

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM CRUZ ALTA
CURSO DE PEDAGOGIA**

DAIANE ALVES BUENO

**ENTRELACES ENTRE AFETO, COGNIÇÃO E OS PROCESSOS DE ENSINO E
DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS: Análises Interacionista e Documental**

**CRUZ ALTA
2020**

DAIANE ALVES BUENO

**ENTRELACES ENTRE AFETO, COGNIÇÃO E OS PROCESSOS DE ENSINO E
DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS: Análises Interacionista e Documental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve

CRUZ ALTA

2020

Catálogo de Publicação na Fonte

B928e Bueno, Daiane Alves.
Entrelaces entre afeto, cognição e os processos de ensino e de aprendizagem de crianças: Análises Interacionista e Documental. / Daiane Alves Bueno. – Cruz Alta, 2020.
65 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Prediger Da Pieve

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Pedagogia, Unidade em Cruz Alta, 2020.

1. Afetividade. 2. Cognição. 3. Processos de ensino e de aprendizagem. 4. Relação professor e aluno. 5. Base Nacional Comum Curricular. I. Da Pieve, Maria da Graça Prediger. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Bibliotecas da Uergs

DAIANE ALVES BUENO

**ENTRELACES ENTRE AFETO, COGNIÇÃO E OS PROCESSOS DE ENSINO E
DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS: Análises Interacionista e Documental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade em Cruz Alta.

Aprovado em...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)

Prof^a. Dr. Jussara Navarini
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)

Prof^o. Me. Odilon Antônio Stramare
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)

CRUZ ALTA

2020

Dedico ao meu amado avô Natalio (in memoriam), minha doce avó Lucidia (in memoriam) e a minha maravilhosa mãe Izondina, pessoas que me ensinaram a ser perseverante. E, a minha filha de quatro patas Maia, por sempre estar comigo nas madrugadas de estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Jesus Cristo, por me dar forças e saúde para continuar; ao Pai, ao filho e ao Espírito Santo, por estarem sempre ao meu lado e me fazerem vencer todas as adversidades.

Agradeço também a minha mãe Izondina Alves Bueno, por acreditar em mim e me ensinar a ser determinada, a nunca desistir e a lutar pelos meus objetivos.

Aos meus avós (in memoriam) pelos ensinamentos de amor, força, perseverança e fé.

Aos meus amados amigos de quatro patas, Maia, Whey, Moly, Gordo, Bendi e Kelvin que sempre estiveram comigo nas horas de estudos e que me alegravam nas horas difíceis.

À minha orientadora Professora Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve, que sempre me incentivou a dar o meu melhor. Profissional de extremo valor, sempre dedicada, me conduzindo com delicadeza e doçura.

À minha querida Professora Me. Helenara Machado de Souza, por me conduzir pelo melhor caminho, e por ajudar em todos os quesitos.

[...] é no entrelaçamento com o motor e o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontade, interesses, necessidades, motivações que dirigirão escolhas, decisões ao longo da vida (MAHONEY, 2004, p.18).

RESUMO

A pesquisa que resultou neste Trabalho de Conclusão de Curso se deu pela necessidade de aprofundar conhecimentos e compreender o aluno enquanto sujeito integral, dotado de corpo, cognição e afeto. O interesse pela temática “afetividade” emergiu de muitos contextos de sala de aula, vivenciados pela pesquisadora, em que se constatou a presença ou ausência de afetividade nas relações entre professores e alunos. Por esse motivo, esse estudo tomou corpo, tornando-se concreta a intenção da pesquisa. Apresenta como objetivo analisar, na Base Nacional Comum Curricular, os entrelaces entre as dimensões afetivas e cognitivas e os processos de ensino e de aprendizagem, tendo como fundamentos, a abordagem interacionista da Psicologia. Classificou-se, metodologicamente, em pesquisa bibliográfica e documental, de viés qualitativo, utilizando fichas para a coleta de dados. Teve, portanto, como objeto de estudo releituras das obras de Wallon, Piaget e Vygotsky, alguns físicos e outros digitais, e a Base Nacional Comum Curricular, delimitando a pesquisa ao capítulo introdutório e a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A sustentação teórica da pesquisa foi encontrada em Piaget (2014), Vygotsky (2001), Mahoney e Almeida (2012), La Taille (2019), Oliveira e Rego (2003), Gratiot-Alfandéry (2010), Wadsworth (1992), bem como no documento da Base Nacional Comum Curricular, em sua versão final (BRASIL, 2018). Demais autores e instituições de igual importância, contribuíram neste estudo. Os resultados alcançados permitiram concluir que a Base propõe o entrelaçamento entre a afetividade, cognição e os processos de ensino e aprendizagem. Encontrou-se no capítulo introdutório, nas Competências Gerais, nas ementas e habilidades das áreas do conhecimento e em seus fundamentos legal e pedagógicos, as nomenclaturas que representam o mesmo sentido de afetividade. Para além destes resultados, encontrou-se no conceito de educação integral, a proposição de uma formação humana plena, a qual inclui a dimensão da afetividade. Da mesma forma, os três interacionistas, apresentam o papel estruturante da afetividade no desenvolvimento da criança (Wallon), a afetividade enquanto fonte energética da inteligência (Piaget) e a indivisibilidade entre afetividade e cognição no desenvolvimento do sujeito (Vygotsky). Os três teóricos concordam que as inter-relações entre afeto e cognição, existem e se entrelaçam, influenciando-se mutuamente.

Palavras-chave: Afetividade. Cognição. Processos de ensino e de aprendizagem. Relação professor e aluno. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

The research that resulted in this Course Completion Work was due to the need to deepen knowledge and understand the student as an integral subject, endowed with body, cognition, and affection. The interest in the theme "affectivity" emerged from many classroom contexts, experienced by the researcher, in which the presence or absence of affection in the relations between teachers and students was verified. For this reason, this study took shape, making the intention of the research concrete. It aims to analyze, in the Common National Curriculum Base, the interlaces between the affective and cognitive dimensions and the teaching and learning processes, based on the interactionist approach of Psychology. It was methodologically classified in bibliographic and documentary research, of qualitative bias, using data collection forms. Therefore, as an object of study rereading of the works of Wallon, Piaget, and Vygotsky, some physicists and other digital, and the Common National Curriculum Base, delimiting the research to the introductory chapter and the stage of the Early Years of Elementary School. The theoretical support of the research was found in Piaget (2014), Vygotsky (2001), Mahoney and Almeida (2012), La Taille (2019), Oliveira and Rego (2003), Gratiot-Alfandéry (2010), Wadsworth (1992), as well as in the document of the National Common Curriculum Base, in its final version (BRASIL, 2018). Other authors and institutions of equal importance contributed to this study. The results allowed us to conclude that the Base proposes the intertwining between affectivity, cognition, and teaching and learning processes. It is found in the introductory chapter, in the General Competencies, in the menus and skills of the areas of knowledge, and in their legal and pedagogical foundations, the nomenclatures that represent the same sense of affection. Similarly, the three interactionists present the structuring role of affectivity in the development of the child (Wallon), affectivity as an energy source of intelligence (Piaget), and the indivisibility between affectivity and cognition in the development of the subject (Vygotsky). The three theorists agree that the interrelationships between affection and cognition exist and intertwine, influencing each other.

Keywords: Affectivity. Cognition. Teaching and learning processes. Relationship teacher and student. Common National Curriculum Base.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1 TEORIAS INTERACIONISTAS E OS ENTRELACES ENTRE AFETO, COGNIÇÃO E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	14
2.1.1 Henri Wallon: o papel estruturante da afetividade no desenvolvimento da criança.....	14
2.1.2 Jean Piaget: a afetividade enquanto fonte energética da inteligência	21
2.1.3 Lev Vygotsky: a indivisibilidade entre afetividade e cognição no desenvolvimento do sujeito	25
2.2 DOCUMENTOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS CONCEPÇÕES PSICOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.....	29
2.2.1 Base Nacional Comum Curricular – BNCC: estrutura da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	29
2.2.2 A abordagem da dimensão afetiva e integral do sujeito na Base Nacional Comum Curricular	32
3 METODOLOGIA	36
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	36
3.2 OBJETO DA PESQUISA.....	37
3.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	37
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	37
3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	38
3.6 RISCOS E BENEFÍCIOS.....	38
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	39
4.1 A ABORDAGEM INTERACIONISTA DOS ENTRELACES ENTRE AFETO, COGNIÇÃO E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	39
4.2 A ABORDAGEM DADA À DIMENSÃO AFETIVA E/OU INTEGRAL DO SUJEITO/ALUNO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	45
5 CONCLUSÃO	58
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICES	64

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa procurou investigar os “Entrelaces entre afeto, cognição e os processos de ensino e de aprendizagem de crianças: análises interacionista e documental”.

A educação, enquanto uma área de aplicação da Psicologia, serve-se de teorias psicológicas e aqui, delimita-se mais especificamente as contribuições das perspectivas psicogenéticas de Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky, os quais, em suas pesquisas admitem que a afetividade desempenha um papel fundamental para a construção do conhecimento, apresentando e comprovando as inter-relações entre os domínios afetivo, cognitivo e motor. Dessa forma, a escola enquanto instituição formal promotora do desenvolvimento integral do aluno deve entender esses entrelaces entre os domínios da pessoa e não sobrevalorizar a dimensão cognitiva em detrimento das emoções e afetos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Corroborando com a afirmativa acima, a legislação brasileira vigente, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) apresenta como finalidade maior da educação brasileira “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Reforçando, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento curricular normativo, determina concepções psicológicas e pedagógicas que envolvem a dimensão afetiva e/ou integral do sujeito aluno.

A proposição de aprofundar conhecimentos e realmente compreender o aluno enquanto sujeito integral, dotado de cognição, afeto e corpo não é nova. Emergiu de muitos contextos de sala de aula, contextos estes observados ou vivenciados pela pesquisadora em que se constatou a presença ou ausência de afetividade na relação entre professores e alunos. Por esse motivo, esse estudo tomou corpo, tornando-se concreta a intenção de pesquisar o quanto e/ou como a afetividade influencia os processos de ensino e aprendizagem.

Parte-se inicialmente de pesquisa bibliográfica a autores da área da Psicologia Interacionista, buscando compreender o elo existente entre cognição, afeto e aprendizagem, para num segundo momento, verificar na Base Nacional Comum Curricular, documento esse normativo para a educação brasileira, as concepções

psicológicas e pedagógicas que envolvem a dimensão afetiva e/ou integral do sujeito aluno na perspectiva de seu desenvolvimento pleno.

Apresentou como problema de pesquisa verificar se a Base Nacional Comum Curricular contempla, em seu capítulo introdutório e no texto que corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para além da dimensão cognitiva, a preocupação com a dimensão afetiva e/ou integral da criança, de acordo com as abordagens da psicologia interacionista.

Alinhado ao problema da pesquisa, apresentou como objetivo geral “analisar, na Base Nacional Comum Curricular, os entrelaces entre as dimensões afetivas e cognitivas e os processos de ensino e de aprendizagem, tendo como fundamentos a abordagem interacionista da Psicologia.

- a) Conhecer as relações existentes entre afeto, cognição e os processos de ensino e de aprendizagem na abordagem interacionista de Wallon, Piaget e Vygotsky;
- b) Verificar em documentos normativos, mais especificamente na Base Nacional Comum Curricular, as concepções psicológicas e pedagógicas que envolvem a dimensão afetiva e/ou integral do sujeito aluno.

Os fundamentos teóricos necessários para a compreensão e atendimento ao problema da pesquisa foram encontrados em Piaget (2014), Vygotsky (2001), Mahoney e Almeida (2012), La Taille (2019), Oliveira e Rego (2003), Gratiot-Alfandéry (2010), Wadsworth (1992), Rego (1995), bem como no documento da Base Nacional Comum Curricular, em sua versão final (BRASIL, 2018). Outros teóricos de igual importância, também foram citados no texto.

Metodologicamente, classificou-se em pesquisa bibliográfica e documental, de viés qualitativo, utilizando como instrumento para a coleta de dados fichas contendo informações e excertos sobre os livros e o documento da Base analisado. Teve, portanto, como objeto de estudo os livros de autores que fizeram releituras das obras de Wallon, Piaget e Vygotsky, alguns físicos e outros digitais; e o documento da Base Nacional Comum Curricular (2018), delimitando a investigação no capítulo introdutório e na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, quais sejam: o primeiro capítulo apresenta a introdução; o segundo capítulo trata da sustentação teórica da pesquisa, apresentando os seguintes subcapítulos: teorias interacionistas e os entrelaces entre afeto, cognição e os processos de ensino e de aprendizagem e documentos normativos da educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular e as

concepções psicológicas, pedagógicas e curriculares de desenvolvimento integral, ambos ainda, com suas subdivisões. O terceiro capítulo apresenta a questão metodológica da pesquisa e o quarto e quinto capítulos, respectivamente, expõem os resultados e as conclusões da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresenta-se neste capítulo o referencial teórico que embasa este estudo. Para tanto, organizou-se o mesmo em dois grandes subcapítulos de acordo com os objetivos propostos. Inicialmente, apresenta-se as teorias interacionistas e os entrelaces entre afeto, cognição e os processos de ensino e aprendizagem, apresentando Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky e a abordagem dada às respectivas dimensões e aos processos de ensino e aprendizagem.

No subcapítulo dois, debruçou-se sobre a Base Nacional Comum Curricular procurando verificar as concepções psicológicas, pedagógicas e curriculares que envolvem a dimensão afetiva e/ou integral do sujeito aluno.

2.1 TEORIAS INTERACIONISTAS E OS ENTRELACES ENTRE AFETO, COGNIÇÃO E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Esta pesquisa encontra sua sustentação teórica nos estudos de Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky, considerados por suas concepções, de interacionistas, dando à afetividade, grande destaque no desenvolvimento da pessoa. Organiza-se em três subcapítulos ordenados, sequenciais e complementares, iniciando com “Henri Wallon: o papel estruturante da afetividade no desenvolvimento da criança”. Na sequência do texto, os subcapítulos que abordam “Jean Piaget: a afetividade enquanto fonte energética da inteligência” e “Lev Vygotsky: a indivisibilidade entre afetividade e cognição no desenvolvimento do sujeito”. Destaca-se que os referidos títulos dos subcapítulos remetem já a ideia que cada um destes teóricos, em nossa releitura, apresenta sobre as relações existentes.

2.1.1 Henri Wallon: o papel estruturante da afetividade no desenvolvimento da criança

Este primeiro subcapítulo apresenta conceitos fundamentais da teoria de Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), para assim compreender a importância da afetividade para o desenvolvimento completo da criança.

Henri Wallon nasceu na França. Foi médico, psicólogo, filósofo e político, voltou sua atenção à criança, e acreditava que conhecendo o seu desenvolvimento seria

possível acessar a gênese dos seus processos psíquicos e assim em sua trajetória buscou relacionar seus estudos sobre a criança com a educação. Wallon foi o precursor a levar as emoções da criança para sala de aula, e por isso, tem o primeiro capítulo nesse trabalho. Para ele, as emoções são uma das formas de exteriorização da afetividade.

Ao longo de sua carreira foi ficando cada vez mais visível sua aproximação com a educação, e embora fosse um homem comprometido com a política, suas atividades foram o aproximando cada vez mais da educação. Para ele, entre a psicologia e a pedagogia, precisa haver uma relação de trocas e contribuições. Wallon desde os tempos de Medicina gostava de estudar a criança.

A teoria Walloniana ajuda a entender o aluno e este conhecimento é indispensável ao professor. Como afirma esse autor, a escola é um lugar onde convivem diferentes conjuntos de pessoas e onde a criança exercita suas potencialidades, transformando ou confirmando a imagem que traz de si própria, e assim nesse processo de relação, a escola acaba desenvolvendo um papel fundamental. Para ele, ensino e aprendizagem são figuras da mesma moeda, e a afetividade (a que ele denomina de emoção, como sinônimo) tem um papel muito importante nesse processo de ensino. Sua teoria auxilia na compreensão do processo de constituição da pessoa, e também convida a refletir sobre as possibilidades da criança no processo de ensino e aprendizagem, mostrando que há inúmeras maneiras de se criar intencionalmente condições para facilitar esse percurso, tanto para o aluno, quanto para o professor.

Para Gratiot-Alfandéry (2010), em publicação do Ministério da Educação (Coleção Educadores), traduzida no Brasil por Patrícia Junqueira, a teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade de Wallon integra os domínios afetivo, cognitivo e motor, os quais, em sucessivos movimentos, não lineares, denominados por ele de estágios, integram-se, alternam-se, desenvolvem-se.

Em sua teoria denominada “Psicogênese da Pessoa Completa” propôs o estudo integrado do desenvolvimento humano, nas dimensões afetiva, motora e cognitiva. Para Abigail Alvarenga Mahoney e Laurinda Ramalho de Almeida (2012) a teoria permite compreender o indivíduo em sua totalidade, apresentando uma visão integrada da pessoa do aluno pois, ver o aluno dessa perspectiva, põe os processos de ensino e de aprendizagem em outro patamar, permitindo a compreensão do desenvolvimento concomitante do cognitivo, do motor e do afetivo. Apesar de ser

considerada uma teoria do desenvolvimento cognitivo do sujeito, explica o papel estruturante da afetividade no início da vida, antecedendo a dimensão cognitiva.

Para Mahoney e Almeida (2012), em sua teoria psicológica, Wallon estuda a pessoa completa: analisa-a em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, de forma integrada e, como sua abordagem é psicogenética, o estudo da criança é fundamental, pois é nessa fase inicial de desenvolvimento que a maior parte dos processos psíquicos tem origem.

Segundo Izabel Galvão (1998), também estudiosa da teoria do desenvolvimento infantil de Henri Wallon, utilizar-se dessas concepções dialéticas propicia uma prática pedagógica que atende as necessidades da criança, tanto nos planos afetivo e motor, quanto no plano cognitivo. Assim, a pedagogia que se inspira na teoria de Wallon, não considera o desenvolvimento cognitivo o mais importante a ser desenvolvido, mas sim, busca o desenvolvimento completo da pessoa. As contribuições da psicologia de Wallon para a educação concentram-se no estudo global pelo qual ele trabalha o desenvolvimento infantil. Sabendo que o indivíduo se constrói nas suas interações com o seu meio, Wallon busca o estudo contextualizado da criança, para assim entender o sistema de relações vivenciadas entre ela e o seu ambiente em cada fase do seu desenvolvimento. Também enfatiza a importância da escola olhar a criança como um ser total, de manter-se em interação com o seu meio social e analisar todas as suas potencialidades.

Segundo Galvão (1998), Wallon enfoca o desenvolvimento da criança em seus conjuntos ou domínios afetivo, cognitivo e motor, desta maneira, procura mostrar nas suas diferentes etapas, a ligação entre cada uma delas. Vê, portanto, o desenvolvimento como uma construção progressiva, com fases que alternam a afetividade e a cognição, sendo que em cada uma prevalece um dos domínios.

A seguir, Galvão (1998) apresenta a sequência dos estágios de desenvolvimento proposta por Wallon e suas respectivas características. O primeiro estágio denominado de “Impulsivo Emocional” abrange o primeiro ano de vida e o “colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas” (GALVÃO, 1998, p. 30).

O Estágio “Sensório-Motor e Projetivo” compreende o período do primeiro ao terceiro ano de vida, quando:

[...] o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços. Outro marco fundamental deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo "projetivo" empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental "projeta-se" em atos motores [...] (GALVÃO, 1998, p. 30).

No estágio do "Personalismo", dos três aos seis anos,

[...] a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retomo da predominância das relações afetivas (GALVÃO, 1998, p. 31).

Na sequência, o "Estágio Categórico", dos seis aos onze anos, mostra que,

[...] graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade realizadas no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo (GALVÃO, 1998, p. 31).

E por último, no "Estágio da Adolescência", dos onze anos em diante, a crise pubertária rompe a tranquilidade afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade [...] (GALVÃO, 1998, p. 31).

Sendo assim, pode-se perceber que há momentos que predomina a afetividade e há momentos que predomina a cognição. Segundo Galvão (1998, p. 34), a "afetividade, o ato motor, a inteligência, são campos funcionais entre os quais se distribui a atividade infantil". O conjunto afetivo está mais evidenciado nos estágios do personalismo, impulsivo-emocional e adolescência. Nestes estágios, o movimento que ocorre é centrípeto, voltando-se para dentro, para o conhecimento de si, na direção para si mesmo, havendo o predomínio do domínio afetivo. Já nos estágios sensório-motor e projetivo, e categorial, o movimento dá-se para fora, para o conhecimento do mundo exterior. Essa direção para o mundo exterior é chamada de centrífuga, com o predomínio do domínio cognitivo.

Aprofundando os estudos em sua teoria, pode-se ver que Henri Wallon questiona "se a interferência do meio pode ser percebida já nas condutas mais

próximas do funcionamento orgânico, como é o caso das patologias. Na criança normal essa influência é ainda maior” (GALVÃO, 1998, p. 23). Galvão destaca que:

[...] a criança imita as pessoas que lhe atraem, incorporando suas atitudes e também o seu papel social, num movimento de reaproximação ao outro que tinha sido negado. É um processo necessário ao enriquecimento do eu e ao alargamento de suas possibilidades (Ibid., p. 38).

Desta maneira, a importância do professor cuidar e dar bons exemplos para as crianças, construindo em sala de aula uma aprendizagem significativa, que concilia o raciocínio e a imaginação com a afetividade e a emoção. Em sala de aula, o professor pode trabalhar as emoções e aflorar a afetividade, mostrando o valor do afeto entre seres humanos e também os seres vivos, o valor do saber escutar, do pensar antes de agir, o valor de ajudar há quem precisa, sendo eles, pessoas, animais, ou até mesmo o meio ambiente. Enfim, o professor tem em suas mãos, um grande papel na formação das crianças, em educá-los para a vida, ensinando-as a lidar com suas emoções, para que no futuro suas emoções, não tenham um efeito desagregador. Para Wallon, “é na ação sobre o meio humano, e não sobre o meio físico, que deve ser buscado o significado das emoções” (GALVÃO, 1998, p. 41). Por isso cabe ressaltar, mais uma vez, que as emoções são consideradas a origem da consciência, e cabe ao professor, trabalhá-las nas crianças, para assim formar um cidadão pensante, resolvido e afetuoso. A emoção alimenta-se do efeito que causa na outra pessoa, ou seja, é nas reações, que se encontra o combustível para manifestar as emoções. E assim, as emoções vão delineando a personalidade de cada um, pois a primeira função do desenvolvimento é a afetiva, as emoções é a exteriorização da afetividade, a reciprocidade das atitudes.

Concorda-se com as contribuições de Wallon enunciadas por Galvão (1998) e destaca-se, mais uma vez, que a escola e o professor desempenham um importante papel na formação da personalidade da criança, pois possibilitam atividades, vivências e uma relação à qual é diferente da relação que a criança está acostumada a vivenciar com sua família, e por isso, o papel do professor é tão importante, pois além de ser o mediador do conhecimento, acaba sendo também o mediador de sua formação, da sua conduta e de sua personalidade. Verifica-se que para Wallon, é importante que a escola ofereça formação integral para os educandos, ou seja, educação afetiva e educação social.

Galvão (1998) traz também a questão da observação sobre a criança. A observação é um instrumento privilegiado para a psicologia genética, pois ela permite o acesso às atividades da criança em seus diferentes contextos, condição essa que ajuda a compreender o real significado de cada ação, reação e manifestações em determinadas situações. Assim, “só podemos entender as atitudes da criança se entendemos a trama do ambiente no qual está inserida” (GALVÃO, 1998, p. 26). Ressalta que essa observação não pode ser influenciada pelas emoções, ou pelas perspectivas do profissional, mas que se deve explicitar ao máximo, tudo que possa influenciar esse olhar, e essa reflexão. E para não exigir da criança, algo semelhante ao comportamento do adulto, Wallon propõe o estudo do desenvolvimento infantil, colocando a criança como ponto inicial, buscando assim entender as suas atitudes, sem o julgamento do adulto.

Na obra de Wallon, segundo Galvão (1998), quanto maior a clareza que o professor tiver dos causadores que provocam os conflitos na criança, mais possibilidades ele terá em ajudar a controlar suas ações, reações e manifestações. Sendo assim, o olhar do professor diante de cada situação precisa ter objetividade. O professor em sala de aula, não deve se deixar contagiar pelas crises emocionais da criança, e sim, buscar caminhos para ajudá-la a resolver seus conflitos e suas emoções afloradas, buscar entender o que está causando determinada reação e, com sabedoria agir para não a deixar mais agitada. Para que isso aconteça, para que o professor tenha esse olhar amplo para a criança, esse interesse pelo seu desenvolvimento completo, o professor precisa ter sua prática interligada a afetividade.

Nesta direção, em publicação do Ministério da Educação, na Coleção Educadores, intitulada “Henri Wallon”, escrita por H elene Gratiot-Alfandéry e traduzida por Patrícia Junqueira (2010), o professor deve manter-se atento ao clima de grupo e as suas próprias manifestações afetivas, que, seguramente, incidirão nas crianças sob sua tutela. Destaca-se que:

[...] não se trata de buscar o controle das condições em sala de aula a partir da coerção das manifestações expressivas dos alunos, mas da melhor compreensão de seu significado para um manejo que, incorporando a dimensão afetiva, possibilite uma melhor qualidade e aproveitamento da aprendizagem (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 42).

Segundo Gratiot-Alfandéry (2010), para Wallon, as influências afetivas que cercam a criança desde o início de sua vida, tem uma ação determinante no seu eu, sua personalidade vai se formando na medida e do modo de como essa criança é tratada pelo seu meio. Na mesma obra, os quatro anos de idade (idade da graça) é um período decisivo na formação da personalidade e da conduta. Nessa idade, a criança possui grandes anseios afetivos, por isso deve ser tratada com ternura, na turma do maternal por exemplo, não se pode agir com frieza, mas sim com ternura e afeto.

Para dar encerramento a este capítulo cabe ressaltar mais uma vez que na escola, tanto o professor quanto o aluno, acabam sendo afetado um pelo outro, e é possível afirmar a partir das ideias de Wallon, que, a sociedade, suas relações e o seu meio de viver, acabam intervindo no desenvolvimento psíquico da criança e esse processo acontece involuntariamente, pois o dia a dia, as trocas, as conversas diárias, acabam criando um vínculo entre o professor e os alunos e esse vínculo afetivo é um grande facilitador das atividades cognitivas e simbólicas.

A afetividade refere-se à disposição e a capacidade do ser humano de se deixar ser afetado pelo mundo e pelas emoções, tal afirmação só reforça o quanto o papel do professor pode influenciar no interesse da criança em sala de aula e no seu desenvolvimento.

Quando não são satisfeitas as necessidades afetivas do aluno, isto se resulta em barreiras para a aprendizagem e para o desenvolvimento. A maneira como o professor se relaciona com os alunos acaba refletindo no comportamento e no interesse do mesmo. Querendo ou não, o professor é uma referência, um modelo na forma de repassar seus valores, de saber ouvir, de se preocupar, e assim por diante.

Os professores precisam estar comprometidos com o desenvolvimento psicossocial da criança. Precisam dar importância para a formação de sua personalidade. Em sala de aula, portanto, o professor não olhe apenas para o corpo da criança, mas sim também para suas emoções, sentimentos e suas ações, pois uma aprendizagem mecânica e conteudista, com a exigência da memorização, não é nada estimulante.

Portanto, a teoria de Wallon mostra que o trabalho com o aluno vai além do cognitivo, do motor, além da sala de aula: se algo não está bem com ele e sua família, automaticamente ele trará isso para sala de aula, e isso implicará no seu processo de aprendizagem. O papel do professor não está somente em ensinar o conteúdo, mas

também trabalhar a parte afetiva do aluno, conhecer o seu desenvolvimento e suas dificuldades, visando assim um aprendizado melhor. Não é só a inteligência que tem uma evolução, mas também a afetividade. Desta forma, o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento do aluno, precisando usar a pedagogia, a didática, e também o seu coração para não ser somente um transmissor de conhecimento em sala de aula e sim, um intermediador do todo, da pessoa, do aluno, tanto cognitivo como afetivo.

2.1.2 Jean Piaget: a afetividade enquanto fonte energética da inteligência

Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo Suíço, nasceu em 09 de Agosto de 1896 na Suíça. Um dos mais importantes pesquisadores da Educação e da Pedagogia. Estudou inicialmente Biologia, na Suíça, e posteriormente se dedicou à área de Psicologia, Epistemologia e Educação. Foi professor de Psicologia na Universidade de Genebra de 1929 a 1954. No início de sua carreira acadêmica, Piaget se interessou pela Psicanálise, e embora nunca tenha se considerado um educador, atualmente ainda é visto, como um ícone da educação.

Piaget dedicou-se a estudar a gênese e o desenvolvimento da inteligência, postulando estágios do desenvolvimento cognitivo. O primeiro é o estágio da inteligência sensório-motora (0-2 anos de idade), no qual o comportamento é basicamente motor. O segundo é o estágio do pensamento pré-operacional (2-7 anos de idade), caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem. Na sequência, o estágio das operações concretas, (7-11 anos de idade), em que é desenvolvida a capacidade de aplicar o pensamento lógico, porém, utilizando materiais concretos. Finalmente, temos o estágio das operações formais, (11-15 anos ou mais). Aqui as crianças tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

Apesar de ser considerado um cognitivista, estabeleceu relações entre a afetividade e a inteligência, considerando-as como aspectos ou dimensões inseparáveis, pois ela (a afetividade) impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas.

Barry Wadsworth (1992), professor e autoridade em Piaget, examina extensivos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento afetivo, considerando uma teoria muito rica, a qual o autor relata importantes elucidaciones. Piaget era um psicólogo do desenvolvimento, sempre preocupado em descobrir como o aspecto

cognitivo e o aspecto afetivo funcionavam. O sistema criado por Piaget para explicar o desenvolvimento intelectual foi grandemente influenciado por sua formação em Biologia, pois, foi trabalhando nessa área, que ele tomou conhecimento da interação dos moluscos no seu meio ambiente, pois os moluscos assim como todos os organismos vivos adaptam-se constantemente as mudanças das condições ambientais.

Deste modo Piaget afirmou que os princípios básicos do desenvolvimento cognitivo são os mesmos do biológico. Para ele, essa atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo.

Wadsworth (1992) traz que o desenvolvimento intelectual é considerado tendo dois integrantes, um cognitivo e o outro afetivo. Para Piaget, o afeto “apresenta várias dimensões, incluindo os sentimentos subjetivos (amor, raiva, depressão) e aspectos expressivos (sorrisos, gritos, lágrimas)” (WADSWORTH, 1992, p. 22).

Ainda sobre o afeto

[...] no que se refere ao desenvolvimento intelectual, o afeto apresenta dois aspectos. Um deles tem a ver com a motivação ou energização da atividade intelectual [...] o segundo aspecto tem a ver com a seleção. A atividade intelectual é sempre dirigida para objetos ou eventos particulares (WADSWORTH, 1992, p. 22).

O interesse é um exemplo influente da afetividade, influenciando a seleção das atividades cognitivas. Desta forma, o afeto e o cognitivo formam uma unidade no funcionamento intelectual, são como dois lados da mesma moeda.

Para Piaget, o aspecto afetivo não pode modificar as estruturas cognitivas, mas possui grande influência sobre o mesmo. Ele pode acelerar ou desacelerar o ritmo do desenvolvimento da criança, como também, ser determinante sobre qual atividade o cognitivo se concentrará.

Na teoria Piagetiana é notório o paralelo entre os aspectos cognitivos e afetivos. Piaget, nas palavras de Wadsworth (1992) argumentou também que,

Todo comportamento apresenta ambos os aspectos: o afetivo e o cognitivo. Não há comportamento cognitivo puro, como não há comportamento afetivo puro. A criança que gosta de matemática faz rápidos progressos. A criança que não gosta de matemática não faz rápidos progressos. Em cada caso, o comportamento é influenciado pela afetividade (WADSWORTH, 1992, p. 24).

Deste modo Piaget entendeu a inteligência como tendo esses dois aspectos: o afetivo e o cognitivo. Defendendo então que a criança vai construindo em sua vivência as suas experiências cognitivas, e suas estruturas afetivas e sociais vão sendo também construídas e reconstruídas no decorrer de sua trajetória.

Wadsworth (Ibid.), afirma que Piaget, no que se refere ao desenvolvimento afetivo e cognitivo relata que, “o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo são inseparáveis” (WADSWORTH, 1992, p. 98). Desta forma a teoria piagetiana, nas palavras de Wadsworth, conclui que o desenvolvimento intelectual é um processo que compreende um aspecto cognitivo e um aspecto afetivo, que ambos carregam marcas comuns e são capazes de moldar uma pessoa.

Do mesmo modo, Piaget (2014), propõe em sua teoria um paralelo entre os estados cognitivos e afetivos. Para ele “ninguém negaria a existência de uma constante interação entre a afetividade e a inteligência. Todavia, a afirmação de que a inteligência e a afetividade são inseparáveis (indissociáveis) pode envolver duas significações diferentes” (PIAGET, 2014, p. 37).

Explicando a primeira, Piaget afirma que a afetividade interfere nas operações da inteligência, estimulando ou retardando o desenvolvimento intelectual, mas que não pode modificar as estruturas da inteligência. Para ele:

[...] o aluno motivado em aula terá mais entusiasmo para estudar e aprenderá mais facilmente. Dentre aqueles que são fracos em Matemática, por exemplo, mais da metade dos casos se devem, sem dúvida, a um bloqueio afetivo, a um sentimento de inferioridade especial. Tal bloqueio pode, então, impedir, provisoriamente que um aluno possa compreender (ou reter) as regras da adição, embora nada mude nessas regras (PIAGET, 2014, p. 38).

Em um segundo sentido, ao contrário, a afetividade interfere nas estruturas da inteligência, sendo fonte de conhecimentos e de operações cognitivas.

Enfim, Piaget (Ibid.) conclui sua tese defendendo que, mesmo nas formas mais abstratas da inteligência, a afetividade intervém sempre, porém, não gera e não modifica as estruturas cognitivas. Assim:

A afetividade desempenharia, então, o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas; assim como o funcionamento de um automóvel depende do combustível, que aciona o motor, mas não modifica a estrutura da máquina (Ibid., p. 43).

Cabe complementar a tese de que, se por um lado a afetividade não pode modificar as estruturas, por outro lado, ela interfere nos conteúdos. Exemplifica afirmando que é o interesse (afetivo) que faz escolher os objetos (em uma atividade de seriação, por exemplo); é a afetividade que facilitará ou dificultará a realização da atividade, porém, a regra da seriação não mudará.

Segundo Yves de La Taille (2019), professor e estudioso da teoria de Piaget, toda educação moral pretende fazer com que as crianças se tornem capazes de controlar seus sentimentos, suas ações e reações e seus desejos, em nome de um ideal, sendo ele grupal ou social. Deste modo, La Taille mostra que:

Quando se trata de analisar o domínio dos afetos, nada parece haver de muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situação. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019, p. 101).

Para La Taille (Ibid.) Piaget mostra de forma clara como o desenvolvimento da inteligência permite estabelecer, na área moral, o mundo afetivo. E como a afetividade torna possível, de se concretizar na prática, o respeito mútuo.

Sendo assim, a afetividade na teoria de Piaget exerce um papel fundamental no funcionamento da inteligência, pois sem ela não há motivação para a aprendizagem, e, portanto, a unidade entre a afetividade e a cognição é extremamente importante.

Na tentativa de situar o desenvolvimento da afetividade em cada um dos estágios do desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget, encontrou-se em Maria Helena Fávero (2005), em sua obra didática de Psicologia e conhecimento, alguns subsídios que denotam o que ocorre com a afetividade, em cada um desses períodos. Apresenta, inicialmente, a autora que, para Piaget, existe uma diferença radical entre as operações afetivas e as intelectuais, e essa diferença ocorre devido que os valores de cada pessoa estão relacionados as imposições culturais e contextuais, não sendo, portanto, universais. Para Fávero:

Há um desenvolvimento de afetos normativos, durante o qual a criança atinge, progressivamente, uma competência cada vez maior em subordinar sua experiência afetiva ao sistema operacional de valores permanentes,

reversivos e coordenados que rege as obrigações e interpessoais e os imperativos morais (FÁVERO, 2005, p. 131).

Assim, Piaget (apud FÁVERO, 2005) descreve essa afetividade para cada um dos estágios já mencionados anteriormente.

- Período sensório motor: marca, a partir da fase de indiferenciação, como descrito anteriormente, o início progressivo da competência em subordinar as experiências afetivas pessoais ao sistema operacional de valores permanentes.
- Período pré-operacional: a afetividade é denominada pelo imediatismo dos desejos subjetivos na ausência da descentração cognitiva, de sorte que os conflitos associados com esse período são conflitos de desejos imediatos. Isso é observável facilmente nas situações de brincadeiras entre as crianças.
- Período das operações concretas: a afetividade começa a se organizar num sistema de valores coordenados e reversíveis, que se evidencia na expressão de sentimentos intra e interpessoais traduzidos na reciprocidade de intenções mútuas no e entre o self e os outros. Assim se inicia os pensamentos morais autônomos que substituem um sentimento heterônomo de obediência.
- Período das operações formais: marcado pela idealização coletiva de valores na direção da realidade proporcional e das ordens sociais e pela realização recíproca com os outros (FÁVERO, 2005, p. 131).

A tese sustentada por Piaget, portanto, é aquela que rejeita o dualismo entre inteligência e afetividade. Porém, embora Piaget reconheça a importância do aspecto afetivo, dedicou-se mais para a dimensão cognitiva.

2.1.3 Lev Vygotsky: a indivisibilidade entre afetividade e cognição no desenvolvimento do sujeito

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, na Rússia e morreu em 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose. Foi um psicólogo, um pensador muito importante na área, sendo o precursor do conceito de que o desenvolvimento intelectual se dá através das interações sociais.

Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. O desenvolvimento é entendido como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir e, para o mesmo autor, o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, ou seja, tudo o que uma criança aprende com o outro, vai sendo apropriado e internalizado por ela, e com isso, seu modo de pensar e de agir vai sendo transformado.

Segundo Palangana (2015) Lev Vygotsky é um dos maiores expoentes da abordagem interacionista, e o desenvolvimento na perspectiva Vygotskyana se dá por níveis ou zonas de desenvolvimento: real, proximal e potencial. A Zona de desenvolvimento real é aquela em que a criança consegue resolver por si mesma os problemas que lhe são propostos. Essa zona retrata o amadurecimento consolidado. A zona de desenvolvimento potencial é aquela em que a criança só é capaz de alcançar uma resposta com a ajuda do outro. Por fim, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é aquela que acontece entre esses dois patamares, indicando até onde o aprendiz pode chegar na sua etapa atual de crescimento. A ZDP corresponde às funções que estão em maturação, em elaboração. É uma Zona de desenvolvimento compartilhada que possibilita olhar para o futuro. Porém, necessita da mediação do outro.

Neste subcapítulo será abordado dois aspectos importantes da obra de Vygotsky, afetividade e cognição. Para este teórico, o lugar ocupado pela afetividade é fundamental para a inteligência. Tereza Cristina Rego (1995) em sua obra mostra a dificuldade do acesso aos trabalhos deste teórico, e assim, o impedimento de conhecer mais a fundo o seu pensamento. Explica ainda que, embora suas obras referentes à dimensão cognitiva tenham mais divulgação, Vygotsky, não se dedicou somente ao estudo intelectual do sujeito. Por isso, pensar desta forma é uma injustiça com este teórico, pois, procurou: “incessantemente superar justamente a tendência, presente na psicologia de sua época, de contrapor e analisar separadamente o sentimento e a razão” (REGO, 1995, p. 120).

Rego (1995), dessa forma, destaca a preocupação de Vygotsky em integrar os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano. Vygotsky “concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza” (p. 120-121). Isto significa afirmar que não separa o intelecto do afeto, entendendo o sujeito como uma totalidade.

Rego (1995) apresenta um excerto do livro de Vygotsky “Pensamento e Linguagem” em que o próprio teórico admite a união entre afetivo e intelectual:

Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de

seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (VYGOTSKY apud REGO, 1995, p. 121).

Rego (1995) explica que são os desejos, as emoções e as necessidades do indivíduo que origem ao pensamento e este, por sua vez, influencia o aspecto afetivo-volutiva. Assim, cognição e afeto exercem influências recíprocas no desenvolvimento do indivíduo, formando uma unidade, como se pode ver nas palavras da autora:

[...] formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é impossível compreendê-los separadamente. É justamente por isso que aponta para a necessidade de uma abordagem unificadora dos aspectos intelectuais e afetivos no estudo do funcionamento psicológico (REGO, 2012, p. 87).

Observamos então, em sua teoria que afeto e cognição não se encontram dissociadas, mas sim, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas na trajetória do desenvolvimento do sujeito.

Segundo Fonseca (2019) na teoria Vygotskyana o desenvolvimento cognitivo humano decorre de um processo de interação compartilhada entre dois indivíduos inseparáveis, o que ensina e o que aprende, e é nesse movimento que se concretiza o processo de ensino e aprendizagem, no contexto da sala de aula. Sendo assim na teoria de Vygotsky a cognição é um produto extraordinário da socialização, ou seja, o social é a origem da cognição.

Assim como no decorrer do desenvolvimento, as funções mentais superiores (termo utilizado por Vygotsky para se referir a cognição), se desenvolvem a partir do biológico em um contexto histórico-cultural, as emoções também se desenvolvem dessa mesma forma. De acordo com sua teoria, o homem desenvolve a linguagem, o pensamento, a memória, a atenção, a percepção e os sentimentos nessa relação dialética com a sociedade.

Para Vygotsky, quando se trata da dimensão cognitiva, ele utiliza as palavras “funções mentais” e “consciência”. Deste modo, “Encontramos assim, nos próprios termos utilizados por Vygotsky, um questionamento da divisão entre as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico [...]” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019, p. 117).

Segundo La Taille, Oliveira e Dantas (2019), Vygotsky, em sua teoria, delinea uma posição básica a respeito do lugar afetivo do ser humano. Com uma perspectiva monista, e uma abordagem holística busca a pessoa como um todo, e por isso não

considera afetivo e cognitivo como dimensões afastadas. Sendo assim, Vygotsky menciona:

[...] explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019, p. 118).

Nas palavras do próprio Vygotsky encontramos elementos que sintetizam as relações entre intelecto e afeto e a explicação da separação que se faz entre as dimensões, oriundas de uma abordagem tradicional da Psicologia. Afirma que:

[...] a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto (VYGOTSKY, 2001, p. 15-16).

Partindo dessa concepção, La Taille, Oliveira e Dantas concluem que:

[...] a exploração do lugar do afetivo na obra de Vygotsky torna-se particularmente interessante pelo fato de que esse autor, que produziu sua obra nos anos 20 e 30 do século 20 e poderia ser atualmente considerado um cognitivista, propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico que muito se aproxima das tendências contemporâneas (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019, p. 129).

Para ele, o pensamento tem origem na esfera da motivação, incluindo assim as necessidades, impulsos, interesses, emoção e afeto. Segundo este teórico, só é possível alcançar a compreensão completa do pensamento humano, quando se compreende sua base afetivo-volitiva. Vygotsky mostra que, “[...] cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019, p. 91).

Assim também Yves de La Taille (IBID., 2019), em seus estudos, mostra que a teoria de Vygotsky possui uma abordagem que unifica as dimensões afetivas e cognitivas do funcionamento psicológico, pois, para ele, estas mesmas dimensões estão desde muito cedo relacionadas dialeticamente. Encontra-se então, na

concepção de Vygotsky, uma clara conexão entre o aspecto cognitivo e afetivo e sua perspectiva concretizadora na integração dos mesmos.

2.2 DOCUMENTOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS CONCEPÇÕES PSICOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A Base Nacional Comum Curricular nesse momento da história da educação brasileira, ganha destaque nacional, ocupando muitas frentes, espaços e áreas de estudo. Por ser a primeira vez que o Brasil aprova e tem uma base curricular comum para o território nacional, a mesma desperta a atenção de estudos, análises e pesquisas. Neste sentido, a referida pesquisa analisa este documento normativo, delimitando o recorte temático sobre as concepções pedagógicas, psicológicas e curriculares de desenvolvimento integral, incluindo as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

Inicialmente apresenta os aspectos estruturais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental propostos na Base para na sequência, discorrer sobre a abordagem da dimensão afetiva e integral do sujeito na Base Nacional Comum Curricular.

2.2.1 Base Nacional Comum Curricular – BNCC: estrutura da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular remonta à Constituição Federal de 1988. Em seu art. 210 (BRASIL, 1988, sp.), a Constituição assim determina: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". E, em seu artigo 205 esclarece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e visa o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, sp.). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) reafirma e normatiza as finalidades da Educação Básica e a necessidade de uma base comum, nos artigos 2º e 26º, respectivamente.

Constituem-se ainda em marco legal para a criação e aprovação de uma Base Nacional Comum, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Resolução nº 7 de 2010 (BRASIL, 2010) e o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/20147 – PNE (BRASIL, 2014), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a Base Nacional Comum dos Currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2014).

Assim, desde a Constituição Federal, uma Base Nacional Comum já era prevista como um currículo. A mesma foi aprovada em dezembro de 2017 e publicada no ano de 2018. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar (BRASIL, 2018).

Pode-se dizer que se trata de um documento longo e complexo. Sua homologação para a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental foi em dezembro de 2017, já as orientações para o Ensino Médio foram homologadas em dezembro de 2018.

A Base, como é comumente chamada, tornou-se referência obrigatória para construção dos currículos, reelaboração das propostas pedagógicas e dos regimentos escolares dos sistemas e das redes de ensino em todo o território nacional. No ano de 2018, os sistemas e redes de ensino construíram os seus Referenciais Curriculares (a partir da Base) e no ano de 2019, foram reconstruídas as propostas pedagógicas. Agora, em 2020, os novos currículos estão sendo implementados nas escolas. Alinhado a BNCC, está acontecendo o grande movimento de formação de professores (continuado), publicação de materiais e livros didáticos e as avaliações em larga escala.

Os grandes objetivos da Base, além da garantia de aprendizagem comum a todos os estudantes em nível nacional, situam-se na superação da fragmentação existente entre as políticas educacionais (expectativa de alinhamento dentre várias ações e programas), no fortalecimento do regime de colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal e, que seja balizadora da qualidade da educação (Ibid.).

Com relação a sua estrutura ela explicita inicialmente:

[...] as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BRASIL, 2018, p. 25).

A BNCC está estruturada em etapas, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Propõe inicialmente dez competências¹ gerais que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica. O documento normativo também esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens.

Na Educação Infantil devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos expressam as formas como as crianças aprendem e se desenvolvem e possibilitam o desenvolvimento integral da criança.

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC normatiza que o currículo da Educação Infantil se organize em cinco Campos de Experiências²: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Juntamente, a Base define os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento necessários para essa etapa. Os objetivos constituem-se em aprendizagens essenciais que

[...] compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 42).

Nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, a BNCC está organizada em áreas do conhecimento, competências para cada área e em cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que os

¹ Competência é definida no próprio documento da BNCC como sendo “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

² “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

educandos devem desenvolver em sua carreira estudantil ao longo de toda a Educação Básica.

No detalhamento do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) o currículo está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais. Cada área do conhecimento estabelece competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), são definidas competências específicas do componente. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas, as quais definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2018).

2.2.2 A abordagem da dimensão afetiva e integral do sujeito na Base Nacional Comum Curricular

A Base inova ao apresentar fundamentos pedagógicos em seu texto legal, quais sejam: o desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral.

O conceito de competência adotado na BNCC vem ao encontro do que o Art. 32 da LDB 9.394/96 define como estratégias para atingir a formação básica do cidadão no Ensino Fundamental em sua alínea III, “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” e, o Art. 35 que determina em seu parágrafo 7, que os currículos do Ensino Médio “deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996, sp.).

Dessa forma, a Base indica que estratégias pedagógicas em toda a Educação Básica devem contemplar o desenvolvimento de dez competências gerais, de forma transversal, porém, colocando os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento dessas competências. Assim, ao definir as competências, a BNCC reconhece que a educação deve garantir valores e estimular atitudes que contribuam para a transformação da sociedade.

Cabe esclarecer o conceito de competência definida na BNCC:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Esta definição de competência articula as dimensões cognitivas e socioemocionais do sujeito objetivando uma educação integral que dê conta de formar o cidadão para o século XXI, integrando as dimensões cognitiva, afetiva, física, social, moral).

As dez competências propostas na Base, em sua ordem, são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Continuando:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Destaca-se a oitava competência que aborda o autoconhecimento e autocuidado, cuidando da saúde física e emocional. A nona competência trata da empatia e cooperação na relação com o outro.

A proposição de uma educação para o século XXI é defendida por diferentes setores, universidades, pesquisadores e organizações internacionais como as Nações Unidas e a OCDE³. Esse conceito de Educação para o século XXI é inspirado no Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo PNUD⁴ nos anos de 1990 que aponta a educação como meio de preparar as pessoas para escolhas e desenvolver competências socioemocionais, ampliando o potencial que trazem consigo (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 5).

Da mesma forma, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, organizado por Jacques Delors, apresenta como bases de uma educação para o século 21, quatro pilares, os quais traduzem uma concepção integradora de educação ao longo da vida. São elas: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Essas aprendizagens, segundo o relatório, permitem uma educação integradora e servem para inspirar reformas educacionais e políticas públicas (DELORS, 2003).

³ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

⁴ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Chega-se assim, ao conceito de educação integral proposto pela BNCC como fundamento pedagógico. A Educação Básica deve visar:

à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

A educação integral proposta na Base está direcionada ao seu desenvolvimento pleno, em todos os aspectos ou domínios do sujeito: físico, cognitivo e psicossocial (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010). Henri Wallon, por sua vez, concebe a pessoa completa, integrando a pessoa contextualizada e integrada, nos domínios afetivo, cognitivo e motor (GALVÃO, 2007).

Para se concretizar o desenvolvimento integral dos estudantes um dos caminhos indicados é a inclusão de competências socioemocionais no cotidiano das escolas. Em publicação do Instituto Ayrton Senna encontramos o conceito de competências socioemocionais como sendo:

[...] a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, assim como estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Por exemplo, a colaboração, a autoconfiança e a resiliência (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020, p. 4).

No site da Nova Escola (NOVA ESCOLA, 2019) encontrou-se uma discussão realizada pela diretora do Instituto Inspirar e, Anna Penido, que a convite do Ministério da Educação (MEC), realizou uma leitura crítica da BNCC. Ela defende que as competências “socioemocionais são recortes das competências gerais” e não podem ser tratadas como sinônimos. Por sua vez, o diretor do Instituto e membro do Conselho Nacional de Educação, Mozart Ramos Neves, não há nenhuma competência totalmente cognitiva ou socioemocional. Para ele, “algumas são mais socioemocionais que outras. Quando você trabalha o pensamento crítico, curiosidade, criatividade, por exemplo, estão muito mais próximas do cognitivo do que da socioemocional” (Ibid.). Para César Callegari, que presidiu a comissão da BNCC no Conselho Nacional de Educação, não há separação das competências socioemocionais (Ibid.).

3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se o caminho metodológico percorrido pela pesquisa, definindo o tipo de pesquisa, o objeto, as técnicas e os procedimentos de coleta e análise dos dados da pesquisa.

3.1 TIPO DE PESQUISA

O presente estudo pautou-se nos pressupostos teóricos da pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que o objetivo deste estudo foi analisar na Base Nacional Comum Curricular, os entrelaces entre as dimensões afetivas e cognitivas e os processos de ensino e de aprendizagem, tendo como fundamentos a abordagem interacionista da Psicologia.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2008, p. 69) esclarece que:

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Classificou-se, portanto, como pesquisa bibliográfica por buscar conhecer e analisar as contribuições científicas sobre o tema proposto, apresentando para além de densa revisão bibliográfica, uma análise e resposta ao problema proposto, sendo essa, a contribuição da pesquisa.

Por sua vez, por analisar o documento legal da Base Nacional Comum Curricular, verificando se as concepções psicológicas e pedagógicas que envolvem a dimensão afetiva e/ou integral do sujeito aluno se encontram presente em seu texto, fez-se uso da pesquisa documental. Gil (2008), caracteriza-a como sendo muito semelhante a pesquisa bibliográfica. Para ele,

[...] a única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008, p. 70).

Encontrou-se em Gil (2008) o termo “documentos oficiais”, que se encontram em sites públicos para consulta. Adotou-se a análise de caráter objetivo e imparcial, realizando a interpretação e inferência das informações contidas no documento, situando-as o na estrutura teórica interacionista.

3.2 OBJETO DA PESQUISA

Como objeto de estudo desta pesquisa foram considerados os livros de autores que fizeram releituras das obras de Wallon, Piaget e Vygotsky, alguns físicos e outros digitais; e o documento da Base Nacional Comum Curricular (2018), delimitando a investigação no capítulo introdutório e na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

No documento da Base Nacional Comum Curricular, foi selecionada a amostra documental determinando as unidades de análise para posteriormente, detectar a presença ou ausência dos elementos relacionados ao problema e objetivos da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, foi realizada a pesquisa concernente ao tema em questão, buscando conceitos de autores da área e da abordagem teórica em questão. Fez-se uso de fichas, conforme Apêndices A e B, respectivamente.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados fez-se a análise e inferência ao problema proposto na pesquisa, apresentando-os em forma de quadros e textos. A abordagem desta pesquisa foi qualitativa, pois de acordo com Minayo (2002) esta pesquisa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados.

Da mesma forma, autores como Fonseca (2009) trazem que,

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os

dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (2009, p. 32).

Deste modo, a análise qualitativa deste estudo permitiu apresentar significados qualitativos do objeto pesquisado, como também, estabelecer interrelações com a abordagem teórica que fundamenta cientificamente essa pesquisa.

3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, este trabalho foi dispensado do Conselho de Ética vinculado a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS, bem como foi dispensado a elaboração de documentos que autorizam o desenvolvimento deste estudo.

3.6 RISCOS E BENEFÍCIOS

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, os riscos desta pesquisa foram mínimos ou inexistentes. Buscou-se informações em sites governamentais, sites idôneos, revistas universitárias, livros publicados, artigos e reportagens de universidades.

O maior benefício deste estudo está relacionado a possibilidade de se refletir e se discutir sobre essa temática, relacionando os documentos curriculares oficiais (BNCC) aos teóricos Piaget, Vygotsky e Wallon.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa “Entrelaces entre afeto, cognição e os processos de ensino e de aprendizagem de crianças: análises interacionistas e documental”, realizada através da pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que o objetivo maior deste estudo foi analisar as relações existentes entre afeto, cognição e os processos de ensino e aprendizagem que envolvem crianças nas etapas iniciais da escolarização, a partir dos teóricos interacionistas Piaget, Vygotsky e Wallon, bem como pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

4.1 A ABORDAGEM INTERACIONISTA DOS ENTRELACES ENTRE AFETO, COGNIÇÃO E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Como já enunciado na introdução desse estudo, a motivação em compreender o aluno enquanto sujeito integral, dotado de cognição, afeto e corpo emergiu de muitos momentos e contextos de sala de aula vivenciados por mim em que se constatou a presença ou ausência de afetividade na relação entre professores e alunos. Definiu-se para tanto, a pesquisa bibliográfica à autores da área da Psicologia Interacionista, os quais, em seus estudos, explicam cientificamente as relações entre o que chamamos de afeto e cognição.

Realizou-se inicialmente a pesquisa bibliográfica na área da Psicologia, procurando conhecer os entrelaces existentes entre afeto e cognição. Delimitou-se a abordagem interacionista de Piaget, Vygotsky e Wallon, por entender que dariam esse suporte teórico que possibilitam conhecer esses entrelaces entre afeto, cognição e os processos de ensino e de aprendizagem. Apesar de serem considerados teóricos que procuraram explicar o desenvolvimento cognitivo do sujeito, desde o nascimento até a adolescência, inspiram pedagogias que consideram o desenvolvimento completo da pessoa, nos planos afetivo, cognitivo e motor.

Na abordagem dialética de Henri Wallon, o desenvolvimento da criança, desde o nascimento até a adolescência, é estudado em seus domínios cognitivo, afetivo e motor, que procuram mostrar, em cada etapa, a ligação entre cada um dos domínios. Por entender que o indivíduo se constrói nas suas interações com o seu meio, Wallon busca o estudo contextualizado da criança, para assim entender o sistema de relações

vivenciadas entre ela e o seu ambiente em cada fase do seu desenvolvimento. La Taille, Oliveira e Dantas (2019) em sua releitura da teoria de Wallon, reforça o importante papel das emoções no processo de desenvolvimento humano e destaca que ao nascer, todo o contato estabelecido com a criança dá-se pela via da emoção e, que durante todo o processo de desenvolvimento, cognição e afeto vão construindo-se reciprocamente.

Encontrou-se em Wallon, por ser também um educador (além de psicólogo), as relações entre afeto, cognição e os processos de ensino e aprendizagem. Sua teoria atribui a afetividade um papel importante aos processos de ensino e de aprendizagem, ressaltando a necessidade de a escola olhar a criança como um ser completo, integrado e contextualizado, que se desenvolve em suas interações com o meio.

Galvão (1998), também estudiosa da teoria do desenvolvimento infantil de Henri Wallon, concorda La Taille, Oliveira e Dantas (2019) ao afirmar que, a escola, ao utilizar essas concepções dialéticas, propicia uma prática pedagógica que atende as necessidades da criança, tanto nos planos afetivo e motor, quanto no plano cognitivo. Compreende-se assim, que a Pedagogia que se inspira na teoria de Wallon, não considera o desenvolvimento cognitivo o mais importante a ser desenvolvido, mas sim, busca o desenvolvimento completo da pessoa. Galvão (1998), ainda esclarece que as contribuições da psicologia de Wallon para a educação, concentram-se no estudo global pelo qual ele trabalha o desenvolvimento infantil. Enfatiza a importância de a escola olhar a criança como um ser total, de manter-se em interação com o seu meio social e analisar todas as suas potencialidades.

Destaca-se alguns fragmentos importantes encontrados na pesquisa que propiciam o entendimento de que a teoria de Wallon é capaz de fundamentar práticas pedagógicas que consideram essas relações entre afetividade, cognição e educação. Na publicação do Ministério da Educação em cooperação com a UNESCO, Gratiot-Alfandéry (2010), destaca que a visão walloniana permite:

[...] reconhecer as expressividades posturais dos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho da aprendizagem, não para eliminar tais sinais, mas para encontrar as pistas que possibilitem uma melhor compreensão e a definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno, “supondo que o ‘destravamento’ das inteligências depende do ‘saneamento’ da atmosfera emocional (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 41).

Ainda, a mesma publicação, apresenta explicações embasadas em Wallon para o que a escola considera agitação motora com um importante fator para a não aprendizagem ou desinteresse dos estudantes. Sob a perspectiva Walloniana, a expressividade motora está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da percepção da criança. Essa mesma publicação do Ministério da Educação, complementa ainda, que os professores costumam julgar as manifestações infantis pela ótica esperada do comportamento dos adultos e que, a escola não deve buscar o controle dos alunos em sala de aula através de coerções e sim, estar atento as manifestações afetivas e motoras, compreendendo-as como sinais importantes das inter-relações existentes entre afeto e cognição e que incidem diretamente na qualidade e aproveitamento da aprendizagem (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Nessa mesma perspectiva de indissociabilidade entre as dimensões afetivas e cognitivas, Mahoney e Almeida (2012) apresentam importantes contribuições da teoria de Wallon para a prática pedagógica, entendendo que a mesma, precisa ser pautada nas necessidades das crianças como um todo e promover o seu desenvolvimento em todos os aspectos: afetivo, cognitivo e motor. Em cada fase do desenvolvimento a afetividade apresenta-se de forma diferente. Na criança pequena demanda a afetividade epidérmica, por necessitar de proximidade, de colo, de pegar, de apalpar. Na fase categorial, a afetividade assume uma necessidade cognitiva, voltando interesse à escola, aos adultos. Neste período, o adulto ajuda a criança a compreender melhor o exterior. Por fim, na adolescência, a afetividade demanda o respeito de ideias, solidariedade, justiça.

Neste mesmo sentido, Mahoney e Almeida (2012), em sua releitura de Wallon, destacam que a afetividade compreende o respeito pelo aluno, conhecendo e considerando o estágio e o ritmo de seu desenvolvimento, as condições de seu meio, criando situações para que represente emoções, dentre tantas outras ações e concepções. Práticas pedagógicas embasadas nessa teoria, compreendem a pessoa completa, integral, dotada de emoções, cognição e movimento, indissociáveis, entrelaçadas e influenciáveis entre si.

Na abordagem interacionista de Piaget, por sua vez, por não ser considerado um educador, seu interesse concentrava-se na natureza epistemológica do conhecimento. Enfatiza-se, como resultados da pesquisa realizada, que sua teoria se classifica como uma teoria do desenvolvimento cognitivo do sujeito, porém, sem

desconsiderar as relações entre a afetividade e a inteligência. Para Piaget, a afetividade é a energia que impulsiona o sujeito a realizar as atividades.

Os referenciais teóricos encontrados na pesquisa, dentre eles, o próprio Piaget (2014), Wadsworth (1992), La Taille, Oliveira e Dantas (2019) e outros, remetem a compreensão de que o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo são inseparáveis, atuando uma dimensão sobre a outra. La Taille, Oliveira e Dantas (2019, p. 101) ao afirmarem que “a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço”, está se referindo a afetividade como uma energia que impulsiona as ações do sujeito. Porém, para que haja esse interesse, o desenvolvimento da inteligência é necessário permitindo, dessa forma, o despertar da motivação para um número cada vez maior de objetos ou situações. Nesse sentido, é que ambas se inter-relacionam.

Já, Wadsworth (1992, p. 22), na releitura que realiza de Piaget, entende, e aqui faz-se a análise desses excertos, que o afeto “apresenta várias dimensões, incluindo os sentimentos subjetivos (amor, raiva, depressão) e aspectos expressivos (sorrisos, gritos, lágrimas)” e que, o desenvolvimento intelectual apresenta dois grandes integrantes, ou seja, um cognitivo e o outro afetivo. Ainda, para o respectivo autor (Ibid.), o afeto tem a ver, por um lado, como uma energização da atividade intelectual e por outro lado, como uma seleção de objetos ou eventos realizados pelo sujeito. A partir dessa análise, constata-se que o afetivo e o cognitivo formam uma unidade no funcionamento da inteligência. O próprio Piaget (2014), apresenta que o aspecto afetivo possui esta função de determinar em qual atividade o cognitivo se concentrará.

Compreende-se, assim, que não existe comportamento puramente cognitivo como também, não há comportamento puramente afetivo, como se pode observar em exemplo citado por Wadsworth (1992): a criança que gosta de Matemática faz rápidos progressos, já a criança que não gosta, apresenta lentos progressos na aprendizagem destes conteúdos. Nas próprias palavras de Piaget (2014) encontrou-se esse esclarecimento: “o aluno motivado em aula terá mais entusiasmo para estudar e aprender facilmente” (Ibid., p. 38) e, que “dentre aqueles que são fracos em Matemática, por exemplo, mais da metade dos casos se devem, sem dúvida, a um bloqueio afetivo” (Ibid., p. 38). Esse bloqueio o impede de compreender as regras de determinada operação, por exemplo.

Compreende-se aqui, o porquê de Wadsworth, em seus estudos ressaltar que:

É impossível um comportamento oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo. É, igualmente impossível encontrar um comportamento só de elementos cognitivos... Embora os fatores afetivos e cognitivos sejam indissociáveis num dado comportamento, eles parecem ser diferentes quanto à natureza... É óbvio que os fatores afetivos estão envolvidos mesmo nas formas mais abstratas de inteligência. Para um estudante resolver um problema de álgebra ou para um matemático resolver um teorema, deve haver um interesse intrínseco, um interesse extrínseco ou uma necessidade de partida. Enquanto trabalha, estados de prazer, desapontamento, ansiedade tanto quanto sentimentos de fadiga, esforço, aborrecimento, etc., entram em cena. Ao finalizar o trabalho sentimentos de sucesso ou fracasso podem ocorrer; e finalmente, o estudante pode experimentar sentimentos estéticos fluindo da coerência de sua solução (1997, p. 37).

Porém, se faz importante referendar o que Piaget conclui de suas pesquisas com relação a unidade afeto x cognição. Para ele, a dimensão afetiva não pode modificar as estruturas cognitivas, mas pode, por sua vez, influenciar o desenvolvimento das mesmas, pode acelerar ou desacelerar o ritmo do desenvolvimento, como também, já citado anteriormente, pode ser determinante na seleção da atividade cognitiva. Nas palavras do próprio Wadsworth encontrou-se essa constatação: “o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ele pode determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará” (1997, p. 23). Assim, fica claro na análise realizada, que no decorrer de sua trajetória, a criança vai construindo as suas experiências cognitivas, afetivas e também sociais, concomitantemente.

Cabe também destacar como resultados, o que se encontrou no livro de Fávero (2005), sobre o que ocorre com a afetividade em cada um dos quatro (4) grandes estágios do desenvolvimento cognitivo na teoria de Piaget. No primeiro estágio, sensório-motor, a afetividade encontra-se subordinada ao sistema de valores; no próximo período pré-operacional se constata que a mesma é subordinada aos desejos da criança, como por exemplo, nas situações de brincadeiras. Evolui, no período das operações concretas para a expressividades de sentimentos, de forma intra e interpessoais e por fim, no estágio das operações formais, encontra-se em forma de valores expressos na ordem social e nas relações com o outro.

Pode-se então afirmar que, para Piaget (2014), a afetividade desempenha, o papel de uma fonte energética, da qual depende o funcionamento da inteligência, mas não de suas estruturas, alavancando o funcionamento, porém sem modificar essas estruturas. E essa constatação, que dá o subtítulo de nossa pesquisa na incursão

realizada à sua teoria, apresentada no capítulo dois, deste respectivo estudo, qual seja: “Jean Piaget: a afetividade enquanto fonte energética da inteligência”.

Estes resultados permitem compreender que, nos processos de ensino e de aprendizagem, a teoria piagetiana não apresenta explicitamente contribuições entre as dimensões cognitivas e afetivas, que poderiam transformar-se em métodos ou estratégias para o ensino e a aprendizagem. Piaget não era um educador, como já foi frisado anteriormente. Mas, estas pistas teóricas e epistemológicas apresentadas, subsidiam as práticas educativas, elucidam as relações entre afeto e cognição que podem, de forma indireta, empoderar o professor, transformando-se em concepções de como o sujeito aprende, de como desenvolve suas estruturas cognitivas. O afeto e a cognição são, portanto, para Piaget, uma unidade, dimensões que interagem entre si, influenciando-se mutuamente. A afetividade, portanto, é a fonte energética do desenvolvimento cognitivo do sujeito, no caso, do aluno.

Enveredando-se por este caminho, na pesquisa realizada, encontrou-se Vygotsky, o qual entende a indivisibilidade entre afetividade e cognição. Fortemente difundido em sua teoria, o desenvolvimento cognitivo é entendido como um processo de internalização de modos culturais que decorre da interação entre sujeitos, mediados pela linguagem. Grandes conceitos originam-se da teoria: zona de desenvolvimento proximal, interação, internalização, mediação, funções psicológicas superiores, relações entre pensamento e linguagem e, as relações existentes entre cognição e afetividade.

Rego (1995), em sua releitura das obras de Vygotsky, esclarece que é possível perceber a preocupação do teórico em integrar os aspectos cognitivos e afetivos. Cada ideia do sujeito contém uma atitude afetiva que são os desejos, as emoções e as necessidades que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, influencia o aspecto afetivo-evolutivo. La Taille, Oliveira e Dantas (2019), da mesma forma, entende que Vygotsky não considera afetivo e cognitivo como dimensões afastadas pois, “o pensamento tem origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção” (p. 118).

Tanto Rego (1995), quanto La Taille, Oliveira e Dantas (2019) apresentam que a separação entre o intelecto e o afeto é fruto de uma Psicologia tradicional e que, a abordagem que sua teoria propõe, é unificadora e abrangente, entendendo a indivisibilidade e a articulação entre essas duas dimensões, pois, são os impulsos, emoções, interesses e desejos do sujeito que origina o pensamento (REGO, 1995) e,

“cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019, p. 91).

Oliveira e Rego (2003), autoras que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, esclarecem que a vida emocional do sujeito está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral e, se desenvolvem, a partir do contexto cultural onde o sujeito se encontra inserido (OLIVEIRA; REGO, 2003). Dessa forma, os conceitos assumem diferentes significados de acordo com a história pessoal e o contexto sócio-histórico. Enfatizam, da mesma forma, a raiz biológica das emoções e as mudanças que as mesmas sofrem à medida que o processo cognitivo se desenvolve. Portanto, os processos cognitivos e afetivos do sujeito são resultado de seu contexto social, cultural e histórico e influenciam-se e se inter-relacionam mutuamente.

Muitas são as contribuições do legado teórico de Vygotsky e de sua psicologia histórico-cultural para a educação, dentre elas, como vimos no capítulo anterior, de que o desenvolvimento humano é resultante dos processos de aprendizagem, ou seja, de quanto mais se aprende, mais se desenvolve. Se entende, dessa forma, que o desenvolvimento é dependente e acontece nas interações sociais.

Assim, todo o legado teórico de Vygotsky contribui significativamente para a área da educação. Destaca-se, a título de conclusão do referido capítulo, a valorização do papel da escola, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o papel do outro na construção do conhecimento, o papel da imitação no aprendizado, o papel de mediador do professor bem como, as relações existentes entre cognição e afetividade.

4.2 A ABORDAGEM DADA À DIMENSÃO AFETIVA E/OU INTEGRAL DO SUJEITO/ALUNO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Para a realização desta pesquisa foi analisada a última versão da BNCC (BRASIL, 2018), considerada um documento normativo para construção dos currículos de toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até ao Ensino Médio das escolas públicas e privadas de todo o país. Segundo o documento da Base (2018) o objetivo maior é garantir uma educação de qualidade, integral e equitativa para todos, independente de classe social ou estado.

Sendo assim, sabendo que a BNCC destaca a importância de uma educação integral para todos os estudantes e sendo um documento norteador para a Educação Básica no Brasil, buscou-se verificar em seu texto, mais especificamente no capítulo introdutório e na etapa que corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as concepções psicológicas e pedagógicas que envolvem a dimensão afetiva e/ou integral do sujeito aluno. A análise dos dados se deu a partir das questões elaboradas no instrumento de coleta de dados que se encontra no apêndice “A” deste estudo. Inicialmente, foi realizada a pesquisa bibliográfica à autores da área da Psicologia buscando fundamentos consistentes para conhecer as relações existentes entre afeto, cognição e os processos de ensino e de aprendizagem na abordagem interacionista de Wallon, Piaget e Vygotsky, os quais foram apresentados no início desse capítulo.

Para obter os resultados desejados, buscou-se, no documento da Base, quantas vezes a palavra afetividade (afeto, afetivo, afetiva) aparece e, qual a abordagem dada à esta temática. Os resultados encontram-se no Quadro 1, a seguir apresentado.

Quadro 1 – A Afetividade na BNCC

Palavra/ Abordagem	Quantidade de vezes encontrada no documento (Na introdução e na Etapa dos Anos Iniciais)	Excerto	Página
Afetividade	0	-	-
Afeto	0	-	-
Afetivo (a)	7	1. A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva .	Página 14

Fonte: Autora (2020).

Quadro 1 – A Afetividade na BNCC (Continuação)

Afetivo (a)	2. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva , social, ética, moral e simbólica.	Página 16
	3. Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo .	Página 53
	4. O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos , sociais, emocionais, entre outros.	Página 57
	5. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos , as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos.	Página 60
	6. Nos anos iniciais, as características dos seres vivos são trabalhadas a partir das ideias, representações, disposições emocionais e afetivas que os alunos trazem para a escola.	Página 326
	7. Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza.	Página 354

Fonte: Autora (2020).

Na busca realizada, infelizmente, não se encontrou a palavra afetividade e definiu-se pelas variações terminológicas, afeto, afetiva ou afetivo. Nesta busca, em todo as suas seiscentas (600) páginas, encontrou-se dezoito vezes as respectivas palavras e, no capítulo introdutório da Base e na etapa correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, recorte ou amostra da pesquisa documental, apenas sete (7) vezes, conforme excertos apresentados no Quadro 1, deste estudo.

A abordagem dada a afetividade e suas variações terminológicas, neste recorte do documento, é da área da Psicologia do Desenvolvimento, a qual compreende o

sujeito enquanto um ser completo, integral, nas dimensões afetiva, cognitiva e motora (WALLON apud MAHONEY; ALMEIDA, 2012). Para a Pedagogia, encontrou-se elementos que levam a ideia de relações sociais, de laços afetivos, de interações e trocas entre sujeitos para que ocorra o desenvolvimento cognitivo (funções mentais superiores) e afetivo (VYGOTSKY apud LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

Na sequência buscou-se a palavra “sentimentos” por compreender que se trata de uma das manifestações da afetividade, para a área da Psicologia. Os resultados encontram-se no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Sentimentos na BNCC

Palavra/ Abordagem	Quantidade de vezes encontrada no documento (na introdução e na Etapa dos Anos Iniciais)	Excerto	Página
Sentimento(s)	12	1. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Página 09
		2. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação	Página 65
		3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos , e continuar aprendendo.	Página 87

Fonte: Autora (2020).

Quadro 2 – Sentimentos na BNCC (Continuação)

Sentimento(s)	4. (EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa [...].	Página 121
	5. (EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Página 121
	6. Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos , ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas.	Página 194
	7. A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado.	Página 195
	8. A Geografia e a História, ao longo dessa etapa, trabalham o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade.	Página 354
	9. Interpretar e expressar sentimentos , crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza	Página 357
	10. Manifestações religiosas: Sentimentos , lembranças, memórias e saberes	Página 442

Fonte: Autora (2020).

Quadro 2 – Sentimentos na BNCC (Continuação)

Sentimento(s)		11. (EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos , lembranças, memórias e saberes de cada um. 12. (EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos , ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.	Página 443 Página 443
---------------	--	--	------------------------------

Fonte: Autora (2020).

Os excertos apresentados no Quadro 2 referem-se a competências e habilidades das diferentes áreas do conhecimento da etapa do Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Na busca pela palavra sentimento, encontrou-se o termo trinta e duas (32) vezes em todo o documento da BNCC, porém, no recorte do documento definido neste estudo, capítulo introdutório e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, encontrou-se o termo “sentimento(s), apenas doze (12) vezes. Definiu-se por essa palavra, como já citado anteriormente, por entender que se trata de uma manifestação da afetividade.

Os teóricos interacionistas apresentados, mais efetivamente Piaget e Wallon, concedem a afetividade e/ou as suas manifestações, um papel relevante no processo de aprendizagem. Galvão (1998) relata que, de acordo com Wallon, as emoções, os sentimentos, os desejos, as paixões, são todas manifestações da afetividade, que é considerada como um conceito mais amplo. Na mesma direção, para Piaget, o afeto apresenta várias dimensões, incluindo os sentimentos subjetivos, tais como amor, raiva, depressão, sorrisos, etc. (WADSWORTH, 1992). Denota-se assim, e de acordo com os autores supracitados neste estudo, há relações ou entrelaçamentos entre a afetividade e a cognição no processo de desenvolvimentos da criança.

As dez Competências Gerais propostas na Base (BRASIL, 2018) para serem desenvolvidas durante o percurso do estudante em toda a Educação Básica, apresentam componentes cognitivos, sociais e emocionais, estando em suas entrelinhas, a preocupação com o desenvolvimento socioemocional o qual inclui, a afetividade em suas diversas manifestações. Destaca-se, porém, na pesquisa realizada no documento da Base, não se encontrar o termo “afetividade”, propriamente dito e sim, sentimentos, emoções e formação integral, no capítulo introdutório e nas competências e habilidades das áreas do conhecimento.

Na sequência da pesquisa ao documento da Base, buscou-se pela palavra “emoções”, outra manifestação da afetividade, para a Psicologia. Os resultados encontram-se no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Emoções na BNCC

Palavra/ Abordagem	Quantidade de vezes encontrada no documento (Na introdução e na Etapa dos Anos Iniciais)	Excerto	Página
Emoções (emocional)	08	1. Competência Geral 8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional , compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Página 10
		2. O que seria comum em todas essas manifestações de linguagem é que elas sempre expressam algum conteúdo ou emoção – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações etc.	Página 82
		3. A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos.	Página 84
		4. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.	Página 193
		5. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção , percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.	Página 194
		6. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção .	Página 196
		7. No entanto, é possível reconhecer nela outro significado: a flor pode despertar emoções e trazer lembranças.	Página 438

Fonte: Autora (2020).

Quadro 3 – Emoções na BNCC (Continuação)

Emoções (emocional)		8. As práticas foram trabalhadas visando: à identificação de suas origens e dos modos como podem ser aprendidas; ao reconhecimento dos modos de viver e perceber o mundo a elas subjacentes; ao compartilhamento de valores, condutas e emoções nelas expressos [...].	Página 483
---------------------	--	---	------------

Fonte: Autora (2020).

Os excertos apresentados no Quadro 3, na amostragem do objeto da pesquisa, contém a palavra “emoções” oito (8) vezes e, na busca em todo o documento da Base, apresenta este termo (e suas variações), vinte e oito (vezes). As emoções, são manifestações da dimensão afetiva do sujeito, estando assim, presente no documento base para a construções dos currículos das redes públicas e privadas.

Destaca-se o excerto 1, “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10), como sendo a Competência Geral 8, a ser desenvolvida em toda a Educação Básica. A Base deixou bem claro às redes de ensino que, longe de reelaborar um currículo que contemple apenas componentes cognitivos em detrimento do desenvolvimento da integralidade do ser humano, não será mais possível. O documento complementa ainda, para além das competências, a concepção de educação integral, uma formação humana integral. Dessa forma, encontramos nos demais excertos de Linguagens para o Ensino Fundamental a referência à dimensão emocional, numa abordagem Psicológica.

Outrossim, na abordagem pedagógica situa-se o conceito de educação integral e competências. A educação, de acordo com o relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, organizado por Jacques Delors, apresenta como bases de uma educação, quatro pilares, os quais traduzem uma concepção integradora de educação ao longo da vida. São elas: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Essas aprendizagens, segundo o relatório, permitem uma educação integradora e servem para inspirar reformas educacionais e políticas públicas (DELORS, 2003).

O Quadro 4, a seguir, apresenta o termo “educação integral”. Buscou-se por essa palavra por entender que a afetividade, enquanto uma das dimensões do ser

humano está contemplada no conceito de educação, formação ou desenvolvimento integral.

Quadro 4 – Educação Integral na BNCC

Palavra/ Abordagem	Quantidade de vezes encontrada no documento (Na introdução e na Etapa dos Anos Iniciais)	Excerto	Página
Educação Integral (formação humana integral; desenvolviment o integral)	12	1. Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.	Página 5
		2. Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) ¹ , e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral [...].	Página 7
		3. O compromisso com a educação integral.	Página 14
		4. Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral.	Página 14
		5. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos [...].	Página 14
		6. Ao longo da Educação Básica, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Página 25

Fonte: Autora (2020).

Quadro 4 – Educação Integral na BNCC (Continuação)

Educação Integral (formação humana integral; desenvolviment o integral)		7. Nos textos de apresentação, cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos estudantes do Ensino Médio e destaca particularidades no que concerne ao tratamento de seus objetos de conhecimento, considerando as características do alunado [...].	Página 33
		8. Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral , balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos [...].	Página 61
		9. Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral .	Páginas 196-197
		10. Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos.	Página 321
		11. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral , vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares	Página 435

Fonte: Autora (2020).

Quadro 4 – Educação Integral na BNCC (Continuação)

Educação Integral (formação humana integral; desenvolvimento integral)		12. O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.	Página 437
--	--	---	------------

Fonte: Autora (2020).

No documento completo da BNCC, foi encontrado onze (11) vezes o termo educação integral, duas (2) desenvolvimento integral e doze (12) vezes formação (humana) integral, todas com o mesmo significado. Porém, no capítulo introdutório e na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizaram-se (os três termos) em doze (12) excertos, correspondentes aos textos de apresentação e as áreas do conhecimento.

O conceito de educação integral apresentado na Base se refere:

[...] à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14).

Em outro trecho da Base encontrou-se que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto promovendo uma educação voltada ao seu desenvolvimento pleno (BRASIL, 2018).

As dez Competências Gerais apresentadas na Base devem ser desenvolvidas durante todo o percurso da Educação Básica. Esse conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes reúne componentes cognitivos e socioemocionais e foram pensados para serem desenvolvidos de forma transversal (projetos, oficinas,

passeios, dentre outras formas) e também, nas habilidades que compõem as diversas áreas do conhecimento, reafirmando cada uma, o compromisso com a educação integral dos alunos.

Destaca-se, além da Competência Geral 8, que se volta ao autoconhecimento e autocuidado, já citada anteriormente, as Competências 9 e 10, apesar de não conterem os termos definidos para a verificação no documento, estão totalmente direcionadas para a formação integral do estudante, como se observa a seguir:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

A Competência 9, volta-se ao cuidado com o outro, pois, está imbuída de muitos elementos socioemocionais como a empatia, o respeito, a cooperação e a valorização da diversidade. A Competência 10, por sua vez, apresenta elementos que se voltam ao cuidado com o planeta, com o ambiente. São, portanto, componentes socioemocionais que devem ser desenvolvidos no cotidiano da escola, nas atividades curriculares e extracurriculares e propiciam uma educação integral.

Sintetizando os resultados encontrados na investigação do documento da Base (apresentados nos quadros acima), sobre os termos “afetividade (afeto, afetivo)”, “sentimentos”, “emoção (emocional)”, “educação integral (formação integral, desenvolvimento integral)”, encontrou-se, no capítulo introdutório e na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a menção a estas palavras. Contudo, salienta-se que o termo afetividade”, enquanto determinante principal da pesquisa, não está contido na Base, mas, encontrou-se no mesmo sentido, as palavras afeto, afetivo, emoções, sentimentos e, educação integral. Esses resultados permitem concluir, que a Base Nacional Comum Curricular, documento norteador para a construção dos currículos em nível nacional, alinha-se as legislações que lhe deram origem (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e Plano Nacional de Educação), propondo e impondo uma educação (Básica) que promova “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, 1996, 2010, 2014).

Quanto aos autores interacionistas que fundamentaram o presente estudo, Henry Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky, buscou-se na Base se eles, ou suas respectivas teorias, estão contempladas no respectivo documento. Não foram encontradas em todo o texto legal a referência a estes teóricos do desenvolvimento. Da mesma forma, buscou-se pelos respectivos nomes das teorias, quais sejam: Epistemologia Genética (Piaget), Psicogênese da Pessoa Completa (Wallon) e Teoria Sócio-histórica (Vygotsky). Como resultados, encontrou-se apenas uma referência que se aproxima das bases teóricas da teoria sócio-histórica de Vygotsky, porém, na Etapa do Ensino Médio, não objeto desta pesquisa.

Finalizando o capítulo, pode-se verificar que a BNCC apresenta o compromisso com a educação integral dos estudantes, propondo o desenvolvimento de competências gerais que contém componentes cognitivos e socioemocionais, incluindo elementos voltados para a dimensão afetiva nas diversas áreas do conhecimento e, não menos importante, fundamentos pedagógicos em seu texto introdutório, voltados ao desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) e à promoção de uma educação integral aos estudantes da Educação Básica. Este currículo base, entendido como um currículo maior e normatizador, serve de orientação aos sistemas, redes de ensino e escolas públicas e privadas no Brasil para a construção de currículos próprios a serem implementados em salas de aula, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, a Base propõe o entrelaçamento entre a afetividade, cognição e os processos de ensino e aprendizagem, assim como os três interacionistas (Piaget, Vygotsky e Wallon) defendem em suas teorias: Wallon e o papel estruturante da afetividade no desenvolvimento da criança; Piaget e a afetividade enquanto fonte energética da inteligência; Vygotsky e a indivisibilidade entre afetividade e cognição no desenvolvimento do sujeito. Os três teóricos concordam que as interrelações entre afeto e cognição, existem.

5 CONCLUSÃO

As considerações finais deste estudo não tem a pretensão de esgotarem esse tema tão importante para a escola, para o professor e para esta autora. Encerram momentaneamente a discussão, visto ter atendido ao problema e aos respectivos objetivos propostos.

Como já apresentado no capítulo introdutório deste estudo, a presente investigação “entrelaces entre afeto, cognição e os processos de ensino e de aprendizagem de crianças: análises interacionista e documental” brotou do desejo de aprofundar conhecimentos e realmente compreender o aluno enquanto sujeito integral, dotado de cognição, afeto e corpo. Emergiu de muitos contextos observados e vivenciados em sala de aula com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que se constatou a presença ou ausência de afetividade na relação entre professores e alunos.

Por esse motivo, esse estudo tomou corpo, tornando-se concreta a intenção de pesquisar as relações entre afeto, cognição e os processos de ensino e de aprendizagem. Teoricamente e naturalmente, os três interacionistas (Wallon, Piaget e Vygotsky) fizeram-se presentes com suas consistentes abordagens. De outra forma, buscou-se na Base Nacional Comum Curricular, documento normativo orientador da construção dos currículos dos sistemas e redes de ensino, público e privado, no seu capítulo introdutório e na etapa correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as mesmas concepções psicológicas e pedagógicas que envolvem a dimensão afetiva e/ou integral do sujeito alunos.

A partir dessa investigação e de acordo com os objetivos propostos, concluiu-se:

- **Quanto a motivação inicial para a pesquisa** – presença ou ausência da afetividade em sala de aula:

Encontrou-se em Wallon a confirmação de que prática pedagógica precisa estar pautada nas necessidades das crianças como um todo e promover o desenvolvimento nas dimensões afetiva, cognitiva e motora. E, que em cada fase do desenvolvimento a afetividade apresenta-se de forma diferente. Na criança pequena, a afetividade é epidérmica, por necessitar de proximidade, de colo, de pegar, de apalpar e, na fase

categorial, a afetividade já assume uma necessidade cognitiva, porém, o adulto deve ajudar a criança a compreender melhor o exterior.

- **Quanto aos entrelaces entre afeto, cognição e os processos de ensino e aprendizagem** para os três interacionistas:

Os teóricos são brilhantes em suas teorias e concordam que as interrelações entre afeto, cognição e os processos de ensino e de aprendizagem, existem. Para Henri Wallon, a afetividade assume um papel estruturante no desenvolvimento da criança e, portanto, o professor necessita estar atento as manifestações afetivas e motoras, compreendendo-as como sinais importantes e que incidem diretamente na qualidade e aproveitamento da aprendizagem. Para Jean Piaget, a afetividade representa a fonte energética da inteligência e podem, de forma indireta, empoderar o professor, transformando-se em concepções de como o sujeito aprende, de como desenvolve suas estruturas cognitivas. Já, Lev Vygotsky, confirma a indivisibilidade entre afetividade e cognição no desenvolvimento do sujeito. As ideias do sujeito contêm uma atitude afetiva que são os desejos, as emoções e as necessidades, os quais, dão origem ao pensamento.

- **Quanto a Base Nacional Comum Curricular** e as concepções psicológicas e pedagógicas que envolvem a dimensão afetiva e/ou integral do sujeito aluno. A Base não contempla em todo o seu texto legal, a nomenclatura “afetividade”, determinante principal da pesquisa. Mas, encontrou-se no mesmo sentido, as palavras afeto, afetivo, emoções, sentimentos e, educação integral. Esses resultados permitem concluir, que a Base Nacional Comum Curricular, documento norteador para a construção dos currículos em nível nacional, alinha-se as legislações que lhe deram origem (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e Plano Nacional de Educação), propondo e impondo uma educação (Básica) que promova “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, atendendo ao objetivo principal da pesquisa, analisar na Base Nacional Comum Curricular, os entrelaces entre as dimensões afetivas e cognitivas e os

processos de ensino e de aprendizagem, tendo como fundamentos a abordagem interacionista da Psicologia concluiu-se que: a Base propõe o entrelaçamento entre a afetividade, cognição e os processos de ensino e aprendizagem. Encontrou-se no capítulo introdutório, nas Competências Geral, nas ementas e habilidades das áreas do conhecimento e em seus fundamentos legal, pedagógicos, as nomenclaturas que representam o mesmo sentido de afetividade. Para além destes resultados e mais fortemente, encontrou-se em seu conceito de educação integral, a proposição de uma formação humana integral, plena, o que inclui, a dimensão da afetividade. Da mesma forma, os três interacionistas, Wallon, Piaget e Vygotsky, defendem em suas teorias o papel estruturante da afetividade no desenvolvimento da criança (Wallon), a afetividade enquanto fonte energética da inteligência (Piaget) e a indivisibilidade entre afetividade e cognição no desenvolvimento do sujeito (Vygotsky). Os três teóricos concordam que as interrelações entre afeto e cognição, existem e se entrelaçam, influenciando-se mutuamente.

Antes de encerrar o presente estudo, ocorre-me uma nova motivação para estudos futuros, a mim, ou a colegas que por ventura lerão (e torço para que o façam) este Trabalho de Conclusão de Curso. Ir a campo, ir às escolas, ir até aos professores, que implementam esta importante Política Pública Curricular, que é a Base e verificar os entrelaçamentos entre afeto, cognição e os processos de ensino e de aprendizagem. Fica minha vontade e o convite aos queridos colegas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 22 out 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 set. 2020.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez Elabore três tipos de fichas (citação, resumo e analítica) com base no texto: “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2020.

FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

FONSECA, MC. **Métodos de pesquisa**. Organizado por Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e Processo de Ensino-Aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo/SP: Atlas, 2008.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **As Competências socioemocionais no cotidiano da escola.** São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://ebook.institutoayrtonsenna.org.br/competencias-socioemocionais-escolas>>. Acesso em: 02 set. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais:** material para discussão. Rio de Janeiro: IAS, 2014. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo, Atlas, 2003.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summos, 2019.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Henri Wallon: Psicologia e Educação.** São Paulo, Loyola, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

NOVA ESCOLA. **Qual é a diferença entre as competências gerais da BNCC e as socioemocionais?** (19 de junho de 2019). Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2194/qual-e-a-diferenca-entre-as-competencias-gerais-da-bncc-e-as-socioemocionais>>. Acesso em: 02 out. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola.** São Paulo: Summus, 2003.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social.** - [6. ed.]. - São Paulo: Summus, 2015. Recurso digital.

PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** Tradução de Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenachi. Rio de Janeiro: WAK Editora. Edição do Kindle, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 (Educação e conhecimento).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** Tradução de Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Ficha elaborada para coleta de dados no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Ficha para coleta de dados no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Nome do Documento:	
Ano de Homologação:	Edição:
Quantas vezes a palavra Afetividade (afetiva, afetivo, afeto), emoções (emocional), sentimentos, educação integral (formação integral, desenvolvimento integral) aparece no documento?	
Quais são estes tópicos ou excertos?	
Quais desses autores são citados nesse documento? <input type="checkbox"/> Henry Wallon; <input type="checkbox"/> Jean Piaget; <input type="checkbox"/> Lev. Vygotsky; <input type="checkbox"/> Nenhum deles.	
Quais Modalidades de ensino, esse documento contempla: <input type="checkbox"/> Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio	
Abordagem dada à temática “Afetividade” e/ou educação integral	

Fonte: Autora (2020).

Observação: O instrumento de coleta de dados é resultante da adaptação de materiais estudados na disciplina de TCC I.

APÊNDICE B – Ficha elaborada para coleta de dados Bibliográficos
Ficha para coleta de dados Bibliográficos

Nome da teoria
Teórico
Obra consultada
Apresentação da teoria
Dimensão do desenvolvimento
Relações entre afetividade, cognição e os processos de ensino e aprendizagem

Fonte: LAKATOS, 2003 (adaptado).