do autor, de acordo com as concepções de Wallon (1879-1962), a atenção é destinada para a criança, sendo descrito como “atividade infantil” que deve abarcar “afetividade, motricidade e inteligência”. Para o autor, faz -se necessário desenvolver ações que possam permear o “afetivo” e o “cognitivo” de forma que seja um predomínio funcional em termos de desenvolvimento.

A partir da concepção dos autores Assis et al (2022), que apresentam de forma sucinta “...a teoria psicogenética do desenvolvimento da criança em seus aspectos biológico, afetivo, social e intelectual.” Nesse sentido, observa-se que

De acordo com Mahoney e Almeida (2010) os estudos de Wallon estabelecem cinco estágios de desenvolvimento da criança, que são: Impulsivo Emocional (0 a 1 ano), a criança expressa sua afetividade através de movimentos desordenados; Sensório-motor e Projetivo (1 a 3 anos), a criança já possui coordenação motora e manipula objetos; Personalismo(3 a 6 anos), nesse estágio há o desenvolvimento da construção da consciência de si; Categorical (6 a 11 anos), a criança já realiza atividades de agrupamento e classificação em vários níveis; Puberdade e Adolescência (11 anos em diante), o jovem procede a exploração de si mesmo, como entidade autônoma (ASSIS et al, 2022, p.60).

De acordo com a exposição dos autores, entende que todas as fases devem integrar o desenvolvimento da criança, bem como do próprio indivíduo. A primeira fase do ensino fundamental, em que a criança normalmente está inserida, denomina-se “Categorical”, apresenta abrangência entre 6 e 11 anos. Destina-se ao que “... a criança já realiza atividades de agrupamento e classificação em vários níveis;”. O que se pode dizer, segundo a autora Barros (2022), a fase Categorical pode ser descrita como “... uma consequência de todas as etapas anteriores. Aqui, a função simbólica se encontra consolidada e há diferenciação da personalidade. Sob domínio do aspecto cognitivo, o interesse da criança é levado pelo intelecto em direção das coisas, do conhecimento e do mundo exterior” (Apud BARROS, 2022, p.42). É o que o autor Wallon (1879-1962), preconiza como sendo parte dos cinco estágios do desenvolvimento que permeia a fase infantil, a adolescência e consequentemente, a fase adulta do indivíduo. Ou seja, a partir da afetividade, o sujeito é afetado pelos eventos que se realizaram nos diversos estágios da vida.

Explorando a compreensão no que refere “a teoria psicogenética do desenvolvimento da criança”, observa-se que a partir dos autores Mahoney e Almeida (2010), citados por Assis et al (2022), enfatizam a importância dos cinco estágios que sobre o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, observa-se que a fase “Categorical” se relaciona a faixa etária dos seis

aos onze anos de idade, descrevendo que a criança tem por entendimento realizar atividades que envolvem “agrupamento e classificação”. Por esta razão o autor Silva (2007), refere-se sobre

À medida que os comportamentos vão se aperfeiçoando e o conjunto de reações emocionais – choro, raiva, sono, regozijo, etc. – passa a se delimitar com mais clareza e a mostrar certa estabilidade, a criança vai, ao mesmo tempo, controlando seus movimentos, tornando-os intencionais, expressivos, e construindo a consciência de si (SILVA, 2007, p. 15).

De acordo com o autor, essas são as reações descritas sobre o recém-nascido, que passa a evoluir. O mesmo autor informa que “A criança nesse período, portanto, age de maneira impulsiva, com movimentos limitados ainda pela falta de maturação neurológica, mas que expressam já suas primeiras emoções (SILVA, 2007, p. 15). A partir das reações do bebê, vão existindo de modo que pode ser dito “simbólico”, conforme o que se observa a autor, que “O gesto prefigura o símbolo, assim como o grito denuncia a palavra. A criança deve desenvolver sua capacidade de controlar os gestos e movimentos para que a representação simbólica apareça” (SILVA, 2007, p. 15). Por que esse processo da primeira infância é importante para a primeira fase do ensino fundamental?

É interessante notar que o autor traça um percurso preconizado por Wallon (1879-1962), sobre os cinco estágios do desenvolvimento da criança. Assim, se pode notar que “... a transição entre o motor e o representacional ocorra, é preciso ainda que surja uma nova função psicológica: a função simbólica. (SILVA, 2007, p. 16). Conferir com o autor Silva (2007) que “A representação “[...] apenas se utiliza da função simbólica da linguagem, ela é, ela mesma, certo nível da linguagem e da função simbólica” (WALLON, 1942/1970, p. 190). Wallon (1942/1970, p. 192) afirma que a função simbólica – “o poder de buscar para um objeto sua representação e para sua representação, um signo” ...” (SILVA, 2007, p. 16). É preciso notar que na primeira fase do ensino fundamental, se faz necessário a relação, nesse caso, do que venha ser a palavra (signo) e a representação (imagem), momento pelo qual o estudante pode associar entre o que se escreve, ou que se fala, ou mesmo através de uma representação de imagens associadas a escrita ou a fala.

Observando a citação de Wallon (1879-1962), citado por Silva (2007) referindo-se “as palavras” de modo que

Elas aí possuem uma existência de qualquer sorte contingente, o essencial sendo a função que permite substituir ao conteúdo real, intenções ou pensamentos e imagens que lhe expressem sons, gestos ou mesmo objetos, que só possuem com eles relações com o ato pelo qual a ligação se opera. É a este poder de substituição que a função simbólica reconduz. Ela não é a simples soma de gestos determinados. Ela é aquilo que estabelece uma ligação entre um gesto qualquer a título de significante e um objeto, um ato ou uma situação, a título de significado (WALLON, 1942/1970, p. 192, apud SILVA, 2007, p. 16).

A partir da posição de Wallon (1879-1962), sabe-se que esse processo “função simbólica” deve impactar de modo favorável ou desfavorável em termos desenvolvimento e aprendizagem para a criança que está na primeira fase do ensino fundamental. Sendo que a “função simbólica” se processa durante a fase Categorical, relacionada pela faixa etária que vai dos seis aos onze anos de idade.

Ainda se faz necessário explorar um pouco mais sobre a importância da função simbólica, que vem permeando o estágio do desenvolvimento da criança. Porque o que se pode perceber é que esse processo deve favorecer o ensino e a aprendizagem. De acordo com Silva (2007) que “É a função simbólica, portanto, que possibilita a passagem entre um pensamento concreto e outro abstrato ou representativo (SILVA, 2007, p. 16). Para reforçar essa compreensão sobre função simbólica com mesmo autor, que se refere sobre “... a representação, garantida pela função simbólica, toma corpo por meio da linguagem, e terá de aprender a configurar-se no espaço-tempo mental. (...) As palavras devem ocupar uma sequência, um ritmo, para se adequarem ao intercâmbio social” (SILVA, 2007, p. 16). Mais uma vez é preciso notar que todo processo sobre desenvolvimento que começa lá primeira na primeira infância, vai permear também o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira fase do ensino fundamental. E é nesse momento que a situação se complica, porque muitas vezes a criança não formou esse processo que envolve a “passagem entre um pensamento concreto e outro abstrato ou representativo”, e sendo assim, gerando dificuldades de aprendizagem, o que implica numa falta de afetividade e compressão ou do professor, ou mesmo da equipe escolar. Uma afetividade que possa abordar a forma de tratamento destinado a criança, representando a atenção para que ela mesma possa gerenciar seus conhecimentos.

5.2 Breve biografia Vigotski (1896-1934)

Começando com Vigotski (1896-1934). a partir de uma breve biografia dos autores, torna-se necessário para compreender o contexto de suas proposições teóricas, com base na exposição da autora Rego (1995):

Lev Semenovich Vygotsky nasceu a 17 de novembro de 1896 em Orsha, uma pequena cidade provinciana, na Bielo-Rússia. Sua família, de origem judaica, propiciava um ambiente bastante desafiador em termos intelectuais e estável no que diz respeito ao aspecto econômico. Seu pai, pessoa culta, trabalhava num banco e numa companhia de seguros. Sua mãe, apesar de ter dedicado grande parte de sua vida à criação dos filhos era professora formada. Vygotsky cresceu e viveu por um longo período em Gomei, também na Bielo-Rússia, na companhia de seus pais e de seus sete irmãos. Casou-se aos 28 anos, com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas. Faleceu em

Moscú, em 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose, doença com que conviveu durante quatorze anos (REGO, 1995, p. 20).

Como a autora Rego (1995), descreve no primeiro capítulo deste livro *A VIDA BREVE E INTENSA DE VYGOTSKY*”, também ela descreve num tópico, o seu “1 PERCURSO INTELECTUAL”, como se pode observar da seguinte forma, referindo-se a “Sua educação, até os 15 anos, processou-se totalmente em casa, através de tutores particulares”. Continuando. “Outro traço marcante na formação de Vygotsky, e que alimentou seu gosto pela leitura, foi o aprendizado de diferentes línguas.” Vigotski investe na sua formação intelectual, sendo que “Aos 17 anos completou o curso secundário num colégio privado em Gome! Nesta ocasião recebeu medalha de ouro pelo seu desempenho.” Sua trajetória estudantil prossegue “Entre 1914 a 1917 sua trajetória foi marcada pelos estudos de Direito e Literatura, na Universidade de Moscou. Com base nesse período realizou pesquisas mais sistematizadas, tendo como destaque um estudo do Hamlet, de Shakespeare, denominado “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”. Esse evento deu origem ao livro intitulado “*Psychology of Art* (Psicologia da Arte), que foi publicado na Rússia somente em 1965.” Neste capítulo, a autora Rego (1995), faz a descrição da evolução estudantil e/ou intelectual do autor Vigotski (1896-1934), como sendo fruto de suas experimentações, que permeiam suas vivências, resultando em experiências. Com certeza, recebeu influência de seus pais, que nesse caso na biografia é descrito como uma família de base intelectual, principalmente a mãe como sendo professora formada. Outro ponto que merece destaque também é sobre a sua dedicação aos diversos campos de estudos, que culmina com o vasto campo da Psicologia, e sobretudo, na área do desenvolvimento humano, com atenção especial para o público infantil (REGO, 1995, p. 20 e 21).

Com relação aos estudos e dedicação quanto as produções literárias, observa o autor Luria (Cazã/Rússia, 1902-1977), seu orientando, destaca a importância dessas realizações de Vigotski, identificando como a “...sua grande competência para realizar análises psicológicas, fruto das influências que recebeu os estudiosos soviéticos interessados no efeito da linguagem sobre os processos de pensamento” (LURIA, 1988, p. 22, In: REGO, 1995, p. 21). Diante desta exposição, percebe-se que o emprego dos estudos de Vigotski é de grande valia, tanto para os espaços de atuação tanto para a Psicologia, bem como para a Pedagogia, entre outros.

Um outro feito que merece destaque sob o processo intelectual da vida Vigotski (1896-1934), como destaca a autora Rego (1995) que pontua sobre o “...crescente interesse em compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano, e, particularmente, as anormalidades físicas e mentais, levou Vygotsky a fazer cursos na Faculdade de Medicina,

primeiramente em Moscou e depois em Kharkov (REGO 1995, p. 22).” Nesse sentido, percebe-se que mais um motivo pelo qual o autor, Vigotski (1896-1934), destina suas ações em busca de informações que possam respaldar seus estudos e pesquisas, e que devem tornar-se experimentações, vivências e experiencições. É interessante notar, que embora de modo “implícito” o autor processa o que mais tarde deve ser concebido com que ele defende sobre a inseparabilidade entre “afetividade e cognição.”

Para esta breve biografia de Vigotski (1896-1934), é importante observar, que como diz a autora Rego (1995), “uma vida breve e intensa”. Assim começa a sua trajetória profissional:

Vygotsky começou sua carreira aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917. Em Gomei, no período de 1917 a 1923 além de escrever críticas literárias, lecionou e proferir palestras sobre temas ligados à literatura, ciência e psicologia em várias instituições. Já nesta época preocupava-se também com questões ligadas à pedagogia. Em 1922, por exemplo, publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias. Nessa fase, dirigia a seção de teatro do Departamento de Educação de Gomei. Na mesma cidade fundou ainda uma editora, uma revista literária e um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, local onde ministrava cursos de psicologia (REGO, 1995, p. 22).

Percebe-se, que Vigotski (1896-1934) destina sua atenção voltada para área humana, em especial, no que se refere a Pedagogia/Literatura, a Saúde e a Psicologia. Nesse sentido, passa explorar esses campos científicos, mas de forma organizada, respeitando as delimitações. Ainda é interessante observar que o indivíduo transita tanto na área da Pedagogia, como da Literatura, ou precisa da área da Saúde, e de modo especial, da Psicologia.

De modo mais específico com relação ao Brasil, que é permeado pelas constantes discriminações, preconceitos, exclusões entre outros, não esquecendo que o campo da educação escolar, que em razão de sua constituição “histórico cultural”, deve buscar inspiração no contexto das experimentações, vivências e experiencições de Vigotski (1896-1934), conforme explicita a Nota de Rodapé, segundo a autora Rego (1995):

Apesar das evidências de sua brilhante capacidade intelectual Vygotsky. por ser judeu, teve enormes dificuldades de ingressar na Universidade. Nessa época na Rússia. os judeus sofriam as mais diversas formas de discriminação, tinham que viver em territórios restritos se sujeitar a um número limitado de vagas nas Universidades (por exemplo), na Universidade de Moscou apenas 3% das vagas podiam ser ocupadas por estudantes judeus), eram impedidos de exercer todas as profissões etc. (WERTSCH, 1988, p. 23, apud REGO, 1995, p.21).

Nessa Nota, entende que o Brasil passa por uma constituição de respeito em relação à inclusão dos indivíduos de determinados grupos sociais de indivíduos. Essa efetividade em que os sujeitos na sala de aula, mesmo sendo na primeira fase do ensino fundamental, começam a interagir com colegas e professores, numa forma de registro sobre o que Vigotski (1896-1934) defende como sendo parte do processo “histórico-cultural”. Por um lado, ainda é necessário que

sejam implementadas cada vez mais as políticas públicas de inclusão propriamente ditas, em diversos setores da sociedade. Esse processo é uma conquista que deve ser empreendida pelos indivíduos na constituição da sociedade na qual ele está inserido. E por outro lado, se faz necessário uma busca consciente de cada indivíduo que almeja constituir o seu espaço na sociedade, em termos do que este preconiza como sendo um desejo de suas conquistas. Esse é um legado que Vigotski (1896-1934) nos deixa, como forma de nos impulsionar para as nossas buscas. As reflexões desse legado sinalizam uma leitura de um contexto de outras culturas histórico-culturais, que destinam inspirações, com diria Paulo Freire sobre “textos e contextos”, que embora, o Brasil tenha uma realidade distinta, mas que se trata aqui ou acolá, de indivíduos e de uma sociedade em constantes processos de transformação.

5.2.1 Vigotski entre Cultura, Funções Psicológicas e Desenvolvimento

Para compreender um pouco sobre as concepções do autor Vigotski (1896-1934), decorrentes de suas experimentações, e/ou vivências e observações, é preciso transitar sobre como o autor concebe o que venha ser Cultura. Ele parte de um realismo em relação aos eventos que acontecem no cotidiano dos indivíduos no seu meio social. Segundo os autores Silva e Davis (2004), referem-se da seguinte forma: Iniciaremos com a concepção teórica de homem e mundo de Vigotski. Para ele, o homem é um ser social, pois se constitui nas e pelas relações sociais que estabelece com outros homens e com a natureza, sendo produto e produtor destas relações num processo histórico.” (SILVA e DAVIS, 2004. p. 643). Nesse sentido, o homem ao longo do seu processo histórico-cultural, realiza suas atividades de acordo com suas necessidades de sobrevivência.

Como entender o processo de humanização do homem? Observando a exposição os autores Silva e Davis (2004), se faz necessário entender como se constitui o homem (indivíduo), de acordo com Vigotski, de forma que “Para o homem atingir o estágio de humanização em que hoje se encontra, foi necessário que dominasse a natureza para a produção de bens voltados para seu próprio sustento”. Esse processo de “humanização” segundo Silva e Davis (2004) requer determinadas atitudes que possibilitam os acontecimentos, de forma que “O conhecimento é construído a partir das necessidades de um dado momento histórico, no qual o homem passa a produzir seus modos de sobrevivência por meio do trabalho e do uso de instrumentos, desenvolvendo, ainda, a comunicação (a linguagem)” (SILVA; DAVIS, 2004. p. 641).

Enfatizando a “concepção de cultura” segundo Vigotski (1896-1934), para compreender a importância da afetividade na relação professor-aluno, no que se refere ao ensino fundamental da primeira fase, é preciso contextualizar sobre as concepções do autor, perfazendo o caminho da matriz histórico-cultural. Que entre conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, também tem as funções psicológicas superiores elementares, bem como desenvolvimento proximal e real.

Na percepção de Vigotski (1896-1934) desenvolve a exploração de suas atividades no cuidado de sua subsistência, mas que na verdade se torna um cuidar de si. Para o autor, meio histórico-cultural, a partir de suas experimentações tornam-se experiências que inspiram outros indivíduos do seu convívio. Assim, observa Silva e Davis (2004), que “A construção do conhecimento e da cultura, por meio do trabalho humano, produz não só uma realidade sociohistórica (histórico-cultural) externa, mas também interna, isto é, a realidade externa modificou o homem em toda sua totalidade, ao mesmo tempo em que o homem, modificado, transformou seu meio” (SILVA e DAVIS, 2004. p. 64). Essa modificação é descrita como uma transformação a partir do conhecimento pode gerar desenvolvimento de determinadas habilidades, gerando o que se pode dizer que

A modificação da natureza pela ação humana está relacionada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são funções psíquicas geneticamente mais complexas e mais abrangentes que aquelas biológicas. As funções psicológicas superiores são de origem social, isto é, relações sociais interiorizadas que serão a base para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo (VYGOTSKI, 1995, apud SILVA; DAVIS, 2004. p. 642).

Nesse sentido as “funções psicológicas superiores” tornam-se organização das habilidades, que de acordo com os com os autores Silva e Davis (2004), “As funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos) são vistas como relações externas entre indivíduos, as quais foram internalizadas para o âmbito intrapsicológico” (SILVA e DAVIS, 2004. p. 642). A partir disso, o indivíduo mobiliza sua capacidade de registrar informações. Por esta razão, continuando com os mesmos autores, destacam que “Vale ressaltar que esse processo de internalização não é simples transposição intersíquica para a esfera intrapsíquica; é um processo que ocorre ao longo da história do indivíduo, numa sucessão de eventos, permeada sempre por aspectos cognitivos, motores e afetivos” (SILVA e DAVIS, 2004. p. 642). Nesse sentido, significa dizer que em função das ações externas percebidas e compreendidas, o indivíduo internaliza um processo de desenvolvimento e promove sua aprendizagem.

Qual seria a concepção de Vigotski (1896-1934), quanto ao desenvolvimento e aprendizagem? O que se pode notar é que “A história do desenvolvimento do indivíduo nasce, de acordo com Vigotski, do entrelaçamento das linhas das funções psicológicas elementares, de origem biológica, e das funções psicológicas superiores, que são geneticamente sociohistórica (histórico-cultural)” (SILVA; DAVIS, 2004. p. 642). Como pensar o homem (indivíduo) concebido na visão de Vigotski (1896-1934), reportando-se para o homem (indivíduo) que está nos dias atuais, na primeira fase do ensino fundamental? Pode ser descrito como um sujeito que a partir do seu contexto histórico-cultural, explora seus conhecimentos, embora devam ser mediados, também promove seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Diante do exposto, é preciso compreender que a aprendizagem se processa numa sequência de habilidades, que mesmo variando de indivíduo para indivíduo, de acordo com os autores Silva e Davis (2004), sinaliza que “A aprendizagem tem a função de impulsionar os “vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKI, 1991, p.101). (Apud SILVA e DAVIS, 2004. p. 642). Para a sala de aula da primeira fase do ensino fundamental, a relação professor-aluno, bem como com os colegas e demais funcionários do ambiente escolar, devem ter a finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem no decorrer de suas vidas. Assim, fundamenta-se com os autores Silva e Davis (2004), que, “Dessa maneira, Vigotski postula que desenvolvimento e aprendizagem são dois processos genética e funcionalmente distintos, mas que mantêm relações entre si. A aprendizagem, por criar processos internos, impulsiona o desenvolvimento, formando uma zona de desenvolvimento proximal (SILVA; DAVIS, 2004. p. 643).

Nesse sentido, é preciso compreender o que venha ser “desenvolvimento proximal” e “desenvolvimento real.” Porque é preciso refletir sobre a implicação em termos de desenvolvimento e aprendizagem, principalmente no que se refere aos “sujeitos” e “objetos”, conforme os autores explicitam os autores Leite e Tagliaferro (2005), que “...enfazando que a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos. Ou seja, a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva” (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 248). Nesse sentido, se faz necessário a compreensão em termos de “desenvolvimento proximal” e “desenvolvimento real.”

Nesse sentido não pode esquecer que alguns autores trazem a reflexão sobre “desenvolvimento potencial”. Para compreender, a partir da autora Zanella (1994), observa-se que as “...contribuições do soviético Vygotsky (1896-1924) para a Psicologia e a Educação

consiste na forma original com que compreendeu a relação desenvolvimento/aprendizagem e a criação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.” (ZANELLA, 1994, p. 97). Para entender um pouco mais sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, tem a importância porque essa “zona de desenvolvimento”, tem sua localização intermediária em termos de desenvolvimento. Ou seja, de um lado tem a Zona de Desenvolvimento Potencial e de outro a Zona de Desenvolvimento Real.

Antes de continuar explorando sobre as Zonas de Desenvolvimento, as quais se refere Vigotski (1896-1934), é preciso pontuar sobre como se processa sobre o “o materialismo histórico e dialético”. Segundo a autora Asbahr, (2017), explicita sobre “A apropriação do mundo material pelos homens e sua transformação em órgãos de sua individualidade, na expressão de Marx e Engels, ocorre por meio da atividade humana sobre este mundo” (ASBAHR, 2017, p. 25). Para compreender sobre “o materialismo histórico e dialético,” entendeu-se que é um processo que movimenta as ações humanas ao longo da história e tem a marcas de cada cultura. Sendo assim, “A categoria marxiana de trabalho é assumida pela Psicologia Histórico-Cultural como categoria explicativa do psiquismo humano e ampliada para o conceito de atividade”. A partir disso, entende-se que o homem desenvolve ao longo da história, suas atividades. A mesma autora explicita que “Desde as primeiras proposições de Vigotski, a atividade aparece como princípio explicativo da consciência e das funções psicológicas superiores” (ASBAHR, 2017, p. 25). Observou-se que o processo transita entre “consciência” e “funções psicológicas superiores.”

Continuando, foi preciso compreender que “A atividade humana, social por natureza, é sempre atividade mediada pelos objetos criados pelos homens. Daqui se depreende outra concepção central da Psicologia Histórico-Cultural: o caráter mediatizado do psiquismo humano” (ASBAHR, 2017, p. 28). Concebeu-se que a atividade humana possui uma forma de mediação entre os objetos que o homem produz e sua consciência psíquica, portanto, devem ser descritos como “humano”.

Diante disso, como chegar até as funções psicológicas superiores, segundo Vigotski (1896-1934)? Nesse sentido, seguindo a autora Asbahr, (2017), entende-se que

Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, num segundo momento, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que, na psicologia tradicional, denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc (ASBAHR, 2017, p. 29).

De acordo com a exposição da autora, observa que a mesma destaca como sendo “domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento.” Assim, o indivíduo a partir da realização de suas atividades, promove o desenvolvimento de suas “funções psicológicas superiores.” Reforçando com a mesma autora, no que se refere esse trabalho sobre a afetividade na relação professor, que “Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança” (ASBAHR, 2017, p. 29). Ou seja, são habilidades que devem ser formadas a partir dessa relação descrita por segundo Vigotski (1896-1934), decorrente do que é denominado como sendo “categoria marxiana” referente matriz da “Psicologia Histórico-Cultural”

A partir da exposição da autora Asbahr (2017) “categoria marxista” é possível compreender as implicações das concepções e fundamentações empreendidas pelo autor Vigotski (1896-1934), identificando como sendo que

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 1988a, p.114, apud ASBAHR, 2017, p. 31).

Nessa citação, postula-se de forma clara, o que deve ocorrer ao longo da história, sobre a percepção tanto do indivíduo adulto em seu contexto histórico-cultural, como da criança no contexto histórico-cultural de seu ambiente escolar, como sendo um processo de mediação das atividades realizadas. As percepções defendidas por Vigotski (1896-1934), referindo-se sobre a “categoria marxista”, justifica-se em dias atuais, o que preconiza em termos do “desenvolvimento das funções psicológicas superiores.”

A partir da exposição sobre “Psicologia Histórico-Cultural” e a “categoria marxista”, convém explicitar um pouco mais, ainda com Zanella (1994), entende-se que “Sua matriz epistemológica básica, o materialismo histórico e dialético, considera que, ao produto meio em que vive, o homem se produz; ou seja, o homem é determinado historicamente, mas é, simultaneamente, determinante da história” (ZANELLA, 1994, p. 97). O que se pode dizer que o indivíduo influencia e ao mesmo tempo é influenciado. Ou seja, do ponto de vista afetivo, ao mesmo tempo que ele afeta, ele é também afetado. Ao retomar com a autora Zanella (1994), refere-se “Neste sentido, Vygotsky considera que o desenvolvimento e a aprendizagem interrelacionam-se desde o nascimento da criança, isto é, a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento” (ZANELLA, 1994, p. 97 e 98). Concluindo, este parágrafo sobre a importância que a “zona de desenvolvimento proximal”, de

acordo com Vigotski, (1896-1924) apresenta a finalidade de promover o desenvolvimento e a aprendizagem tanto da criança, quanto do indivíduo em todas as fases da vida, desde que seja mediado por alguém mais experiente.

Por outro lado, ampliando sobre as zonas de desenvolvimento, é interessante pontuar sobre “zona de desenvolvimento real” e “zona de desenvolvimento potencial,” com destaque para compreender em que estágio se encontra o desenvolvimento da criança, em referindo-se sobre a primeira fase do ensino fundamental, de modo que ela concretize sua aprendizagem. Para a autora Zanella (1994), descreve que “O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial: conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver” (ZANELLA, 1994, p. 98). Assim, a autora concebe, de acordo com Vigotski, (1896-1924), que estas três zonas de desenvolvimento: proximal, ou potencial e real, perfazem o ciclo que orienta o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Nesse sentido, entendeu-se que “proximal” se refere a criança que tem algumas dificuldades, e que precisa ser mediada para que sua aprendizagem se concretize. Sobre a zona de desenvolvimento “potencial”, sinaliza que a criança tem dificuldades, mas é capaz de aprender. E sobre o desenvolvimento “real”, ela representa suas habilidades bem desenvolvidas. Essa importante contribuição nos leva a conceber que a “relação afetiva” entre “professor-aluno” deve ser o elo necessário para promover o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem, sobretudo no que se refere a primeira fase do ensino fundamental.

É interessante conceber que a promoção do “desenvolvimento” tem como finalidade a culminância da “aprendizagem”. Conferindo com Silva e Davis (2004), que “Dessa maneira, Vigotski postula que desenvolvimento e aprendizagem são dois processos genética e funcionalmente distintos, mas que mantêm relações entre si”. Daí, se processa uma vertente de possíveis transformações, razão pela qual “A aprendizagem, por criar processos internos, impulsiona o desenvolvimento, formando uma zona de desenvolvimento proximal” (SILVA; DAVIS, 2004. p. 643). Entende-se que o desenvolvimento proximal enfatiza “...aquilo que a criança não consegue, ainda, fazer sozinha, mas obtém êxito se contar com o auxílio de pessoas ou de outros tipos de recursos”. (SILVA; DAVIS, 2004. p. 643). Portanto, deve-se destinar um momento de atenção, ou seja, o que preconiza o procedimento afetivo na relação entre professor e aluno.

Na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a partir dos autores Silva e Davis (2004), informam que “Somente o processo de aprendizagem impulsiona os processos de

desenvolvimento e permite a construção das funções psicológicas superiores tipicamente humanas e históricas.” Nessa mediação, “A linguagem sintetiza toda a experiência humana ao longo da história, que se materializou em diferentes formas, inclusive na linguagem em sua forma verbal”. Assim, se forma outro elo a partir da linguagem, observando a exposição dos autores, razão pela qual “... a aprendizagem da linguagem é de fundamental importância para a criança e é nesta forma de linguagem que a criança acumula o conhecimento e constrói conceitos (Leontiev, 1991). (Apud SILVA; DAVIS, p. 643). Diante disso, tem-se a linguagem que permeia os eventos da “experiência humana” promovendo desenvolvimento e aprendizagem, sendo para as crianças na fase escolar e/ou para os demais indivíduos.

Ao relacionar a linguagem com experiência humana no decorrer do processo da história, é preciso compreender a concepção de Vigotski, (1896-1924), segundo Silva e Davis (2004), que “Alguns estudiosos, como Pino (2000) e Duarte (1996, 2001), adotam, para denominar a escola de Vigotski, o termo histórico-cultural, assim como outros autores, entre eles Davidov e Zinchenko (1994) – continuadores da obra vigotskiana” (SILVA; DAVIS, 2004, p.653). Ao retomar a concepção dos autores Silva e Davis (2004), que se referem sobre a linguagem como uma marca da relação entre os humanos, em especial, concebe-se que torna uma experiência que circula ao longo da história. Ela é representada de diversas formas que se materializou envolvendo formas diferentes formas, entre elas a forma verbal imprescindível na relação histórico cultural.

Porém, é interessante notar que alguns autores destinam a grafia na forma “sócio histórico.” Nesse sentido, não se pode dizer que é o mesmo significado, mas pode ser concebido no sentido sinônimos ou significado semelhante. Daí a justificativa dos autores Silva e Davis (2004), que ao “Referir-se ao sócio em vez de cultural seria uma forma de enfatizar, principalmente para aqueles que desconhecem a psicologia marxista de Vigotski, que esta teoria concebe o desenvolvimento humano como historicamente mediado pelas relações e produções sociais humanas” (SILVA; DAVIS, 2004, p.654). Entre socioistórica ou histórico-cultural, devem ser ações permeadas pelas escolhas homem, e que de alguma forma são frutos de suas experimentações, vivências e consequentemente tornam-se experiências perfazendo o contexto de uma matriz histórico cultural.

A partir de uma leitura mais holística fala-se da relação do homem e sobre os registros de eventos que compõem a matriz histórico cultural. Transitando pela primeira fase do ensino fundamental, observa-se que autora Barros (2022), refere-se sobre “A construção da relação entre a criança e a linguagem escrita precisa ser mediada, uma vez que, à luz da psicologia histórico-cultural, é sabido que o conhecimento se dá através da mediação entre sujeitos e

objetos”. Entende-se por sujeitos as crianças, os objetos como sendo os conteúdos ministrados pelo professor (mediador). A sala de aula se torna um ambiente de múltiplas interações entre os sujeitos e objetos, que de acordo como “Vigotski apresenta pressupostos que colocam a interação social e a mediação como princípios fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social” (BARROS, 2022. p.48). Portanto, respeitando o contexto das crianças, e ao mesmo tempo refletindo sobre a composição histórico-cultural, entendeu-se que é um processo que deverá ocorrer como desenvolvimento e a aprendizagem da criança nesta fase do ensino.

Ampliando um pouco mais a compreensão sobre a relação entre professor-aluno, no que diz respeito aos processos afetivos em sala de aula, a autora Barros (2015), insere as reflexões da autora Santos (2015) referindo-se ao autor Wallon, que “... a afetividade é elemento principal na construção do conhecimento e na constituição humana e dentre os fatores determinantes para o desenvolvimento da criança estão o espaço, as pessoas ao redor, a linguagem e os conhecimentos de cada cultura” (BARROS, 2015, p. 34). Diante do exposto, entende-se que espaço/ambiente, pessoas/indivíduos, bem como linguagem, conhecimentos e cultura são elementos imprescindíveis na constituição do intelecto dos indivíduos.

Seguindo com a mesma autora Barros (2015), observou-se sobre “Os laços afetivos consolidados no ambiente escolar possibilitam que a criança se sinta segura e motivada a aprender” (BARROS, 2015, p. 34). Assim, foi possível perceber que não se pode ser “um faz de conta.” É preciso promover ações que coadunam com o que se quer em termos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas não só a partir da primeira fase do ensino fundamental, e sim de todos os estágios que compõem o processo de ensino.

Por mencionar neste Trabalho de Conclusão de Curso, de modo especial, os autores Wallon (1879-1962) e Vigotski (1896-1934), torna-se interessante conferir com alguns autores de nacionalidade brasileira, também de modo especial Paulo Freire e Silvia Lane. A partir dos autores Santos e Coutinho (2024), observa-se que “Paulo Freire foi um renomado educador brasileiro, nascido em 1921 e falecido em 1997, cujo trabalho teve um impacto profundo na educação e na luta pela justiça social em todo o mundo”. Na luta do autor Paulo Freire (1921 – 1977), tem suas produções destacadas como

[...] *Pedagogia do Oprimido*”, introduziu conceitos-chave como conscientização e educação libertadora. Freire defendia uma abordagem da educação que capacitasse os oprimidos a entender e transformar sua realidade, promovendo o diálogo, a participação ativa dos alunos e a cooperação. (SANTOS; COUTINHO, 2024, s./p.).

É interessante observar que partir criação do seu método, Paulo Freire (1921-1977), difundiu “Seu método de alfabetização, baseado na conscientização, foi aplicado com sucesso

em vários países. Freire era um defensor apaixonado da educação popular e via a educação como uma ferramenta essencial para a emancipação e a transformação social” (Santos e Coutinho, 2024, s./p.). Diante disso, tornou-se fundamental a difusão de seu método, que além de conscientizar o indivíduo, ou mesmo a criança da primeira fase do ensino fundamental, pode ser entendido um processo afetivo que deve impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Assim, é importante observar que de acordo com a autora Benathar (2017), cita que “Para Paulo Freire (2019), “... o conhecimento é o resultado do processo de aprendizagem, é o ato de conhecer que o homem busca “se fazer”, de criar cultura, de acrescentar algo ao mundo, modificando a paisagem natural e inventando modos de ser e de interagir com outras pessoas”. Paulo Freire (2019, p.86). (Apud BENATHAR, 2017, p.7). Nesse sentido, é preciso entender um dos princípios defendidos pelo autor Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra,” indica um imbricamento do contexto histórico-cultural nas relações dos indivíduos, e que nesse sentido é preciso entender esse funcionamento. Assim, reforçando com a mesma autora, que “A teoria de Paulo Freire e Vygotsky (1896-1934), apresenta subsídios fundamentais para o entendimento da construção do conhecimento no processo de aprendizagem”. Por assim entender, o processo de interação do indivíduo com seu contexto tem por finalidade desenvolver suas percepções em relação com suas experimentações e vivências, perfazendo seu legado de experiências.

A autora Benathar (2017) realiza um percurso tecendo concepções dos autores Wallon (1879-1962) e Vygotsky (1896-1934), bem como Paulo Freire (1921-1977), que em relação tanto a Pedagogia quanto Psicologia, entre outros. A autora consegue traçar conexões indispensáveis, na perspectiva para o campo educacional brasileiro, como é possível

Neste contexto, para a prática pedagógica, as teorias de Vygotsky, Wallon e Freire, contêm elementos comuns que são indispensáveis para o desenvolvimento da aprendizagem. Em Vygotsky (1992), destacou-se a importância das interações sociais, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Nesse sentido, Wallon (2004) defende que a afetividade que se manifesta na relação professor-alunos constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Para P. Freire (1996, P.159), a afetividade é a base ou o começo para o aprendizado. Estimula o aluno a compreender as aulas, a se sentir motivado aos novos conhecimentos e a interagir com os professores e colegas (BENATHAR, 2017, p.10).

Uma das frases de Paulo Freire recitadas por muitos profissionais de diversas áreas educacionais e/ou profissionais de outras áreas, faz referência sobre “leitura de textos e contextos.” Tomando por base a citação da autora Benathar (2017), referindo-se ao Paulo Freire

(1921-1977), é possível compreender que há uma interrelação entre o aluno e a promoção de conhecimentos no modo de interagir com os professores e colegas.

Esse sentido pode ser traduzido “textos e contextos” que permeiam as relações entre alunos e professores. Assim como os autores pesquisados para este trabalho, também são descendentes de diversos contextos, com culturas históricas diferenciadas, e que preconizam leituras de contextos que apresentam concepções semelhantes, envolvendo temáticas relacionadas com a formação dos indivíduos. Portanto, reforço novamente, tiveram seus momentos de experimentações, decorrentes de suas vivências, e o legado deixado foram suas experiências.

Ainda é preciso referenciar com mais uma autora, e dessa vez também brasileira. A autora Silvia Lane (1933-2006), também traz em suas concepções “leitura de textos e contextos” do Brasil. Seu brevíssimo histórico pode ser descrito pela autora Sawaia (2006), da seguinte forma:

Sílvia nasceu em 03 de fevereiro de 1933 (faleceu em 2006), na cidade de São Paulo. Filha única, cresceu no seio de uma família de tradição luterana, que, na vida privada, só falava o alemão, até o dia em que Silvia, quando tinha sete anos, sabendo das hostilidades sofridas pelos alemães no Brasil no final da segunda guerra, propôs aos pais que falassem português, pelo menos na presença de pessoas estranhas. Insistiu na necessidade de sua mãe aprender a língua da terra e foi atendida (SAWAIA, 2006, p. 88).

De modo popular se pode dizer, que a autora Sílvia Lane “finca as raízes em terras brasileiras.” Interessante que em tão tenra idade começa exercer seu protagonismo crítico. Mais tarde, já na faculdade, começou gerar reflexões. Assim, observa-se que “A questão da ideologia, um dos focos de maior interesse de suas pesquisas, começou a preocupar Sílvia durante o curso, instigada por esses professores. “Os filósofos quando viam a gente interessar-se por psicologia, diziam: o que vocês vão fazer nessa ciência ideológica?” Essas reflexões foram sendo exploradas por outros pensadores, remexendo os questionamentos “Eu pensava: ideológica por que? Isso ficou mexendo comigo por muito tempo” (LANE, 2000a:5), motivando-a a buscar uma Psicologia que não fosse ideológica” (SAWAIA, 2006, p. 89). As leituras de “textos e contextos”, impulsionam cada vez mais as investigações da autora Silvia Lane.

Diante disso, o destino de Silvia Lane é permeado por convites, no que tange para áreas sociais e educacionais. No decorrer do seu transitar em diversos espaços, chega

De volta á USP, formou-se no final de 56, quando já estava trabalhando, à convite do Prof. Joel Martins, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, vinculado ao Ministério da Educação, cujo diretor era o educador Anísio Teixeira. O Centro constava de duas áreas, o de Educação, onde Sílvia atuava, e o de Sociologia, com Perseu Abramo, e Fernando Henrique Cardoso entre outros que tinha como objetivo reformular todo o ensino no país. (SAWAIA, 2006, p. 89).

E assim, Silvia Lane não parou, e deixando seu legado e suas inúmeras reflexões sobre o contexto brasileiro, como por exemplo

No setor de Pós-graduação, continuou a realizar o que havia iniciado na graduação, a construção de uma ciência psicológica voltada às necessidades do homem brasileiro e latino-americano e a transformação da sala de aula em local onde os alunos faziam leituras críticas das teorias clássicas e contemporâneas, num confronto permanente com a realidade social, a partir de pesquisas (SAWAIA, 2006, p. 91).

Nada mais saudável para Silvia Lane, do que transitar pelas concepções teóricas dos autores como “Vygotsky, Luria e Leontiev oferecem uma riqueza de análise sobre o processo de constituição do psiquismo na materialidade histórica de cada sociedade, o que não implica na perda da criatividade humana” (Lane, 1995:56). Diante disso, a reflexão sobre a “materialidade histórica”, mas com um olhar, a qual se refere que “Com essa frase, Sílvia sintetiza a importante contribuição deles ao movimento da obra laneana na direção de uma teoria que situa a análise do psiquismo humano na história e na sociedade, porém sem perder o sujeito e a sua atividade transformadora” (SAWAIA, 2006, p. 94). Por um lado, ao referenciar sobre as concepções da psicologia sócio-histórica, mas por outro lado, também se pode transitar pela psicologia histórico-cultural.

Partindo das reflexões apresentadas pelos autores Silva e Davis (2004), sobre como diversos autores realizam suas leituras de “textos e contextos,” quanto a forma de empregar as expressões “socioistórico/sócio-histórico” e “histórico-cultural” Para os autores, “O termo socioistórico, ao que parece, surgiu a partir dos estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores da psicologia social da PUC-SP, coordenado pela professora Silvia Lane” (SILVA; DAVIS, 2004, p.653). Mas explorando as contribuições da autora Silvia Lane (1933-2006) para o contexto deste trabalho, conforme a linha desta Pesquisa Bibliográfica.

Para a autora Lane (1989), refere-se a forma de organização do homem de acordo com que “... o homem fala, pensa, aprende e ensina, transforma a natureza; o homem é cultura, é história. Este homem biológico não sobrevive por si e nem é uma espécie que se reproduz tal qual, com variações decorrentes de clima, alimentação, etc.”. Nessa citação ela se refere sobre sua relação com a natureza, como tendo sua cultura e sua história. E que além dessa capacidade de interagir com seus elementos ao seu redor, segundo a autora, o homem consegue produzir outros elementos que também são importantes nesse processo.

A autora Lane (1989), descreve como possibilidade que “O seu organismo é uma infraestrutura que permite o desenvolvimento de uma superestrutura que é social e, portanto, histórica” (LANE, 1989, p.12). Percebe-se que é uma capacidade inerente aos ser humano, ou seja, ao homem, e que ponto de vista psicológico, sendo histórico-cultural. Conferindo com

Wallon (1879-1962) e Vygotsky (1896-1934), são processos que permeiam a existência dos indivíduos ao longo de suas vidas.

Nesse sentido, é muito pertinente sinalizar que a partir da exposição da autora Silvia Lane, (1933-2006), o homem de hoje de outras eras, é um passivo de criação e recriação do seu ambiente natural, em diversas formas do seu contexto, interagindo com os demais integrantes do seu habitat. Por que não, pensar dessa forma com relação aos pequenos homens que integram a primeira fase do ensino fundamental? Partindo do princípio que eles são capazes, mas que precisam ser mediados nas suas dificuldades e nos seus avanços. Nesse sentido é interessante evidenciar a importância da afetividade, na relação professor aluno, na primeira fase do ensino fundamental, segundo a matriz histórico-cultural. Significa dizer, que não deve ser apenas na primeira fase do ensino fundamental, mas em se tratando de ensino, a atenção deve permear todas as fases do desenvolvimento humano, bem como de sua aprendizagem.

6 MÉTODO

Para a elaboração do Projeto do TCC, realizou-se uma revisão de literatura, tendo como fonte artigos, monografias, dissertações, teses, livros e capítulos de livros. Tratou-se de uma revisão bibliográfica narrativa, portanto, não sistematizada. Deste modo, não se elegeu um intervalo específico para a coleta de dados, tampouco indicou-se o tipo de periódico. Priorizou-se o tema: a afetividade na relação professor-aluno no contexto do ensino fundamental.

Antes de prosseguir, se faz necessário esclarecer quanto a revisão bibliográfica. De acordo com os autores Cavalcante e Oliveira (2020), sinalizam que “... é possível suas possibilidades e limites de uso”. Nesse sentido, entendeu-se que a partir de um “método” tem-se uma técnica a ser seguida. Portanto, “... a revisão narrativa descreve amplamente o desenvolvimento de algum assunto, de modo rápido e não sistemático. Assim, proporciona rápida atualização sobre a temática; ...” (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2020, p. 97)

Continuando vale conferir com os Cavalcante e Oliveira (2020), que “A revisão sistemática “é uma revisão planejada para responder uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados destes estudos incluídos na revisão” (CASTRO, 2001, p. 1). (Apud CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2020, p. 87). Observou-se, que determinados tipos de pesquisa requerem uma organização sistematizadas, e por esta razão umas diferem das outras, devido ao que se pretende investigar.

Diante disso, os autores Cavalcante e Oliveira (2020), reforçam essa diferenciação, por apresentar uma sistematização que

Por seu rigor metodológico, a revisão sistemática difere da revisão narrativa, visto que a revisão sistemática deve responder a uma pergunta específica, com um método claro e reproduzível, enquanto a revisão narrativa responde a uma pergunta ampla, utilizando um método menos rígido na busca, seleção e análise dos dados (BOTELHO et al., 2011; LIMA, SOARES; BACALTCHUK, 2000, apud CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2020, p 87).

A concepção dos autores acima, fundamenta o norte da pesquisa, tendo em pauta o que “Tratou-se de uma revisão bibliográfica narrativa, portanto, não sistematizada”. Nesse sentido, perfaz o que foi preconizado para a realização desta atividade investigativa nesta Pesquisa Bibliográfica.

O levantamento bibliográfico considerou bases de dados, tais como: Scielo, BVS-psi e PepSico. Além disso, considerou as publicações indicadas no Google Acadêmico. Em relação

aos critérios de inclusão, levou-se em consideração a articulação com o objeto do estudo: a afetividade na relação professor-aluno, em ênfase aos anos iniciais do ensino fundamental.

Para entender como se dá o processo para a coleta de informações, torna-se necessário seguir algumas etapas, como por exemplo, a escolha do “método” e a “técnica” de pesquisa. De o autor Oliveira (2011), conceitua “método” e “técnica” como sendo: “Se o método pode ser entendido como o caminho, a técnica pode ser considerada o modo de caminhar. Técnica subentende o modo de proceder em seus menores detalhes, a operacionalização do método segundo normas padronizadas”. (OLIVEIRA, 2011 p.19). Diante disso, se faz necessário realizar escolha para a produção do trabalho quanto ao objetivo da pesquisa, classificação quanto à natureza da pesquisa, e classificação quanto à escolha do Tema e do Objeto de estudo.

Diante do exposto, identificou-se como Método, de acordo com os autores Ribas e Olivo (2016), que citam

Marconi e Lakatos (2007, p. 46) resumem o método como um conjunto de atividades “sistemáticas e racionais” que permitem, “com maior segurança e economia”, alcançar o objetivo de conhecimento válidos e verdadeiros; para as autoras, o método traça “[...] o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (Apud RIBAS; OLIVO, 2016, p. 83).

A partir das informações acima, continuando com os mesmos autores, que “Estes métodos esclarecem acerca dos procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade” (GIL, 2008, p. 9) (Apud RIBAS; OLIVO, 2016, p. 83). Diante do exposto, os procedimentos da Pesquisa Bibliográfica, deve persistir na coleta de dados que fundamentam tanto o tema, quanto o objeto e o título deste trabalho.

Diante disso, destinou um olhar quanto ao método de pesquisa, denominado “método dialético”, que pode ser entendido como

[...] tendo depois, ao longo do desenvolvimento da filosofia grega da Antiguidade Clássica, evoluído para algo mais, uma espécie de arte específica dentro do campo do diálogo, uma arte dialética ocupada do domínio da capacidade de argumentação e contra-argumentação em tópicos “[...] cuja demonstração, típica dos raciocínios analíticos, não é possível” (MEZZAROBÀ; MONTEIRO, 2004, p. 71). (Apud RIBAS; OLIVO, 2016, p. 87).

A partir da exposição dos autores, que um método para uma pesquisa se faz necessário para delinear o que se pretende em termos de busca de informações. Assim, o “método dialético”, destina atenção de como “Percebe-se então, de início, que a dialética, como método, opera, portanto, não no campo das evidências, mas no campo do opinável, e, aqui, opiniões poderão ser tomadas como racionais quando forem devidamente fundamentadas e sustentadas por uma argumentação sólida (MEZZAROBÀ; MONTEIRO, 2004). (Apud RIBAS; OLIVO,

2016, p. 87). Considerou-se pertinente o “método dialético” para a Pesquisa Bibliográfica que se efetivou neste momento.

Para a realização da Pesquisa Bibliográfica de acordo com o autor Oliveira (2011), optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, em que o autor cita “... Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto.” A partir da natureza da pesquisa tem por finalidade “O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências.” (Apud OLIVEIRA, 2011, p. 24). Diante da exposição dos autores destina a atenção quanto a seleção de leituras, observando o que está previsto para o Tema, o Objeto, as Questões-problemas, e os Objetivos Geral e Específicos.

Para os procedimentos na realização da Pesquisa Bibliográfica, entendeu-se de forma que “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc.” (Apud OLIVEIRA, 2011, p. 40). A partir das informações dos autores, como já foi dito anteriormente, foi estabelecido um roteiro para busca de informações para o trabalho que teve por finalidade realizar.

Dando continuidade ao processo que se pretende para a realização da Pesquisa Bibliográfica, faz-se necessário a coleta de dados para posterior análise dos mesmos. De acordo com Oliveira (2011),

A análise dos dados é uma das fases mais importantes da pesquisa, pois, a partir dela, é que serão apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa, conclusão essa que poderá ser final ou apenas parcial, deixando margem para pesquisas posteriores. (MARCONI & LAKATOS, 1996). (Apud OLIVEIRA, 2011, p.46).

Nesse sentido, a partir da exposição dos autores, referem-se como sendo um ponto muito importante na realização de uma pesquisa. Significa dizer que além das leituras da bibliografia selecionadas, é a parte onde serão apresentados os resultados, e subentende-se que além das referências, deve acontecer a exposição das ideias propostas pelo autor do trabalho, em conformidade com as fundamentações já publicadas, bem como as referidas conclusões referentes a esse processo.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 A compreensão e a importância da afetividade na relação professor-aluno

As reflexões tiveram como destino ao ponto de grande relevância para esta pesquisa. Retomou-se o objeto proposto para esta pesquisa que se refere sobre “A importância da afetividade na relação professor-aluno na primeira fase do ensino fundamental, segundo a matriz histórico-cultural”. E nesse sentido, o primeiro destaque refere-se à proposição do objetivo geral, no sentido de “Compreender qual a importância da afetividade na relação professor-aluno, com ênfase no desenvolvimento da criança na primeira fase do ensino fundamental”. A partir tanto do Objetivo Geral quanto do objeto de pesquisa, a sondagem foi em torno da expressão “compreender” essa relação que transita em termos de “importância da afetividade na relação professor-aluno”, referindo ao que se pode dizer, como destaque a “ênfase no desenvolvimento da criança na primeira fase do ensino fundamental.” Porém, não esquecendo a percepção da matriz “histórico-cultural.”

As reflexões foram retomadas a partir das autoras Tacca e Branco (2008) que reforçam a compreensão referenciada por Vygotski (1983) sobre

A unidade cognição-afeto está proposta nos trabalhos de Vygotski (1983) quando ele identifica em sua abordagem dialética que o intelecto e o afeto têm regularidades internas que pedem um funcionamento integrado e que, perder essa integração ou dividir essa unidade em seus elementos significa perder as propriedades inerentes ao todo. (Apud TACCA; BRANCO, 2008, p. 40).

Nessa proposição, no que tange a “abordagem dialética” em que se relaciona a realização das atividades no contexto escolar das crianças na primeira fase do ensino fundamental, observou que o destino relaciona entre o “intelecto e afeto”. Para as autoras, não basta cobrar o aprendizado literalmente sobre conteúdos ensinados em sala de aula, mas observar o prazer que está implícito no aprendizado, bem como o desenvolvimento da criança, e que seja preconizado o que a criança experimenta, e vivencia e conduz para a experiência de seu aprendizado.

Portanto, tornou-se evidente que a importância da afetividade no que se refere ao Objeto do TCC, confirmou-se com a autora Giongo (2022) que

Na sala de aula a afetividade vai além de dar carinho aos alunos. O professor deve aproximar-se do educando, saber ouvir, valorizá-lo, depositar confiança, mostrar que acredita nele, e assim, criar laços afetivos que envolvam a aprendizagem significativa visto que a criança necessita ser acolhida e aceita para despertar para a vida da curiosidade e aprendizado (GIONGO, 2022, p.14).

Convém esclarecer que esse “envolvimento afetivo” não se refere apenas sobre atenção que deve ser dada em termos dos conteúdos a serem ministrados, mas de conduzir sobre as formas de tratamento dadas em sala de aula.

Sobre a expressão “importância da afetividade na relação professor-aluno” já foi sinalizado nos tópicos anteriores, embora neste tópico se pretende buscar um aprofundamento sobre a importância da afetividade, bem como outras consonâncias em relação a sala da primeira fase do ensino fundamental. E nesse momento, já se tem uma reflexão sobre a predominância da ausência da afetividade na relação professor-aluno, em termos de desenvolvimento e aprendizagem, e que podem causar transtornos para a criança, bem como desgaste para os pais e/ou responsáveis. Porém, nesta parte será adicionado mais uma informação, que se refere sobre a “ênfase no desenvolvimento da criança.” Para contribuir com a reflexão desta pesquisa, fundamentou-se com a autora Ribeiro (2010), a reflexão sobre

Os estudos por nós analisados trazem clareza sobre a importância e a sutileza das relações afetivas na ação dos educadores. (...) Apesar da importância atribuída pelos autores ao papel da afetividade na aprendizagem e na formação dos professores, ela parece não ter um lugar importante na prática do ensino. Na busca de uma explicação para essa lacuna, vamos explorar o lugar da afetividade no discurso oficial (RIBEIRO, 2010, 406).

A partir dos estudos realizados pela autora, foi reforçado, o que se pode dizer sobre “a importância e a sutileza” da presença da afetividade e/ou relações afetivas, no que se refere a “aprendizagem” dos alunos, sobretudo no que diz respeito com relação a “formação dos professores.” Quando a autora se refere à devida atenção sobre a existência de um lugar importante para “afetividade”, ela provoca mostrando sugestões para investigação e identificação de soluções. Como se pode observar a seguir.

Nesse sentido, se faz necessário conferir sobre as orientações emanadas da esfera institucional e/ou do campo organizacional das unidades de ensino. É importante perguntar quem elabora e quem é o responsável para executar as referidas determinações elaboradas. Para Ribeiro (2010), “Os Referenciais para Formação de Professores explicitam, além disso, os objetivos específicos de formação comum a todos os professores e assinala, com precisão, o aspecto afetivo:

A formação deverá preparar o professor, especificamente para o ... desenvolvimento cognitivo, para os aspectos afetivos, físicos, socioculturais e éticos, segundo os valores ligados aos princípios estéticos, políticos e éticos que guiam a educação escolar numa sociedade democrática; ... adoção de uma atitude de acolhida em relação aos alunos e a seus familiares, de respeito mútuo e de engajamento à justiça, ao diálogo, à solidariedade e à não violência (BRASIL 1999, p.69) (apud RIBEIRO, 2010, p. 407).

Como foi mencionado acima, convém refletir o porquê da dificuldade em agilizar procedimentos didáticos e pedagógicos coerentes com as necessidades das salas de aula. Observa-se que é um documento do ano de 1999. E a partir desse ano o que se pode dizer é que já se passaram aproximadamente 25 anos. E verifica-se a dificuldade para equacionar as ações que possam ser destinadas para uma sala de aula. Observa-se que é evidente o que está descrito no documento quando autora se refere sobre “...desenvolvimento cognitivo, para os aspectos afetivos, físicos, socioculturais e éticos, segundo os valores ligados aos princípios estéticos, políticos e éticos que guiam a educação escolar numa sociedade democrática...”. Pergunta-se: o que é preciso fazer para que as mudanças aconteçam em benefício dos estudantes na primeira fase do ensino fundamental? Nesse sentido, se faz necessário saber se é importante ou não a afetividade na relação professor-aluno. E se essa relação impacta ou não para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

Em termos do documento “Brasil 1999”, se faz necessário observar, sobre o que foi dito “É importante perguntar para quem elabora e quem executa as determinações dessas instâncias.” E aí, usando as palavras de Paulo Freire que se referem sobre “textos e contextos”, a nação brasileira apresenta uma gama de diversidades. Pode até criar uma legislação, “sugerir” que seja propagada para execução das práticas pedagógicas no ambiente escolar, mas quem serão os agentes de execução dessas propostas sugeridas. Os contextos escolares/educacionais são muito diversificados. Existem ambientes escolares em que os procedimentos pedagógicos ocorrem ainda nos moldes da antiga educação tradicional.

7.2 A valorização da afetividade na relação professor-aluno

Observou que sala de aula é o espaço para a execução de atividades no que tangem as ações afetivas em relação aos alunos. Mas, pergunta-se: a quem cabe os procedimentos afetivos em relação aos alunos, por exemplo, na primeira fase do ensino fundamental? Devem ser professores, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, bem como os demais agentes educacionais como diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores; isso referindo-se apenas o ambiente escolar, ou seja, ambiente organizacional. É interessante notar que tanto para o Ministério da Educação, quanto para Secretaria Estadual da Educação ou Diretoria Regional de Ensino interessam os “índices de aprendizagem”. Ao verificar com a autora Ribeiro (2010), observa que

Interessa-nos, portanto, destacar a importância da afetividade, considerados a documentação científica, o discurso oficial e os programas de formação dos professores, e, em seguida, buscar explicações para a ausência desse componente na

relação educativa, apontando para a necessidade de uma discussão profunda e ampliada sobre o assunto, principalmente por parte dos formadores de professores. (RIBEIRO, 2010, 404).

A autora inicialmente destaca sobre a importância da afetividade e sugere tópicos para serem percorridos visando a sistematização da “valorização” da afetividade na relação professor-aluno, que pode ser compreendida da seguinte forma a partir da formulação dos seguintes questionamentos: a) como a afetividade é considerada nos documentos científicos? b) como a afetividade se apresenta no discurso oficial? c) como a afetividade está presente nos programas de formação de professores? Esses três questionamentos perfazem a proposta para identificar como a afetividade se apresenta no discurso em relação a essas questões.

Primeiramente, prima-se pela primeira questão que se refere: a) como a afetividade é considerada nos documentos científicos? Assim observa que a partir de uma sequência cronológica das produções realizadas, os autores se pautam por alguns autores com produções no realizada no século XX, como é o caso de Vygotski (1983) e Wallon (1968; 1989). Para ilustrar como a afetividade é considerada nos documentos científicos, segue alguns exemplos, como: (LEITE; TAGLIAFERRO (2005), apresentam a concepção que “... para Wallon (1968; 1989), as primeiras reações do recém-nascido são de natureza emocional. A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla e complexa, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (de origem psicológica), além da emoção (origem biológica)” (Leite e Tagliaferro, 2005, p.248). Na observação dos autores, destinam a atenção para os primórdios da afetividade. Para Tacca e Branco (2008),

A unidade cognição-afeto está proposta nos trabalhos de Vygotski (1983) quando ele identifica em sua abordagem dialética que o intelecto e o afeto têm regularidades internas que pedem um funcionamento integrado e que, perder essa integração ou dividir essa unidade em seus elementos significa perder as propriedades inerentes ao todo (Apud TACCA; BRANCO, 2008, p. 40).

A partir das autoras, entendeu-se que a dinâmica entre intelecto e afeto, perfazem uma sincronia, que de acordo com as atividades desenvolvidas em sala de aula, e que devem promover o que pode ser entendido como desenvolvimento e aprendizagem. Assim, entende-se que essas ações devem ser permeadas pelos processos afetivos nessa relação.

Continuando a reflexão sobre a importância da afetividade, destina-se atenção sobre a questão b) como a afetividade se apresenta no discurso oficial? Pelas experimentações e experiências no contexto pessoal e profissional, denominou de “paradoxo.” Porque se pede para fazer algo em benefício do desenvolvimento e da aprendizagem, mas muitas vezes as condições são inviáveis. Ou seja, o que foi denominado em outros tópicos sobre as “controvérsias”. Nesse sentido, cada profissional agiliza como pode para manter o emprego.

A partir do exposto, ainda assim vale conferir de acordo a Constituição Cidadã” sobre o que preconiza os documentos oficiais referindo-se a temática dos afetos e/ou afetividade em sala de aula, como se pode observar de acordo com a autora Ribeiro (2010), que “A Constituição Federal decretada em 1988 exige que o governo adapte as políticas de educação de base à nova realidade de redemocratização do Brasil. Quando se constata que 51% dos professores em exercício nas escolas do ensino fundamental não têm a formação universitária, a introdução de mudanças na formação dos professores torna-se imperativa.” (RIBEIRO, 2010, p. 406). A nossa Constituição assim preconiza, mas na realidade percebe-se que se torna difícil uma prática transformadora.

Mas, vamos conferir outros documentos oficiais. Ainda com a mesma autora, tem “Os PCN admitem, então, o desenvolvimento da dimensão afetiva nesse nível. Um dos desafios destacados pelo discurso oficial diz respeito, precisamente, à relação entre as metas do ensino fundamental e a formação inicial e continuada dos professores” (RIBEIRO, 2010, p. 407). Nessa referência se pede dimensão afetiva. Nesse sentido, se prevê um desenvolvimento completo. Aqui formula-se uma indagação: e o contexto histórico-cultural do indivíduo?

De início percebe-se que existem outras variáveis que vão permear a vida do indivíduo, que no caso é a criança do ensino fundamental. Em relação ao outro documento oficial, tomando por base as pesquisas realizadas pela autora Ribeiro (2010), destina a atenção sobre o que

É examinado, atentamente, a competência ligada à dimensão afetiva. Essa competência, que pertence ao domínio da ética, segundo Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), parece estar ligada à afetividade porque tem por objetivo o respeito mútuo, o diálogo, a solidariedade, o reconhecimento e o respeito à diversidade (RIBEIRO, 2010, p. 407).

Nesse documento há um detalhamento, sobre o que venha ser “dimensão afetiva”. Sendo assim, torna mais claro sobre como “deveria” o processo em termos de desenvolvimento e aprendizagem. Mas fica aqui uma reflexão sobre esse processo: os professores que estão em sala de aula, a primeira fase tem entendimento sobre esse assunto? A seguir, serão apresentadas informações que se referem sobre a afetividade na formação dos professores, retomando reflexão sobre “importância” e “valorização” da mesma nesse processo.

No questionamento “c) Como a afetividade está presente nos programas de formação de professores?” Envolve outra pontuação que se refere sobre “O que professoras e professores o que podem fazer para que o campo da afetividade seja valorizado na relação professor-aluno?” Se por um lado se pretende investigar sobre “os programas de formação para professores”; por outro lado, se pretende saber o que os professores podem fazer para que a “afetividade” possa ser “valorizada”. Fazendo uma conexão sobre o “campo de formação dos professores” em

termos de afetividade e sobre a “valorização da afetividade”, na verdade se tem uma via de mão dupla. Por um lado, “a importância da afetividade” e por outro lado, a “valorização da afetividade” na relação professor-aluno, na primeira fase do ensino fundamental. Essa proposição perfaz as indagações em relação ao subtítulo do tópico “Entre a importância e a proposição para a valorização da afetividade na relação professor-aluno.

7.3 Reflexões sobre afetividade, emoções e sentimentos

Ao identificar os significados relacionados entre afetos, afetividade e/ou dimensão afetiva, foi importante compreender a relação entre emoções e sentimentos. De acordo com Wallon (1968; 1989), um dos autores preconizados para esta pesquisa, conforme citação dos autores Leite e Tagliaferro (2005), destinam a atenção sobre “afetividade”, da seguinte forma “sentimentos (de origem psicológica), além da emoção (origem biológica)”. Os mesmos autores esclarecem, observando o autor Wallon, que “...diferencia os termos afetividade e emoção, que muitas vezes são utilizados como sinônimos.

As emoções, para Wallon (1968; 1989), são reações organizadas que se manifestam sob o comando do sistema nervoso central.” (Apud LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 248). Nesse sentido, se fez necessário tornar claro que o indivíduo, após o nascimento, de modo mais específico, experimenta e experiencia “emoções” e com o passar do tempo, em função de outros fatores de sua vivência, as “emoções” tornam-se “sentimentos.” Sendo assim, essas vivências do indivíduo, vão tomando forma de “afetos”, que a partir de seus vínculos familiares (sociais), bem como futuramente escolares, a partir do que ele experimenta, poderá tornar-se “experiências” que deve constituir os sentimentos.

Mas é interessante pontuar que nem tudo que o indivíduo “experimenta”, tornam -se “experiências”. Daí a importância constituição das relações de afetos e/ou afetividade. E é nesse sentido que se constitui a tal “dimensão afetiva.” Mas o que pretende nesta pesquisa é verificar como se processa “afetos” bem como “afetividade” em sala de aula e na relação “professor-aluno”, envolvendo a questão do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Que verdade, mais tarde poderá vir a tornar-se “dimensão afetiva.”

Depois de compreender a importância da afetividade na relação professor-aluno, a relação entre emoções e sentimentos, será preciso evidenciar essa afetividade e relação professor aluno no que se refere a matriz histórico-cultural, de modo que se percebe onde circula o que a criança experimenta, a partir das atividades realizadas em sala de aula, num processo dialógico entre sujeitos e objeto.

Sendo assim, compreendeu que a realização das atividades, num processo dialético em termos de ambiente escolar, deve ocasionar algo que deve implicar sobre o que se espera em termos de desenvolvimento e aprendizagem, como se observa com a autora Barros (2022), que

A construção da relação entre a criança e a linguagem escrita precisa ser mediada, uma vez que, à luz da psicologia histórico-cultural, é sabido que o conhecimento se dá através da mediação entre sujeitos e objetos. Vigotski apresenta pressupostos que colocam a interação social e a mediação como princípios fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social (BARROS, 2022. p.48).

A partir da exposição da autora, que a partir da citação de Vigotski autor, embora sejam seja empregado as expressões afeto e/ou afetividade, percebe-se um tom afetivo, principalmente, no que se refere a psicologia histórico-cultural,

Para explorar um pouco mais sobre a premissa para compreender a relação afetividade entre afetividade e a relação professor-aluno, destinou-se a atenção para outros autores, que a a partir da autora Gazotti (2019), citada por Barros (2022), no processo de busca de informações, fez com que a mesma se deparasse com situações diferenciadas. Nesse sentido observa-se que a mesma

[...] relatou a experiência em campo, analisando dados de uma roda de conversa realizada entre ela e os alunos, sobre uma brincadeira feita após a conversa. Um dos pontos observados foi que a criança, ao se sentir ouvida e valorizada, se sente motivada a participar e se envolver, transformando o seu olhar para a aprendizagem (Apud BARROS, 2022, p. 29).

Esse é um exemplo em que a partir da dinâmica de uma das atividades realizada pela professora, observa-se que a criança ao “ser ouvida e valorizada.” Significa dizer que nessa relação professor-aluno, a forma como o professor sistematiza a realização das atividades em sala, percebe-se que indícios de “afetos” bem como a “afetividade” se processa nesse contexto.

Para exemplificar, fundamenta de acordo os autores que “A aprendizagem, por criar processos internos, impulsiona o desenvolvimento, formando uma zona de desenvolvimento proximal” (SILVA; DAVIS, 2004. p. 643). Sendo assim, percebe que a criança apenas precisava de atenção, que na verdade pode ser descrito como “afeto” ou “afetividade”. Explicitando com Vigotski, “Sendo que “proximal” se refere a criança que tem algumas dificuldades, e que precisa ser mediada para que sua aprendizagem se concretize” Vigotski, (1896-1924). Compreendeu-se nesse processo dialógico dever ser mediado a partir de um processo afetivo entre professor e aluno. Esse processo afetivo, tem por finalidade convocar a crianças a participar das atividades, e que a partir disso ela possa conduzir o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

É preciso aprofundar um pouco mais sobre a afetividade e a relação professor-aluno, referindo-se sobre a concepção de “sujeito e objeto” a qual os autores Leite e Tagliaferro (2005) pontuam sobre “A abordagem histórico-cultural, que apresenta uma leitura das dimensões cognitivas e afetivas no ser humano, defendendo uma visão em que pensamento e sentimento integram-se.” Ou seja, como observa Wallon, não se separa afetividade de cognição (conhecimento). Continuando com os mesmos autores, se faz necessário referenciar que

Essa abordagem enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, permitindo pressupor, segundo Luria (1979) que ‘a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem’. (p. 73) (Apud LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p.248).

O que se observou é que há uma série de fatores que envolvem a relação professor-aluno. Esses fatores podem ser descritos como “culturais, históricos e sociais da condição humana”, que nesse sentido entende-se que ao se tratar de aprendizagem, mesmo na fase do ensino fundamental, passam a influenciar os experimentos e, conseqüentemente, experiências para o aprendizado e o desenvolvimento.

7.4 As controvérsias entre a afetividade e relação professor-aluno

Diante da exposição dos autores, foi possível compreender que ao mesmo tempo que se preconiza a importância da afetividade na relação professor-aluno, foi possível compreender que uma via de mão-dupla. Alguns autores sinalizam a presença da relação afetiva entre professor-aluno, mas por outro lado, evidenciam uma situação controvertida dessa relação. Porque o sistema educacional, na maioria dos casos, persiste nos moldes de uma educação tradicional. Ou seja, aquela que visa apenas o campo cognitivo. Daí, as “controvérsias.”

As reflexões foram pontuadas a partir da autora Barros (2022) que observa que “A separação entre intelecto e afeto é uma das principais críticas de Vigotski à psicologia tradicional, que defende a unidade entre essas dimensões.” Embora, a partir do enfoque da educação tradicional, mas o que observa que a psicologia tradicional também se posiciona nesses moldes.

Nesse sentido convém destacar sobre “sujeito e objeto” em que os autores Leite e Tagliaferro (2005) observam “Ou seja, a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva.” (Apud LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p.248). Embora, os autores afirmam

que essa relação é afetiva, mas na verdade o que se pode dizer é que deveria vir a ser. É que veremos no tópico referindo-se aos “efeitos e dificuldades.”

Nesse sentido, verificou-se a necessidade de conferir os efeitos que podem afetar a aprendizagem e o desempenho das crianças, em especial, na primeira fase do ensino fundamental. De modo específico a atenção destina-se à primeira fase do ensino fundamental. Foi importante compreender de que forma a relação professor-aluno se constitui. Em termos da expressão “afetar” se pode entender de forma positiva ou também de forma negativa. E que as relações, que entende de modo afetivo, no sentido de convocar o aluno a participar das atividades propostas, mas ao mesmo tempo, a criança pode não estar interessada, e pode ser hostilizada, podendo gerar algum tipo de transtorno e/ou desinteresse em relação ao processo da escolaridade.

Referindo-se às “controvérsias” sobre a afetividade e a relação professor-aluno, nos reporta um questionamento: “quais valores devem servir de base para que a relação professor-aluno considere o campo da afetividade? E nesse contexto nos leva a refletir sobre “o respeito”, “a ética”, “o compromisso”, “a empatia”, “cooperação mútua” entre outros. Por um lado, repetindo o que já foi dito, sabe-se que o professor não é o sujeito “bonzinho”, mas aquele deve ser aquele que deve mediar, orientar e ensinar.

Aqui não se pode esquecer, que de modo especial, na primeira fase do ensino fundamental, a criança estará experimentando por meio da realização das atividades e que esse processo deve transformar-se em experiência para ela. Porém, de um modo específico, os professores ao atuarem na sala de aula experimentam certas situações a qual se refere a “educação escolar”, situações “contraditórias”. Partindo das premissas que deram origem a esse trabalho, referindo a cultura histórica das “ameaças e punições”, como forma de delimitar os impulsos das crianças nesta fase do ensino, pode estar relacionada a uma das “dificuldades” das relações de afetividade na relação professor-aluno.

Uma das situações controvertidas da sala de aula ocorre que muitas vezes são ambientes pouco acolhedores. Observa-se a partir dos autores Andrade (1990) que “Certos autores reconhecem que existe autoritarismo por parte do professor, o que pode influenciar o desinteresse, a inquietação e a agressividade por parte dos estudantes. (...)” (ANDRADE, 1990, p.10). Essa postura autoritária de alguns professores parece incomodar a liberdade e os limites para a criança, fazendo com que a mesma tenha comportamento reacionário quanto aos seus desejos e conquistas.

Outras atitudes contrárias ao processo de afetividade em sala de aula, como se observa Andrade (1990) sobre que “Vimos alunos serem colocados de castigo, na frente da sala, de

costas para os colegas. Observamos alunos ficarem sem recreio, ou permanecerem depois do término do horário também como castigo”. (ANDRADE, 1990, p.10). (Apud RIBEIRO, 2010, 405). Percebe-se que relato dos autores, ainda é presente em algumas escolas, e que essas atitudes podem ser descritas como “atitudes antiquadas” em relação aos alunos na sala de aula. Nesse sentido, se faz necessário a consonância entre processos afetivos e a relação com a aprendizagem e desenvolvimento precisam ser presentes no proceder dos professores em salas de aula.

Retomando o questionamento, “quais valores devem servir de base para que a relação professor-aluno considere o campo da afetividade? Essa questão remonta sobre o que se quer em termos de aprendizagem e desenvolvimento para a criança e, sobretudo, para o futuro desse indivíduo. Nesse sentido tem-se a compreensão sobre o impacto da afetividade na vida da criança. E é nesse contexto que nos leva a refletir sobre “o respeito”, “a ética”, “o compromisso”, “a empatia”, “cooperação mútua” entre outros. Ao observar

[...] Vigotski (2001b, p.115) A aprendizagem constitui um elemento necessário e universal no desenvolvimento das características humanas formadas historicamente na criança. Portanto cada professor constrói uma história com a criança, e é através dessa construção que a criança passa a ter confiança no professor, e começa a despertar interesse pelo o ambiente escolar. Se o professor construir um ambiente acolhedor para a criança, ela irá gostar do ambiente escolar (Apud SOUZA, 2021, p.14).

Na exposição do autor, o processo relaciona-se da seguinte forma: aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento. Nesse sentido, há um processo histórico-cultural que envolve o professor, a criança e o ambiente sala de aula. E nesse ambiente escolar é que deve ser um ambiente acolhedor em que a criança possa experimentar e construir suas experiências.

Ainda é preciso refletir sobre os efeitos podem ser emanados a partir das “dificuldades” das relações de afetividade na relação professor-aluno, referindo-se sobre o que dito sobre o “fracasso escolar” e a “patologização da criança”. No artigo nove, das autoras Osti e Brenelli (2013) citadas por Molinari (2022) “As autoras ressaltam o crescente número de casos em que alunos classificados pela escola como portadores de dificuldades de aprendizagem são encaminhados para clínicas e escolas especializadas”. Nesse sentido, a criança passa a ser responsabilizada pela sua incapacidade de não realizar as atividades propostas para ela.

Continuando com Molinari (2022), “Ainda, são apontados os altos índices de fracasso escolar no país, indicador que, segundo as autoras, se relaciona diretamente com a perspectiva de patologização da escolaridade.” Nesse sentido, percebe-se um impacto negativo, e até “aterrorizante” como das grandes dificuldades emanadas pela organização escolar em termos de desenvolvimento e aprendizagem para crianças. Assim Molinari (2022), descreve que “Os

relatos apontam que a experimentação de situações de sucesso ou fracasso tem impacto imediato sobre o aluno, que estabelece representações positivas ou negativas a respeito de si mesmo, do ambiente escolar e da própria aprendizagem” (MOLINARI, 2022, p.35)

É interessante destacar com a mesma autora Molinari (2022), a relação que ela estabelece entre o fracasso escolar e a relação afetiva entre professor-aluno. A culpabilização da criança pela “da não aprendizagem”, como se a mesma passa a ser “refém” de sistema que não destina devida atenção quanto aos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. A autora informa que

Nesse sentido, demonstrou-se que as relações afetivas estabelecidas no ambiente de aprendizagem podem ocasionar em mudanças significativas na experiência escolar. Quando os afetos são negativos, os processos de desenvolvimento e aprendizagem podem se tornar carregados de sentimentos de tensão, insegurança e sofrimento, além de gerar a diminuição da autoestima e do autoconceito (MOLINARI, 2022, p.35).

Essa situação relacionada sobre a afetividade e a relação professor-aluno tem pressupostos implícitos da relação institucional e organizacional do sistema escolar educacional. Daí as “controvérsias” de uma sala de aula, sobretudo no que se refere à primeira fase do ensino fundamental. Para saber sobre quais efeitos podem ser emanados a partir das “dificuldades” das relações de afetividade na relação professor-aluno quanto ao seu desempenho em termos de desenvolvimento aprendizagem do indivíduo, fica entendido que há uma “lacuna” entre o que diz e o que se faz.

Diante das evidências apresentadas a partir das leituras realizadas, percebeu-se uma gama de complexidades que poderia ser articulado em termos da afetividade na relação professor-aluno em sala de aula. Esse modo pelo qual deveria constituir inter-relação, percebe-se também que as lacunas ainda persistem. Diante do exposto, o modo pelo qual se constitui essa relação, existem repercussões que muitas vezes estão ausentes as relações afetivas. E que muitas vezes a criança é, ou será responsabilizada pelo sucesso ou fracasso escolar. Esse momento, para a criança é marcado por experimentações, que podem resultar experiências proativas ou às vezes não tão benéficas.

Para concluir esse tópico em relação “As controvérsias entre a afetividade e relação professor-aluno,” faz-se necessário apresentar a Fundamentação Teóricas apresentadas no Trabalho de Conclusão de Curso. A partir da pergunta: Como a afetividade se apresenta na relação professor-aluno? Nesse sentido, com a citação da autora Ribeiro (2010), pontua que

“Fica evidente que os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, pois a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos” (RIBEIRO, 2010, p. 404). Observa-se a

importância das expressões “fica evidente” que quando ocorre uma relação amistosa (que pode ser entendida como afetiva) em sala de aula, há um envolvimento maior dos alunos.

Continuando com a autora Barros (2022), “De acordo com a autora (RIBEIRO, 2018), esse teórico (Henri Wallon) coloca a afetividade como elemento principal do desenvolvimento uma vez que é a primeira interação do indivíduo com o meio e primeira motivação de suas ações”. (Apud BARROS. 2022, p. 22). A autora destaca a “afetividade” como elemento principal do desenvolvimento. Outros destaques da fundamentação, está “Em Vygotsky (1992), destacou-se a importância das interações sociais, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas”. Pois para este autor o destaque são as “interações sociais.” Com o autor “Nesse sentido, Wallon (2004) defende que a afetividade que se manifesta na relação professor-alunos constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento”. Este autor defende a importância da afetividade, em especial, na área do conhecimento. De volta para o Brasil “Para P. Freire (1996, p.159), a afetividade é a base ou o começo para o aprendizado. Estimula o aluno a compreender as aulas, a se sentir motivado aos novos conhecimentos e a interagir com os professores e colegas” (BENATHAR, 2017, p.10)

Concluindo, com os autores citados no penúltimo e último parágrafo, tem-se uma síntese sobre a “compressão” e a “importância” da afetividade na relação professor-aluno na primeira fase do ensino fundamental, segundo a matriz histórico-cultural.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a composição desse trabalho preconizou conhecer o emprego de expressões que pudessem favorecer a compreensão do tema e do objeto, com devidas distinções entre termos como “dimensão efetiva” ou “efetividade” e a expressão verbal comandante do verbo Afetar (*afficere*), que significa que atingir; “fazer mal a; afligir” ou “comover, sensibilizar”, foi possível estruturar o tema: A afetividade na relação professor-aluno, na primeira fase do ensino fundamental, segundo a matriz histórico-cultural”, bem como o objeto: A importância da afetividade na relação professor-aluno, na primeira fase do ensino fundamental, segundo a matriz histórico-cultural” A partir dessas informações foi preciso compreender o emprego das expressões experimentar, vivenciar e experienciar.

Sendo assim, são experimentações que se tornam vivências do indivíduo, na forma de “afetos”, que a partir de seus vínculos familiares (sociais), bem como futuramente escolares, a partir do que ele experimenta, poderá tornar-se “experiências”. Mas é interessante pontuar que nem tudo que a criança, na primeira fase do ensino fundamental “experimenta”, tornam -se “experiências”. Daí a importância da constituição das relações de afetos e/ou afetividade.

É importante notar que, entre o que se sabe fazer e o que se deve fazer em termo da prática da sala de aula, torna-se necessário avançar muito em termos de formação e o cuidado com os professores, para que estes possam ter cuidado, não só com as crianças que integram a primeira fase do ensino fundamental, é um processo que deve estar em todas as fases do ensino, em especial, de Educação Básica. Porque muitos, são hostilizados e muitas vezes não sabem se defender. É prudente esperar algo mais das ciências, em especial da Psicologia.

Ao concluir esse trabalho, ficou evidente que a afetividade tem por finalidade “afetar” de modo específico “experimentações”, “vivências” ... E é claro que vão se tornar experiências. Foram longos caminhos percorridos através das leituras. O que Paulo Freire refere-se aos “textos e contextos”, nesse espaço, tornaram inúmeras evidências dos fatos que foram conhecidos, apesar de outras experiências. Esse legado se destaca como um aprendizado, que apesar do que já foi mencionado em termos de desenvolvimento e aprendizagem, na fase infantil, também creio que esse processo descreve como um continuo desenvolvimento e aprendizado para pode atuar no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira. A psicologia histórico-cultural: uma concepção de homem e de ciência. In: **"Por que aprender isso, professora?"** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural [online] São Paulo: Editora UNESP, 2017, pp. 19-32. ISBN: 978-85-9546 177-2. <https://doi.org/10.7476/9788595461772.0002>.
- ASSIS, L. A, OLIVEIRA, G. S. de; e SANTOS, A. O. As Contribuições Da Teoria De Henri Wallon Para A Educação. **Cadernos da Fucamp** v.21, n.52, p.60-75/2022, v. 21, n.52, p.60-75/2022.
- BARROS, Natacha da Cruz. **A relação entre afetividade e aprendizagem no contexto escolar de crianças em fase de alfabetização**. 2022. 71 f. : il. ; 28 cm. Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vila Velha, Curso de Pedagogia, 2022.
- BENATHAR, Irene da Silva. **A importância da relação afetiva Professor e aluno na construção do conhecimento no Ensino Médio**, "I - Simpósio Interinstitucional de investigação Científica em Educação. Universidad Tecnológica Intercontinental-UTIC. Assunção/PY - Julho/17.
- FERREIRA, Tarciana Cecília de Souza; SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. A Teoria Histórico-Cultural e a Educação Escolar Numa Perspectiva Humanizadora. **RIAEE– Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0643-0660, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15753>.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev Bras Educ** [Internet]. 2002 [citado 1 Ago 2017]. (19):20-8. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>.
- CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. **Métodos de Revisão Bibliográfica nos Estudos Científicos**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.
- COLE, Michael et al (Organizadores). **A Formação social da mente - O Desenvolvimento dos processos Psicológicos Superiores**. L. S. Vygotsky. Martins Fontes - São Paulo, 1994.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- IBAS, Luís Carlos Cancellier de; OLIVO, Ruy Tadeu Mambrini. Adoção de Métodos Científicos como Componente Metodológica e sua Explicitação Nas Dissertações Publicizadas entre 2010 E 2014 de um Programa de Pós-Graduação em Administração. **Revista de Ciências da Administração** • v. 18, n. 44, p. 81-90, abril 2016.
- LANE, Silvia T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. – PARTE 1 – INTRODUÇÃO (p. 10 a 19). In|: LANE, Silvia T. M. e CODO, Wanderley. **Psicologia Social - O homem em movimento**. Editora Brasiliense. 8ª Edição, São Paulo, 1989.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva e TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. **A afetividade na sala de aula: Um professor inesquecível - Afetividade na sala de aula. Psicologia Escolar e Educacional**, 2005 - Volume 9 - Número 2 247-260.

MOLINARI, Victoria. **Afetividade e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: Uma revista sistemática da literatura brasileira. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.**

MONACO, Melissa Iara dos Santos Mollesena del. **Verbetes criados inicialmente por: Melissa Iara dos Santos Mollesena del Monaco, como exigência parcial para a disciplina de Psicologia e Desenvolvimento Cognitivo da UFF de Rio das Ostras. Criado em 2021.1. Publicado em 2021.1.**

MOSKO, Thays/Neurofeedback. **Certificação Internacional Brain-Trainer**. Endereço: R. Pernambuco, 1396 – Centro, Campo Grande – MS, 79022-340

NASCENTES, A. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1932.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração / Maxwell Ferreira de Oliveira**. Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il.

REGO, Teresa Cristina. **Capítulo I - A vida breve e intensa de Vygotsky. In: Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação / Teresa Cristina Rego**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

RIBAS, Luís Carlos Cancellier de; OLIVO, Ruy Tadeu Mambrini. Adoção de métodos científicos como componente metodológica e sua explicitação nas dissertações publicizadas entre 2010 E 2014 de um programa de Pós-Graduação em Administração. **Revista de Ciências da Administração • v. 18, n. 44, p. 81-90, abril 2016.**

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **A afetividade na relação educativa**. Estudos de Psicologia I Campinas I 27(3) I 403-412 I julho – setembro -2010.

PINTO, Fausto Eduardo Menon. **As muitas faces da afetividade - Um breve debate sobre o funcionamento psicológico do ser humano**. Barbarói. Santa Cruz do Sul, n. 28, jan./jun. 2008.

SANTOS, André Costa; COUTINHO; Diogenes José Gusmão. Resumo da vida de Paulo Freire. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.10. n.05.maio. 2024. ISSN - 2675 – 3375.

SAWAIA, Bader Burihan. **Sílvia Lane - a psicóloga da ação política**. Mnemosine Vol 2, nº 1, p. 87-97 (2006) – Biografia. Clio-Psyché – Programa de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia.

SILVA, Dener Luiz. **Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica**. Educar, Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007. Editora UFPR.

SILVA, Flavia Gonçalves e DAVIS, Claudia. Conceitos de Vigotski no Brasil: Produção divulgada dos cadernos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

SILVA, et al. **Entre experimentações e experiências:** desafios para o ensino das competências para a promoção da saúde na formação do enfermeiro. *Interface (Botucatu)*. 2018; 22(67):1209-20. 2018.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa e BRANCO, Angela Uchoa. **Processos de significação na relação professor-alunos:** uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia* 2008, 13(1), 39-48.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Zona de desenvolvimento proximal:** análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. Universidade Federal de Santa Catarina. *Temas em Psicologia* - 1994 - Nº 2.