

EDUCAÇÃO EM FOCO: ESTUDOS SELECIONADOS

Marcos Vitor Costa Castelhana
Patricia Ferreira dos Santos
Andréa Santos Lúcio
Sonia Azevedo de Medeiros
Adaci Estevam Ramalho Neto
Mayara Millena Moreira Formiga
Mateus da Silva Fernandes
Geilma Hipólito Lúcio
Ledson Marcos Sousa da Silva
Adriana Freitas da Silva
Maria Gomes de Araújo
Nascimento
(Orgs.)

EDUCAÇÃO EM FOCO: ESTUDOS SELECIONADOS



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Marcos Vitor Costa Castelhana
Patricia Ferreira dos Santos
Andréa Santos Lúcio
Sonia Azevedo de Medeiros
Adaci Estevam Ramalho Neto
Mayara Millena Moreira Formiga
Mateus da Silva Fernandes
Geilma Hipólito Lúcio
Ledson Marcos Sousa da Silva
Adriana Freitas da Silva
Maria Gomes de Araújo Nascimento
(Organizadores)

EDUCAÇÃO EM FOCO: ESTUDOS SELECIONADOS

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe
Prof. Dr. Ednilson Souza
Diagramação e capa
Worges Editoração
Imagem da capa
Canva.com

Revisão de texto
Autor
Bibliotecária
Janaina Karina Alves Trigo Ramos
Produtor editorial
Nazareno Da Luz

Catálogo na publicação
RFB Editora



E24

Educação em foco: estudos selecionados / Marcos Vitor Costa Castelhanos *et al.*
(Organizador). – Belém: RFB, 2023.

Outros organizadores
Patricia Ferreira dos Santos
Andréa Santos Lúcio
Sonia Azevedo de Medeiros
Adaci Estevam Ramalho Neto
Mayara Millena Moreira Formiga
Mateus da Silva Fernandes
Geílma Hipólito Lúcio
Ledson Marcos Sousa da Silva
Adriana Freitas da Silva
Maria Gomes de Araújo Nascimento

Livro em PDF

82p.

ISBN: 978-65-5889-457-5

DOI: 10.46898/rfb.f14d9a88-9bb2-4d01-adea-2b2f711b1fc0

I. Educação. I. Castelhanos, Marcos Vitor Costa *et al.* (Organizador). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof^a. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Me. Luiz Francisco de Paula Ipolito-IFMT

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS

Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP

Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné-Faccrei

Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr.^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVO	11
CAPÍTULO 2	
COLABORAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: UM IMPACTO SOBRE A MOTIVAÇÃO DO ALUNO	27
CAPÍTULO 3	
PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O QUE PALESTINA PODE NOS ENSINAR?	41
CAPÍTULO 4	
AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	55
ÍNDICE REMISSIVO.....	77
SOBRE OS ORGANIZADORES	78
SOBRE OS AUTORES	81

APRESENTAÇÃO

A presente organização de livro reúne um conjunto de artigos em formato de capítulo de livro produzidos através da parceria dos professores do curso de Pedagogia Presencial da Faculdade Sucesso (FACSU), objetivando, acima de tudo, reflexões pertinentes sobre a educação na atualidade, levando em consideração as suas variadas entrelinhas e contingências nos processos educativos-formativos.

CAPÍTULO 1

DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO- APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVO

Adaci Estevam Ramalho Neto
Marcos Vitor Costa Castelhana
Patricia Ferreira dos Santos
Andréa Santos Lúcio
Sonia Azevedo de Medeiros
Mayara Millena Moreira Formiga
Mateus da Silva Fernandes

RESUMO

As diferentes sociedades humanas sempre desenvolveram jogos e/ou brincadeiras, seja para passar o tempo, diversão, como esporte e até mesmo para ensinar e aprender. O brincar e o jogar são partes intrínsecas da história e da cultura humana. A partir de jogos e brincadeiras as pessoas podem interagir socialmente, apreender regras e conceitos da atividade praticada, é um momento que permite internalizar aprendizados e desenvolver habilidades sociais e cognitivas. Quando nos referimos ao brincar e ao jogar logo nos vem a cabeça as crianças, isto ocorre porque brincar-crianças é uma associação que foi construída ao longo do tempo e culturalmente. O brincar da criança é onde ela se diverte, mas também é por meio da ação que desenvolve habilidades sociais, cognitivas e motoras, isto é, o brincar e o jogar são elementos importantes para o desenvolvimento pleno destes. Destarte, o presente trabalho tem como objetivo discutir o lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. A metodologia utilizada é alicerçada a partir da revisão bibliográfica, na qual foram definidas as seguintes etapas: sondagem de textos, no *Google* acadêmico e em outros repositórios acadêmicos, que discutiam a temática, para isto utilizamos palavras-chave como “lúdico” “brincar”, “jogar” e “educação infantil”, por vezes mesclando-as; depois partimos para a seleção dos trabalhos mais relevantes; fichamento; análise e escrita do artigo. Desse modo, foi possível observar que o lúdico pode ser uma metodologia importante no processo de ensino e aprendizagem escolar, permitindo construir um ensino mais prazeroso, ativo e significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação infantil. Lúdico. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir o lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Isto é, buscamos analisar o papel do lúdico como metodologia ativa para a construção de um ensino-aprendizagem significativo, ativo e que permite o desenvolvimento de habilidades e estruturais cognitivas dos discentes.

O conceito de “lúdico” tem origem na palavra *ludus*, que significa “jogos” e/ou “brincadeiras”. Assim, quando nos referirmos ao lúdico estamos trazendo à tona os jogos, brinquedos e brincadeiras.

Quando nos referimos ao lúdico estamos olhando tanto para sua face da diversão, mas também e, sobretudo, seu aspecto pedagógico. Pois o lúdico permite que as crianças aprendam brincando, trazendo dados signos do repertório dos discentes e, assim, aproximando os conhecimentos escolares com as experiências destes.

Airton Negrine argumenta que

as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (NEGRINE, 1994, p. 19).

O lúdico não é apenas como suporte metodológico-didático no processo de ensino e aprendizagem escolar, ele também é parte essencial no desenvolvimento de habilidade sociais, do emocional e da afetividade. A brincadeira tem um “papel educativo importante na escolaridade das crianças (...) que se constrói a partir exatamente de intercâmbios sociais que nela vão surgindo” (WAJSKOP, 1995, p.26).

Entretanto, não é apenas implementar jogos, brinquedos ou brincadeiras em sala de aula, é preciso um processo de reflexão por parte do docente sobre sua prática pedagógica; torna-se necessário refletir sobre a melhor forma de mediar o conhecimento, de ensinar a partir de metodologias e ferramentas adequadas à seus alunos.

Quando nos referimos ao brincar e ao jogar logo nos vem a cabeça as crianças, isto ocorre porque brincar-crianças é uma associação que foi construída ao longo do tempo e culturalmente. Mas isso nem sempre foi assim. O conceito de “criança” como compreendemos hoje foi sendo desenvolvido ao longo do tempo.

No século XVI a “criança” nem existia, era visto como um homem ou uma mulher em miniatura. O historiador francês Philippe Ariès (1981) estudou o desenvolvimento do conceito de criança ao longo da história europeia ocidental, o autor destaca que havia já certa distinção entre o mundo da menina e do menino, para a primeira a mãe ficava encarregada de preparar sua “educação” para ser uma esposa e mãe, enquanto o segundo ficavam a cargo do pai, instruindo-os à arte da guerra e da caça, principalmente.

É só a partir do século XIX que a criança passa a ganhar atenção da sociedade, passando a serem considerados seres com necessidades específicas, distanciando-se, assim, da visão de um um “adulto em miniatura”. Segundo Ariès (1981) a partir da mudança sobre a visão da infância as escolas passaram por profundas transformações. As escolas tornaram-se instituições formadoras para as crianças, principalmente com o avanço das educação pública e gratuita. Destarte, a escola passou a ser a primeira instituição que “preparava” os alunos e alunas para o convívio em sociedade.

Através deste longo processo histórico o brincar e os jogos passaram a ser associados à infância, tornando-se lugar de diversão.

Mas o lúdico não tem apenas esta dimensão do divertimento, ela apresenta processos e formações de estruturas mentais e sociais, colocando as crianças em interações interpessoais e sociais.

Perceber o lúdico como elemento essencial para a formação dos discentes implica ver a escola como espaço privilegiado para interações e desenvolvimento motor e psicossocial das crianças, além da aprendizagem dos conhecimentos escolares específicos.

Para Paulo Freire (2009, p. 22) “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Isto é, é necessário um duplo esforço, o da escola em propiciar um ambiente escola acolhedor e, principalmente, que o docente se veja como um mediado do conhecimento e que este deve ser didatizado a partir de metodologias adequadas como, por exemplo, a ludicidade pode oferecer.

Educar vai para além de simples “transmissão de conhecimentos”, é oferecer possibilidades de mudanças e crescimento. Para o Referencial Curricular da Educação Infantil conceitua que educar é

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23)

A importância do lúdico é evidente até mesmo nos dispositivos legais como, por exemplo, no Referencial Curricular da Educação Infantil. Alinhando-se com Gisela Wajskop (1995, p. 68) quando diz que “brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a autoativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos”

No que concerne aos aspectos metodológicos, utilizamos a metodologia da revisão bibliográfica, na qual foram definidas as seguintes etapas: sondagem de textos, no *Google* acadêmico e em outros repositórios acadêmicos, que discutiam a temática, para isto utilizamos palavras-chave como “lúdico” “brincar”, “jogar” e “educação infantil”, por vezes mesclando-as; depois partimos para a seleção dos trabalhos mais relevantes; fichamento; análise e escrita do artigo. Desta forma, as discussões aqui pautadas foram alicerçadas a partir dos trabalhos de Kishimoto (2008), Piaget (1990) e Vygotsky (1979) e Wajskop (1995).

1 O LÚDICO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de iniciarmos nossa discussão entre o lúdico e os processos de ensino e aprendizagem é imperativo discutir o conceito de “lúdico”. Este é um conceito diversificado e agrupa diferentes sentidos.

O conceito de “lúdico” tem origem na palavra *ludus*, que significa “jogos” e/ou “brincadeiras”. Assim, quando nos referirmos ao lúdico estamos trazendo à tona os jogos, brinquedos e brincadeiras.

Os jogos, que fazem parte do lúdico, são definidos como uma

atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 2000, p. 16).

E sua função pode ser dupla: a primeira delas é seu caráter de diversão, um momento de relaxamento e descontração do mundo das

obrigações e do trabalho, bem como elemento participativo no processo de aprendizado, pois os jogos apresentam regras e leis que devem ser entendidas e seguidas como, por exemplo, no xadrez, que o objetivo é capturar o rei adversário.

A “brincadeira” pode ser vista como a representação da ação da criança enquanto age no espaço e no tempo, como correr na brincadeira de “pega-pega”, ao imaginar que o chão é lava e não pode pisar nele (KISHIMOTO, 1998).

O brinquedo é o objeto que pode ser utilizado nas brincadeiras, ele pode assumir diversas formas, propósitos e pode até mesmo ser objetos que não foram produzidos para serem brinquedos, mas que são transformados pelo poder imaginativo das crianças, investindo-os de significados e objetivos para cada brincadeira. Destarte, os brinquedos podem ser suporte para as brincadeiras, mas as brincadeiras podem existir sem o primeiro.

E quando nos referimos ao lúdico, aos jogos e brincadeiras logo associamos às crianças, pois o mundo da infância é a brincadeira, pelo menos é o que deveria ser. O conceito de criança no qual entendemos hoje, segundo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são pessoas até os doze anos incompletos, nem sempre existiu.

No século XVI a “criança” nem existia, era visto como um homem ou uma mulher em miniatura. O historiador francês Philippe Ariès (1981) estudou o desenvolvimento do conceito de criança ao longo da história europeia ocidental, o autor destaca que havia já certa distinção entre o mundo da menina e do menino, para a primeira a mãe ficava encarregada de preparar sua “educação” para ser uma esposa e mãe, enquanto o segundo ficavam a cargo do pai, instruindo-os à arte da guerra e da caça, principalmente.

É só a partir do século XIX que a criança passa a ganhar atenção da sociedade, passando a serem considerados seres com necessidades específicas, distanciando-se, assim, da visão de um um “adulto em miniatura”. Segundo Ariès (1981) a partir da mudança sobre a visão da infância as escolas passaram por profundas transformações.

As escolas tornaram-se instituições formadoras para as crianças, principalmente com o avanço das educação pública e gratuita. Destarte, a escola passou a ser a primeira instituição que “preparava” os alunos e alunas para o convívio em sociedade.

Podemos localizar no tempo alguns momentos cruciais que permitiram o desenvolvimento do conceito de “infância”. Alguns autores como, por exemplo, Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) foram fundamentais para o desenvolvimento da noção de “infância” e a necessidade de proteger e auxiliar o desenvolvimento das crianças, colocando-os como categoria social (WAJSKOP, 1995).

A percepção da infância modificou as relações sociais entre adultos e crianças, estas passaram a ser vistas como seres em desenvolvimento, para isto a escola e as brincadeiras ganharam espaço. Assim, quando falamos de brincar logo nos remetemos às crianças.

A partir do século XX a infância ganhou atenção da psicologia e da pedagogia, o papel das brincadeiras passou a ser visto para além da dimensão da diversão, passaram a enxergar certo valor pedagógico no lúdico na educação infantil.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 refere-se às crianças de 0 a 5 anos.

Art.29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art.30. A educação infantil será oferecida em: Creches, ou entidades equivalentes, para a criança de até três anos de idade; Pré-escolas, para as crianças de até três anos de idade;

Art.31. Na educação infantil a avaliação far-se-á medida acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objeto de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p.20).

A Educação Infantil é uma das principais, senão a principal, etapa para o desenvolvimento das crianças no âmbito escola, é nesta etapa que ela socializa e interage com outras crianças, aprende a se comunicar com o outro, pois “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social” (WAJSKOP, 1995, p. 29). E é onde são constituídas as bases para as estruturas cognitivas e mentais. Portanto, o lúdico é pedra angular neste processo, pois permite a criança imaginar, dividir, compreender regras e internalizar estratégias.

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos (ROSAMILHA, 1979, p. 77)

Segundo Nelson Rosamilha (1979) é imperativo que os professores possam direcionar os sentidos e a energia da crianças para atividades lúdicas, que possam tanto satisfazer as necessidades de brincar, bem como o aprendizado, isto é, aprender brincando.

A percepção do lúdico enquanto didática e dimensão pedagógica só foi possível com a aproximação entre a educação e a psicologia. Entre os principais temos Vygostky (1989), no qual argumenta que os processos que envolvem brincar são constituintes no processo de aprendizagem e socialização, inserindo-se nos signos sociais. Para o autor, a

ação imaginária contribui para o desenvolvimento das regras de conduta social, onde as crianças, através da imitação, representam papéis e valores necessários à participação da mesma vida

social que elas internalizam durante as brincadeiras em que imitam comportamentos adultos (VYGOTSKY, 1989, p. 53).

Assim, por meio de processos de imitação as crianças vão apreendendo signos e significados do universo cultural e social, vão ganhando ferramentas para agir sobre o tecido da realidade, formando, segundo Vygotsky (1979, p. 84), “estruturas mentais, pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias, surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade.”

Ainda segundo o autor, o lúdico como metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem é de suma importância, pois a

criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, pedagógico (VYGOTSKY, 1979, p. 45)

O lúdico permite um desenvolvimento múltiplo da criança, permite aprender os conteúdos escolares mediado pelo docente, bem como a formação emocional, social e cognitiva. A educação lúdica “(...) exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio” (ALMEIDA, 1995, p. 41).

Outro importante psicólogo que discutiu o papel do lúdico no processo de aprendizagem foi Jean Piaget (1990, p. 173), que define o lúdico como “uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende para se desenvolver. (...) Aprender brincando tem mais resultados, pois a assimilação infantil adapta-se facilmente à realidade” (PIAGET 1990).

Tanto Vygotsky (1979) e Piaget (1990) se aproximam quando concordam sobre o papel do lúdico no desenvolvimento de estruturas

cognitivas como do desenvolvimento social, o lúdico é uma metodologia que pode enriquecer a educação.

Para o processo de didatização do lúdico em sala de aula é preciso que o professor construa um planejamento, um plano de aula, é este que guiará o professor durante a regência em sala de aula, traçando os objetivos a serem alcançados. Não é apenas introduzir um jogo ou alguma brincadeira durante a aula, é preciso refletir sobre qual e como o lúdico pode ser instrumento para a mediação do ensino-aprendizagem.

O planejamento escola pressupõem refletir sobre a própria prática docente. O planejamento didático é

uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão nitidamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2006, p. 221).

Portanto, compreendemos que o planejamento é construído a partir do diálogo do professor com as necessidades dos discentes. Um professor que possa construir uma educação a partir da diferença. Neste sentido, Gonzaga argumenta que

A essência de um bom professor está na habilidade de planejar metas para a aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso de diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica (GONZAGA, 2009, p. 39).

Planejar atividades lúdicas na Educação Infantil é uma postura pedagógica que pode trazer grandes ganhos para o ensino e a aprendizagem. Para Kishimoto, ao

utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento introduzindo as propriedades do

lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2008, p. 27)

Além de ser suporta para a mediação do ensino, o lúdico também pode ser pensado como metodologia no ensino com alunos que tenham dificuldades ou transtornos de aprendizagem ou com deficiência. Pode-se usar jogos com objetivo de desenvolver a leitura, a escrita, metodologias lúdicas-ativas com alunos que tenham déficit de atenção, por exemplo.

Ao longo de nossas discussões ficou evidente o lúdico e seu caráter pedagógico, sua dimensão metodológica no ensino, principalmente na educação infantil. Entretanto, parte da comunidade escolar, como alguns professores mais “tradicionalistas” e até mesmo pessoas da sociedade civil podem ver os jogos e brincadeiras como um impedimento na concentração durante a aula.

Esta percepção sobre as brincadeiras pendurou com mais força até o final do XIX, no qual a “brincadeira era geralmente considerada como fuga ou recreação e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil, espontâneo, que pudesse significar algum valor em si” (WAJSKOP, 1995, p. 19).

Todavia, ainda podemos perceber fragmentos destes pensamentos no século XXI, Estes argumentam que brincar não compreende o ato de aprender, que jogar ou as brincadeiras podem gerar distrações e desvios durante a explicação do professor. Obviamente, não poderiam estar mais enganados. Esta percepção não encontra respaldo científico e nem empírico. Pelo contrário, o lúdico favorece o desenvolvimento pleno das crianças, permite que o professor possa criar uma aula afetiva, acolhedora, ativa e guiada na construção de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a mudança de perspectiva sobre a infância as relações com as crianças foram modificadas, ser criança passou a ser uma categoria social, sendo investida com necessidades e cuidados especiais por parte da sociedade. Assim, a escola ganhou destaque na formação das crianças. A Educação Infantil tornou-se a primeira etapa para o desenvolvimento escola das crianças. Nesta primeira etapa o objetivo é o desenvolvimento de habilidades, estruturas cognitivas e sociais.

Sendo a primeira etapa do processo de desenvolvimento infantil e da alfabetização, a escola e os professores devem estar atentos às necessidades e às especificidades de cada criança, criando um ambiente acolhedor e propício à construção do conhecimento e habilidades.

E para a construção de um ensino ativo e significativo, o lúdico entra como metodologia e postura pedagógica bastante importante. Pois ao trazer o lúdico para sala de aula o professor permite adequar ao nível do aluno o conteúdo específico a ser mediado, bem como o desenvolvimento de habilidades motoras, mentais e cognitivas.

Os jogos, as brincadeiras e os brinquedos não podem ser vistos como “distrações” ou “desvios” no contexto escolar, a sua dimensão de divertimento é compreendida, mas existe uma face pedagógico no lúdico. Quando a criança brinca ela aprende, interage com o outro, imita e desenvolve percepções do seu mundo social, é “um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos” (WAJSKOP, 1995, p. 25).

Para que o lúdico possa ser instrumentalizado como postura e metodologia didático-pedagógico em sala de aula, é preciso um processo de reorientação da prática docente, isto é, o professor deve

planejar sua regência em sala de aula, antes, durante e após as aulas, elencando as possibilidades e os desafios, com o objetivo de construir uma educação a partir da diferença e das necessidades individuais de cada aluno.

Não basta apenas implementar jogos e brincadeiras em sala, é preciso que estes atendam à objetivos previamente traçados e que sejam escolhidos de forma coerente e de acordo com o planejamento didático.

Assim, quando o lúdico é pensado como metodologia para a mediação do conhecimento na educação infantil pode gerar um ensino-aprendizagem prazeroso, ativo e inclusivo, bem como o desenvolvimento social e afetivo, ou seja, é possível aprender brincando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995

ÀRIES, Philippe. **A História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro, 2º edição, editora Guanabara S.A., 1981

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de dezembro de 1996. Brasília: MEC / SEF, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários À prática educativa. 39º ed. São Paulo, editora Paz e Terra, Coleção leitura. 2009.

GONZAGA, Rúbia Renata das Naves, **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil**. Revista Maringá Ensina nº 10. p. 36-39. fevereiro/abril, 2009.

KISHIMOTO, Tizuco. **O brincar e suas teorias**. São Paulo, editora Cengage learning. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 2006.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho. Editora Livros técnicos e Científicos. 1990.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa, editora Moraes, 1979.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-Escola**. Cortez Editora, 1995.

CAPÍTULO 2

COLABORAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: UM IMPACTO SOBRE A MOTIVAÇÃO DO ALUNO

Maria Gomes de Araújo Nascimento

Geilma Hipólito Lúcio

Mayara Millena Moreira Formiga

Ledson Marcos Sousa da Silva

Adriana Freitas da Silva

Luzia Soares Maia

RESUMO

O presente artigo científico, construído a partir de um levantamento bibliográfico, tem como objetivo geral expor como a parceria entre a escola e a família é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem seja produtivo. Dados os baixos marcadores que indicam a qualidade da educação nacional, é importante encontrar meios de promover a motivação e o engajamento de todos os atores do processo educativo, para que se caminhe em direção a uma educação de qualidade. São objetivos específicos da pesquisa: apresentar definições de motivação e desmotivação no contexto escolar e demonstrar, a partir de pesquisas recentes, como a colaboração da família com a escola é fundamental para o êxito do trabalho pedagógico. A fundamentação teórica realizou-se a partir de livros e artigos com contribuições de Antunes (2012), Vasconcellos (1996), Parat-Dyan (2008), Passos (2011) Berghauser e Santos (2017), Nascimento (2015), Reis (2019) e Fevorini e Lomônaco (2009). Conclui-se que é necessário que a própria equipe pedagógica das escolas realize ações que de fato atraiam e promovam o engajamento das famílias dentro da escola, de uma forma realmente comprometida com um esforço comum, com metas bem definidas no contexto de um planejamento, uma vez que o trabalho conjunto empreendido pela escola e a família é decisivo para que haja uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação. Família. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A família é a instituição educacional natural por excelência, uma vez que é no seio da mesma que os seres humanos nascem, recebem diversos cuidados, adquirem seus primeiros conhecimentos, conquistam a linguagem e internalizam o conjunto de valores que os

acompanharão no decorrer da vida adulta. Levando em conta essa realidade, tanto a Constituição Federal Brasileira de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, preceituam que a Educação é dever do Estado tanto quanto da família.

O presente artigo, partindo de um levantamento bibliográfico, tem como objetivo geral expor como a parceria entre a escola e a família é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem seja produtivo. A pesquisa tem como objetivos específicos: apresentar definições do que sejam motivação e desmotivação no contexto escolar e demonstrar, a partir de pesquisas recentes, como a colaboração da família com a escola é fundamental para o êxito do trabalho pedagógico.

O trabalho justifica-se sobre a necessidade de propor um levantamento teórico a partir de obras recentes que tratem de relevantes problemas que se colocam diante da educação de excelência no Brasil, a saber, a desmotivação e a indisciplina. A união da família e a escola é fundamental para promover o engajamento dos alunos com sua própria formação, nas diversas etapas da educação básica.

Para melhor atender aos objetivos propostos, o trabalho divide-se em duas seções. A primeira, chamada *Definindo motivação no contexto escolar*, busca, nos autores Antunes (2012), Vasconcellos (1996), Parrat-Dyan (2008) e Passos (2011), definições precisas de motivação e (in)disciplina no contexto escolar, concluindo que a falta de motivação e de disciplina constitui um dos maiores desafios para a melhoria da qualidade da educação brasileira, conforme indicam muitos professores, que sentem, de acordo com os autores, que muitas vezes há uma falta de interesse da parte dos estudantes.

A segunda seção, intitulada *Família e escola: construindo diálogos*, apresenta contribuições de pesquisas dos autores Berghauser e Santos (2017), Nascimento (2015), Reis (2019) e Fevorini e Lomônaco

(2009) para demonstrar de que modo a ação conjunta entre a escola e a família é decisiva para o sucesso das práticas pedagógicas em sala de aula. Muito se fala em autonomia, gestão democrática e participação, porém não são frequentes as ocasiões de comunicação entre família e escola para tratar de questões relevantes relacionadas às práticas pedagógicas.

DEFININDO MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A palavra motivação é bastante utilizada, nos mais diversos contextos, para denotar o impulso que os seres humanos necessitam para desempenhar diferentes tipos de atividades. No âmbito educacional, a motivação de todos os agentes que participam do processo educativo (ou seja, os alunos, professores, diretores, coordenadores, entre outros) é decisiva para que se obtenha êxito no processo de ensino e aprendizagem.

As diversas práticas pedagógicas que buscam ser atrativas para os alunos enfocam bastante a motivação destes, sendo muitas vezes chamadas de atividades lúdicas, projetos e outros tipos de práticas que se voltam para o universo dos alunos como forma de despertar um engajamento maior entre estes e a escola.

Tais ações buscam romper com práticas antigas, que ainda sobrevivem em muitas escolas, pautadas nas pedagogias chamadas tradicionais, que são focadas na transmissão da erudição historicamente construída para os estudantes. Uma definição de motivação pode ser encontrada na obra de Antunes:

Motivação é o ato ou efeito de motivar. É um conjunto de fatores psicológicos, conscientes ou inconscientes, que agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo. No plano pedagógico, a motivação é representada por uma série de ações desenvolvidas pelos professores que objetivam despertar o interesse e a curiosidade dos alunos (ANTUNES, 2012, p. 33).

A falta de interesse de muitos alunos pelas atividades da escola é, de acordo com o autor, uma das principais queixas dos professores no contexto da desmotivação e indisciplina, sendo esse um dos temas mais discutidos nas últimas décadas da educação brasileira.

Vasconcellos (1996) lista uma série de afirmações correntes de professores sobre os principais desafios enfrentados no dia a dia em sala de aula, e, dentre outros, destacam-se a falta de atualização da escola em relação à tecnologia, a pretensa falta de sentido da escola em uma sociedade de desemprego e o desinteresse, em geral, de muitos alunos.

Quanto à (in)disciplina escolar, pode-se dizer que há (pelo menos) dois usos dessas palavras: o primeiro, do senso comum, afirma que disciplina é a prática da submissão ao modelo da escola, em suas práticas tradicionais, não contestando os parâmetros impostos. Uma segunda definição estaria de acordo com os teóricos que fundamentam esta pesquisa, para os quais disciplina é um impulso interior do sujeito em busca do sucesso no âmbito do trabalho educativo. É interessante observar, com Parrat-Dyan (2008, p. 8) que:

Disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita. A disciplina permite entrar na cultura da responsabilidade e compreender que as nossas ações têm consequências. Quem olha para a disciplina como algo negativo não entende o que é. (PARRAT-DYAN, (2008, p. 8).

O assim chamado interesse (motivação, engajamento), tão esperado pelos professores, pode ser despertado nos sujeitos por fatores internos, tanto quanto por fatores externos (PASSOS, 2011). Assim sendo, é importante, nesse contexto, pontuar que os profissionais da educação precisam se valer de uma série de estímulos (incentivos) para promover a curiosidade, o comprometimento e o trabalho pedagógico motivado no ambiente da sala de aula. É, por exemplo, o direcionamento teórico ao qual aponta Passos:

[...] definindo incentivo como: o estímulo exterior que visa despertar no indivíduo vontade ou interesse para algo. Logo, a definição de motivação voltada para a educação pode incluir também o conceito de incentivo, sendo entendida como: o processo de incentivo destinado a predispor os alunos ao aprendizado e à realização de esforços para alcançarem certos objetivos (PASSOS, 2011, p. 40).

O incentivo (e a motivação) são decisivos no contexto do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os números da educação no Brasil, aferidos pelos institutos internacionais de avaliação educacional, são conhecidamente muito aquém do desejado, devendo haver esforços conjuntos para que o engajamento de todos os agentes da escola se realize com o propósito de construir um trabalho educacional de qualidade.

Por outro lado, a desmotivação e a indisciplina escolar (sendo esta entendida não apenas como incivildades e violência na escola, mas como a falta de um engajamento e participação dos alunos) são diretamente responsáveis pelo fracasso escolar, isso é, pelos altos índices de repetência, de evasão escolar e o rendimento muito abaixo do esperado pelos institutos de avaliação, em comparação com os países desenvolvidos. Portanto, o insucesso escolar que é notado nos indicadores internacionais não pode ser dissociado de fatores como a motivação em sala de aula. De acordo com Passos, se referindo à indisciplina e à desmotivação:

Este certamente é o maior problema enfrentado pela escola brasileira nos dias de hoje, e que dá ao Brasil um lugar bastante desconcertante quando em comparação com os outros países. Mais precisamente, os índices de retenção e evasão escolar no país são semelhantes aos de países africanos como a Nigéria e o Sudão, mais ainda, quando se investiga a qualidade do ensino ministrado entre aqueles que permanecem na escola, o quadro não é menos desolador (PASSOS, 2011, p. 93).

Tendo em mente essa gravidade apontada pelo autor, é urgente promover práticas pedagógicas que sejam de fato fundamenta-

das nas teorias competentes, as quais apontam para a necessidade de haver um maior incentivo por parte da escola, para que os alunos se sintam mais motivados e engajados com a educação. Naturalmente, a família, enquanto o principal espaço de formação e educação das crianças, no qual estas passam a maior parte de seu tempo na primeira etapa de suas vidas, também tem um papel muito importante no âmbito da motivação, como será abordado na seção seguinte.

FAMÍLIA E ESCOLA: CONSTRUINDO DIÁLOGOS

As mudanças sociais e culturais trazidas pela rápida modernização criam vantagens e desafios aos quais os pais e educadores devem estar atentos. A realidade atual é, em muito, diferente daquela de cinco anos atrás, dada a grande velocidade das transformações tecnológicas, sociais e muitas outras. Muda-se a forma de viver o lazer, a informação, a comunicação, as relações comerciais e humanas em geral. A escola precisa acompanhar o contexto social contemporâneo, uma vez que não se pode conceber que educadores não estejam preparados para lidar, em sala de aula, com as reais demandas do século XXI.

É relevante ressaltar o importante papel da família enquanto instituição primordial da educação e da formação dos sujeitos, sendo no seio da mesma que estes adquirem a linguagem, os primeiros conhecimentos e os valores, sendo no ambiente familiar que passam a maior parte do tempo, como pessoas em formação. Assim sendo, não se pode falar em educação dissociada da família. De acordo com as considerações de Berghauser e Santos:

A instituição escolar tem que se preparar para enfrentar os desafios que o mundo estaria proporcionando ao meio familiar e essa situação acaba gerando uma série de sentimentos conflitantes, não só entre pais e filhos, mas também entre os próprios pais. Em vista disso é que se destaca a necessidade de uma parceria muito próxima criada entre família e escola. Apesar de cada um apresentar valores e objetivos distintos e próprios, no que se refere à

educação de uma criança, uma necessita da outra e quanto maior for a diferença entre ambas, maior será a urgência de incentivar um melhor relacionamento (BERGHAUSER E SANTOS, 2017, p. 9).

Conforme observado, a palavra utilizada para descrever a relação esperada entre a família e escola não é contribuição ou ajuda, e sim parceria. Trata-se de um trabalho em conjunto, um esforço comum. É evidente que existem diversos focos de conflito entre essas duas instituições, como em qualquer ação humana. No entanto, é possível e necessário que os espaços e interesses em comum sejam utilizados em prol da educação. A escola dissociada da família representa um esforço muito pequeno, insuficiente, para uma atividade que tem uma complexidade tão grande, como é a educação.

Para que o trabalho conjunto entre a escola e a família seja efetivado, são necessários objetivos e ações em comum, devendo, para isso, haver uma comunicação constante entre as duas instituições, a qual não deve se resumir a reuniões de pais e mestres, realizadas de forma bimestral ou até menos frequentemente ainda, geralmente apenas para ser um momento de desabafo de professores ou de atualização de memorandos práticos.

É preciso que o foco maior dos momentos de diálogo entre família e a unidade escolar seja pedagógico, educacional, efetivado por meio de um direcionamento intencional (planejado), para que haja o êxito. Ainda de acordo com Berghauser e Santos:

Com as informações levantadas com os funcionários da instituição pode-se perceber que a família e a escola formam uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. O ideal é que família e escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade (BERGHAUSER E SANTOS, 2017, p. 9).

Pesquisas recentes, no entanto, demonstram que a presença e a parceria das famílias brasileiras nas escolas em que seus filhos estão matriculados estão muito abaixo do esperado. Muitas famílias não reconhecem a necessidade de uma proximidade maior com a escola, alegando a falta de tempo e outros motivos para se ausentarem dos momentos fixados para comunicação com a escola, momentos estes que não devem, como foi apontado, se resumir às tradicionais reuniões. Essa realidade de deficiência pode ser observada a partir dos resultados de uma pesquisa realizada em 2015, por NASCIMENTO:

Podemos assim dizer que os resultados demonstraram haver parceria entre pelo menos um membro da família e professores, embora vago, uma vez que 84% atendem apenas as requisições da escola, ou na participação em reuniões quando poderia estar acompanhando o desenvolvimento cotidiano. Entretanto, os demais 16%, sequer comparecem a escola, quando lhes é solicitado. Fato este que demonstra ausência no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos, ou pelos quais são responsáveis (NASCI-MENTO, 2015, p.79).

Como pode ser observado a partir das informações, 16% dos pais dos alunos que responderam à referida pesquisa não se fazem presentes nas escolas em nenhuma ocasião, o que é bastante preocupante. Também é possível verificar que, por outro lado, os 84% que afirmaram estar presentes participam das reuniões, quando convocados, o que, apesar de ser um fato importante, também não constitui, por si só, uma garantia de um trabalho constante e intencional na direção de um aprendizado significativo dos filhos.

Outras pesquisas demonstram que a parceria entre família e escola também tem uma relação com a etapa da educação que os filhos estão cursando, pois há um maior engajamento dos pais no começo da vida escolar, ou seja, durante a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, caindo bastante durante o fim do ensino fundamental e o ensino médio.

Essa diminuição é notada tanto na quantidade das visitas à escola quanto na qualidade, uma vez que, semelhantemente ao observado na pesquisa de NASCIMENTO, nota-se que as visitas de muitos pais se resumem às reuniões usuais para tratar de assuntos práticos, conforme indica Reis:

A relação entre a família e a escola apresenta maior vínculo na educação infantil e durante a alfabetização. Nesse período, a relação familiar é mais acentuada, devido à dependência da criança em relação aos pais; os eventos promovidos pela escola exigem a presença e participação dos pais de forma mais efetiva; a relação aluno-professor tende a ser mais harmônica e que, no geral, apresenta um contexto escolar significativo. Todavia, no Ensino Fundamental I, as famílias tendem a se distanciar, acompanham menos, comparecem menos às reuniões de pais e mestres, comparecem às vezes aos eventos da escola, a relação família e escola limita-se aos espaços de reuniões semestrais que tem finalidade de relatar a insuficiência dos alunos com suas notas. Além disso, devido ao trabalho dos pais, que dá “independência” precoce dos alunos ou mesmo a própria ausência de diálogos em casa, faz com que a relação entre os pais e os filhos se dá de maneira mais distante (REIS, 2019 p. 26).

Por diversos fatores, portanto, à medida que progridem nas séries escolares, particularmente no fim do ensino fundamental e em todo o ensino médio, os estudantes perdem, em grande parte, a presença dos pais nas escolas, o que pode ser um dos causadores da evasão escolar, a qual constitui um dos principais problemas enfrentados pela educação brasileira como um todo, como em todos os anos pode ser observado a partir dos dados oficiais, amplamente divulgados, que avaliam a educação brasileira.

Por outro lado, a colaboração real entre família e escola mostra-se como um dos elementos mais benéficos para a promoção de um ensino de qualidade, devendo, por esse motivo, haver uma maior iniciativa das escolas, sobretudo na pessoa de coordenadores pedagógicos e outros atores, com o objetivo de atrair as famílias e manter o trabalho conjunto, dando aos pais uma função importante em conse-

lhos escolares e reuniões frequentes e mais significativas, priorizando os aspectos pedagógicos. Fevorini e Lomônaco (2009, p. 76) pontuam:

O acompanhamento da vida escolar dos filhos pelos pais, segundo estudos, é um fator importante para a aprendizagem e para o sucesso acadêmico das crianças e jovens (Polonia e Dessen, 2005; Marques, 2002). Há, inclusive, pesquisas ressaltando a necessidade de a escola incentivar e favorecer a participação da família na vida escolar, porque identificam que a boa relação família-escola é um dos fatores que melhoram as condições de aprendizagem (Lopez, 2002; Marques, 2002; Paro, 2000; Bhering e Blatchford, 1999). Outras ainda mostram que, mesmo numa boa instituição escolar, com bons programas curriculares, a aprendizagem dos alunos só se evidencia quando estes têm a atenção e o acompanhamento dos pais (POLONIA E DESSEN, 2005).

Há décadas existe, no pensamento pedagógico brasileiro, bem como na legislação, menções à gestão democrática das escolas públicas e à participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões no contexto das escolas. No entanto, percebe-se que, na prática, como demonstram as pesquisas, as famílias em grande parte não fazem valer sua participação ativa nos rumos da instituição escolar.

É fundamental que novas estratégias e momentos sejam instituídos com o objetivo de superar esse problema e trazer a família para o centro da educação, não em conflito, mas em colaboração efetiva com a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Melhorar a qualidade da educação brasileira necessariamente está relacionado com promover uma relação escola-família mais harmônica e com um direcionamento comum, uma vez que essa colaboração é indispensável para reverter o fracasso escolar que se manifesta na evasão e nos resultados insatisfatórios nas avaliações que aferem a qualidade do ensino.

A família, assim como iniciativas que devem partir das próprias escolas, conforme foi observado a partir dos apontamentos teóricos de diversos autores, devem priorizar a motivação das crianças e adolescentes para que possam ter um maior engajamento com as práticas pedagógicas, que não podem mais, em pleno século XXI, ser desvinculadas da realidade dos estudantes e das tecnologias que caracterizam a modernidade.

Pesquisas que compõem o referencial teórico deste artigo demonstraram que a presença dos pais (geralmente de apenas um deles) na escola é abaixo do desejado, e, além disso, vai diminuindo conforme avançam os anos no âmbito do Ensino Fundamental. Mesmo quando os pais frequentam a escola, é interessante notar que muitas das vezes, de acordo com autores como Nascimento (2015), trata-se do comparecimento às tradicionais reuniões de pais e mestres, que representam apenas uma parte muito pequena do esforço que deveria existir em direção a uma educação de qualidade.

Sabe-se que os diversos documentos que norteiam a educação brasileira muito mencionam, há décadas, a gestão democrática, a autonomia e a participação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões no seio da escola. No entanto, a escola ainda não achou situações constantes e motivadoras de comunicação e espaços de participação democrática que envolva a família, para além das reuniões ao fim dos bimestres e dos anos letivos.

Dados os baixos marcadores que indicam a qualidade da educação nacional, é importante achar meios de promover a motivação e o engajamento de todos os atores do processo educativo, para que se caminhe em direção a um aprendizado significativo, por meio de atividades que de fato considerem o aluno como sujeito nesse processo, rompendo com concepções ultrapassadas.

Conforme os autores que constituem o corpus desta pesquisa, não há que se falar em *ajuda* ou *presença* dos pais na escola. Trata-se de algo muito mais intenso: o esforço comum, ou seja, um conjunto de práticas e momentos de diálogo que compartilhem as mesmas metas e objetivos, já que ambos primam pela educação dos estudantes.

É necessário que a própria equipe pedagógica das escolas tire esses princípios do papel por meio de ações que de fato atraiam e promovam o engajamento das famílias dentro da escola, de uma forma realmente comprometida com um esforço comum, com metas bem definidas no contexto de um planejamento, visando à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **(In)Disciplina e (Des)motivação**. São Paulo: Paulus, 2012. (Didática).

BERGHAUSER, N. A. C.; SANTOS, A. A. **Escola e família: uma aproximação necessária à formação do estudante**. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, Medianeira, v.8 n.17.2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>. Acesso em: 10 set. 2022.

FEVORINI, L. B.; LOMÔNACO, J. F. B. **O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias**. Psicol. educ. [online]. 2009, n.28, pp. 73-89.

NASCIMENTO, M. G. A. **Mapeando a inclusão: uma análise do processo de inserção do aluno surdo na rede regular de ensino em São Bento - PB**. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Instituto Superior de Educação Professora Lúcia Dantas, Brasília, 2015.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PASSOS, A. F. **Indisciplina: Falta de limites, violência e fracasso escolar.** São Paulo: Centauro, 2011.

POLÔNIA, A. C.; DESSEN, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola.** *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005, 9 (2),303-312.

REIS, E. R. M. **Família e escola: uma interação necessária no processo de ensino aprendizagem da criança no ensino fundamental I.** 2019. 59f. Monografia (Graduação). Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019.

VASCONCELLOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO 3

PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O QUE PALESTINA PODE NOS ENSINAR?

Ledson Marcos Sousa da Silva
Maria Gomes de Araújo Nascimento
Geilma Hipólito Lúcio
Adriana Freitas da Silva
Marcos Vitor Costa Castelhana
Luzia Soares Maia

RESUMO

Discute o potencial do quadrinho de Joe Sacco, intitulado *Palestina*, e quais os caminhos possíveis de atuação do pedagogo a partir de seu conteúdo. O texto objetiva investigar aspectos que possam ser trabalhados em sala de aula. A ação quadrinística de Joe Sacco é pensada por uma perspectiva de construção do conhecimento a partir dos afetos e das relações humanas entre o ser humano e o espaço habitado. Para pensar as relações sociais, usa-se a ideia de paisagem e memória de Simon Schama além das contribuições teóricas de Oliveira Pinheiro com as questões de imagens na sociedade do século XXI. A investigação considera que o quadrinho pode ser utilizado de diversas formas para trabalhar diferentes temas e afetos humanos, haja vista a pluralidade conceitual de *Palestina*.

PALAVRAS-CHAVE: Quadrinhos e pedagogia. Afetos. Relações sociais.

INTRODUÇÃO

Discute-se neste texto uma percepção a respeito dos afetos estabelecidos pelas pessoas com seus espaços de vivência. No âmbito das reflexões sobre a pedagogia, vale a pena considerar a importância das relações criadas entre seres humanos e as suas habitações. Este texto nasce a partir das discussões da disciplina de Metodologia do Ensino de História e Geografia, no sexto período do curso de pedagogia da Faculdade Sucesso.

As articulações feitas no campo dos saberes disciplinares com a turma de pedagogia possibilitaram o trabalho com história em quadrinhos. As práticas são diversas e possíveis numa sala de aula que se quer pensar diferente e a partir de novos suportes, como foi o caso.

O trabalho quadrinístico é plural em sala de aula. São muitas as trilhas existentes para o ensino mediante história em quadrinhos (SANTOS, 2001). As histórias em quadrinhos são férteis quando se trata de falar de casos vividos. Muitas vezes, as vivências ensinam. São muitas as formas de aprendizagem por parte do estudo do material quadrinístico. Por muito tempo, considerava-se as histórias em quadrinhos como um aspecto infantilizado, com a intenção de entreter um público, apenas. Existe um preconceito com os quadrinhos (SANTOS, 2001). No entanto, esse gênero narrativo consagra a humanidade e suas criações. Os quadrinhos abrem espaço para o trabalho com os fenômenos sociais e tudo aquilo que a imaginação humana pode conceber.

Oliveira Pinheiro relembra o caráter da difusão em massa das imagens na sociedade globalizada. As crianças estão imersas em um ambiente onde o conteúdo imagético circula aceleradamente (OLIVEIRA PINHEIRO, 2022). Redes sociais, jornais impressos, outdoors, panfletos, estampas em camisetas e outros materiais, como cadernos, mobilizam imagens. O consumo das imagens geralmente é rápido. Em uma sociedade acelerada, essas imagens reproduzem a aceleração: são vistas e logo esquecidas. Os memes do *Instagram* são um bom exemplo disso.

Diante dessa sociedade acelerada, os quadrinhos podem desacelerar um pouco. A leitura de história em quadrinhos possibilita a fuga de um mundo rápido, individualista e que visa a produção de bens de consumo. Oliveira Pinheiro comenta também que a produção de uma história em quadrinhos também é bem menor que a de um filme ou um documentário (OLIVEIRA PINHEIRO, 2022).

A oralidade é um ponto a ser ressaltado no que tange o poder abarcador das histórias em quadrinhos. A oralidade é um potencial humano que consagra a costura de relações sociais. A oralidade fortalece o tecido social e isso é um aspecto importante diante de um

mundo cujo individualismo é central na sociedade capitalista (ADERALDO, AQUINO, SEVERIANO, 2020). As histórias em quadrinhos podem desacelerar a percepção do tempo acelerado.

O potencial das narrativas orais é enorme, sobretudo quando se pensa sensibilidade, afetos, manifestação de valores além de fundir reflexões éticas, as histórias em quadrinhos trazem essa dimensão, em muitos casos. Um desses casos é a obra *Palestina* de Joe Sacco (2021).

Nesta obra, o autor, que também é jornalista, tece uma narrativa que reconstrói sua passagem pela Palestina e Israel. Fotojornalista, Sacco articula seus desenhos com a construção dos diálogos que chamou a atenção da turma, não somente pelo cenário de destruição, das informações novas a respeito do confronto entre Israel e Palestina, mas também pelo contato com as histórias da própria população que viveu e vive o conflito. O trabalho de Joe Sacco tem esse aspecto: aproximar o leitor de um ambiente que dificilmente se conhece, mesmo em um mundo globalizado.

Neste artigo, discute-se a relação cunhada em sala de aula mediante essa exposição das histórias contadas por Sacco. O objetivo é pensar a importância da conscientização da afetividade das pessoas com seus lugares de vida. As narrativas de Sacco vão ser a fonte para esta investigação.

ESPACIALIDADES E OS AFETOS

Quando vem à mente a reflexão sobre o passado da vida de cada um, é possível que surjam espaços que foram objeto de nossos afetos. O ser humano é espaço, em alguma dimensão. Somos construídos a partir da geografia vital, vivendo com os outros e sendo moldados socialmente pelas relações em determinados lugares. O espaço tem tensões e jogos de afetos.

É no espaço que as pessoas são elaboradas culturalmente. Sem espaço não haveria aprendizagem. O que define o espaço são as práticas. Conscientizar-se a respeito dessa posição das relações entre humanidade e espaço é fundamental. Foi o objetivo de muitas aulas na disciplina ministrada na Faculdade Sucesso, em São Bento, Paraíba. Em 2022, as aulas tiveram um momento reservado para discutir o que é geografia e história a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos dois casos, salientou-se o caráter relacional do ser humano com o espaço vivido. A BNCC ressalta que o ser humano é um sujeito da história e incentiva a aprendizagem para uma compreensão do mundo em que colocamos nossos pés (BRASIL, 2018).

No referido documento há elementos compartilhados que definem o sujeito como histórico e situado em espacialidades (BRASIL, 2018). Reconhecer essas dimensões vai a caminho da ideia de que a vida é fluxo e disseminada por temporalidades tecidas ao longo das relações humanas.

A dimensão afetiva da vida ocorre a partir das relações humanas com o mundo exterior. O sujeito se relaciona com objetos e outras pessoas. Vive e deteriora-se. A vida, neste caso, seria um processo contínuo de relações em fluxo. Pensar assim é fugir das visões mecanicistas da vivência humana, em que a vivência mais se aparenta com a ideia de uma máquina robotizada, com consequências esperadas para as ações tomadas. Não é este o caminho que se toma neste artigo. Pensar o movimento, conforme a metáfora das chamas de Heráclito, parece ser a perspectiva mais acertada, a respeito da proposta de investigação aqui apresentada.

Uma das consequências dessa perspectiva escolhida é perceber a complexidade das redes humanas e como a presença em relação com os espaços é produtora de afetos. Por exemplo, o espaço onde as relações familiares ocorrem. A família é a primeira forma de sociali-

zação de uma criança. É lá que ela terá os primeiros contatos com as regras morais, com o não dito pelos pais. A família faz a mediação com os primeiros signos humanos com aquela criança. E no núcleo da família circulam afetos, de amor, de ressentimento, de medo, esperança. Esse misto de afetos existe no âmbito familiar.

A escola é outro mundo social onde a espacialidade é definidora. Nesse sentido, não é difícil encontrar situações onde o ambiente da escola seja motivo de saudades em alguns casos, e em outros, motivo de evasão. A escola também mobiliza afetos, alguns mais voltados à experiência, outros mais voltados à expectativa. Medo, amor, saudade, nostalgia, entre outros afetos, como a raiva, também existem no espaço escolar, pois é um espaço ocupado por humanos.

Diante desta consideração, vale a ressalva para o profissional da pedagogia refletir sobre tais afetos e como eles atingem a vivência e o cotidiano da escola. Há muito tempo a perspectiva construtivista chama atenção para o fato de que os alunos carregam uma história com eles, toda uma bagagem social vem junto (FREIRE, 1996; LUCKESI, 2000). Com o aluno, entra na escola suas tensões em casa e suas expectativas ou ausência de expectativas. Entra na sala de aula, com o aluno, seus afetos, dores, ansiedades e sonhos.

A relação do sujeito com a família é mediada pelo lugar, pelo meio geográfico, pela presença ou ausência de outros animais. Esse ambiente se forma com base na formulação das experiências humanas, sociais, culturais. Isso não significa dizer que os ambientes de vivência humana estão condicionados a serem espaços harmônicos e sem conflito, pelo contrário. Os espaços de afetos podem ceder lugar à tensão, às lutas. Conflitos ocorrem mesmo no meio familiar. O poder, por exemplo, pode ser disputado. Quem é a autoridade, quem tem mais legitimidade para decidir algo? Questões como essas surgem ao se questionar qualquer relação de poder dentro de um espaço delimitado.

tado. Seria o ambiente familiar democrático? A perspectiva feminista do século XX muitas vezes considerou esse ambiente como marcado por lutas internas, que configuram ideias e o que é certo ou errado (MORAES, 1981; BOURDIEU)

Entender a complexidade é um desafio que Edgar Morin colocou nas últimas décadas, inclusive para os profissionais da pedagogia. Entender que os valores circulam, são complexos, se contradizem e são históricos é fundamental na hora de discutir como será a convivência em um espaço. A convivência não é fácil, em razão de que as pessoas têm inclinações e apetites diferentes. Compreender que os impasses morais e éticos da vida acontecem por uma questão política, de escolha, de gerenciamento dos desejos, é discutir a complexidade dos valores. (MORIN, 2000). Além disso, dentro dessa dimensão da complexidade dos valores, salienta-se o papel dos afetos, da vivência nos espaços. Sendo assim, quando o assunto for ética e convivência, é de extrema importância levar em consideração a perspectiva histórica e espacial desses processos. O profissional da pedagogia, portanto, não pode deixar de levar em consideração essas discussões em sala de aula.

A obra de Joe Sacco, nesse sentido, é um exemplo de como podemos discutir valores, a convivência, o lugar dos afetos, as relações humanas com o espaço. Em uma história em quadrinhos há todas essas facetas. Abaixo, discute-se melhor as potencialidades pedagógicas de *Palestina*.

O QUE PODE DIZER A OBRA *PALESTINA*?

Palestina é um quadrinho do fotojornalista Joe Sacco. Estadunidense, se direcionou à Palestina após tomar notícias dos conflitos que aconteciam naquele lugar (e continuam acontecendo até o mo-

mento da produção deste texto). Sacco (2021) registrou sua indignação com a mídia ocidental, e comenta que há uma clara parcialidade em relação à produção da imagem da Palestina. Para Sacco (2021), os palestinos não são vistos com todas as informações devidas.

Sacco foi à Palestina no momento que as Intifadas começaram, no ano de 1987. Intifadas foram os conflitos que tinham como ação central o levante dos palestinos da Cisjordânia contra as forças armadas e de segurança de Israel. Sacco registrou não somente situações de conflitos diretos, mas também os resultados de um mundo em tensão. Fez questão de conhecer histórias, pessoas e lugares. Viu um mundo diverso, multicultural. Anotava as falas das testemunhas que chamavam sua atenção e tirava fotos do que poderia ser publicado nos jornais.

Era uma jornada para conhecer um mundo que ele só tinha, até então, contato pela televisão e pelo jornal impresso. Mas vale lembrar que ele estava ali para trabalho. E o autor de *Palestina* fez questão de falar sobre esse detalhe. Em um dado momento, ele conta no quadrinho: “Mas nós queremos rostos, queremos dor, queremos chegar perto das pessoas que apanharam muito... pelo menos eu quero.” (2021, p. 59). O fotojornalista não esconde que tem interesses. Para ele, seu trabalho não é um ato desinteressado. Estava ali a trabalho. Ao falar sobre Sami, o motorista que o conduzia, Sacco comenta:

“[...] ele trabalha num itinerário apertado, diz que temos que estar de volta em Jerusalém antes das quatro... Felizmente, ele conhece um vilarejo a leste da linha verde que é uma mina de ouro de sofrimento palestino... É bom que seja... Tem que valer os meus 89 shekels... e eu tenho uma lista de desejos bem longa (SACCO, 2021, p. 59).

Joe Sacco configura seu material, fotos, anotações e lembranças em uma história em quadrinhos. Foi criticado pela forma que representava as personagens. No entanto, ele se defende dizendo que

aquela era sua maneira de desenhar à época. Não tinha outra forma (2021). O autor se sentia mais confortável daquele jeito, com aqueles aspectos, traços e maneiras de encaixar os balões de diálogo.

O fotojornalista comenta as histórias que o deixavam zangado. Como foi o caso dos garotos que o enganaram, atrás de seu dinheiro (2021). Sacco, portanto, não faz uma obra em defesa da Palestina, romaneando o conflito, como se quisesse construir uma narrativa maniqueísta, colocando os malvados invasores contra os bonzinhos amigáveis. Sacco registra os choques culturais e as tensões que viveu também entre os palestinos (2021). Sua narrativa carrega em imagens e textos os resultados de conflitos: famílias se escondendo, pessoas evitando qualquer contato com forças policiais, grupos se organizando para contra atacar policiais e militares israelenses, além de abordar a vida de muitos palestinos na prisão.

A obra contém críticas às partes envolvidas nos conflitos. Mas dentre elas, sem dúvida, a maior parte é direcionada ao poder israelense contra os palestinos. O autor, apesar de tecer suas desconfianças e situações difíceis com palestinos, coloca em cada capítulo uma narrativa que articula injustiças, ataques e destruição, vindos diretamente dos colonos israelenses.

O autor fez leituras de pessoas como Edward Said e Noam Chomsky (SACCO, 2021). São escritores que trabalham com uma crítica ao sionismo e as consequências da colonização interpretada por Israel no território palestino. A leitura especialmente da obra *A questão da Palestina* de Edward Said promoveu um dos motivos para que Joe Sacco tenha ido rumo à Palestina fazer seu trabalho de fotojornalista.

Esses autores trabalham a partir da perspectiva de que o ocidente e o oriente são construções históricas. Assim como as nações e

os ditames culturais. De certa maneira, o apego de Joe Sacco por Said é representado em uma página do próprio quadrinho quando o autor obtém ao longo de sua jornada na Palestina o contato com um livro chamado *Orientalismo*. O fotojornalista retrata, em meio a sua trilha cheia de tensões, um momento de lazer com um dos autores que mais abordam criticamente a questão (2021), de forma que ali Sacco se sentia confortável, mesmo num mundo difícil de viver.

A obra de Joe Sacco não é apenas para deleite ou simplesmente uma produção de beleza com fins de contemplação. Os quadrinhos e a narrativa que o autor constrói possibilitam informar o leitor sobre aquele mundo, como se fosse uma espécie de narrativa a contrapelo do que seria colocado pela mídia na década de 1990 no mundo ocidental.

De algum modo, o autor tenta mostrar que existem pessoas naquele lugar que, para Sacco, é um lugar visto como um *não lugar* (2021). Como se fosse puro deserto e não tivesse ninguém. A narrativa do quadrinista visa contemplar e incluir vozes que não são ouvidas, como pessoas pobres e até de classe média da Palestina.

Nessa tensão entre Palestina e Israel, até os palestinos, com uma renda maior que a média, sofrem as consequências da barbárie. Pessoas são torturadas sob o poder da justiça e da segurança israelense. Inclusive as mulheres têm espaço nos quadrinhos do autor por causa não só da situação conflituosa, mas também por causa de questões religiosas. Joe Sacco faz questão de mostrar um pouco do seu choque cultural e a maneira como ele entendia e pensa a questão do hijab, por exemplo.

O que o educador pode aproveitar com essas histórias? No caso da disciplina de Metodologia do Ensino de História e Geografia, a discussão girou em torno das possibilidades de ensino, sobretudo

no curso de pedagogia, a respeito do conteúdo diverso da obra de Joe Sacco. Desde as representações das crianças até a visibilidade dada às consequências da pobreza de muitos palestinos, as estudantes tiveram acesso aos quadrinhos como objeto de encontro para produção de conhecimento.

As alunas, em uma das aulas, foram convidadas a comentar sobre o trabalho de Sacco e como o pedagogo pode aproveitar aquele trabalho em sala de aula. O corpo discente apontou em primeiro lugar que não era uma obra para abordar em qualquer momento do ensino. O ensino médio e superior foram os alvos preferenciais, na opinião da turma. Também ressaltaram a riqueza da importância do fotojornalista e do quadrinista para compartilhar informações.

Soma-se à contribuição das alunas a possibilidade de pensar as construções históricas e sociais. Os conceitos se generalizam. Então, o conceito de *Palestina* é diluído na obra de Sacco porque se encontra diferentes palestinos na obra. São culturas diferentes, línguas diferentes, povos diferentes vivendo naquele espaço. Há cristãos, muçulmanos, judeus e estrangeiros. Da mesma maneira, percebe-se que a Israel que participa dos conflitos não é o todo. Trabalhar esse combate à generalização é um aspecto a ser salientado que a obra de Sacco possibilita ao profissional da pedagogia.

O pedagogo diante dessa situação explorada pode refletir a experiência afetiva e a dimensão da sensibilidade humana. Uma pessoa ao crescer, cresce junto com o espaço. As pessoas mudam. Vivem num fluxo histórico. O ambiente e a paisagem também mudam e são históricos. Ora, a paisagem está relacionada com a memória das pessoas. Falar da paisagem é falar do que tem de humanidade naquele espaço. Para Simon Schama:

E, se a visão que uma criança tem da natureza já pode comportar a lembranças, mitos e significados complexos, muito mais ela-

borada é a moldura através da qual nossos olhos adultos contemplam a paisagem. Pois, com quanto estejamos habituados a natureza e a percepção humana em dois campos distintos, na verdade elas são inseparáveis. Antes de poder ser um repouso para os sentidos, a paisagem é obra da mente. Compõe-se tanto de camadas de lembranças quanto de estratos de rochas (p. 16-17).

O trabalho quadrinístico de Sacco constitui essa percepção em razão de ele registrar os estratos da vivência humana, ou seja, a desigualdade, as diferentes percepções sobre a justiça, sobre Deus, sobre a moral. Um aspecto que vale a pena abordar é o contado direto de Sacco com a pobreza e o que foge do seu horizonte de expectativa. Sacco comenta: “Campo de refugiados de Nuseirat, quarteirão 2. Tem chovido. Quando eu estava horrorizado com as condições no campo de Balata, na Cisjordânia, alguém me disse: ‘Se acha que isso é ruim, você precisa ver Gaza’.” (SACCO, 2021, p. 150)

Lá, Sacco registra que encontrou pessoas que viviam na areia, sem teto, sem assistência alguma, vivendo sob o toque de recolher imposto por Israel (2021). Falando sobre o banheiro de seu amigo Ammar, o jornalista comenta: “Quero dizer, a esta altura, já estou acostumado com buracos no chão, mas o banheiro do Ammar não tem umas coisas básicas. Como, por exemplo, paredes” (SACCO, 2021, p. 169).

A situação descrita em relação à casa de Ammar é uma em comparação quando Sacco encontra casas que fogem de sua expectativa. Sacco se encontra até surpreendido: “Tem umas belas casas no caminho [...]. Eu não esperava ver gente bem de vida em Gaza, mas acho que as pessoas sempre dão um jeito” (SACCO, 2021, p. 169). Ora, a história em quadrinhos é uma ferramenta para o pedagogo no sentido de trazer essa surpresa. O leitor pode se surpreender junto com o narrador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Sacco pode ajudar o profissional da pedagogia devido a sua pluralidade de temas, de conteúdos e de reflexões sobre valores humanos. Palestina é o nome de um espaço no mundo, mas esse espaço é feito por pessoas e suas ações, suas vivências. Conhecer essas vivências e como o ser humano se relaciona em outros ambientes é uma possibilidade de produção do conhecimento que as histórias em quadrinhos fomentam.

Joe Sacco narra a partir de afetos e traz diferentes vozes. Isso é fundamental quando se pensa numa ótica de inclusão e de dar visibilidade para grupos que não são o foco em canais jornalísticos. Vale a pena ressaltar, essa é a denúncia que Sacco realizou. (2021). O trabalho de Sacco pode contribuir para o pedagogo no sentido de quebrar-se mitos de que determinados espaços são “vazios”, ou seja, de que existem vidas onde se pensa que não há.

Não generalizar, conhecer para evitar preconceitos, ler e conseguir desacelerar mais o tempo acelerado do tempo consumista e das redes sociais, são possibilidades de atuação pedagógica que as histórias em quadrinhos formulam. Encontrar esses pontos de suporte para o pedagogo significa abordar diferentes instrumentos para a ação pedagógica. O professor em sala de aula tem todo um universo cognoscível a partir das histórias em quadrinhos.

O trabalho do quadrinista Joe Sacco merece olhares mais específicos e detalhados. Sua narrativa é extensa e aborda diferentes situações, vivências e perspectivas. Este trabalho enveredou em nuances que podem ser melhor exploradas em outras oportunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADERALDO, Carlos; AQUINO, Cassio Adriano; SEVERIANO, Maria de Fátima. Aceleração, tempo social e cultura do consumo: notas sobre as (im)possibilidades no campo das experiências humanas. Cad. EBAPE.BR, v. 18, nº 2, Rio de Janeiro, Abr./Jun. p. 365-376, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, Cripriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem**. Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. FAMÍLIA E FEMINISMO: O ENCONTRO HOMEM/MULHER COMO PERSPECTIVA. **Perspectivas**. São Paulo, 8, p. 143-152, 1985.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

Oliveira Pinheiro, Mario Cesar. A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA. *Igapó*, 3, 1, p. 10-17 2022.

Santos, Roberto Elísio. dos. Aplicações da História em Quadrinhos. *Comunicação & Educação*, (22), 46-51. set./dez, 2001.

SAID, Edward. A questão da Palestina. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

CAPÍTULO 4

AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Andréa Santos Lúcio
Patricia Ferreira dos Santos
Sonia Azevedo de Medeiros
Adaci Estevam Ramalho Neto
Mateus da Silva Fernandes

RESUMO

A afetividade no ambiente escolar contribui para o processo ensino-aprendizagem considerando uma vez, que o professor não apenas transmite conhecimento, mas também ouve seus alunos e ainda estabelece uma relação de troca, essa troca deve ser permeada de afeto. Sabendo disso, o presente artigo analisa, através de uma vasta pesquisa bibliográfica sobre o tema “a afetividade no processo de ensino-aprendizagem”, e visa nos mostrar, através de teorias importantíssimas de teóricos da educação mundialmente conhecidos, que a construção do real acontece, através de informações e desafios sobre as coisas do mundo, mas o aspecto afetivo nesta construção sempre esteve, está, e estará sempre presente nesse processo. A afetividade é uma condição indispensável de relacionamento do homem com o mundo, as relações humanas ainda que complexas são elementos fundamentais de um indivíduo. Por isso, esse artigo funciona como um levantamento de dados acadêmicos a respeito da temática, para fundamentarmos possíveis estudos futuros, tais quais teorias de alguns autores como: Kirouac, Wallon, Vygotsky, Temponi e Paulo Freire. O gosto pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, por isso cabe ao professor despertar o interesse do aluno por aprender.

PALAVRAS-CHAVE: afetividade; ensino-aprendizagem; professor (a); aluno(a).

INTRODUÇÃO

A afetividade é o ato mais profundo e complexo de que o ser humano pode receber e dar ao mesmo tempo, na afetividade está um misto de sentimentos muito importantes, tais quais: amor, motivação, ciúme, raiva entre outros. Aprender a cuidar adequadamente de todos

as emoções é o que irá fazer com o indivíduo tenha uma vida emocional plena e equilibrada.

Analisando que todo processo de educação significa também a formação de uma pessoa, podemos então inferir que, uma criança seja em casa, na escola, ou em qualquer outro ambiente, está se constituindo como ser humano, através do desenvolvimento de suas experiências com o outro e consigo mesma. Sabendo disso, o presente artigo analisa, através de uma vasta pesquisa bibliográfica sobre o tema “a afetividade no processo de ensino-aprendizagem”, e visa nos mostrar, através de teorias importantíssimas de teóricos da educação mundialmente conhecidos, que a construção do real acontece, através de informações e desafios sobre as coisas do mundo, mas o aspecto afetivo nesta construção sempre esteve, está, e estará sempre presente nesse processo.

No processo ensino-aprendizagem o professor torna-se a parte mais importante do processo de desenvolvimento da afetividade com o aluno, o docente está encarregado de passar para o aprendiz objetivos claros e realistas, para fazê-lo perceber as vantagens de realizar atividades desafiadoras.

A pessoa que está na infância e em plena fase de aprendizagem precisa sentir vontade de aprender, mais que isso, ela precisa sentir a necessidade de aprender, e o professor é quem vai despertar essa vontade e essa necessidade nessa pessoa infantil. Por isso, a afetividade na educação assume um importante papel, pois ela é um importante campo de conhecimento que deve ser explorado pelos professores desde as séries iniciais, uma vez que, por meio dela podemos compreender a razão do comportamento humano, pois, a afetividade é uma grande aliada da aprendizagem. Toda e qualquer criança é um ser único e tem seu jeito de pensar e agir, por isso é necessário que a relação professor-aluno seja prazerosa, para que assim ocorra uma aprendizagem

mais satisfatória. Isso irá acontecer mais intensamente se a afetividade estiver incluída nessa relação, porque ela está presente em todas as esferas de nossa vida, seja no trabalho, no lazer e principalmente na escola, pois é no ambiente escolar onde ocorre a aprendizagem mais específica do conhecimento de nossas crianças.

A temática da afetividade ligada à aprendizagem está sempre em evidência nos ambientes escolares, desafiando os professores a irem além dos seus limites e a se superarem para poder chegarem ao ápice do sucesso da aprendizagem de seus alunos, por isso a afetividade tem um poder muito importante nos resultados que os professores e alunos almejam.

Sabemos atualmente que a afetividade tem um papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade da criança, que se manifesta primeiramente no comportamento e posteriormente na expressão. Para entender melhor de que forma essa afetividade contribui no processo ensino-aprendizagem, busca-se um aprofundamento mais específico e teorizado, pois quando se fala em afetividade para aprendizagem é preciso considerar as características do ambiente escolar, visando os processos cognitivos de todos, por isso, tomamos cuidado em fazer esse levantamento teórico rebuscado sobre o tema, que poderá nos embasar melhor para a produção de outros conteúdos acadêmicos sobre a temática.

No que compete a este estudo, de modo particular, ficará claro em sua leitura que não é necessário somente investigar, refletir ou identificar a forma de trabalhar a afetividade nas escolas, mas sim, é necessário também aplicar na maneira de ensinar uma síntese, um esforço a mais para auxiliar ou moldar o desenvolvimento de cada indivíduo, porque esse é um processo que se dá de fora para dentro.

TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS SOBRE A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A questão afetiva foi pouco estudada em função de toda a história da Psicologia, que durante muito tempo priorizou o aspecto cognitivo. Segundo Kirouac (1994), foi a partir da década de 1970 que o estudo da emoção começou a surgir com importância, devido a estudos empíricos e teóricos considerando os estados internos como responsáveis pelo comportamento; porém as pesquisas voltadas à dimensão afetiva não se ampliaram devido à diversidade dos termos utilizados para defini-la e à falta de consenso nas definições.

Para Leite (2006) o atraso da Psicologia em reconhecer o papel da emoção e da afetividade no processo ensino-aprendizagem, deve-se à hegemônica concepção de homem cindido do pensamento ocidental (concepção dualista do ser humano), onde a razão predomina sobre a emoção.

Durante séculos o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano. (LEITE, 2006, p.16).

Leite & Tagliaferro (2005) chamam a atenção para o fato de que recentemente, a partir de concepções teóricas centradas nos determinantes sociais da aprendizagem, referindo-se principalmente a Wallon e Vygotsky rompeu-se com a visão dualista de homem em direção a uma concepção monista de constituição do ser humano, dando origem a uma visão integradora, implicando assim numa revisão das práticas pedagógicas, considerando-se a dimensão afetiva.

No sentido de entender a trajetória do estudo da afetividade no processo ensino-aprendizagem, iniciamos um levantamento de tra-

balhos que levariam à maior clareza do nosso problema de pesquisa e nos deparamos com a produção científica na PUCSP e UNICAMP, com grupos de pesquisadores debruçados sobre o tema em questão. Organizamos a revisão de literatura em dois blocos, o primeiro contendo pesquisas de Mestrado e Doutorado da PUC/SP e no segundo bloco, pesquisas da UNICAMP que se mostraram relevantes e contribuíram de alguma forma, para a produção desta pesquisa. Buscamos teses e dissertações produzidas na PUC/SP e principalmente pelo programa de Psicologia da Educação por ser o programa que se dedica ao estudo da relação entre afetividade e processo ensino-aprendizagem; selecionamos as que mais se aproximavam do nosso tema e organizamo-las em ordem cronológica para melhor visualização do percurso da afetividade no processo ensino-aprendizagem como tema de pesquisa e constatamos:

1º) Sua escassez no período que antecede a década de 1970 (Pretto 1976), um crescimento modesto nas décadas de 1980 e 1990 (Almeida 1994; Ambrosetti 1996; Temponi 1997), tendo seu ápice na década atual (Rossito 2002; Giglio 2004; Fernandes 2004; Ribeiro 2004; Tamarozzi 2004; Gonçalves 2005; Lima 2005; Calil 2005; Silva 2005).

2º) As pesquisas nessa temática envolvem: estudos sobre teóricos que se debruçaram sobre as relações interpessoais e a questão afetiva: Rogers e outros expoentes da Psicologia Humanista principalmente na década de 1970 e metade da década de 1980 e Vygotsky e Wallon mais recentemente.

3º) Pesquisas envolvendo a afetividade do educador nos diferentes níveis de ensino, tanto pela ótica de alunos como de professores, bem como estudos voltados para os sentimentos de alunos com relação aos professores e à escola em que estavam inseridos são temas recorrentes.

Pretto (1976), em pesquisa com 450 alunos universitários, buscou através do referencial de Abraham Maslow conhecer quais os fatores que mais afetam o aluno na pessoa do professor, durante o processo de aprendizagem em sala de aula. Apontou como dificuldade para a conclusão dessa pesquisa, a pequena quantidade de estudo realizada neste sentido, pois a maior parte dos trabalhos centralizava-se nos aspectos técnicos pedagógicos e bem menos nos aspectos sociais e humanos da educação.

Diante das respostas dos universitários, encontrou características para o 'melhor professor', que foi considerado como 'uma pessoa competente, empática, interessado na aprendizagem dos alunos, capaz de comunicar-se bem em sala de aula, madura emocionalmente, é ainda um líder, firme, exigente, bem-humorado, justo, flexível, bem-educado, autorrealizador, paciente, criativo e coerente'. E para o pior professor como 'incompetente, agressivo, inacessível, prepotente, desinteressado pela tarefa de aprendizagem dos alunos, é ainda uma pessoa rígida, arbitrária, punitiva, mal-humorada, incoerente, mal-educado, não possui autoridade, conservador, frio, nervoso e possui má formação moral'. Pontuou a receptividade do professor, sua afetividade e competência como os fatores que mais afetam o aluno na pessoa do professor.

Este estudo mostra-se importante para esta pesquisa no sentido de demonstrar que a presença da dimensão afetiva no processo de aprendizagem, não significa a nulidade do aspecto cognitivo e transporte dos conteúdos escolares a um segundo plano, uma vez que os alunos não desejam um professor permissivo e descaracterizado de seu papel, mas que se interesse e respeite a aprendizagem dos alunos, tornando-a possível, embora se perceba claramente o alto nível de exigência do professor.

Almeida (1994) investigou com base na teoria de Henri Wallon, a percepção do professor pré-escolar sobre a emoção (alegria, medo e raiva) na interação pedagógica. Concluiu que a ausência ou precariedade do estudo da afetividade nos cursos de formação provoca no professor a imperícia em administrar os conflitos em sala de aula, trazendo prejuízos aos alunos, ao docente, às relações entre eles e à ação pedagógica.

Ambrosetti (1996) vem reforçar a ideia de que a qualidade das relações interpessoais favorece o processo ensino-aprendizagem, quando afirma que o sucesso das professoras do ensino fundamental (Ciclo 1) que pesquisou em sua tese de doutorado, não se deve apenas ao tipo de atividades propostas por elas para a sala de aula, mas pela forma como desenvolvem essas atividades com os alunos concretos que encontram em sala de aula, expressando respeito às diferenças, às singularidades em ritmo de aprendizagem e maneira de ser, ou seja, pela valorização do outro.

Temponi (1997) utilizando-se do referencial Walloniano teve por objetivo caracterizar o aluno do 5º ano do chamado do Ensino Fundamental (hoje Anos Iniciais do Ensino Fundamental I) com idade de 11 e 12 anos. Conversou primeiramente com as professoras dessa série e identificou nesses relatos qual a visão que se tem desse aluno e quais as possíveis causas.

As professoras identificaram-nos como imaturos, agressivos e indisciplinados e apontaram como causas, a responsabilidade da família, a inadequada formação dos professores de séries anteriores e o próprio sistema pedagógico no qual estão inseridos. Verificamos aqui, uma tendência do professor ao conformismo e descrença no seu poder de ação e transformação.

Ao analisar as entrevistas dos adolescentes do 5º ano, Temponi evidenciou que é através de relações afetivas satisfatórias e da sua comunicação que os professores podem facilitar a imitação, a oposição e a identificação por parte de seus alunos; assim como a partir do momento em que as relações afetivas entre eles são insatisfatórias, a comunicação torna-se difícil e os alunos deixam de investir afetivamente na imagem dos seus professores, atenuando sua identificação.

Os estudos de Ambrosetti (1996) e Temponi (1997) contribuem para a pesquisa em questão, no sentido de que as trocas afetivas satisfatórias, marcam a construção do conhecimento e as imprimem na constituição do ser humano justo e consciente do papel do outro em sua vida.

Com o objetivo de estudar as concepções de 32 adolescentes de uma escola pública de São Paulo, frente à emoção raiva no contexto escolar, Ardito (1999) coletou dados a partir de depoimentos escritos decorrentes da apreciação de “incidentes críticos” e de depoimentos orais decorrentes de entrevista coletiva, que foram interpretados de acordo com a teoria de Henri Wallon.

A análise evidenciou que os adolescentes são afetados pela raiva, quando acusados injustamente, desrespeitados, humilhados na frente de outras pessoas, bem como em situações nas quais não existe diálogo entre aluno e professor; e quando este último apresenta atitudes autoritárias. Constata ainda a grande dificuldade dos professores em entender com clareza a fase da adolescência e aponta alternativas dos alunos, para a superação das situações indutoras da raiva, como: o professor se colocar no lugar do aluno; permitir a troca de ideias; ser mais sensível às necessidades do aluno; verificar os fatos antes de acusar injustamente; corrigir o erro sem humilhar o aluno e respeitar o aluno em todas as situações prezando o diálogo.

Segundo a autora, se cumpridas tais sugestões, “o professor que os adolescentes desejam se aproximará do desejado por Wallon”.

Rossito (2002) utilizando-se da abordagem centrada na pessoa (Carl Rogers) apresenta estudo próximo ao desta pesquisa, porém tendo como sujeitos, alunos da área da saúde. Os dados da sua pesquisa registraram que o principal facilitador da aprendizagem foi a forma com que o professor transmitiu o conteúdo de sua disciplina, mantendo com os alunos uma relação de respeito e confiança. A atitude do professor, tornando o ambiente tenso e ameaçador, foi o que mais dificultou.

Giglio (2004) pesquisou sentimentos e emoções no contexto da sala de aula de um grupo de jovens e adultos (EJA) e de que maneira esses sentimentos comprometiam o aprendizado. Desenvolveu sua pesquisa com 67 alunos que através de redação, descreveram situações marcantes em sala de aula, tanto boas como ruins, e quais os sentimentos desencadeadores.

Os sentimentos revelados pelos alunos que contribuíram para o aprendizado relacionavam-se ao convívio harmonioso entre os sujeitos que fazem parte do grupo e o fato de sentirem-se valorizados em relação aos colegas e professores. Revelou também que o aluno se sente seguro e respeitado, quando assistido pelo professor, ou seja, quando há um acompanhamento contínuo no processo de desenvolvimento do aluno. Como referencial teórico, utilizou-se da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon.

Também tratando de alunos de suplência, a pesquisa de Fernandes (2004) sobre sentimentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, específico de matemática, vem enriquecer esse levantamento sobre a afetividade no processo ensino-aprendizagem. Fernandes verificou, através de seus dados, dois tipos de professores que

nomeou como: professor motivador da aprendizagem e professor bloqueador da aprendizagem; salientando que a forma como o professor faz a mediação na relação do aluno com o conhecimento pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação do aluno com esse objeto.

Apontou os episódios constrangedores; proposição de atividades, além da capacidade cognitiva dos alunos e o uso do poder (punições via nota) como situações características do professor bloqueador. Já o professor motivador da aprendizagem foi caracterizado como empático, aquele que valoriza os acertos e respeita os erros, atendendo às necessidades e interesses dos alunos.

Ressaltou que as ações do professor em sala de aula, através de seus desejos, sentimentos, valores e intenções afetam cada aluno individualmente, ou seja, pela somatória das diversas formas de atuação do professor, vai se constituindo e qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e o conhecimento. Fernandes analisou seus dados a partir das proposições Wallonianas.

Ribeiro (2004) em entrevista com seis professores de uma rede escolar privada de São Paulo, enquanto analista pedagógica de educação continuada da rede focou como objeto de estudo a formação *in loco* (centrada na escola), priorizando a afetividade e as relações interpessoais.

O resultado da pesquisa reflete que o processo de formação visto pelos professores pesquisados como mais produtivo e prazeroso é aquele que decorre da parceria e da cumplicidade formador-formando. Os depoimentos dos professores evidenciaram a importância de se considerar a afetividade no processo de formação. Sentimentos de alegria, satisfação, ansiedade e coragem são expressos nos depoimentos, mostrando que os domínios cognitivo-afetivo-motor estão imbricados.

Embora o estudo de Ribeiro (2004) tenha o professor como sujeito, este foi entrevistado na condição de aprendente (aluno) no processo de formação continuada e auxilia a presente pesquisa, pois permite identificar que, seja professor ou aluno, ao entrar em contato com o conhecimento, o sujeito da aprendizagem deseja ser ouvido, atendido em suas necessidades e não ficar exposto em suas dificuldades, demonstrando a importância do outro nesse processo.

Também focalizando o professor como sujeito (professor leigo, realizando curso de formação), a pesquisa de Tamarozzi (2004) investigou sentimentos vivenciados em um processo de formação de professores, indagando: É importante que no processo de formação de professores se dê lugar à expressão de afetividade (emoções, sentimentos e paixões)? Que lugar ocupa o professor formador na relação formador/ formandos? Como realizar um trabalho de formação de professores, tendo a afetividade como foco desse processo? Os resultados da análise foram analisados pela teoria de Wallon. Dentre os princípios norteadores delineados para um processo de formação de professores aponta que todo processo de formação implica construir relações nas quais o formador não é apenas aquele que determina tarefas, mas aquele que compartilha aprendizagens.

Os resultados obtidos na análise confirmam a hipótese da autora de que a afetividade é uma dimensão que deve ser considerada na relação formador/formandos, para que os objetivos propostos no processo de formação sejam alcançados.

Ainda no que se refere à importância do Outro no processo de apropriação do conhecimento, atribuindo significado e sentido aos objetos culturalmente construídos, Lima (2005) pontua em sua dissertação de mestrado que os alunos buscam uma motivação em aprender, muitas vezes associada à relação que eles conseguem estabelecer com o professor.

Sua pesquisa contou com 172 alunos do 8º ano e os dados foram analisados através do referencial Walloniano. Verifica que os sentimentos “à flor da pele” nesta etapa do desenvolvimento, fazem com que se sintam amados e até rejeitados, o que dentro de um contexto escolar, assume um papel de querer ou não querer aprender.

Complementando essa ideia, Calil (2005) afirma que o conteúdo a ser trabalhado é apenas uma das facetas que envolvem o dia a dia do professor, notando que a afetividade complementa e dá sentido à atividade pedagógica. Acrescenta que pela inabilidade, por desconhecimento ou como diria Wallon, por imperícia por parte dos professores em lidarem com questões de emoção na sala de aula, acabam se integrando no ‘circuito perverso das emoções’ - conceito utilizado por Dantas (1990) para caracterizar a imperícia do professor que entra no bate-rebate das emoções do aluno misturadas às suas. Os dados da pesquisa revelaram o quanto professores são mobilizados por seus sentimentos, ao buscarem saídas para situações-problema vividas com seus alunos no cotidiano. Demonstrou que por ser uma profissão relacional, o outro assume grande importância na constituição dessas professoras, e o reconhecimento e valorização do seu trabalho pelo outro significa estímulo e, conseqüentemente, sentimentos positivos. Aponta que o entrelaçamento entre afetividade e razão provoca momentos de instabilidade no professor. São momentos para os quais não estão devidamente preparados, principalmente porque são gerados pelo distanciamento existente entre os cursos de formação inicial e a realidade pela falta de condições ideais para o exercício da profissão.

Silva (2005) em pesquisa realizada com 42 professores e 356 alunos de faculdade de medicina veterinária, utilizando-se de questionário para a coleta de dados, investiga os dois polos envolvidos no processo. Descreve em seu levantamento bibliográfico, pesquisas que

se propunham a investigar a percepção do sentimento de raiva entre professor e aluno.

Verificou que os professores sentiam raiva quando os alunos não correspondiam às expectativas; por sua vez, os alunos desenvolviam esse sentimento pela forma como eram tratados pelo professor (não recebiam atenção necessária). Verificou também que apesar de ambos perceberem o sentimento, reprimiam-no; os alunos temendo ser prejudicados e os professores preocupados com a avaliação dos outros a respeito da expressão de sua raiva.

Notou a partir dos dados apontados pelos professores e analisados sob a teoria de Henri Wallon, que as situações marcadas pela cooperação, interesse e participação são promotoras de bem-estar; assim como as interações com preponderância de indisciplina, desinteresse, apatia e descaso, promoviam o mal-estar. Para os alunos, as situações ligadas aos sentimentos de bem-estar referiam-se às aulas práticas, interessantes e descontraídas onde predominavam sentimento de solidariedade, motivação, prazer e realização; já os sentimentos de mal-estar (desânimo, cansaço, raiva, ansiedade, tristeza, constrangimento, insegurança e medo) são provenientes de aulas desinteressantes, contato com professores desestimulados e situações de exposição e de erro.

Gonçalves (2005) através de pesquisa com alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal, na zona oeste de São Paulo, procurou identificar o que provocava alegria (como emoção e sentimento) em adolescentes no contexto escolar e analisou seus dados utilizando-se do referencial Walloniano.

Os resultados apontaram várias situações provocadoras da alegria na escola, relacionadas ao conhecimento, ao espaço e rotina escolar, aos amigos, aos professores e ao sexo oposto. A autora conclui

que a escola deve ter um olhar atento ao aluno adolescente: conhecendo-o, respeitando-o, buscando suas necessidades e tentando atendê-las, respeitando também os limites do professor que com ele interage. Aponta que conhecendo as situações indutoras do sentimento de alegria no adolescente, podem-se intensificar momentos de satisfação escolar. Tal estudo demonstra assim, a maneira como professor e aluno se afeta na situação de aprendizagem e a grande responsabilidade do professor e do seu poder de observação para reformular suas estratégias e positivar as condições de interação entre eles e consequentemente com o conhecimento.

Outras pesquisas decorrentes do grupo Wallon - fundado e coordenado no Programa de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo por Abigail Alvarenga Mahoney poderiam ser arroladas. Reafirmamos que citamos apenas os trabalhos que consideramos mais relevantes para o nosso tema de pesquisa.

Dentre as pesquisas produzidas no grupo de estudo de Sérgio Antonio da Silva Leite pela Faculdade de Educação da UNICAMP, duas se fizeram importantes para a elaboração dessa pesquisa. A primeira de Tassoni (2000) ressalta a importância da afetividade no desenvolvimento humano e evidencia as implicações da afetividade na prática do professor alfabetizador através de ganhos cognitivos. Menciona que, embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, são dependentes da ação do meio sociocultural, na medida que se relacionam com a qualidade das interações entre os sujeitos, supondo-se que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo.

A responsabilidade do professor, não está somente na relação estabelecida com os objetos do conhecimento, mas também com os efeitos dessas experiências vivenciadas na sala de aula e para além dela. Na segunda pesquisa, de Tagliaferro (2004, p. 248) deixa claro:

... a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos, ou seja, a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos.

Wallon e Vygotsky são citados como referenciais teóricos por Tagliaferro que aponta que em suas teorias, o desenvolvimento humano se caracteriza pela mediação do outro - sujeito mediador, demonstrando a importância das interações sociais na constituição do sujeito, nas suas formas de agir e permitindo defender que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Os pesquisadores concluem que as práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a construção do conhecimento e vão marcando afetivamente a relação com o objeto do conhecimento.

Com base nesses trabalhos pode-se verificar que a empatia, o interesse pela aprendizagem dos alunos, respeito e confiança são os fatores que mais afetam positivamente o aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem. Assim como os fatores que mais afetam negativamente o aluno e seu processo de aprendizagem, são: agressividade, desrespeito (exposição do aluno ou de seu erro perante o grupo), injustiça, incoerência e falta de atenção do professor.

Esta breve incursão na produção científica sobre a dimensão afetiva evidencia que professor e aluno se afetam mutuamente e desse afetar depende o sucesso ou insucesso no processo ensino-aprendizagem. Acreditamos, portanto, que o acréscimo desta pesquisa que ora apresentamos para incluir seus dados aos já relacionados, será subsídio para professores refletirem sobre o processo ensino aprendizagem

e fazerem dele momento de contribuição produtiva e prazerosa para alunos e professores.

A APRENDIZAGEM E A AFETIVIDADE

Muitas vezes, as crianças ainda não estão preparadas para o ingresso na escola, pois este ingresso representa o primeiro afastamento da família. Com isso, o afeto da professora torna-se importante para ajudar na interação esta criança com o ambiente e com o grupo. É importante que a criança se sinta bem colhida e entenda que a separação é um processo natural e que comece a criar entro de si a noção de responsabilidade.

Conforme a criança vai crescendo, as crises emotivas reduzem. Cenas tão comuns na infância são controladas pela razão, num trabalho de desenvolvimento da pessoa. As emoções são subordinadas ao controle das funções psíquicas superiores, da razão. A criança volta-se naturalmente ao mundo real, numa tentativa de organizar seus conhecimentos adquiridos até então, é novamente o predomínio da função cognitiva.

Portanto, todo processo de educação significa também a constituição de um sujeito. A criança seja em casa, na escola, em todo lugar, está se constituindo como ser humano, através de suas experiências com o outro, naquele lugar, naquele momento. A construção do real acontece através de informações e desafios sobre as coisas do mundo, mas o aspecto afetivo nesta construção continua sempre muito presente.

Segundo Piaget, é incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e, conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria in-

teligência. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência.

Consideram-se dois aspectos importantes no desenvolvimento intelectual: um afetivo e um cognitivo.

Para Piaget (1975, p. 265), “afeto e cognição resultam de uma adaptação contínua e interdependente, em que os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações ou das estruturas inteligentes”. “Enquanto os esquemas afetivos levam à construção do caráter, os esquemas cognitivos conduzem à formação da inteligência” (PIAGET apud FARIA, 1993, p.8).

A vida afetiva e a vida social, como formas de adaptação, apoiam-se numa assimilação contínua de situações presentes a situações anteriores. Essa assimilação é responsável pela existência de esquemas afetivos, isto é, de maneiras relativamente estáveis de sentir e reagir em relação aos outros.

De acordo com Piaget (1975), o processo de assimilação e de acomodação ocorre normalmente, porque os esquemas pessoais são como os outros, cognitivos e afetivos. Existe apenas uma diferença de grau, pois as pessoas provocam reações diferenciadas das reações provocadas pelos objetos. Um bebê que sente prazer no seu relacionamento inicial com a mãe, tende a repetir esse sentimento em seus contatos posteriores com ela. Tende ainda generalizá-lo a outras pessoas como tias, avós etc.

Para tanto, necessita modificar ou diferenciar o esquema afetivo, isto é, precisa acomodar os modos de sentir atuais aos modos de sentir passados. A impressão afetiva nada mais é que a consciência de uma necessidade ou de um interesse capaz de levar o organismo a se mobilizar para satisfazê-la e, assim, atingir o equilíbrio. Explicando melhor, a afetividade representa a fonte energética que mobiliza a

inteligência, sem alterá-la, da mesma forma que o combustível de um carro provoca o funcionamento do motor sem modificar a máquina (PIAGET, 1954.).

Para o mesmo autor (1975, p. 226), “cada um dos personagens do meio ambiente da criança ocasiona em suas relações com ela uma espécie de esquema afetivo, isto é, resumos ou moldes dos diversos sentimentos sucessivos que esse personagem provoca”. O conjunto dos esquemas irá constituir o caráter da pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa esmiuçada dos principais teóricos do tema da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, pudemos concluir que é imprescindível, então que no contexto escolar trabalhemos a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica e não a julgando como simples alternativa a qual podemos lançar mão quando queremos fazer uma “atividade diferente” na escola. Essa articulação deve ser uma constante na busca de todos que concebem o espaço escolar como locais privilegiados na formação humana.

Os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. O sujeito aprende quando se envolve ativamente no processo de produção do conhecimento, através da mobilização de suas atividades mentais e na interação com o outro. Portanto, a sala de aula precisa ser espaço de formação, de harmonização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade, o desenvolvimento do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

AQUINO, Júlio Groppa. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do Humano – Compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CENPEC. **Ensinar e Aprender/ Raízes e asas**. Vol. 5. p. 1-27. (Revista Construir Notícias, nº 37. Nov/Dez 2007, p. 38.

DURKEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. 12ª Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**: Paz e Terra, 1996.

GAMBIM, Luiz. et. al. Mundo Jovem: **Professores e Alunos aprendem juntos**. Abril/2001, p. 2.

LIBÂNEO, José Carlos **democratização da Escola Pública**. A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyolla, 1985.

_____. José Carlos (et. al) **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia de Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCK, Heloísa – CARNEIRO, Dorothy Gomes. **Desenvolvimento afetivo na escola: Promoção, medida e avaliação.** Rio de Janeiro. Vozes Ltda, 1983.

MONTEIRO, Maria Therezinha de Lima. **Série Texto Didático: Cognition e afetividade.** Piaget e Freud. Brasília: Universal, 2003.

MOURA, Tolentino Lucilene. **A Relação da Afetividade com a Inteligência.** Disponível em: [HTTP://www.pedagogiaemfoco.pro.br/met-compnew1.odf](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/met-compnew1.odf). Acesso em: 15/05/2008.

PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança.** Rio de Janeiro: Record, 1975.

_____. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. [transl. by Pitsa Hartocollis]. In Bulletin of the Menninger clinic. - 1962, vol. 26, no 3.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção.** 3ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PATTO, Maria Helena Sousa (organizadora). **Introdução À Psicologia Escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária.** 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches – **Pedagogia afetiva –** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e inteligência.** Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SANCHES, Maria Augusta Rossini. **Pedagogia Afetiva.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SEVERINO, A. J. (1988), **O projeto político pedagógico: A saída para a escola.** Revista de educação AEC 27 (107, abr/jun.) 85-91.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau: Identidade em jogo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SCHETTENCE, Luiz. **Carão com Carinho**. Recife: Edição Bagaço, 1995.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Henri Wallon; com introdução de Émile Jolley; tradução Claudia Berliner; São Paulo: 2007

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 9, 12, 13, 14, 16, 17,
18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 28,
29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37,
38, 39, 54, 56, 57, 61, 65, 71,
75, 78, 79, 80

Aprendizagem 9, 12, 13, 14, 16,
17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25,
28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36,
37, 38, 39, 54, 56, 57, 61, 65,
71, 75, 78, 79, 80

C

Criança 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18,
19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29,
31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38,
39, 54, 56, 57, 61, 65, 71, 75,
78, 79, 80

E

Educação 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18,
19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29,
31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38,
39, 54, 56, 57, 61, 65, 71, 75,
78, 79, 80

Escola 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19,
20, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 31,
32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39,
54, 56, 57, 61, 65, 71, 75, 78,
79, 80

Estudos 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18,
19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29,
31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38,
39, 54, 56, 57, 61, 65, 71, 75,
78, 79, 80

F

Família 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18,
19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29,
31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38,
39, 54, 56, 57, 61, 65, 71, 75,
78, 79, 80

L

Lúdico 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19,
20, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 31,
32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39,
54, 56, 57, 61, 65, 71, 75, 78,
79, 80

P

Processo 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18,
19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29,
31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38,
39, 54, 56, 57, 61, 65, 71, 75,
78, 79, 80

Professor 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18,
19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29,
31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38,
39, 54, 56, 57, 61, 65, 71, 75,
78, 79, 80

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

Graduado em Bacharelado em Psicologia pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP), pós-graduado em Psicologia Escolar e Educacional (Faculdade Iguacu. Além disso, é mestrando em Ciências da Educação pela WUE.

PATRICIA FERREIRA DOS SANTOS

Possui Mestrado em Letras pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN) em 2019; graduação em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK) em (2018) e graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

ANDRÉA SANTOS LÚCIO

Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, tendo graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP-PB).

SONIA AZEVEDO DE MEDEIROS

Doutoranda em Educação pela UFRN, Doutora em Ciências da educação pela World University Ecumenical, Mestre em Inovação em Tecnologias Educacionais pela UFRN, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Especialista em gestão Pública da educação Municipal, Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas, graduada em Pedagogia. Atualmente faz parte do Núcleo de Apoio ao discente da Faculdade Católica Santa Teresinha, é membro do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Faculdade do Seridó.

ADACI ESTEVAM RAMALHO NETO

Possui graduação em Direito - Faculdades Integradas de Patos (2013). É pós graduado em Docência e gestão na educação à distância, pela ISCECAP, bem como em Direito Civil e Processo Civil, pela FACSU. Sendo também licenciado em Artes Visuais e graduando em Pedagogia.

MAYARA MILLENA MOREIRA FORMIGA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Marcos FASAMAR (2020). Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (2013), com área de concentração em História e Cultura Histórica.

MATEUS DA SILVA FERNANDES

Mestre em Filosofia através Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Especialista em Tutoria Em Educação a Distância pela Faculdade Sucesso - FACSU. Graduado em Licenciatura plena em Filosofia pela Faculdade Católica da Paraíba (2018).

GEILMA HIPÓLITO LÚCIO

Doutoranda em Educação pela World University Ecumenical. Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM. Pedagoga pela Faculdade São Marcos (FASAMAR). Especialista em Docência e Gestão na Educação a distância pela CE-CAP .Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, campus IV - Catolé do Rocha/PB.

LEDSON MARCOS SOUSA DA SILVA

Possui Graduação (2019) e Mestrado (2021) em História pelo Centro de Ensino Superior do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES - UFRN).

ADRIANA FREITAS DA SILVA

Mestra em Educação pela World University Ecumenical (WUE). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2006).

MARIA GOMES DE ARAÚJO NASCIMENTO

Mestre em Ciências da educação pela ISEL, tendo licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú.

SOBRE OS AUTORES

LUZIA SOARES MAIA

Graduada em Letras pela UFPB, apresentando especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional

EDUCAÇÃO EM FOCO: ESTUDOS SELECIONADOS

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065

