



ANA CAROLINA DE PAULA CARDOSO

AFETIVIDADE COMO UMA DIMENSÃO DO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA

LAVRAS – MG  
2021

ANA CAROLINA DE PAULA CARDOSO

AFETIVIDADE COMO UMA DIMENSÃO DO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal de Lavras, como parte das  
exigências do Curso de Graduação em  
Educação Física, para a obtenção do título de  
Licenciado.

APROVADA em 04 de Maio do 2021.

Banca Examinadora  
PROF. DR. FABIO PINTO GONÇALVES DOS REIS

Membro

PROFA. DRA. PRISCILA CARNEIRO VALIM ROGATTO

Orientador(a)

LAVRAS – MG

2021

## Agradecimentos

Gostaria de agradecer às seguintes pessoas que me apoiaram no desenvolvimento desse Trabalho de Conclusão de Curso:

Ao meu amigo e colega de turma, Michel de Melo Mendes, que se mobilizou para me ajudar durante esse processo formativo e, principalmente, no decorrer desse trabalho conclusivo.

Aos meus amigos, Amanda da Silva, Ana Carolina Monteiro, Eduarda Honda e Pedro Castro, que sempre estiveram dispostos a prestar apoio, mesmo que de forma remota.

Aos meus pais, Elisângela Aparecida de Paula e Magner Cardoso Antônio, e a minha avó, Natália Maria de Paula, que sempre me motivaram e permitiram financeiramente que eu pudesse desfrutar dessa oportunidade.

À minha tia, Elaine Aparecida de Paula, que esteve disponível para ajudar a concluir algumas atividades, ao empréstimo de alguns materiais e ao encorajamento.

Aos meus amigos que dividiram a casa comigo, Ana Livia, Bruno Barbosa, Mateus Barbosa, Vinicius Vieira, e Victor Oliani, que me proporcionaram grandes e boas lembranças desse período.

À minha orientadora, Profa. A Dra. Priscila Carneiro Valim Rogatto, que se dispôs a direcionar a minha pesquisa.

## Resumo

O trabalho a seguir tem como destaque a identificação da *afetividade* como um pilar educacional, através de referências teóricas. Para a produção do projeto utiliza-se alguns artigos referentes ao pensamento de Paulo Freire, acerca da 'Educação Bancária', que de acordo com o mesmo, acarreta um desinteresse pela dimensão afetiva do aluno. Ao debater sobre esse contato, exploramos a relação *professor-aluno*, onde alguns estudos afirmam que essa ligação pode atribuir um significado, positivo ou negativo, sobre o processo de aprendizagem. Posteriormente, levantamos a questão sobre 'o que é afetividade?' E para discorrer sobre o tema consideramos as teorias de Henri Wallon, onde o próprio identifica o termo como a capacidade de um indivíduo de ser afetado por questões internas ou externas. Ao compreender a necessidade de envolver essa dimensão no processo de *ensino-aprendizagem* docente poderá construir metodologias efetivas e reais para alcançar o objetivo.

Palavras-chave: Afetividade. Professor-aluno. Ensino-aprendizagem.

## Abstract

The following work highlights the identification of *affectivity* as an educational pillar, through theoretical references. For the production of the project, some articles referring to Paulo Freire's thinking about 'Banking Education' are used, which, according to him, leads to a lack of interest in the affective dimension of the student. When discussing this contact, we explored the *teacher-student* relationship, where some studies claim that this link can assign meaning, positive or negative, about the learning process. Subsequently, we raised the question about 'what is affectivity?' And to talk about the topic we consider Henri Wallon's theories, where he himself identifies the term as an individual's ability to be affected by internal or external issues. By understanding, the need to involve this dimension in the *teaching-learning* process teacher will be able to build effective and real methodologies to reach the goal.

Keywords: Affectivity. Teacher-student. Teaching-learning.

## **Sumário**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
<b>JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>17</b>
<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>18</b>
<b>DISCUSSÕES.....</b>	<b>19</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>20</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>..21</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Com base em meus estudos, foi possível observar que existem vários fatores que podem vir a influenciar o processo de ensino-aprendizagem, um deles é a afetividade, a qual vem sendo retratada há anos entre os filósofos e psicólogos. Todavia, o grande desafio é incluir esse elemento como um dos pilares educacionais, já que a sua inserção interfere no usual ensino pedagógico do nosso país.

Durante o meu primeiro estágio na Escola Municipal Álvaro Botelho de Carvalho, tive a oportunidade de acompanhar a única turma do Ensino Infantil daquela instituição. Apesar do pequeno número de crianças, a sala era bastante citada entre as reuniões, um desses pequeninos provocava bastante aflição nos profissionais da coordenação. As antigas ocorrências com a professora e com os demais colegas frisava o comportamento negativo desse determinado aluno. Durante uma conversa com a docente responsável por aquela turma, tomei consciência dos conflitos daquele menino; ele havia passado por uma série de eventos violentos com padrasto, e a mãe dizia não possuir conhecimento sobre a situação. A escola chegou a acionar a polícia, mas o processo não foi adiante e a guarda do menino permaneceu com a mãe.

A escola percebeu as agressões quando o garoto se mostrou muito violento durante as aulas; ele chegava a jogar cadeiras, chorava repentinamente, batia nos colegas e dificilmente se mantinha concentrado nas atividades. Depois de diversas tentativas de um diálogo com a família, a professora resolveu encaminhá-lo para uma psicóloga que prestava suporte à instituição, após algumas sessões foi comunicado a necessidade de acionar a polícia.

Depois do ocorrido o menino deu continuidade ao tratamento. No período em que estive presente, vivenciei alguns dos seus ataques, no entanto, a docente me afirmou que ele já havia evoluído bastante em comparação com os meses anteriores. Apesar desses momentos, esse aluno se mostrou extremamente carinhoso comigo, assim que eu me apresentei para turma ele já colocou uma cadeira ao seu lado para que eu pudesse sentar, me mostrou os brinquedos e me chamou para brincar. Sua linguagem oral não era clara, por isso usava muitos gestos para se comunicar.

Na hora do intervalo alguns alunos compartilhavam a sua merenda com o colega, a mãe raramente preparava o seu lanche, já que as condições financeiras da família não eram boas, mas nos dias em que ela conseguia enviar a sua refeição, ele ficava radiante, e ainda retribuía os companheiros de classe partilhando o seu lanche. A professora também sempre que possível lhe dava um protagonismo durante as atividades, ao decorrer do período consegui definir a relação dos dois como afetuosa, a docente sempre chegava ao seu lado para perguntar sobre o desenvolvimento

das tarefas, para saber como foi a sua manhã, fazia algumas brincadeiras e aparentemente estava bastante entusiasmada com o avanço do aluno, embora ainda ocorressem algumas situações de desentendimento.

Esse infeliz acontecimento com o padrasto afetou o garoto de forma negativa e ele só conseguiu manifestar o seu estado interno através da linguagem corporal, que no caso, foram as atitudes violentas com a professora e com os colegas. Já a sua relação com os estagiários, com a docente e com os demais alunos teve uma influência positiva sobre o menino, que até o final da minha vigência já havia demonstrado uma grande evolução. Depois do referido estágio, tive um tempo para canalizar todo o ocorrido e percebi a importância do olhar empático da instituição com as crianças e adolescentes.

O professor que ministrou a disciplina GFD138 (Educação Física no Ensino Infantil), relacionada ao período de estágio em questão, apresentou alguns autores que abordavam a interação entre sujeitos para a construção do conhecimento e as suas individualidades, como Lev Vygotsky, ao apresentar o nosso último trabalho, o qual não me recordo o nome, tivemos contato com o autor Henri Wallon, que nos apresentou uma nova perspectiva sobre o termo “afetividade”. Ao decorrer da minha formação busquei retornar bastante para o saberes adquiridos durante essa etapa, com isso, em meus dois últimos semestres, considerei retratar esse momento extremamente marcante da minha graduação para a construção do meu projeto final (TCC), trazendo a necessidade de incorporar a dimensão afetiva para uma pedagogia significativa.

Tendo em vista a afetividade, como o estudo a seguir pode auxiliar na construção de metodologias concretas e, principalmente, como identificá-la como um elemento de alcance para o processo de ensino-aprendizagem de forma efetiva.

De acordo com o desenvolvimento integral dos alunos, o conhecimento sobre a dimensão afetiva proporciona ao docente a possibilidade de propostas metodológicas mais compreensivas, inclusivas e eficazes, em benefício do processo de ensino-aprendizagem.

## **2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO TRADICIONAL**

Ao constatar a necessidade de inclusão do elemento “afetividade” para o processo de ensino-aprendizagem é inevitável entrarmos no questionamento sobre o método tradicional de ensino, já que por muitos anos esse modelo esteve à disposição dos docentes para a elaboração de suas práxis pedagógicas. Esse padrão de ensino teve início durante o período imperial, onde as



instituições escolares tinham como objetivo ordenar a elite brasileira, reforçando desde então a privação desse elemento.

Em análise, o método tradicional de ensino demonstra um desinteresse pela dimensão afetiva dos alunos. De acordo com o renomado autor pernambucano, Paulo Freire (1921-1997) a metodologia de ensino é sustentada por um sistema educacional opressivo e autoritário, baseado em uma relação indiferente e incompreensível entre o professor e o aluno. Cabral (2003) compreende que a Educação Bancária, assim nomeada por Freire, caracteriza-se por uma pedagogia fundamentada em narradores e ouvintes, alheia às vivências dos discentes, onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre através de depósitos de informações. Ao final da operação é avaliado o desempenho do aluno a partir da quantidade de conteúdos absorvidos. Conforme (Brighente e Mesquita, 2016, p. 161):

A prática pedagógica dos educadores é permeada pelo autoritarismo, dizendo aos educandos o que devem fazer e o que responder; portanto, eles vivenciam uma pedagogia da resposta. Não é permitido realizar críticas, assim como não se deve questionar e nem duvidar do professor - aquele que detém o conhecimento e que irá depositá-lo no corpo "vazio" dos alunos. Isso pelo fato de a educação bancária não buscar a conscientização dos educandos.

A autora Francisca Martins conclui que a Educação Bancária é “uma educação que torna o aluno um arquivo de conhecimentos erradamente não questionados, tornando, assim, tanto educadores quanto educandos arquivos vivos de informações. (Martins, 2015, p.5) Ainda analisando a obra de Paulo Freire, Francisca indica que, de acordo com o educador, esse método tradicional de ensino é um instrumento de opressão, caracterizado pela oralidade, onde o docente fala e os alunos decoram e reproduzem, indicando o professor como opressor, já que ele possui o conhecimento, e as crianças se encontram como oprimidas, pois não podem interagir com o conhecimento passado para eles (Martins, 2015).

Segundo Rocha et al. (2013), a alfabetização “mecânica” é aquela que tem como objetivo ensinar o indivíduo a ler e a escrever, em um processo de absorção de conhecimento (educação bancária). O autor continua a expressar a sua crítica afirmando que o aluno não deveria ser visto como um receptor de saberes, mas como um sujeito com uma bagagem cultural que precisa ser considerada, apontando como resposta o método ativo e dialogal de Paulo Freire (2009). Conforme Mesquita et al. (2011 pág. 5533), quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com

esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (apud Freire, 2009, p. 115).

Contudo, a tradição do ensino brasileiro busca a robotização dos professores e alunos, configurando a prática como uma reprodução de saberes. Dessa forma, a dimensão afetiva e social dos indivíduos são consideradas, de certa forma, irrelevantes para o processo de ensino.

### **3. REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO**

Foucault(2009) descreve que a própria estrutura das instituições escolares são programadas de acordo com que os alunos pudessem ser moldados; os muros, as filas e as distribuições das carteiras. Ainda de acordo com o autor, o processo de ensino-aprendizagem é recorrente da vigília do juiz, que no caso o papel é atribuído ao professor, e qualquer desvio de conduta é acarretado a punições. Essa educação que reproduz informações, costumes e padrões, utiliza-se da vigilância, da punição e dos exames para manter a ordem e a hierarquia.

“Um professor autoritário e opressor que impõe seu conhecimento, numa relação vertical e não dialógica, desconsidera o meio social e faz com que surjam marcas no corpo do aluno.” (Brighente, Mesquida, 2016, p. 162) ressalta a indiferença e a anulação das vivências das crianças para o desenvolvimento cognitivo. Seguindo essa linha de raciocínio, tivemos os teóricos, Jean Piaget e Lev Vygotsky, que segundo Matusov e Hayes(2000), foram fundamentais ao retratar abordagens que consistem em defender a natureza social como elemento do desenvolvimento humano, já analisando as teorias piagetiana e vygotskiana, o autor afirma que Piaget direcionava seus estudos para a dimensão racional, enquanto o psicólogo Lev Vygotsky propôs a estudar as mediações do desenvolvimento, no entanto, as duas são consideradas perspectivas socioculturais.

Ambos defendem que o desenvolvimento cognitivo é um processo dialético, no entanto, Piaget compreende que o indivíduo é um ser biológico em um meio social e que seu desenvolvimento ocorre a partir das interações e adaptações por estágios. “Segundo Piaget, o crescimento cognitivo da criança se dá através de assimilação e acomodação. O indivíduo constrói esquemas de assimilação mental para abordar a realidade.” (Ostermann e Cavalcanti, 2010, p. 21).

Lev Vygotsky defendia a essencialidade do professor, agindo como um intermediário entre o indivíduo e o objeto do saber. "O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa" (Góes, 1995 pág.25, apud Vygotsky, 1984, p.33), o processo de aprendizagem

mediada, ou noção de mediação, é melhor compreendida quando remetida ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1996), que constitui na distância entre o desenvolvimento real, o que o sujeito já internalizou, conseguindo assim agir de forma independente para solucionar um problema, até o desenvolvimento potencial, sendo a capacidade de resolução de um problema com o auxílio de um mediador. Na concepção desse autor a aprendizagem ocorre diretamente nesse processo.

Piaget e Vygotsky foram fontes de inspiração para Reuven Feuerstein, um professor e psicólogo renomado dos anos 90. Reuven utilizou a Teoria Interacionista do Desenvolvimento de apoio para a construção da sua própria tese, nomeada como Experiência Direta de Aprendizado. O autor também levanta a indispensabilidade do mediador no processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Segundo Turra (2007), para Feuerstein há uma necessidade em fortalecer a dupla ‘mediado-mediador’, que a partir dos critérios de mediação possibilita a interação e a modificabilidade. Contudo, é através da interação de um sujeito e um mediador, diante de ambiente favorável, que ocorre o processo de desenvolvimento cognitivo.

Feuerstein concebe o nome de EAM, Experiência de Aprendizagem Mediada, ao processo de mediação. “A EAM requer a presença de três parâmetros (que Feuerstein denomina de critérios de mediação) que são o objeto de atenção deliberada por parte do mediador: Intencionalidade/Reciprocidade, Significado e Transcendência” (Turra, 2007 p. 303). A intencionalidade é a intervenção do mediador no processo de construção de conhecimento do indivíduo e ao decorrer do processo vai se formando a consciência do mediando. A Reciprocidade, indissociável da intencionalidade, é a abertura do mediador para receber respostas do mediando. O “Significado” é o valor atribuído ao objeto de estudo, e o terceiro critério, Transcendência, é saber assimilar e ampliar a compreensão do conhecimento adquirido para outras situações. (Turra, 2007)

Diante a um dos parâmetros da EAM, foi atribuído à emoção, o valor ao objeto de estudo para o processo de ensino. No início da pesquisa foram apresentados autores que questionaram o método tradicional de ensino, onde prevalece uma educação mecanicista e alheia às vivências e emoções dos alunos e dos professores, sendo que “as ações do professor, que constituem sua prática pedagógica, afetam a aprendizagem dos alunos e a relação que estes estabelecem com o conhecimento” (TASSONI; LEITE, 2013, p.1)

Nesse sentido os autores dissertam que:

A relação afetiva do professor com o objeto de conhecimento revelou-se na satisfação e envolvimento demonstrado no exercício de sua prática pedagógica. Foi possível

identificar o poder de contágio que a satisfação e o envolvimento do professor exerciam sobre os alunos, levando-os também a se envolverem. Nessa dinâmica interativa, o envolvimento do professor afetava a relação do aluno com o conhecimento e influenciava as suas preferências. (TASSONI; LEITE, 2013 pag. 267-268).

Ainda de acordo com os autores, “o vínculo com o professor interfere na relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento; bem como as práticas pedagógicas que aumentam a probabilidade de sucesso do aluno têm uma influência importante na construção desta relação” (Tassoni e Leite, 2013 p. 267). Conforme os estudos analisados devemos ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem não parte de uma única unidade, assim como contestou o teórico Henri Wallon(1879-1962), o desenvolvimento de um sujeito depende tanto da sua capacidade biológica quanto ao meio que ele está inserido, e é esse ambiente que vai permitir que suas potencialidades desenvolvam. O autor também concedeu etapas ao processo de evolução do indivíduo, assim como Piaget, em todas as fases estão presentes os aspectos afetivos e cognitivos, o que vai variar é a preponderância deles de acordo com cada etapa;

No primeiro estágio, denominado Impulsivo Emocional (0 a 1 ano), o bebê tem uma relação muito forte com a mãe (figura de cuidado), onde o tônus e a emoção estão intimamente ligados, possibilitando a comunicação entre os dois por meio do diálogo tônico. O estágio seguinte, o Sensorio-Motor e Projetivo (1 a 3 anos) é quando a criança aprende a andar e faz a exploração espacial para conhecer a realidade. No estágio Personalismo (3 a 6 anos), a criança está diante da sedução, da graça e da imitação por observação do meio e do “como fazer” [...] O estágio Categorical (6 a 11 anos) é caracterizado pela objetividade com escolhas mais definidas[...] O último estágio, Puberdade e Adolescência (11 anos em diante) é a fase da autoafirmação[...] (COSTAS, 2017, pág.5)

Em suma, os teóricos apresentados para discorrer sobre a relação professor-aluno, afirmam que diferentemente do abismo criado no ensino tradicional, o docente deverá buscar fortalecer esse vínculo com os pequeninos, já que de acordo com alguns estudos, essa relação pode interferir diretamente na ótica do aluno acerca do objeto em estudo.

#### **4. AFETIVIDADE**

De acordo com Leite (2012), o filósofo Baruch Espinoza defendia a quebra das concepções dualistas entre razão e emoção, que em pleno século XVII, quando suas ideias foram elaboradas, tínhamos a ascensão dessa divisão. Espinoza defendia a união de corpo e da mente como uma

substância única, desmistificando a hierarquia em que a alma era vista como uma esfera inferior. Ainda conforme a obra de Leite (2012), Wallon (1968, 1971, 1978) construiu a sua tese sobre o desenvolvimento humano direcionada para a correlação entre quatro elementos: a cognição, o movimento, a afetividade e a pessoa.

Segundo Tassoni e Leite (2013), ao considerar os estudos de Henri Wallon, a afetividade é a capacidade de ser afetado por questões internas ou externas. Essa dimensão é inerente à cognição e no processo de desenvolvimento do sujeito é indispensável a relação entre elas. Quando a vida afetiva exerce um domínio, o sujeito está em um processo de autoconhecimento (movimento centrípeto) e quando ocorre a preponderância da cognição o conhecimento está voltado para o mundo exterior (movimento centrífugo).

A relação afetiva que estabelece a cada momento com cada acontecimento de seu universo predomina sobre o pensado e determina positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais (TASSONI E LEITE, 2013; apud AMARAL, 2000, p. 51).

De acordo com Gomes (2013), o afeto está relacionado àquilo que estimula, o que provoca, por isso a relação com a sensibilidade (apud Gomes & Mello, 2010, p.684). Para Wallon (1979), na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, a afetividade encontra-se presente na mediação e é o que qualifica o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo. O campo da afetividade é amplo e para Galvão(1999) a vida afetiva engloba diversas expressões, como o sentimento, a emoção e os desejos. Assim como apresentado na teoria walloniana, temos as seguintes manifestações de afetividade: emoção, sentimento e paixão, e permanecem durante toda a vida, embora haja uma alternância de predominância entre elas. Sendo na emoção a preponderância da ativação fisiológica, de base orgânica; já o sentimento é representacional, onde já ocorre uma análise cognitiva das sensações; e o autocontrole caracteriza a paixão (Monteiro 2006).

A emoção é a manifestação de afetividade mais nítida e expressiva da evolução do indivíduo, ao exemplificar uma situação podemos citar o momento em que o bebê começa a chorar para demonstrar alguma insatisfação, fome ou dor, ele usa da emoção como um elo do meio interno para o externo, estabelecendo assim uma comunicação com o adulto através de uma linguagem de caráter emocional. A criança é uma pessoa que deve ser compreendida naquela determinada fase evolutiva, de acordo com Ferreira e Régner (2010 p.29) “essa posição walloniana implica repensarmos as práticas e teorias em educação que põem a criança em uma posição objetificante e não como sujeitos

de direito e desejo”. Embora essa manifestação seja preponderante na fase impulsivo-emocional (até mais ou menos 1 ano de idade) ela ainda permanece durante todas as etapas evolutivas do indivíduo, no início as emoções são desorientadas e confusas mas ao decorrer do processo elas começam a se estruturar.

As emoções serão, portanto, sempre acompanhadas de reações neurovegetativas (aceleração do batimento cardíaco, mudança na respiração, secura na boca, perturbações digestivas) e expressivas (alterações na postura, na mímica facial, na forma de expressar os gestos). Por serem acompanhadas de modificações exteriores, as reações expressivas são altamente contagiosas e mobilizadoras do comportamento do outro. (Alexandroff, 2012, p. 40)

Segundo Wallon, “suas reações emotivas estabelecem entre eu e o outro uma espécie de ressonância e de participações afetivas.” (Alexandroff, 2012, p.40 apud Wallon, 1995, p. 164) Contudo, na instituição escolar o docente pode afetar positivamente ou negativamente o objeto de Estudo. “A forma como o professor se relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno.” (Mahoney, Almeida, 2005, p.26) A crítica de Feuerstein sobre a estrutura das escolas é consolidada por Bezerra (2006, p.23), “tardio e custoso processo de consolidação das disciplinas mentais (...) a intensidade com que a escola exige essas condutas é superior às possibilidades da idade, o que propicia a emergência de dispersão e impulsividade” (apud GALVÃO, 1999 p.109). Essa sistematização mecanicista reprime a investigação, assimilação e a interação da criança com o ambiente, com o outro e com o mediador.

Conforme Bezerra (2006, p. 25), “[...]uma aprendizagem mecânica e conteudista, atrelada a uma excessiva preocupação com acúmulo e memorização de conhecimentos não lhe permite elaborar significado, sendo portanto, inútil e enfadonha.” Em contrapartida, o autor acredita que em uma aprendizagem significativa a afetividade favorece o desenvolvimento cognitivo, identificando-a como uma “dimensão possibilitadora de uma racionalidade melhor definida e de um saber mais prazerosamente construído.” (Bezerra, 2006, p. 25)

Vygotsky (1993) critica a separação histórica entre cognição e afeto, conforme os estudos do autor, o indivíduo se desloca do plano individual, primeiramente biológico, para depois se construir como um ser social, em um plano de função superior e simbólico, durante esse processo ele deve canalizar os sentidos e significados, apresentados pela cultura e por suas vivências, “sendo crucial o papel do outro, como agente mediador entre o sujeito e os objetos culturais” (LEITE, 2012, P. 361). De acordo Leite e Tagliaferro (2005) as teorias de Henri Wallon e Lev Vygotsky compartilham de alguns pontos, como o caráter social da afetividade, que parte das emoções (fator biológico) para o universo símbolo e nesse processo vão surgindo os fenômenos afetivos. Ambos

autores também destacam a relação mútua de influência entre o ambiente social e processo afetivo e cognitivo.

De acordo com Ribeiro (2010) alguns autores evidenciaram que a negligência da afetividade é mais abundante nos níveis mais avançados de ensino, onde os conteúdos cognitivos são considerados unicamente relevantes. (apud Brodeur, 1998; Hargreaves, 2001)

## **5. Educação Física**

Diferente das outras disciplinas que são ministradas dentro de uma sala e com movimentações limitadas, durante as aulas de Educação Física Escolar os alunos possuem uma determinada liberdade corporal, com isso eles procuram se expressar de diversas formas, seja através de uma imitação, de abraços, agitações ou brincadeiras, a imaginação é incansável nessa etapa. Geralmente, é através desses gestos, da linguagem corporal, que a criança se conhece e expressa suas emoções. “A Educação Física passa pelo corpo do sujeito que se movimenta em que esse movimentar-se humano torna-se linguagem potencializadora de pensar a vida, a partir de suas vivências com o próprio corpo” (Silva et al,2019, p.6).

De acordo com Cintra e Almeida (2017) a criança primeiro tem que se envolver fisicamente com a situação para que posteriormente possa fazer a reflexão. No entanto, conforme ocorre o processo de desenvolvimento da linguagem e da consciência, a criança consegue elaborar essa assimilação sem a necessidade de vivenciar em primeira instância. A motricidade desempenha um papel primordial dentro da comunicação nos primeiros anos de vida, além da necessidade de se expressar, a concentração nessa fase não permanece por muito tempo, por isso é necessário que o professor inclua atividades com dinamicidade para convocar a criança. Ao analisarmos as ferramentas que a Educação Física dispõem percebemos um elemento valioso nesse arsenal, segundo Carrasco et al.(2013), o principal instrumento da Educação Física é o movimento, por ser constituído a partir da integração entre motricidade, emoção e pensamento.

Tudo que o sujeito desenvolve com prazer estará suscetível ao sucesso, e o mesmo ocorre com a criança, quando ela se sente atraída com o lúdico, automaticamente estará em um processo de aprendizagem. Entretanto, algumas instituições proporcionam para seus alunos um ambiente pouco atrativo, buscando um ensino monótono e inativo. Segundo Silva, Sousa e Rodrigues(2013), o professor deve permitir que através do lúdico a criança se sinta à vontade para se expressar transformando a assimilação do conteúdo em algo facilitador e prazeroso. De acordo com Fontequ

(2016 p. 20) “O saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando” (apud FERNANDEZ, 1990, p.165)

A atividade física estimula vários estados emocionais, seja durante uma derrota no rouba bandeira, uma aula de dança, ou durante os primeiros contatos com uma prática desconhecida, incentivando o estudante a dialogar com o mundo exterior. Ao evidenciar uma situação de jogo, Erbs (2007) afirma que durante esse estado o indivíduo pode fortalecer e transformar suas relações, com isso, deve ser proposto a totalidade do aluno, conforme as suas necessidades, suas emoções e seus sentimentos. Sendo no jogo uma oportunidade do sujeito de estimular a criatividade e ainda conhecer melhor a si próprio e ao outro.

Assim, durante o jogo, aos poucos é possível estimular a organização das ações emocionais, dando ao ser humano condições para ele desenvolver suas relações sociais, aprendendo a se conhecer melhor e a conhecer e aceitar a existência dos outros. Vivenciar inúmeras maneiras de brincar e se-movimentar é contribuir com a possibilidade de formação de seres humanos com liberdade autonomia, com seres humanos emancipados. (ERBS, 2007, pág. 47)

Segundo Silva, Sousa e Rodrigues (2013 p. 27), conforme citado por Chateau (1987 p.14) “Pois é pelo lúdico, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar.” Contudo, é necessário que o docente proporcione essa experiência para o aluno, de acordo com Paula e Faria (2010 p.6) “o professor é o único no mundo que tem argila com a qual se moldará o amanhã”. (apud ANTUNES, 2002)

## **6. OBJETIVO**

### **6.1. OBJETIVO GERAL**

A pesquisa tem como objetivo identificar a dimensão afetividade como um dos pilares para o processo de ensino-aprendizagem.

### **6.2. OBJETIVO ESPECÍFICO**



Analisar o modelo tradicional de ensino, examinar as possibilidades da relação professor e aluno e explorar os estudos acerca da afetividade no campo educacional.

## **7. JUSTIFICATIVA**

Com base em estudos e a partir da própria vivência, podemos identificar que no ensino tradicional a afetividade é tida como uma dimensão inferior do psiquismo humano, já que a projeção do campo educacional é acerca do desenvolvimento cognitivo, entretanto, conforme as teorias, é impossível desvincular as duas dimensões. Mahoney e Almeida (2004) sugerem que a afetividade mal interpretada cria barreiras para o ensino, tal como a negligência dessa dimensão.

Wallon (1979), levanta a teoria que o desenvolvimento intelectual não está associado somente ao cérebro e que o afeto abrange grande parte desse processo. É a partir dessa dimensão afetiva que a criança consegue apresentar e exteriorizar seus desejos e vontades, no entanto, mesmo que a demonstração seja importante e ocorra de forma clara é pouco compreendida e estimulada dentro dos âmbitos educacionais.

Por esse motivo é necessário que haja situações no cotidiano escolar que estimulem as manifestações de afetividade e docentes que estejam preparados para utilizar dessa comunicação em prol do ensino. Segundo Leite (2012p. 359) “Este é um tema sobre o qual é fundamental a construção de um modelo teórico adequado, que possibilite uma compreensão que ultrapasse o olhar tradicional ou o senso comum sobre a relação razão x emoção.”

A partir de teorias que comprovam a essencialidade do afeto e do escasso conhecimento acerca dessa dimensão, entende-se a grande necessidade em trazer estudos sobre esse campo para realimentar à docência.

## **8. METODOLOGIA**

### **8.1 TIPO DE PESQUISA**

A pesquisa constitui-se em uma revisão bibliográfica dos estudos sobre afetividade e a

sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, utilizando o método qualitativo de natureza básica com os objetivos exploratórios.

## **8.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Para a construção do trabalho foram utilizados artigos sobre o método tradicional de ensino, com destaque para o educador e filósofo Paulo Freire e a sua teoria sobre a Educação Bancária. Posteriormente, tivemos os grandes autores da teoria do desenvolvimento para apresentar a relação entre professor e aluno, abordando o interacionismo de Lev Vygotsky e o construtivismo de Jean Piaget.

Para contextualizar o elemento “afetividade” optei por estudos referentes a teoria do psicólogo Henri Wallon, e para reforçar as considerações do autor, retornei aos estudos relativos à tese de Lev Vygotsky. Para concluir o referencial teórico foram utilizados quatro artigos distintos sobre a Educação Física Escolar, nos quais os autores trabalhados anteriormente também foram citados.

## **8.3 ANÁLISE DOS DADOS**

Foram escolhidos artigos acerca dos seguintes temas: Ensino tradicional; Relação professor aluno; Afetividade; Educação Física Escolar, posteriormente ocorreu a leitura exploratória desses, e de acordo com a proposta do projeto tivemos a leitura seletiva, destacando aqueles estudos que fomentaria esta discussão de acordo com o objetivo geral.

Após a análise das referências tivemos o registro das informações em subdivisões. Ao finalizar a ramificação do projeto tivemos a leitura avaliativa, onde foi evidenciado alguns desajustes. Em seguida, foi necessário acrescentar outros artigos para assentar a finalidade da pesquisa e retornar com uma leitura avaliativa para concluir os resultados e as considerações finais do projeto.

## **9. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A partir da psicogênese de Henri Wallon, o estudo de Bastos e Pereira (2013) considera o

ensino como uma prática representativa da “dimensão estética da realidade”, dispondo da expressividade do aluno como essência do processo. As autoras ainda afirmam que “ao contrário do que propõe a tradição intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada na psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento como meta máxima e exclusiva da educação.” Segundo a perspectiva walloniana, ao desenvolver uma dimensão, as demais áreas deverão ser estimuladas, já que há uma interdependência entre elas, com isso, o sujeito deverá ser visto a partir da sua integralidade.

Já para Vygotsky, o desenvolvimento do domínio da linguagem é primordial para o processo de ensino, já que a literatura, segundo Davis et al. (2012 pag. 70), aponta que “os docentes seguem fielmente a tradição pedagógica, na qual a aula é entendida como mera repetição de algo já elaborado – e tido como pronto ou definitivo – e não de algo a ser construído coletivamente” (apud Tharp et al., 2000). Os alunos encontram-se limitados diante desse escasso diálogo entre professor-aluno, enquanto os docentes perdem a oportunidade de identificar os saberes que as crianças já possuem e quais elas ignoram, causando um abismo entre a realidade e a instituição escolar. De acordo com Davis et al. (2012), essa ausência impossibilita situações de confronto, de debates de ideias e, principalmente, impede a organização e a expressão do próprio pensamento. Contudo, os teóricos Wallon e Vygotsky compreendem que a emoção e a inteligência possuem uma relação mútua: os desenvolvimentos afetivos contribuem para a maturação cognitiva e vice-versa (Bastos e Pereira, 2013; apud Dantas, 1992).

Esses dois autores compartilham de alguns pontos similares em suas teses, onde propuseram a estudar o ser humano e a educação sistematizada. Os renomados teóricos partem de uma perspectiva histórica e dialética, entendendo que o sujeito é modificado através de mediações com a realidade, caracterizando assim as mediações como instrumentos e signos que através de interações transformam o meio e o indivíduo. Entretanto, dividem as opiniões acerca desse elemento de intermédio, que segundo Bastos e Pereira (2013 p.13), “para Vygotsky é a linguagem, enquanto para Wallon é a emoção, considerada por ele uma linguagem anterior à própria linguagem, a primeira forma de comunicação” (apud Vieira, 1996).

Vygotsky e Wallon acreditavam que o sujeito é determinado a partir do organismo e do meio que está inserido, onde ele dispõe de alguns aspectos sociais através de apropriações histórico-culturais, considerando o processo de aquisição de conhecimento como interpessoal, isto é, do social para o individual. Diferente de Piaget, que interpretou o processo de construção como uma relação intrapessoal com o meio, ou seja, do individual para o social. A grande diferença desses autores encontra-se na ótica eles apresentam em relação ao social e as influências em relação ao

sujeito; Piaget considera a perspectiva ética; Vygotsky utiliza da perspectiva cultural; e Wallon desfruta da perspectiva cultural e afetiva.

Ao considerar a afetividade como motriz do projeto, devemos ressaltar a importância da sua contextualização como uma dimensão do psiquismo. Pinto (2008) questiona sobre a carência de conhecimento dos educadores acerca desse elemento e destaca a necessidade de se distinguir o termo afetividade de emoção e sentimento. A afetividade passa de uma simples energética para uma linha direta de comunicação com a cognição, obtendo uma alta influência no funcionamento psíquico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a apresentação da temática, era necessário colocar em pauta os motivos que vetaram a dimensão afetiva do campo educacional, dessa forma, foi preciso retornar a alguns críticos do nosso sistema de ensino, sendo o principal, de acordo com o projeto, Paulo Freire, que nos meados dos anos sessenta apresentou uma crítica direta a educação brasileira, onde desenvolveu o termo Educação Bancária. O conceito faz jus à pedagogia que concede ao professor o poder e o monopólio do conhecimento, ofertando a colocação de passivos depósitos de informação aos alunos. A relação entre os dois pólos é marcada por um abismo e uma hierarquia.

Ao seguirmos a tese de Freire, identificamos em outros autores, como Foucault(2009), que até mesmo a estrutura das escolas é consumada acerca desse sistema opressor. Ao pensarmos diretamente na relação professor-aluno identificamos a ausência de diálogo, já que em vista do sistema, a comunicação é unilateral. De acordo com Davis et al. (2012) essa ausência de mutualidade prejudica ambos, já que o aluno encontra-se impossibilitado de exercer o domínio da sua linguagem, e o professor de identificar os possíveis facilitadores e agravantes para o processo de ensino.

Segundo Tassoni e Leite (2013), o vínculo com o professor influencia a relação que o aluno constrói com o conteúdo ofertado. Já Brighente e Mesquida (2016), visualizaram o professor autoritário e opressor, inadaptado ao diálogo, como um ponto negativo para o processo de ensino-aprendizagem. Conforme as duas passagens, podemos concluir que a ausência de uma relação mútua compromete o ensino. Em vista dessa responsabilização, Bastos e Pereira (2013) entendem que a partir das teorias walloniana, diferente da herança intelectualista do ensino, o

desenvolvimento não deverá ser centrado somente no aspecto cognitivo, já que para um processo efetivo, outras dimensões correlacionadas com a cognição deverão ser estimuladas.

Em uma crítica histórica sobre a fragmentação entre razão e emoção, Leite (2012) considera os estudos de Espinoza, onde o autor aponta a razão e a emoção como uma substância única. Bezerra (2006) também compartilha desse pressuposto e identifica a relação das dimensões como um benefício para o desenvolvimento cognitivo, abordando a afetividade como um ‘dimensão possibilitadora’. No entanto, ao colocarmos em questão o afeto, nos deparamos com algumas interpretações equivocadas do termo, segundo Valduga, Pererini e Sangoi (2013, pag. 14) “ser afetiva não significa apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, interessar-se pelas suas coisas, ouvir, conversar, admirar a criança, exercer uma ação mais cognitiva, em nível da linguagem” (apud Almeida, 1999).

Para o objetivo do estudo visamos a realimentação da docência, principalmente diante a dimensão afetiva. Conforme Valduga, Pererini e Sangoi (2013), as teorias devem servir para direcionar a prática pedagógica e a prática pedagógica servirá para repensar a teoria, de modo que os docentes possam buscar nos estudos múltiplas possibilidades para a sua docência.

## **8. REFERÊNCIAS**

ALEXRANDROFF, M.C.O Papel das emoções na constituição do sujeito. São Paulo, 2012

BASTOS, I. M. S.; PEREIRA S. R. A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil. Joinville, 2013

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. Campinas, 2016

CARRASCO, D. A. et al. Educação Infantil, Educação Física e Afetividade. Efdesportes, Revista Digital, n 184. Bueno Aires, 2013

DAVIS, C. L. F. Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a

sala de aula. São Paulo, 2021

ERBS, C. As relações afetivas na Educação Física Escolar: Espaço de encontros e reencontros. Dissertação. Florianópolis, 2007

FARIA, Daniella. Contribuições da teoria psicogenética de Henri Wallon à educação infantil. Santa Catarina: São José, 2015.

FONTEQUE, A. C. Alfabetização e Letramento de Crianças com Deficiência Intelectual: práticas socioculturais a partir da Literatura Infantil e da Ludicidade. Os desafios das escolas públicas paranaense na perspectiva do professor. Vol. 2. Nova Fatima, Paraná, 2016

FERREIRA, A. L.; RÉGNIER, N. M. A. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Curitiba, 2010

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GÓES, M. C. R. A construção de conhecimentos - examinando o papel do outro nos processos de significação. Ribeirão Preto, 1995

GOMES, C. A. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. Maringá. 2013

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia. Vol. 20, n2, pp. 355-368. Ribeirão Preto, 2012

LEITE, S. A. S; TAGLIAFERRO, A. S. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. Psicologia Escolar e Educacional. Vol 9, n2. Campinas, 2005

LINS, Maria. Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. Rio de Janeiro, 2011 CORRÊA, Rosineri. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. São Paulo, 2017

MAHONEY, A., ALMEIDA, L. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da educação, n.20. São Paulo, 2005

MARTINS, F. C. G. A Pedagogia do oprimido e a práxis pedagógica libertadora de Paulo Freire. Ceará, 2015

MESQUIDA, P. et al. Teoria freiriana da educação e formação do educador e de jovens e adultos. Curitiba, 2011

MONTEIRO, M. D. As manifestações afetivas nas aulas de Educação Física: análise de uma classe de 3ª série do Ensino Fundamental na perspectiva de Henri Wallon. Dissertação. São Paulo, 2006

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. Teorias da aprendizagem. Evangraf; UFRGS. Porto Alegre, 2011

PINTO, F. E. M. As muitas faces da afetividade: um breve debate sobre o funcionamento psicológico do ser humano. Santa Cruz do Sul, 2008

RIZZON, Gisele. A sala de aula sob o olhar do construtivismo piagetiano: perspectiva e implicações. Rio Grande do Sul, Caxias do Sul, 2010

ROCHA, A. C. M. et al. Teoria freiriana de educação e alfabetização de crianças. Curitiba, 2013

SILVA, T. M. SOUSA T. S.; RODRIGUES P. T. M. A Importância de aprender brincando na Educação Infantil. Recanto das Emas, Distrito Federal, 2013

TASSONI, M. et al. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana, Educação, vol. 36, núm. 2, p. 262-271, 2013, Porto Alegre, 2013

VARGAS, Levi. Síntese das concepções das Teorias Interacionistas de Piaget e de Vigotsky.

