

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E AS DIMENSÕES AFETIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

ARACI ASINELLI-LUZ

Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino (Mestrado Profissional), Setor de Educação da UFPR, Brasil.
Vice-coordenadora do NEPS – Núcleo de Estudos de Pedagogia Social NEPS/UFPR.
araciasinelli@hotmail.com

ADOLFO ANTONIO HICKMANN

Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da UFPR, Brasil. Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Membros do NEPS – Núcleo de Estudos de Pedagogia Social NEPS/UFPR. girlanehickmann@gmail.com; hickmannadolfo@gmail.com

GIRLANE MOURA HICKMANN

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da UFPR, Brasil. Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Membros do NEPS – Núcleo de Estudos de Pedagogia Social NEPS/UFPR. hickmannadolfo@gmail.com

Resumo

O presente estudo aborda os fatores do desenvolvimento humano envolvidos na passagem dos Ciclos de Aprendizagem e as possíveis relações com o processo de ensino-aprendizagem, sob a ótica das relações interpessoais e das dimensões afetivas. O referencial teórico baseia-se na perspectiva da Complexidade, de Edgar Morin, na teoria Histórico-Cultural de Vigotski, e na teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner. Essa escolha justifica-se pela necessidade de uma releitura do processo de vivência do modelo dos ciclos educacionais, na transição ecológica experienciada pelos educandos. O interesse pelo estudo surgiu a partir de recorrentes dificuldades vivenciadas pelos autores em encontrar ações concretas que amparem professores, pais e alunos a minimizar os impactos negativos na passagem do 5º para o 6º ano do ensino fundamental. Índices nacionais do IBGE/Pnad, SAEB/INEP e MEC, apontam para resultados de desempenho escolar baixo especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A aprovação e reprovação, assim como o desempenho escolar ainda são assuntos recorrentes na Educação Brasileira. A metodologia utilizada para a coleta de dados foi pesquisa bibliográfica realizada através da análise de artigos acadêmicos e de obras de referência sobre o assunto proposto. Os achados evidenciam que o ambiente escolar constitui o espaço efetivo de construção do conhecimento que propicia o desenvolvimento humano e deve levar em consideração a idade maturacional dos educandos. O aprofundamento dos estudos teóricos das relações interpessoais é também um caminho para se alcançar respostas às necessidades educacionais atuais.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Bioecologia do Desenvolvimento Humano. Transição dos Ciclos de Aprendizagem. Interação. Mediação.

THE INTERPERSONAL RELATIONS AND THE AFFECTIVE DIMENSIONS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Abstract

This study deals with the factors of human development involved in the passage of the Learning Cycles and possible relationships with the teaching and learning process from the interpersonal relationships and affective dimensions angle. The theoretical background is based on the perspective of Complexity, Edgar Morin, Vygotsky's, Cultural Historical Theory and Bronfenbrenner's *Bioecological Theory of Human Development*. This choice is justified by the need of a re-reading of the experience process of the educational cycle model in the ecological transition experienced by students. The Interest in this topic appeared from the recurring difficulties experienced by the authors in finding concrete actions that could support teachers, parents and

students to minimize negative impacts on the passage from 5th to 6th grade of elementary school. National indices from IBGE / Pnad, SAEB / INEP and MEC, point to results of poor school performance, especially in Portuguese Language and Mathematics subjects. Approval, disapproval and school performance are still recurrent issues in Brazilian Education. The methodology used for data collection was the literature search performed by analyzing academic articles and reference works on the proposed subject. The findings show that the school environment is the effective space for construction of knowledge which fosters human development and should take into account the students' maturational age. The deepening of theoretical studies of interpersonal relationships is also a way to get answers to current educational needs.

Keywords: Cultural Historical Theory. *Bioecological Theory of Human Development*. Transition of Learning Cycles. Interaction. Mediation.

Introdução

O governo brasileiro, em suas diversas esferas, nos últimos anos, tem possibilitado as discussões para equacionar os problemas inerentes ao Ensino Fundamental brasileiro e buscar práticas inovadoras para o desenvolvimento humano. Apesar disso, observa-se que ainda há lacunas nesse complexo processo. Uma delas tem causado impacto negativo nos resultados dos alunos: ocorre uma significativa queda no desempenho de boa parte dos alunos percebida na mudança do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. Dados recentes, publicados em 14/08/2012, na Gazeta do Povo, confirmam que esses resultados têm ocorrido também no Paraná (SIMAS, 2012). Há, nesse momento importantíssimo de transição, fatores relevantes que precisam ser levados em conta por meio de pesquisa e investigação educacional.

Na busca por respostas, verificou-se que existem autores (ARROYO, 1999; BARRETTO; MITRULIS, 2001; ALAVARSE, 2009; STASIAK, 2010; STREMEL, 2012) que abordam a temática do objeto de pesquisa proposto, mas não há trabalhos específicos suficientes que demonstrem as causas desse insucesso escolar e que apontem para soluções efetivas. O conhecimento de tais causas poderia auxiliar os educadores das séries posteriores (6º ano em diante) que recebem alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem a lidar melhor com essa situação. Ademais, os pais, muitas vezes de forma tardia (após os primeiros resultados das avaliações), questionam-se a respeito das origens das dificuldades na aprendizagem dos filhos, indagando a falta de interesse, a desmotivação, o baixo rendimento escolar e as possíveis reprovações, em muitos casos, sem obter respostas satisfatórias.

Agrega-se a esse quadro a sensação de incompletude dos esforços educativos, empreendidos pelos professores que, sem tempo para se aprofundar nas análises das

origens desses resultados negativos, acabam compelidos a transferir para as séries seguintes alunos ainda com dificuldades, ocasionando uma prática educacional de lacunas aparentemente insolúveis. Esse processo acaba levando os alunos ao que indica Bertagna (2010):

Entretanto, no interior das salas de aulas, os professores “empurram” os alunos a um ensino e a uma avaliação que, aos poucos, colocam-nos em seus lugares, obedecendo a predisposições anteriores à escola que, no interior desta, tendem a ser intensificadas pelas políticas educativas atuais.

A perspectiva da pesquisa considera ainda as ideias de Arroio (2000), segundo as quais o fracasso escolar não é apenas uma questão de quantificação, mas muito mais uma necessidade se se olhar para os problemas sob a ótica da construção histórica de nosso sistema educacional.

Diálogo entre as teorias e a práxis educacional

A adolescência é uma etapa importante da vida, porque ela tem como marca forte a definição da construção da identidade do ser humano, que envolve a identidade sexual, a orientação profissional, as referências familiares e a formação de valores. Essas questões estão intimamente ligadas às relações interpessoais que se dão na família, na escola, nos ambientes sociais e no mundo do trabalho, onde os adolescentes estão inseridos.

É geralmente na família que acontecem o começo e o fim das relações socioculturais existentes, assim como ali se iniciam os núcleos significativos das diversas transições ecológicas que os seres humanos experimentam ao longo de suas vidas. Apesar disso, observa-se que as relações interpessoais recebem contribuições de ações paralelas, tanto na escola, quanto na sociedade. Ademais, gradualmente, o conceito de família vem sendo substituído por “arranjos familiares” (IBGE, 2013). Dados do mesmo instituto evidenciam a crescente tendência, no Brasil, de pessoas que optam pela vida solitária, abrindo mão dos tradicionais laços afetivos familiares.

A sociedade vive o impasse entre o ser e o ter, na avalanche competitiva e consumista que destrói corpos e mentes. O choque entre os valores societários basilares e o impulso individualista apresentam desafios instigantes aos educadores preocupados em fortalecer os laços que parecem fragilizados por ditas tensões. O intuito de entender, prevenir e agir contra esse distanciamento é baseado na concepção de Asinelli-Luz, segundo a qual para prevenir é preciso

gostar de gente (2014, informação verbal)¹. Entende-se que as relações interpessoais devem ser analisadas nos diversos ambientes em que ocorrem: família, escola e sociedade.

Pesquisadores das relações humanas (BRONFENBRENNER, 2011; MORIN, 2005; VIGOTSKI, 2012) defendem que a qualidade das relações e a construção de ambientes que potencializem essas relações podem tornar-se fatores significativos de desenvolvimento humano. Para isso, é preciso ter referência que, no caso dos adolescentes, é representada por um grupo de adultos, que este estudo entende ser, depois dos pais, os professores. Segundo Hickmann (2015, p. 28): “Depois dos pais, outro grupo de adultos com forte impacto no desenvolvimento integral das crianças são os professores.”. Atentos à dinâmica dos estudantes, com quem eles interagem e medeiam situações, conflitos e interesses, esses profissionais contribuem na construção de relações interpessoais que ocorrem em diferentes contextos e ambientes.

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 1º, estabelece que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Para dar conta desse desafio, buscou-se: identificar fatores do desenvolvimento humano envolvidos na passagem dos Ciclos de Aprendizagem; analisar alguns dos dados estatísticos disponíveis (IBGE/Pnad, SAEB/INEP e MEC) e correlacioná-los ao objeto de pesquisa: as transições ecológicas na mudança de ciclos. Bruner (2001) apresenta sua abordagem sobre a Cultura da Educação: “[...] a cultura molda a mente [...] ela nos dá um conjunto de ferramentas com as quais construímos não apenas nossos mundos, mas nossas próprias concepções de nós mesmos e de nossas capacidades” (BRUNER, 2001, p. viii, Prefácio).

Há um conjunto, um universo que circunda o indivíduo em construção intelectual que precisa ser considerado inevitavelmente. É impossível isolar o aluno do seu contexto, das suas origens, dos costumes oriundos da família a que ele pertence. Uma complexa teia de relacionamentos envolve a formação da cultura do aluno: as relações familiares, sua inserção na escola, o modo como ele vive em sociedade e a maneira como ela é vista por ele. Esse é um processo complexo e sistêmico que forma um todo dentro de um contexto

¹ASINELLI-LUZ, A. **A prevenção das drogas**: desafios e estratégias. Palestra proferida na Secretaria Municipal de Educação, em 14 mai. 2014. Curitiba, 2014.

ainda maior que engloba questões psicológicas, econômicas, históricas, biológicas que impactam no desenvolvimento cognitivo desse ser em fase de formação do seu caráter, de sua personalidade, do seu eu em relação ao outro – sistema bioecológico do desenvolvimento humano.

Nos estudos da complexidade, verifica-se que o ato da transformação – o transformar pela educação - traz em si a questão das relações interpessoais como algo que está no cerne de todo o processo, levando em consideração que a qualidade da mediação poderá ser tão eficiente quanto for genuíno o estabelecimento da relação interpessoal.

Concordamos com Morin (2005, p. 190), de que formamos a sociedade e somos formados por ela:

De certo modo, a totalidade da nossa informação genética está em cada uma de nossas células, e a sociedade, enquanto ‘todo’, está presente na nossa mente *via* a cultura que nos formou e informou. Ainda de outro modo, podemos dizer que ‘o mundo está na nossa mente, a qual está no nosso mundo’. Nosso cérebro-mente ‘produz’ o mundo que produziu o cérebro-mente. Nós produzimos a sociedade que nos produz.

Na perspectiva da formação dos autores, como sujeitos sociais, não há como desvincular o profissional do eu, esquecendo-nos do passado e de tudo o que nos compôs e nos compõe. Os estudos, na perspectiva da complexidade, abrem horizontes para nos percebermos como sujeitos em transformação e transformadores. Morin (2005, p. 8) afirma:

É por isso que se trata agora de reconhecer os traços constitutivos do complexo, que não contém apenas diversidade, desordem, aleatoriedade, mas comporta, evidentemente também, suas leis, sua ordem, sua organização. Trata-se, enfim e, sobretudo, de transformar o conhecimento da complexidade em pensamento da complexidade.

No campo da complexidade, o pesquisador da educação necessita do suporte de uma perspectiva transdisciplinar para lidar com as incertezas que norteiam as possíveis causas do comportamento observado nos alunos.

A Bioecologia do Desenvolvimento Humano

O aporte teórico do trabalho apoia-se no autor que tem contribuído para elucidar questões no contexto da Bioecologia do Desenvolvimento Humano: Bronfenbrenner (2011, p. 37). Segundo ele,

[...] o ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano. Suas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia, sendo este esforço o que faz os seres humanos - para melhor ou para pior - produtores ativos de seu próprio desenvolvimento.

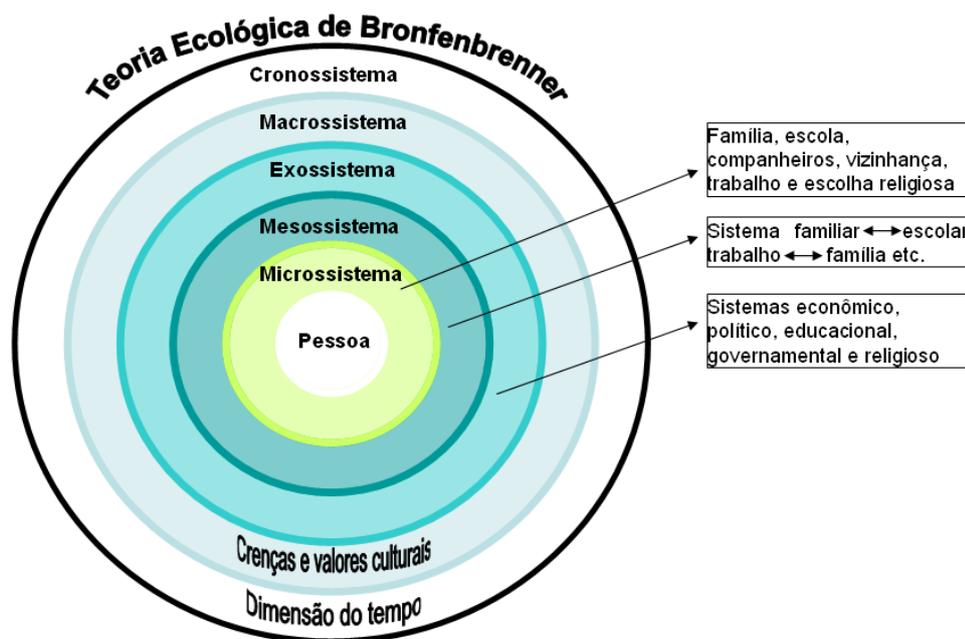


FIGURA 1 – Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2009).
Fonte: STASIAK (2010).

Nesse sentido, é importante lembrar o pensamento de Kurt Lewin², apropriado por Bronfenbrenner (2002, p. xiii), segundo o qual: “[...] se queremos mudar os comportamentos, precisamos mudar o ambiente.”.

A integração entre sistemas, seu entrelaçamento, suas nuances de transição ecológica³ são pontos cruciais para se entender como verdadeiramente se dão as mudanças significativas na vida dos educandos. Com a teoria, revelam-se pontos condutores e pontes entre os ambientes ecológicos, no entrelaçamento do complexo emaranhado chamado Desenvolvimento Humano. A tese de Bronfenbrenner (2000, p. X) é de que “[...] as capacidades humanas e sua realização dependem em grau significativo do contexto social e institucional mais amplo da atividade individual.”.

² Autor da Teoria de Campo Psicológico. Seus estudos se voltaram para a perspectiva da Gestalt (princípio da integridade). Preocupava-se com a revalorização do sujeito ativo e as interações do sujeito com o mundo.

³ Mudanças de papel ou ambiente, que ocorrem em toda a vida (BRONFENBRENNER, 2002, p. 7).

Percebemos a importância da pesquisa transdisciplinar, apoiada em visões diversificadas que se completam e convergem na busca por soluções educacionais eficientes. Lidar com o ser humano e com o seu desenvolvimento é desafiador e magnífico, pois reside aí um complexo entrelaçamento de informações e de análises. Atitudes podem ser sinais de desenvolvimento que precisam ser observados, identificados e acolhidos pelos educadores. Como considera Ibiapina (2007), podemos (e devemos) ser pesquisadores de nossas próprias práticas.

A vinculação do professor à pesquisa constitui uma via que poderá ajudá-lo a compreender os fundamentos de suas ações, deixando emergir a compreensão de que a pesquisa e a reflexão são imprescindíveis ao desenvolvimento profissional dos professores, considerando-se que, por intermédio dessas atividades, amplia-se o nível de consciência sobre a prática e seus meandros (IBIAPINA, 2007, p. 13).

A compreensão da complexa construção composta de numerosos elementos interligados leva em conta também a análise do espaço onde as relações sociais e educativas ocorrem. Como diz Enguita (1989, p. 163):

Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechaduras nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam às crianças e aos jovens que o território da escola não é, de forma alguma, o seu território, que não podem dispor dela, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecem dentro de seus limites.

Transitam, e não se encontram no mundo da educação. Esse universo escolar, aparentemente alheio às vontades e aos anseios dos meninos e meninas que agora mudam seus corpos e são bombardeados por hormônios e informações de um mundo cada vez mais cibernético e veloz, parece invadir seu universo em construção. A velocidade e o frenesi das informações se multiplicam em suas mentes que se confundem na busca de uma identidade própria: um ser alguém ou não ser nada.

Para Morin (2010), “[...] o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar.” (p. 15). É preciso atitude de constante melhoria contextualizada do conhecimento e da capacidade de englobar não só teorias, mas práticas efetivas que trazem em si repostas aos anseios dos educadores. Há um mundo novo em formação constante, há uma gama de educandos que carecem de bons educadores, de pesquisas comprometidas

com a educação e que apresentem resultados concretos para a realidade desafiadora e dinâmica em que estão inseridos os jovens talentos do futuro.

2.2 O desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos na idade adolescente

Nas obras escolhidas de Vigotski (2012)⁴, as bases investigativas do autor partem da etapa transitória em relação aos conceitos da idade de transição e uma nova concepção sobre a “*maturación*” (amadurecimento), entendido por Vigotski não como biológico, mas no sentido geral do aparecimento de novas peculiaridades qualitativas. Esses novos conceitos baseiam-se nas ideias teóricas sobre a natureza psicológica da linguagem e do pensamento, o desenvolvimento e suas inter-relações.

A *paidologia* (pedologia)⁵ superava, segundo o autor, [...] “o erro de que no pensamento do adolescente não existe nada essencialmente novo em comparação com o pensamento da criança em idade mais nova. [...] o desenvolvimento do pensamento não é o principal processo entre os processos de amadurecimento.” (p. 47). Segundo o autor, a Psicologia tradicional “contrapõe o desenvolvimento da vida emocional do adolescente ao desenvolvimento intelectual do escolar.”⁶ (p. 49). Essa visão é justamente oposta à realidade observada pelo autor: o adolescente é um ser pensante.

Fazendo uma análise dos achados de Rubinshtein⁷, Vigotski observa que apenas na adolescência os juízos são completados com indícios essenciais: uma estabilidade bem maior na orientação dos pensamentos, maior flexibilidade, amplitude, mobilidade do pensamento. Dessa forma, Vigotski (2000) conclui: “[...] é preciso buscar os indícios típicos do crescente desenvolvimento mental, não somente nos interesses e demandas novas, mas também no aprofundamento e na ampliação dos velhos, em sua gama e em toda a extensão dos interesses vitais.” (p. 51).

Outro ponto importante abordado pelo autor diz respeito às funções psíquicas superiores, já na ontogênese⁸. O autor alerta para que se tomem em consideração as peculiaridades que regem a formação dos tipos superiores do comportamento, produto do

⁴Essa obra compõe as obras escolhidas de Vigotski, na versão espanhola mais atual, em cuja análise temos nos debruçado. As citações referentes aos Tomos II (2014) e IV (2012) são traduções nossas. Tomamos o cuidado de referenciá-las de maneira mais ampla nas referências bibliográficas.

⁵Estudo natural e integral da criança, sob os aspectos biológico, antropológico e psicológico. (AURÉLIO, dicionário, Séc. XXI, 201)

⁶Entendido por Vigotski como aluno da escola primária.

⁷Rubinshtein, Moiséi Matvéievich (1878 – 1953). Pedagogo e psicólogo soviético.

⁸Desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação até a maturidade para a reprodução.

desenvolvimento cultural da criança (VIGOTSKI, 2000, p. 54). As investigações científicas evidenciaram que, ao longo do desenvolvimento cultural do comportamento, não se modifica apenas o conteúdo do pensamento, mas também suas formas: surgem e se configuram mecanismos novos, funções novas, novas operações, novos modos de atividade, desconhecidos em etapas mais recentes do desenvolvimento histórico.

O processo de desenvolvimento cultural não significa apenas o enraizamento da criança em uma ou outra esfera cultural, mas também, junto ao desenvolvimento gradual do conteúdo, ocorre o desenvolvimento das formas de pensamento, configuram-se aquelas formas e modos de atividade superior, historicamente surgidos cujo desenvolvimento precisamente vem a ser a condição imprescindível para o enraizamento na cultura.

Nesse sentido, o autor comenta que toda investigação realmente profunda pressupõe o reconhecimento da unidade e da indissolubilidade da forma e do conteúdo, da estrutura e da função. Há uma inseparabilidade entre cada passo novo no desenvolvimento do conteúdo do pensamento e na aquisição de novos mecanismos de comportamento, para se alçar a uma etapa superior das operações intelectuais. As formas e nexos lógicos estão indissolúvelmente associados, de forma que um determinado conteúdo pode ser representado tão somente por meio de formas determinadas. Assim, define que “A unidade dialética da forma e conteúdo na evolução do pensamento é o princípio e o fim da teoria científica moderna da linguagem e do pensamento” (VIGOTSKI, 2000, p. 54).

Os testes de Binet-Simon⁹ (modificados por S. Bert e P. P. Blonski)¹⁰ são citados para ilustrar a evolução das funções elementares e superiores do pensamento. Neles, uma criança de doze anos descreve e explica um quadro; uma de treze resolve os problemas cotidianos; um adolescente de quatorze define termos abstratos; um de quinze estabelece a diferença entre os termos abstratos e um de dezesseis compreende o sentido de um raciocínio científico. Esses fatos corroboram para evidenciar um nível qualitativamente novo do desenvolvimento intelectual do adolescente.

Apesar da certeza do autor quanto ao fato de que na idade de transição serem originadas novas funções elementares, evidenciadas também pelos estudos do incremento do peso do cérebro (EDINGER, 1911), ele ressalta que tais fatos são válidos somente em

⁹Sistemas baseados em testes para determinar o desenvolvimento mental, inicialmente criado na França. Posteriormente, o psicólogo inglês, S. Bert introduziu uma nova redação e P. Blonski o adotou para as crianças russas.

¹⁰Blonski, Pavel Petrovich (1884 – 1941). Relevante pedagogo e psicólogo soviético.

relação às funções e capacidades elementares, produtos da evolução biológica comportamental. Além disso, o desenvolvimento histórico do comportamento consiste em que apareçam novas atitudes **não** relacionadas com a formação de novas partes do cérebro ou com o crescimento das existentes. (VIGOTSKI, 2000, p. 55, grifo nosso).

Os dados de Pfister, citados pelo autor, indicam que o cérebro duplica seu peso inicial nos primeiros $\frac{3}{4}$ de ano; triplica ao final do terceiro ano e, no total, aumenta quatro vezes seu peso no processo de desenvolvimento. Segundo Blonski, na etapa dos dentes de leite, não se desenvolve intensamente nem o pensamento nem a linguagem: são desenvolvidos os hábitos motores, as coordenações e as emoções. Esse desenvolvimento, de acordo com Blonski, está relacionado ao crescimento da medula espinhal e do cerebelo. Suas observações sobre a puberdade o levam a supor que na idade escolar há uma prevalência no desenvolvimento do córtex frontal. Vigotski comenta que, apesar de o próprio Blonski qualificar os dados em que se apoia de frágeis, pode-se concluir que o cérebro se desenvolve intensamente somente na idade da pré-puberdade, ou seja, na primeira idade escolar (educação infantil) (VIGOTSKI, 2012).

Retornando à questão genético-funcional e estrutural da natureza do pensamento, Vigotski demonstra que o movimento do pensamento no período de transição é caracterizado pela “[...] aparição de uma forma completamente nova de relação entre os momentos abstratos e concretos do pensamento, pela sua nova forma de fusão ou síntese.” (2012, p. 57). Na análise de Vigotski:

[...] no pensamento do adolescente não só aparecem formas sintéticas complexas, totalmente novas - desconhecidas pela criança de três anos - como também as formas elementares, primitivas que a criança adquire já aos três anos de idade se reestruturam sobre novas bases na idade de transição. No período do amadurecimento sexual não somente surgem formas novas, com também, graças a elas e devido a sua aparição, se reestruturam as velhas sobre bases totalmente novas. (VIGOTSKI, 2012, p. 57).

Ao comentar que “O histórico e o biológico aparecem separados [...]” (2012, p. 57) e sobre uma necessidade de uma ponte entre eles que ajudem a relacionar os dados à dinâmica das formas, Vigotski faz referência provável a outro trabalho seu¹¹, apresentado como doutrina do desenvolvimento cultural da criança. Segundo ele, “O adolescente, na

¹¹Referência provável à obra “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (1930-1931), publicada no TOMO III – Obras Escolhidas.

idade de transição assimila, pela primeira vez, o processo de **formação de conceitos**, seu caminho para uma forma nova e superior de atividade intelectual - ao pensamento conceitual - é a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento” (p. 58 – grifo nosso).

Mais abaixo, Vigotski (2012, p. 58) explicita:

[...] a formação de conceitos constitui um processo altamente complexo, bastante diferente do simples amadurecimento das funções intelectuais elementares, impossível de ser submetido a uma verificação externa à primeira vista. As mudanças que o pensamento do adolescente experimenta em seu processo de domínio dos conceitos são, em grande parte, mudanças de ordem interna, estrutural, e íntima, que não costumam exteriorizar-se, nem serem visíveis para o observador.

Trata-se de um processo, como diz o autor, que representa as verdadeiras mudanças revolucionárias tanto nos conteúdos, como nas formas de pensamento. Há certos conteúdos que podem ser transmitidos apenas em determinadas formas de atividade intelectual. Entretanto, há outros conteúdos que exigem formas de pensamento diferentes, qualitativamente, mas que formam um todo com elas. O conteúdo dos nossos sonhos, por exemplo, não pode ser expresso corretamente pelo nosso intelecto verbal lógico, porque se contrapõe ao sentido figurativo. A formação de conceitos se nos afigura como um núcleo aglutinador das mudanças que se produzem no pensamento dos adolescentes.

Na sequência, comenta Vigotski (2012, p. 59) que a criança não tem a capacidade de formar conceitos abstratos antes desse período, conforme as observações de Eng (1914). Entretanto, pela ação da aprendizagem e a assimilação do material didático, a atenção da criança, devido à influência da linguagem, caminha cada vez mais para relações abstratas. Afirma Vigotski que “O resultado de nossa pesquisa nos leva a crer que, na fase de maturação sexual ocorre no adolescente um avanço importantíssimo do desenvolvimento intelectual: a passagem do pensamento em complexos para o pensamento em conceitos.” (2012, p. 60).

Entre as principais consequências de o adolescente passar para o pensamento em conceitos, o autor (2012, p. 63) destaca que há primeiramente uma profunda e essencial transformação no conteúdo do pensamento: além de todo o conteúdo do pensamento se renovar e se reestruturar, devido à formação de conceitos, tudo o que era exterior passa a ser interior (convicções, interesses, concepções de mundo, condutas, entre outros). O adolescente, devido ao seu desenvolvimento e amadurecimento, é motivado a dominar

novos conteúdos. “Nascem-lhe estímulos novos que o impulsionam para o desenvolvimento e aos mecanismos formais do seu pensamento.” (2012, p. 63). Esse passo abre para o adolescente um mundo da consciência social objetiva e da ideologia social.

Cabe lembrar aqui, mais uma vez, a importante função mediadora do professor que, ao entender esses mecanismos, trabalha com as interações sociais dos alunos, propiciando-lhes formas de desenvolvimento condizentes com sua maturação. Pois, segundo Vigotski (2012, p. 64), quando o adolescente assimila corretamente o conteúdo de conceitos, de maneira profunda e completa começa a participar de forma ativa e criativa nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. Nas considerações de Blonski, Vigotski (2012, p. 64) encontrou que a história da criança é a extensão gradual do seu meio: começa no útero, no berço, e continua com o quarto, a casa e o ambiente imediato. A mudança fundamental do meio consiste justamente na ampliação e na maior participação do jovem na produção social.

Segundo a observação de Humboldt, “O pensamento torna-se claro apenas no conceito e é quando o adolescente começa a realmente entender a si mesmo, entender seu mundo interior.” (VIGOTSKI, 2012, p. 71). Além disso, o papel das representações de mundo e da arbitrariedade da linguagem também é desenvolvido nesse período, conforme Vigotski nos esclarece: “A linguagem não é o meio para expressar uma ideia já formada, senão para criá-la; não é o reflexo de uma concepção do mundo já estruturada, senão a atividade que a forma.” (2012, p. 73).

O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. [...] o conceito está repleto de definições do objeto: é o resultado de uma elaboração racional da nossa experiência, é o conhecimento mediado do objeto. Pensar em algum objeto com a ajuda do conceito significa incluir esse objeto no complexo sistema de seus nexos e relações que se revelam nas definições do objeto. (2012, p. 78).

Conforme Vigotski (2012, p. 83), a mudança mais fundamental, em consequência da formação de conceitos, é o domínio do pensamento lógico. Segundo ele, apenas na idade de transição o pensamento lógico se converte em ação real e somente graças a ele são possíveis mudanças significativas no pensamento. O pensamento na idade de transição não é apenas uma função a mais, mas tem um significado central para toda a personalidade do adolescente. A aquisição da formação de conceitos constitui o *link* básico e primordial para todas as mudanças que se produzem na psicologia do adolescente.

Pensar na educação contemporânea implica perceber que a relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica (FREIRE, 1987). Nessa mesma linha, em outra obra, Vigotski (2014, p. 345-346) postula:

Encontramos que a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo de gênese do pensamento na palavra. A palavra desprovida de pensamento é, antes de tudo, uma palavra morta. [...] Mas o pensamento não encarnado na palavra é uma sombra. [...] A palavra é o fim que culmina a ação.

O pensamento é a sede de todas as ações dos seres humanos. Há, primeiro, a concepção da palavra, o embrionamento dos conceitos e das ideias, que muitas vezes passam anos, no diálogo interno com o próprio eu, para gerarem ações ou caírem no esquecimento, no ostracismo das ideias mortas. Pela fantástica realização das palavras, os pensamentos são conhecidos, o mundo se transforma, governos são levantados ou destruídos.

Ao trazer à tona o presente trabalho, pretende-se colocar em prática pensamentos que se embrionam há anos, que se sentem amadurecidos o suficiente para transformarem-se em palavras e por elas em ações que gerarão novos pensamentos, novas palavras e novas ações, na dinâmica ação-reflexão-ação-reflexão...

Relações interpessoais, dimensões afetivas e suas relações com a aprendizagem

Os termos afetividade, emoção e sentimento têm sido relacionados aos gestos de carinho que se podem expressar àqueles com quem se tem algum vínculo familiar e às diversas reações aos estímulos do cotidiano. Ferreira (1984, p. 84) define que a afetividade é o: “Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.”.

Dalga larrondo (2000, p. 100) indica que emoções são:

[...] reações afetivas agudas, momentâneas, desencadeadas por estímulos significativos. Assim, a emoção é um estado afetivo intenso, de curta duração, originado geralmente como uma reação do indivíduo a certas excitações internas ou externas, conscientes ou inconscientes.

Para Damásio (1996, p. 143) os sentimentos e as emoções “[...] são uma poderosa manifestação dos impulsos e dos instintos.”. O autor faz distinção entre eles quando afirma

que as emoções são mais facilmente reconhecidas porque podem ser percebidas através da voz, expressões faciais ou comportamentos mais específicos. Os sentimentos são invisíveis, de alguma forma, para o público. “[...] as emoções ocorrem no teatro do corpo. Os sentimentos ocorrem no teatro da mente.” (DAMÁSIO, 2004, p. 35).

Diversos autores relacionam a dimensão afetiva com motivação, memória, personalidade, aspectos cognitivos que pode influenciar nos processos de ensino aprendizagem (SKINNER, 1991; SANTINI, 1997; ARNOLD; CODO; GAZZOTTI, 1999; ALMEIDA, 2003; SOUZA; ALVES, 2005; NUNES, 2007; GUILLOTEAUX; DORNYEI, 2008).

Os vínculos afetivos que ocorrem entre professor e aluno podem facilitar no processo de ensino-aprendizagem, já que “[...] para que o professor desempenhe seu trabalho de forma a atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório.” (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 55). Segundo os autores, o afeto se “[...] manifesta sob a forma de emoções, sentimentos e paixões.” (1999, p. 51).

Sisto (1999) nos faz refletir, de um modo mais abrangente, sobre os aspectos emocionais do aprendiz ligados à aprendizagem. Reflexão que extrapola o microsistema familiar e se estende para o microsistema escolar, lugar este que não poucas vezes ocupa a maior parte do tempo da interação social do aluno.

Com base em ideologias que fundamentam o desenvolvimento global de todo e qualquer indivíduo, em seus vários aspectos (emocional, afetivo e intelectual), é preciso refletir sobre o quanto esses mesmos aspectos se fazem presentes e necessários nas relações interindividuais (SISTO, 1999, p. 117).

Em termos de relações interpessoais, segundo Del Prette (2006), “[...] a análise das relações interpessoais deve levar em conta a tríade pensamento, sentimento e comportamento.” (p. 32). Mais adiante, exemplifica que “A autoestima relaciona-se com os pensamentos e sentimentos elaborados pelo indivíduo a partir de seus comportamentos e das consequências deste no ambiente.” (2006, p. 35). Esses vínculos são fortalecidos pela aceitação mútua da continuidade das relações interpessoais existentes nos microsistemas.

Skinner (1991, p. 13) observa que: “Como as pessoas se sentem é frequentemente tão importante quanto o que elas fazem.”. A sala de aula é um ambiente onde vários sentimentos e emoções se fazem presentes.

No entendimento de Rossini (2001, p. 15-16):

Efetivar as diversas relações em sala de aula é oferecer oportunidade para que a afetividade seja elemento presente no contexto, fortalecendo os vínculos sociais e facilitando o acontecer pedagógico, através de um clima de satisfação, confiança e liberdade; [...] Aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso.

Para Wallon (1971), a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa, quanto do conhecimento. Sua teoria psicogenética buscou compreender o psiquismo humano, enfocando a gênese dos processos psíquicos e das funções intelectuais que reside nas crianças. Para ele, as emoções são reações organizadas, exercidas sob o comando do sistema nervoso central, além de ser o ponto de partida das primeiras reações da criança, no desenvolvimento infantil. Essas reações, segundo ele, são de natureza afetiva. Para o autor, quando do nascimento, a criança não possui

[...] meios de ação sobre as coisas circundantes, razão por que a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio de pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente - as emoções - tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e seu ambiente (WALLON, 1971, p. 262).

Partindo desses pressupostos, entendemos que a afetividade, já nos primórdios da criança, exerce um importante papel nas relações interpessoais, possibilitando contatos significativos da criança com o mundo, viabilizando possíveis acessos ao mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e dinamizando seu avanço.

Ainda de acordo com Wallon (1968, 140),

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, frequente na criança.

Percebemos também o importantíssimo papel do afeto nos primeiros meses da criança e a influência que as relações interpessoais no seio familiar exercem no desenvolvimento afetivo dela. Segundo Fontana (1998), “O afeto tem surgimento no momento em que o ser humano, ao sentir necessidade de sobrevivência, liga-se de imediato a quem lhe demonstre proteção e cuidado, mesmo sendo estes o mínimo necessário.” (p. 5). O afeto fortalece a vinculação entre as pessoas, desempenhando papel

de reforço positivo¹². Ao aproximar as pessoas, permite a aprendizagem mútua por meio de observação, por consequências do comportamento ou pelo que o outro diz.

Corroborando essas ideias, Wallon (1971) destaca que a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem o ser atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

Outro importante aspecto a ser considerado nas relações de afetividade do desenvolvimento do indivíduo, que também deve ser analisado com muita atenção, é o papel que a motivação exerce nessas relações.

Em seus estudos, Tapia (2006, p. 14-15) afirma:

Se quisermos motivar nossos alunos, precisamos saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender. [...] Os modos de pensar diante do progresso ou da dificuldade, as estratégias que se põem em jogo e as causas a que se atribuem resultados – também influenciáveis pelo contexto – modulam as emoções que o sujeito experimenta e sua forma de agir.

As mediações do professor no ambiente do ensino-aprendizagem pressupõem considerar que há variáveis significativas nas relações interpessoais a serem observadas e trabalhadas. Para além do saber fazer, existe um contexto influenciador das decisões, especialmente das emoções que **move** os aprendizes. Entendemos por motivação, conforme Bergamini (1992, p. 108), o “[...] sintoma de vida psíquica que se move em busca de algo.”.

Segundo Hersey (1986, p.18),

As pesquisas de Freud convenceram-no de que se podia estabelecer uma analogia entre a motivação da maioria das pessoas e a estrutura de um iceberg. Um segmento da motivação humana encontra-se de tal modo oculto que nem sempre é evidente para o próprio indivíduo. Consequentemente, muitas vezes uma pequena parte da motivação é claramente visível.

¹²Consequências produzidas pelo comportamento que podem aumentar ou manter as probabilidades do comportamento voltar a acontecer. (MOREIRA, 2007).

Acreditamos que a ponta do *iceberg* pode ser o índice que nos leva a perceber a importância da qualidade das relações interpessoais, da afetividade, do contexto ecológico e da mediação do professor como fatores que interferem na motivação dos alunos para a aprendizagem. Entretanto, é preciso que o professor esteja atento às manifestações dos alunos, para dar visibilidade às suas motivações. Nesse sentido, em uma perspectiva sistêmica, concordamos com Mariotti (2000), segundo o qual para o desenvolvimento humano é imprescindível a qualidade das relações interpessoais.

Os ciclos da educação e os dados estatísticos

Stremel (2012) apresenta a análise dos fundamentos teóricos que embasaram as propostas iniciais dos Ciclos de Aprendizagem da Educação brasileira. Segundo ela, no campo pedagógico, o autor de maior relevância sobre o tema é Perrenoud. De acordo com Perrenoud (2004), o sistema organizacional da progressão escolar em Ciclos de Aprendizagem consiste em uma forma alternativa para contornar o fracasso escolar e que poderia garantir a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das suas aprendizagens.

O autor acredita que o desenvolvimento dos Ciclos de Aprendizagem: implica em mudanças na organização e gestão da escola; exige que os objetivos de final de ciclo sejam claramente definidos para professores e alunos; pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e o trabalho coletivo de professores; demanda uma formação contínua dos professores, o apoio institucional e o acompanhamento adequado “para construir novas competências” (PERRENOUD, 2004, p. 52).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, em seu artigo 23, incorporou essa modalidade de organização na Educação Básica.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Conforme comenta Arroyo (1999), a LDB deixou de ser uma proposta, constituindo-se como forma de organização dos processos educativos, merecendo a devida atenção dos formuladores de políticas públicas, educadores e administradores. A

investigação sobre as influências que a mudança de ciclo traz para aprendizado dos alunos pode ajudar a elucidar questões diretamente relacionadas à falta de motivação dos alunos, baixo desempenho e fracasso escolar. Nesse viés, Sampaio (2004, p. 89) afirma:

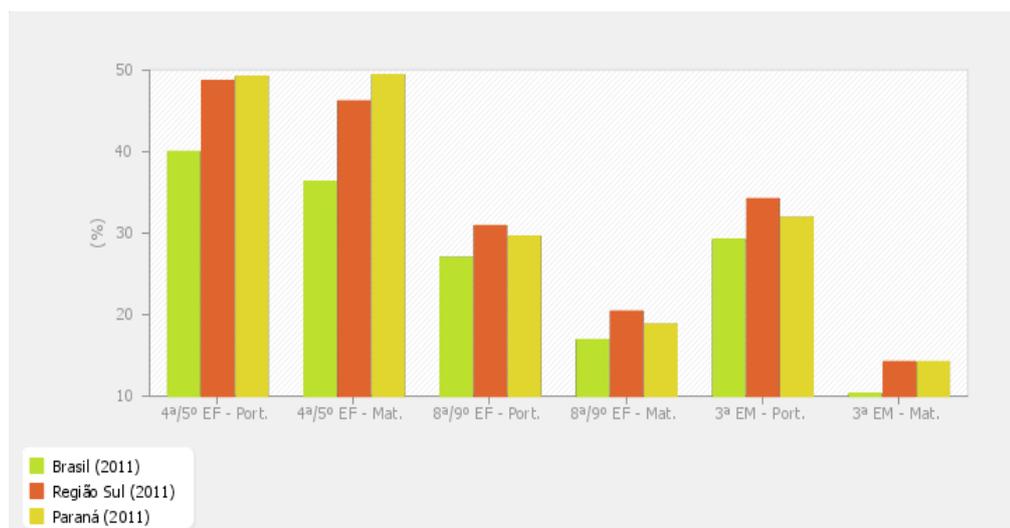
[...] na medida em que o aluno tem dificuldades, não aprende e é reprovado por falta de conteúdos e a falta de conteúdos amplia-se à medida que os alunos ficam reprovados. O fracasso, portanto, não se explica apenas pela reprovação, nem pela perda de um ou mais anos, repetindo séries; outra perda relevante acontece pelo distanciamento cada vez maior estabelecido entre os alunos e o conhecimento que a escola pretende transmitir.

É necessário que os alunos tenham experiências de sucesso na escola para evitar-se que eles corram o risco de fracassar nas matérias escolares e se sintam frustrados, com baixa autoestima e falta de confiança. Para Marchesi e Pérez (2004), experiências negativas recorrentes acabam causando nos alunos fatores de desmotivação e de descrença no seu próprio sucesso.

É preciso romper essa dinâmica e propiciar que o aluno tenha experiências positivas que melhorem sua autoestima e que o revigorem para manter o esforço em tarefas posteriores. Para isso, é necessário que o professor ajuste a tarefa às possibilidades de cada um e mantenha expectativas positivas para a aprendizagem de todos os seus alunos (PÉREZ, 2004, p. 32).

Essa breve análise dos Ciclos de Aprendizagem mostra que, apesar de consolidados até mesmo pela LDB, seus resultados ainda apontam fracassos escolares significativos, evidenciados pela falta de motivação e a repetição de experiências negativas. Dados obtidos junto ao SAEB/INEP (2011) permitem visualizar o desempenho dos estudantes na transição do 4º para o 5º ano, do 8º para o 9º do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, nas disciplinas de português e matemática. Percebemos que o desempenho dos alunos relativo à região Sul e ao estado do Paraná são superiores à média brasileira em todos os anos analisados e em ambas as disciplinas. No entanto, os índices de desempenho diminuem consideravelmente à medida que as séries avançam. Destacamos, nesse sentido, que os índices menores de desempenho aparecem relacionados à matemática, em especial na transição do 8º para o 9º ano e no 3º ano do ensino médio.

GRÁFICO 1: Educação no Brasil. Meta 3 - Desempenho.



Fonte: SAEB/INEP (BRASIL, 2010).

Em relação ao analfabetismo, focando os resultados do Paraná, verificou-se que os dados apontam para um aumento percentual no número de analfabetismo: de 10 (dez) a 14 (quatorze) anos de idade: 0,5 % da população; de 15 (quinze) ou mais anos: 6,3 %. Além disso, observou-se também que as taxas de desempenho caem consideravelmente na transição do 5º para o 6º ano. (BRASIL, 2010).

Considerações Finais

Diante desse quadro, a escola precisa dar-se conta de que ela, além de ter por função a construção do conhecimento, também é espaço efetivo de desenvolvimento humano, pois propicia a aprendizagem individual e coletiva dos alunos. O que ela faz ou deixa de fazer impacta no desenvolvimento humano. É fundamental que esses aspectos sejam norteadores de ações da escola nas passagens dos ciclos.

Quando essas ações encontram guarida nas reflexões e nas possibilidades de interpretação à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER) e da perspectiva Sócio-Histórica (VIGOTSKI), é importante considerar que, em qualquer espaço ecológico, a criança traz consigo as experiências de desenvolvimento humano que o sistema ecológico lhe proporciona, bem como as experiências mediadas pelo professor no processo ensino-aprendizagem.

Neste estudo, concebemos o desenvolvimento humano à luz da teoria bioecológica, ou seja, “[...] o fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres vivos como indivíduos e grupos” que, ao longo da vida, estende-

se “[...] por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente”, em direção ao futuro. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43).

A partir da análise dos indicadores e do estudo bibliográfico empreendido, supõe-se que um aprofundamento nos estudos das relações interpessoais, com foco no modo como elas são construídas, no campo educacional, pode contribuir para práticas pedagógicas diferenciadas, que refletirão na formação das crianças e adolescentes, no momento em que as mudanças dos ambientes são muito maiores que as mudanças que acontecem no seu processo de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011).

Percebemos também, pelos estudos relacionados, que os problemas recorrentes como: número de alunos por turma, precarização do trabalho docente e desvalorização do professor ainda se encontram negligenciados nas políticas públicas brasileiras na busca de soluções dos impactos das transições ecológicas. Portanto, reforçamos nesse momento, a importância de se realizar estudos e pesquisas nesta área.

Referências

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 35, 2009.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Papiros, 2003.

ALVES, R. **A educação dos sentidos**. Campinas, SP: Verus, 2005.

ARNOLD, J. **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 4-162, 1999.

_____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1072/974>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estud. av.**, São Paulo , v. 15, n. 42, Aug. 2001 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-401420010002000003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 abr. 2014.

BERGAMINI, C. W. **Psicologia aplicada à administração de empresas**: psicologia do comportamento organizacional. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições** [online]. 2010, vol.21, n.3, pp. 193-218. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072010000300012&script=sci_arttext>.ISSN 0103-7307. Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU, Brasília, DF. TÍTULO I, art. 1º.

_____. **Sinopse do senso demográfico 2010**. Resultados preliminares 6. IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. **Todos pela educação**. 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução de: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. (2ª reimpressão. Original publicado em 1996).

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução de: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Trad. Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: Codo, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE; Brasília: LPT, 1999.

_____. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Org.). **Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DALGA LARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola**. São Paulo: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, A. B. H. de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FONTANA, D. **Psicologia para professores**. São Paulo, Loyola, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUILLOTEAUX, M. J.; DORNYEI, Z. **Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation**. TESOL QUARTERLY, 42(1), 55-77. 2008. Disponível em: <http://etheses.nottingham.ac.uk/271/1/Guilloteaux_PhD.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2014.

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. H. **Psicologia para administradores**. São Paulo: EPU, 1986.

HICKMANN, G. M. **Interação professor/aluno na aprendizagem de língua inglesa: motivação para aprender**. 2015. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARIOTTI, H. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARCHESI, Á.; PÉREZ, E. M. A Compreensão do Fracasso Escolar. In: MARCHESI, Á.; GIL, C. H.. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. de. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NUNES, C. C. S. A. **Relação entre afetividade e aprendizagem na interação professor aluno no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SAMPAIO, M. das M. F. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: Iglu, 2004.

SIMAS, A. Ideb: Paraná cai no ranking do ensino fundamental. **Gazeta do Povo**. Caderno: Educação. 14/08/2012, 17h47. Curitiba. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/conteudo.phtml?id=1286536>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

SISTO, F. F. **O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar**. São Paulo: Papirus, 1999.

SKINNER, B. F. **Questões recentes na análise comportamental**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1991.

STASIAK, G. R. **Transição ao primeiro ano do ensino fundamental**: percepção do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

STREMEL, S. **As propostas de ciclos de aprendizagem de redes públicas de ensino brasileiras e seus fundamentos teóricos**. IX Seminário ANPED SUL: Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2118/352>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

SOUZA, G. L. de *et al.* Influência do humor e do traço afetivo sobre o tempo de reação para detecção de estímulo visual. **Arquivos Brasileiros de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal**. Vol. 99. n.02, abr/mai/jun. 2005. Disponível em: <<http://www.aperjrio.org.br/publicacoes/revista/2005/abr/artigo2.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

TAPIA, J. A. I. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. Tradução Sandra Garcia. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas II**: Pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre Psicología. Tradução José María Bravo (2001). Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2014. Sobranie Sochinenii Tom Vtoroi. Problemi obshei psijologii. 1982.

_____. **Obras escogidas IV**: Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil. Tradução de: Lydia Kuper (1996). Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012. Sobranie Sochinenii Tom Chetviortii. Detskaya Psijologuia. 1984.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

Recebido em: 23.07.2014

Aceito em: 11.05.2015