

A afetividade como objeto de pesquisa

Sérgio Antônio da Silva Leite¹

Quando ingressei no quadro de docentes da Faculdade de Educação da Unicamp, em 1984, meu objeto de pesquisa central era a questão da Alfabetização escolar, com a qual estava envolvido desde os anos 70, sendo que, posteriormente, meus estudos passaram a incluir também o tema do Letramento. Sobre essas questões, organizei um grupo temático, envolvendo doutorandos, mestrandos e graduandos, que se reunia regularmente, discutindo questões e projetos de pesquisas realizadas pelos membros do próprio grupo. Um dos produtos sensíveis desse período foi o livro *Alfabetização e Letramento*, por mim organizado, que apresentava uma síntese dos principais trabalhos até então desenvolvidos (Leite, 2001).

Surge o Grupo do Afeto

A partir dos anos 90, como os componentes do grupo se renovavam, começaram a surgir temas de pesquisa que colocavam novos desafios de natureza teórica e metodológica. O principal deles foi a questão da constituição do sujeito como leitor autônomo. Especificamente: por que há adultos que têm uma relação íntima com as práticas sociais de leitura enquanto que outros demonstram total afastamento dessas práticas? Ou ainda: como o sujeito se constitui como um leitor autônomo? Que mecanismos e processos psicológicos estão envolvidos nesse processo?

Tais questões passaram a ser discutidas nos nossos encontros e logo ficou claro que estávamos lidando com um objeto que extrapolava a dimensão cognitiva, cujo foco caracterizava os nossos trabalhos até então: estávamos nos envolvendo com um tema que incluía a dimensão afetiva, nas relações que se constituem entre o sujeito e os diversos objetos e práticas culturais. Isto exigia, obviamente, uma base teórica na qual nossos esforços de pesquisa se acomodassem coerentemente com a orientação vigotskiana que o grupo já havia assumido. Nesta perspectiva, nosso encontro com a teoria de Henri Wallon ocorreu quase que

¹Faculdade de Educação da UNICAMP.

naturalmente, inicialmente com autores nacionais que já divulgavam essa teoria em nosso meio (Galvão, 1995; Dantas, 1992; Almeida, 1997) e, posteriormente, com o próprio autor (Wallon, 1968, 1971, 1978).

Assim, o grupo temático de pesquisa que eu coordenava foi, gradualmente, alterando o seu objeto, a partir de meados dos anos 90, passando a focar a questão da dimensão afetiva no processo de constituição do sujeito. No mesmo sentido, passamos a centrar a atenção no processo de mediação pedagógica, desenvolvido pelo professor em sala de aula, tentando identificar os impactos afetivos dessa mediação nas relações que se estabelecem entre o sujeito e os diversos objetos em questão. Surgiu, desta forma, o *Grupo do Afeto*.²

Este grupo já apresenta uma respeitável produção de pesquisa sobre o tema da afetividade. Além de dois livros por mim organizados, com uma síntese dos principais projetos desenvolvidos (Leite, 2006, 2013), orientei, até o momento, cerca de três teses de doutorado, oito dissertações de mestrado e cerca de dez projetos de iniciação científica, com a participação de alunas da graduação em Pedagogia. Estas alunas, geralmente, eram incorporadas ao grupo por convite pessoal que fazia, após ministrar cursos de graduação. Seguiu-se um período de estudos das bases teóricas e dos trabalhos já realizados pelos membros mais antigos do Grupo do Afeto. Nesse processo, as alunas escolhiam seus temas e eu passava a orientar toda a pesquisa, incluindo o aprofundamento das bases teóricas, definição dos objetivos, procedimentos de coleta e análise dos dados, discussão, elaboração do relatório final e elaboração de texto para publicação. Desta forma, essa experiência oferecida pelo grupo possibilitou a essas alunas vivenciarem todo o processo de elaboração da pesquisa, sendo que várias realizaram, na sequência, os seus mestrados no ALLE, sob minha orientação.

Para as alunas que não trabalhavam, encaminhei solicitação de bolsa, através da FAPESP e da FAEP³, sendo que, dos 25 projetos de Iniciação Científica que já orientei com financiamento, cerca de 09

²O Grupo do Afeto é de natureza informal, podendo ser considerado um apêndice do grupo de pesquisa ALLE- Alfabetização Leitura Escrita, grupo oficial da Faculdade de Educação da Unicamp, do qual todos nós participamos.

³Instituição de financiamento da Unicamp.

foram centrados no tema da afetividade.

O desafio inicial

Um dos primeiros desafios que se colocaram para o Grupo do Afeto foi entender os motivos pelos quais a questão da afetividade permaneceu historicamente ausente da agenda do pensamento educacional, em especial da pesquisa realizada na área. A leitura de alguns teóricos (Figueiredo, 1992; Giles, 1993; Bosch, 1998; Marcondes, 2000) permitiu identificar que essa incompreensível ausência se deve ao predomínio secular da conhecida *concepção dualista*, segundo a qual o homem é entendido como um ser cindido entre razão e emoção. Essas ideias, cujas raízes datam da Antiguidade, foram fortalecidas nos diversos períodos históricos que se seguiram, em especial pelo pensamento cartesiano, na Modernidade: os afetos, como parte da dimensão anímica do homem, não poderiam ser objetos de estudo da ciência.

Segundo a concepção dualista, o homem é um ser cindido entre razão e emoção, o que significa assumir que o sujeito ora pensa, ora sente, não havendo vínculos ou relações determinantes entre essas duas dimensões. Além disso, significa que o homem apresenta uma dimensão que não é passível de uma abordagem científica – os afetos – o que o caracteriza, por princípio, como um objeto não passível de um total conhecimento por parte da ciência. No mesmo sentido, o pensamento dualista supõe, além da divisão razão x emoção, uma hierarquia entre essas dimensões: a razão é entendida como a dimensão superior, que melhor caracteriza o ser humano, tendo como uma das funções manter o controle sobre as emoções, estas interpretadas, frequentemente, como o lado sombrio, nebuloso e até pecaminoso da natureza humana. Assim, a razão colocar-se-ia como a característica, por excelência, humanizante do homem.

O predomínio da concepção *dualista/racionalista* no pensamento filosófico é identificado nos diferentes períodos históricos: na Antiguidade, pela oposição entre o conhecimento inteligível (objetivo) e sensível (não científico). Na Idade Média, pelo conflito entre a razão e a fé, com o predomínio desta sobre aquela, graças ao poder da Igreja. Na Modernidade, o racionalismo teve grande impulso

em função da filosofia cartesiana, embora tenha se observado uma crescente valorização do sujeito como ser pensante, portador de uma consciência individual e da liberdade. Na sequência, pode-se situar o ápice do racionalismo no final do século XIX, com o Positivismo de Augusto Comte⁴, ratificando o poder da razão como única forma de conhecimento, exercendo uma enorme influência em todo o pensamento científico, na virada para o século XX.

Dado o quadro histórico acima resumido, é possível inferir suas consequências no pensamento pedagógico, principalmente na sociedade ocidental: o trabalho educacional deve ser dirigido, essencialmente, para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos do homem, centrados na razão, ficando a dimensão afetiva totalmente marginalizada nesse processo, ou seja, a escola não pode e não deve incluir esta dimensão nos seus projetos de ensino; isto é facilmente detectável na análise dos currículos e programas escolares ainda nos tempos atuais.

Nesse processo histórico deve-se destacar, no entanto, que em pleno século XVII surgiu um filósofo, hoje de reconhecida importância especialmente para a ciência, que praticamente estabeleceu as bases para a superação da concepção dualista, em direção a uma *concepção monista* sobre o ser humano: trata-se de Baruch de Espinosa⁵. Segundo este filósofo holandês, corpo e mente são atributos de uma substância única, ou seja, corpo e alma seguem as mesmas leis, rompendo-se, assim, com a hierarquia secular que situava a alma como instância superior ao corpo. No mesmo sentido, essas ideias ajudam a reinterpretar a relação entre razão e a emoção, situando esta nova interpretação como a base para construção do pensamento racional, segundo o neurofisiologista português António Damásio. Inverte-se, portanto, a lógica tradicional: da máxima cartesiana *penso, logo existo*, para a máxima damasiana *existo e sinto, logo penso*, mudança ocorrida em um intervalo de três séculos (Damásio, 2001).

Entretanto, somente com o advento do pensamento filosófico contemporâneo e das teorias psicológicas interacionistas, no início do

⁴1789-1857.

⁵1637-1677.

século XX, criam-se as condições para a construção de um modelo teórico mais adequado, possibilitando a compreensão de que razão e emoção são dimensões indissociáveis, *dois lados de uma mesma moeda*, mantendo entre si íntimas relações: o homem passa a ser entendido, gradualmente, como um ser que pensa e sente, simultaneamente. É a *concepção monista* sobre a constituição humana. Assim, tal concepção ajuda a entender que: o homem é um ser único; que o dualismo foi uma leitura superficial sobre a constituição humana, produzida pelo próprio homem, em função de determinadas condições econômicas, sociais e políticas, em diferentes momentos históricos do seu processo de desenvolvimento; que, na realidade, o homem é um ser que pensa e sente simultaneamente, o que nos leva a entender que a dimensão afetiva está sempre presente em todas as relações que o sujeito estabelece com o outro e com os diversos objetos culturais; que, portanto, razão e emoção são indissociáveis, mantendo íntimas relações entre si.

Os primeiros trabalhos e a questão metodológica

É possível que o atraso histórico observado no desenvolvimento da pesquisa na área da afetividade seja, em parte, devido às dificuldades metodológicas: afinal, trata-se de um objeto marcadamente subjetivo, o que dificulta a produção de dados que permitam analisar as possíveis relações envolvidas nesses processos, de forma consistente e fidedigna.

Os trabalhos desenvolvidos no Grupo do Afeto utilizam-se das chamadas *abordagens qualitativas* (Bogdan e Biklen, 1994; Ludke e André, 1986). Nesta perspectiva metodológica, os dados qualitativos devem ser ricos em pormenores descritivos, visando abranger o fenômeno em toda a sua complexidade e no ambiente natural, preferencialmente. Os procedimentos de coleta de dados mais utilizados, que melhor representam a pesquisa qualitativa são a *observação participante* e a *entrevista em profundidade*, muito utilizadas nas pesquisas etnográficas e nos estudos de caso. No caso específico deste grupo, dois procedimentos destacam-se, tendo sido utilizados desde as pesquisas iniciais: um deles é conhecido como *entrevistas recorrentes* e o outro é o procedimento denominado

autoscopia (Leite e Colombo, 2006).

A autoscopia é um procedimento que envolve a *confrontação de si na tela* (Linard, 1980): realizam-se sessões de gravação dos comportamentos dos sujeitos em situação natural e, após edição daquelas relações consideradas mais relevantes para análise, realizam-se as sessões de autoscopia, propriamente ditas. Nelas, o sujeito é colocado em uma situação confortável, diante de uma tela de TV ou de computador, onde lhe são apresentados esses materiais editados, um por vez, sendo que, a cada apresentação, o pesquisador, habilmente, estimula o sujeito para emitir comentários sobre a relação observada, principalmente focando os impactos afetivos vivenciados por ele na situação. A entrevista de autoscopia é gravada, constituindo-se estes relatos como os dados primários a serem transcritos e, posteriormente, analisados. Os produtos da análise geralmente são *núcleos* e *subnúcleos temáticos*, que correspondem aos resultados da pesquisa, os quais devem ser discutidos à luz das bases teóricas assumidas.

No Grupo do Afeto, o trabalho pioneiro utilizando este procedimento foi o de Tassoni (2000), que analisou a dimensão afetiva nas relações entre professoras e alunos, em classes de pré-escola, com crianças de seis anos de idade. Os dados sugerem que a interpretação que as crianças fazem do comportamento das professoras, em situação de sala de aula, é de natureza afetiva. Nas sessões de autoscopia, os alunos comentavam sobre o comportamento da professora, sobre o que gostavam e forneciam dicas que possibilitavam inferir sobre os efeitos nos seus desempenhos, nas situações de aprendizagem. A autora organizou os dados em duas grandes categorias, formadas por diversas sub-categorias: Posturas e Conteúdos Verbais. Na categoria Posturas, os aspectos mais valorizados formam as subcategorias Proximidade (presença física da professora mais perto do aluno) e Receptividade (postura da professora em que ela se volta fisicamente ao aluno para atendê-lo e/ou ouvi-lo). Na categoria Conteúdos Verbais, destacaram-se a sub-categoria Incentivos (conteúdos da fala da professora que encorajavam os alunos a avançarem na execução das atividades desenvolvidas em sala de aula) e a subcategoria Auxílio (conteúdos de fala da professora que apontavam caminhos para as possíveis soluções

diante das dúvidas e dificuldades apresentadas pelo aluno). A autora defende, na sua discussão, que o que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente as relações professora-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Em síntese, o comportamento da professora, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, posturas, sentimentos e desejos, expressos pelas suas posturas e conteúdos de fala, afetam cada aluno individualmente.

Entrevistas recorrentes, por sua vez, é um procedimento de coleta e análise de dados verbais inspirado nos trabalhos de Tunes (1981), Simão (1982) e Goyos (1986). Trata-se de uma estratégia que prevê um intenso processo interativo entre o pesquisador e o(s) sujeito(s), em que este participa ativamente da fase inicial do processo de análise dos dados, que ocorre simultâneo à coleta dos mesmos. Neste procedimento, a escolha do sujeito é intencional, tendo em vista o seu perfil previamente definido. Na primeira entrevista, após relembrar os objetivos e os cuidados éticos, o pesquisador apresenta uma questão básica, relacionada com o eixo central da pesquisa, solicitando que o sujeito verbalize livremente sobre o mesmo. Geralmente, neste primeiro encontro, o pesquisador tem um papel mais discreto, limitando-se a intervenções esporádicas, solicitando mais detalhes ou alguma explicação extra. Os relatos são gravados em vídeo ou áudio, mediante autorização do sujeito, sendo a fita transcrita para que o pesquisador realize a primeira etapa da análise dos dados. Nesta etapa, o pesquisador deverá realizar a primeira tentativa de organização das falas em *núcleos* e *subnúcleos temáticos*, que serão reunidos em uma matriz: cada núcleo ou subnúcleo deverá receber um título com o respectivo rol dos recortes dos fragmentos de falas do sujeito que deram origem ao referido núcleo. De posse desse material, o pesquisador solicitará uma segunda entrevista onde, inicialmente, deve apresentar a matriz com os núcleos e subnúcleos propostos e solicitar ao sujeito que os altere, amplie ou mantenha. Além disto, o pesquisador deverá apresentar todas as dúvidas específicas surgidas durante a análise, bem como outras possíveis questões elaboradas por

ele. Os dados da segunda entrevistas, após a transcrição, deverão ser incluídos no rol de núcleos e subnúcleos já existente, o que promoverá a ampliação dos mesmos. Após isto, nova entrevista poderá ser realizada, repetindo-se os procedimentos da segunda. O processo de coleta será interrompido quando sujeito e pesquisador concordarem que não há mais novas considerações a serem feitas. Após a repetição deste procedimento de coleta de dados com todos os sujeitos da pesquisa, o pesquisador realizará a segunda fase da análise, agora isoladamente: implica no cotejamento de todos os núcleos e subnúcleos elaborados com cada sujeito, visando à elaboração de um rol geral, dependendo do delineamento definido. Há casos em que se opta pela apresentação de cada sujeito isoladamente. Este rol final deverá ser objeto de discussão à luz dos referenciais teóricos assumidos na pesquisa.

Uma das primeiras pesquisas que orientei, utilizando este procedimento, foi a que gerou a dissertação de mestrado de Grotta (2000), que analisou o processo de constituição de quatro sujeitos adultos considerados leitores autônomos. A pesquisa possibilitou, claramente, a identificação de todos os mediadores que tiveram uma participação determinante no processo de cada sujeito analisado. Isto envolveu tanto as experiências vivenciadas no ambiente familiar, pelos sujeitos, quanto nas escolas e nos demais espaços em que os mesmos viveram. Além disto, ficou claramente caracterizada a dimensão marcadamente afetiva desses processos subjetivos relatados pelos sujeitos: na família, a mediação foi realizada por pessoas que já se constituíam como referências afetivamente positivas na infância dos sujeitos – avó, mãe e tio foram muito citados. Na escola, com menor frequência, aparece o papel de um professor, geralmente de língua portuguesa, que já se constituíra como um leitor autônomo, e que, ao comentar as suas leituras com os alunos, conseguia contaminá-los com a sua relação de paixão com o texto. É o poder de contágio da emoção, como nos ensina Wallon.

As pesquisas que foram desenvolvidas pelos membros do Grupo do Afeto, a partir dessa fase inicial, foram centradas na abordagem qualitativa, através desses dois procedimentos acima descritos.

Obviamente, têm ocorrido alterações em função das condições concretas de coleta, como o caso da sessão de autoscopia realizada com pequenos grupos de sujeitos, principalmente adolescentes. Mas, mesmo com relação às pesquisas atuais, os dois procedimentos têm sido os mais utilizados pelos meus orientandos.

Os interlocutores teóricos

Conforme já apontado, dois teóricos têm sido os principais interlocutores com as pesquisas desenvolvidas pelos membros do Grupo do Afeto: Vygotsky e Wallon. A aproximação desses dois autores deve-se ao fato de ambos elaborarem suas concepções à luz do materialismo histórico dialético, que possibilita assumir que o desenvolvimento humano, a partir das bases biológicas, só pode ser entendido através do processo de inserção do sujeito na cultura.

Neste sentido, Vygotsky (1993, 1998) assume que o indivíduo nasce como um ser biológico, fruto da história filogenética da espécie e somente através de sua inserção na cultura poderá se constituir como um ser social e histórico. É função da teoria psicológica explicar como as chamadas *funções elementares*, mescladas com a cultura, poderão constituir as *funções superiores* que caracterizam o funcionamento humano. Para o autor, o desenvolvimento é um processo socialmente determinado, ocorrendo do externo para o interno, no qual o sujeito desempenha um papel ativo. Ou seja, o desenvolvimento pode ser entendido como o processo pelo qual o sujeito se apropria dos elementos e processos culturais, ocorrendo a partir das relações interpessoais em direção à condição intrapessoal, sendo realizado através de agentes mediadores. Nesse processo, a aprendizagem desempenha uma importante função, cabendo-lhe a criação de condições concretas para que o processo de desenvolvimento ocorra.

Dentre os conceitos teóricos propostos pelo autor, destaca-se o processo de *mediação*: a relação homem-mundo é sempre mediada por sistemas simbólicos, em que se destaca a fala, considerada fundamental para a constituição das funções superiores, sendo internalizada nos anos iniciais do processo de desenvolvimento, passando a funcionar como um instrumento do pensamento.

É evidente a importância dessas concepções para o pensamento

pedagógico e para o próprio trabalho desenvolvido no Grupo do Afeto. De um lado, destaca que o processo de mediação pedagógica é fundamental para as relações que se estabelecem na sala de aula, entre os sujeito/aluno e o objeto/conteúdos escolares – lembrando que o professor é o principal agente mediador nesse ambiente, embora não seja o único. De outro lado, lembra que a mediação pedagógica ocorre através de práticas e situações concretas, passíveis de descrição e análise, o que significa que as mesmas podem ser planejadas de forma a aumentar as chances de ocorrência da aprendizagem de sucesso pelo aluno, o qual pode ser entendido como um *sujeito interativo*, que desempenha um papel ativo nos processos de interação ocorridos e vivenciados em sala de aula. Mas, por outro lado, deve-se também lembrar que as práticas de mediação pedagógica, quando planejadas de forma inadequada, podem produzir o fracasso no processo de aprendizagem do aluno. Assim, a mediação pedagógica é entendida como um elemento crucial na determinação das relações que vão se estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Com relação à afetividade, Vygotsky (1993) denuncia a divisão histórica entre as dimensões cognitiva e afetiva, considerando-a como um dos principais desafios para a teoria psicológica. Para ele, semelhante às funções superiores, as emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para o plano de função superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos na / pela cultura. Nesse processo, internalizam-se os significados e sentidos atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas, sendo crucial o papel do outro, como agente mediador entre o sujeito e os objetos culturais.

Wallon, por sua vez, desenvolveu uma teoria sobre o processo de desenvolvimento humano a partir das relações dialéticas que se observam entre os grandes núcleos funcionais por ele considerados: a afetividade, a cognição e o movimento, os quais a cada momento do processo vão constituir o quarto núcleo - a pessoa. Todo o processo, para Wallon, só pode ser explicado pela relação dialética entre os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social; considera, assim, que o biológico e o social são indissociáveis, estando sempre

relacionados no desenvolvimento humano.

O autor diferencia os conceitos de emoção e afetividade. As emoções são entendidas como manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos (contrações musculares, viscerais, etc.). Corresponde ao primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o sujeito e o seu meio ambiente; assim, as primeiras respostas que o ser humano emite logo após o nascimento são de natureza emocional. Tais respostas emocionais apresentam três propriedades: a contagiosidade (capacidade de contaminar o outro), a plasticidade (capacidade de refletir os seus sinais sobre o corpo) e a regressividade (capacidade de regredir as atividades ao raciocínio).

A afetividade, por outro lado, envolve um conjunto maior de manifestações, englobando as emoções (de origem biológica) e os sentimentos (de origem psicológica). É um processo mais amplo que envolve a emoção, o sentimento e a paixão, conforme lembra Mahoney (2004): “as emoções se destacam pelo orgânico; os sentimentos, pelo componente representacional, de maior duração; a paixão é mais duradoura, mais intensa mais focada e com mais autocontrole sobre o comportamento”(p.17).

A afetividade, portanto, é um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento, envolve vivências e formas mais complexas de expressão, e recebem grande impulso com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos, que possibilitarão e ampliarão suas formas de representação. Portanto, deve-se destacar que os processos afetivos complexificam-se durante o desenvolvimento, sofrem influência e influem nos processos cognitivos, mantendo com eles uma relação dialética durante toda a vida do sujeito. Como lembra Almeida (1999), “a inteligência não se desenvolve sem a afetividade, e vice-versa, uma vez que ambas compõem uma unidade de contrários” (p. 29).

Aproximando-se as posições de Wallon e Vygotsky sobre a questão da afetividade, observam-se importantes pontos comuns: a) ambos assumem uma concepção desenvolvimentista sobre as manifestações emocionais: inicialmente orgânicas, ganham complexidade na medida em que o indivíduo desenvolve-se na cultura,

passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se suas formas de manifestação; b) assumem, portanto, o caráter social da afetividade; c) assumem que a relação entre as dimensões afetiva e cognitiva é fundamental para o processo do desenvolvimento humano.

O encontro com o professor inesquecível

Quando se iniciaram as primeiras pesquisas sobre a questão específica da afetividade, propus para os meus orientandos que priorizassem aquelas situações que envolviam práticas pedagógicas consideradas de sucesso. Isto porque, nas duas décadas anteriores, a grande maioria dos trabalhos na área escolar, incluindo os nossos⁶, tinham priorizado a história do fracasso, da repetência, dos problemas de aprendizagem, do processo de exclusão. Porém, pouco sabíamos sobre as histórias de sucesso que ocorrem nas redes de ensino – e são muitas. Esta tem sido, desde então, a prioridade dos projetos de pesquisa desenvolvidos no Grupo do Afeto, embora, em vários momentos, surgiram temas relacionados com o processo de exclusão escolar, como a pesquisa que Sirino (2008) desenvolveu no seu doutorado.

Naquela fase inicial do grupo, em meados dos anos 90, caracterizávamos como de sucesso aquele docente que era reconhecido pela sua comunidade como tal, ou seja, os gestores, professores e alunos reconheciam o docente como um professor que garantia a aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, nos anos iniciais deste século, sugeri ao Grupo do Afeto uma linha de pesquisa centrada no que ficou conhecido como *professor inesquecível*: reconhecendo que muitos sujeitos tiveram, em suas vidas escolares, um professor cujas práticas pedagógicas produziram fortes impactos afetivos positivos, o desafio que se colocava era de descrever e analisar essas respectivas práticas que o caracterizavam como um professor inesquecível.

Os trabalhos iniciais sobre o tema (Leite e Tagliaferro, 2005; Leite e Falcin, 2006) foram realizados com jovens terminando o ensino médio, que se preparavam para o ingresso na universidade, frequentando um cursinho. A coleta e análise dos dados foram

⁶Leite, S. A da S. (1998). Alfabetização e Fracasso Escolar. São Paulo: EDICON.

realizadas através do procedimento das entrevistas recorrentes, sendo que a pergunta-chave foi a seguinte: *dentre todas as disciplinas que você cursou, houve algum(a) professor(a) que marcou positivamente a sua vida?*

A análise dos dados possibilitou a construção de quatro grandes núcleos temáticos que correspondem às principais características do processo de mediação pedagógica desenvolvido por esses professores considerados inesquecíveis: 1) as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula; 2) a relação existente entre o professor e o referido objeto de conhecimento, conforme percebida pelos alunos; 3) outras características do comportamento do professor; 4) impactos na vida futura dos alunos.

Com relação ao primeiro núcleo, os dados revelam que esses professores desenvolviam suas práticas pedagógicas em sala de aula de forma totalmente comprometida com a busca do sucesso no processo de aprendizagem dos alunos. Algumas características merecem destaque:

- o professor inesquecível procura garantir que o seus alunos identifiquem a relevância dos objetivos e conteúdos a serem abordados em sala de aula, tendo em vista o processo educacional de constituição dos próprios alunos; esses docentes parecem reconhecer que essa compreensão é fundamental para o envolvimento dos jovens com os respectivos conteúdos propostos;
- o professor inesquecível procura iniciar o ensino a partir do conhecimento que o aluno já demonstra sobre os conteúdos a serem abordados; é comum o professor realizar uma avaliação, formal ou informal, dos conhecimentos e habilidades considerados pré-requisitos para que os alunos possam iniciar, com sucesso, o programa em questão. Caso os alunos não apresentem alguns pré-requisitos, o professor procura garanti-los na fase inicial do seu curso;
- o professor inesquecível procura organizar os conteúdos a serem desenvolvidos durante o curso de forma a garantir que os alunos progridam com sucesso em cada etapa do processo; essa organização parece obedecer à organização epistemológica da área em questão, o que facilita o processo de aprendizagem. Tal cuidado nem sempre é

observado nos livros didáticos, frequentemente utilizados por professores em suas disciplinas;

- as atividades concretamente desenvolvidas pelo professor inesquecível, em sala de aula, são escolhidas tendo em vista sua eficiência e o envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem; destacam-se os cuidados com a motivação dos alunos, a clareza das instruções, a presença contínua do feedback adequado e o clima positivo em sala, que acaba por envolver a todos. Dentre as atividades desenvolvidas, um destaque especial para a aula expositiva: surpreendentemente, o professor inesquecível é muito citado pela qualidade das suas aulas expositivas. No entanto, quando se dissecar essa atividade, através do procedimento das entrevistas recorrentes, observa-se que não se trata das tradicionais aulas expositivas, ainda muito comuns em nosso meio, em que o professor entra, fala horas seguidas, enche as lousas de notas, pergunta se há alguma dúvida (geralmente nunca há) e vai embora. A aula do professor inesquecível é uma atividade muito bem planejada: os conteúdos são organizados em pequenas etapas, que nortearão a sua apresentação, sendo que continuamente os alunos são estimulados a verbalizarem sobre o que estão entendendo sobre o conteúdo recém-exposto; parece que este retorno que os alunos fornecem às perguntas do professor é que define o ritmo da própria aula expositiva, indicando ao professor se deve avançar para nova etapa ou retomar a etapa já apresentada. Além disso, a aula é marcada pela utilização de materiais e recursos variados, o que torna essa atividade um momento de grande participação dos alunos. Mas a aula expositiva não é utilizada durante todo o período, sendo sempre intercalada com outras atividades, como trabalho em grupo, trabalho de campo, organização de dados, pesquisa bibliográfica, etc.
- o professor inesquecível diversifica o material utilizado em seu curso, não se fixando em uma única fonte, como geralmente é o caso do livro didático; os alunos são sempre estimulados a consultarem diferentes fontes de informação sobre os temas abordados;
- a organização física da sala de aula do professor inesquecível é continuamente alterada em função dos objetivos e conteúdos a serem abordados no momento;

- com relação às práticas de avaliação, o professor inesquecível procura utilizá-las mais como um instrumento de aprendizagem do que como uma simples estratégia para fornecer uma nota aos alunos; além de serem atividades extremamente coerentes com o que foi ensinado, os possíveis resultados negativos ou problemas observados sempre são retomados em sala de aula, geralmente através de outras práticas mais adequadas, diferentes das anteriores, antes que nova avaliação seja realizada. Em suma, o processo de avaliação é desenvolvido como um importante instrumento utilizado para o sucesso da aprendizagem do aluno; com isso, fica bastante atenuado o caráter punitivo que a avaliação tem em nossa cultura, dado que tradicionalmente é caracterizada como um processo cujos efeitos são sempre aversivos para o sujeito avaliado.

Os aspectos acima citados, obviamente, não esgotam as práticas desenvolvidas pelo professor inesquecível, mas retrata, de forma fiel, o compromisso que o mesmo apresenta com a aprendizagem dos alunos. No entanto, os sujeitos entrevistados relatam que o professor inesquecível é sempre muito exigente, desenvolvendo seriamente do processo de ensino em sala de aula, sempre comprometido com o processo de ensino - aprendizagem. Tal esforço é extremamente valorizado pelos alunos.

O segundo núcleo temático – relação professor-objeto percebida pelos alunos – é, certamente, o mais surpreendente, envolvendo dois aspectos:

- os alunos admiram o professor inesquecível por reconhecerem o seu amplo conhecimento sobre a área de ensino em que atua; relatam que esse reconhecimento possibilita uma condição de segurança e de valorização por parte dos mesmos;

- o mais surpreendente, no entanto, é o fato de os alunos reconhecerem que existe uma profunda relação afetiva entre o professor inesquecível e a sua área de ensino; tal relação é claramente detectada quando os alunos relatam sobre a aula expositiva ministrada pelo professor: é o momento em que ele os contagia com a paixão que nutre com os conteúdos abordados, ou seja, os alunos são contagiados por este sentimento percebido na postura e nos conteúdos verbais emitidos pelo

professor, que os compartilha com seus jovens parceiros. Certamente, é o que Wallon (1968) já se referia a uma das principais características da emoção: o seu poder de contágio. Esta foi uma das marcas mais realçadas pelos alunos, com relação ao professor inesquecível, o que ilustra os impactos afetivos das práticas desenvolvidas pelo professor nos seus alunos.

O terceiro núcleo diz respeito a outros aspectos identificados pelos alunos no comportamento do professor inesquecível. Também aqui dois aspectos se destacam:

- o primeiro, citado praticamente por todos os entrevistados, refere-se à disponibilidade do professor para acolher os alunos que o procuram; os alunos destacam que esse professor sempre estava disponível para a aproximação dos alunos, e estes sabiam que sempre poderiam procurá-lo pois seriam bem acolhidos; portanto, disponibilidade e acolhimento são duas características importantes que regulam positivamente as relações entre ele e os seus alunos;
- um segundo aspecto identificado nos relatos dos sujeitos entrevistados refere-se ao fato de o professor inesquecível procurar constantemente desenvolver uma postura crítica nos seus alunos; isto era observado quando o professor apresentava posições teóricas ou interpretações diferentes relacionadas a um mesmo assunto ou objeto de estudo; ou pelo desenvolvimento de atividades de ensino que criavam condições para os alunos aprofundarem o nível de conhecimento, compreensão e análise dos fenômenos abordados, possibilitando, assim, a construção de uma postura crítica consistente sobre o referido objeto. Isto não significa que o professor assume uma posição neutra sobre as coisas da cultura, mas, ao apresentar diferentes interpretações, desenvolve uma estratégia visando ao debate, através do confronto de ideias e aprofundamento da habilidade argumentativa pelos alunos.

O quarto grande núcleo, construído a partir dos dados de pesquisa do Grupo do Afeto, que caracteriza o professor inesquecível, reflete diretamente os impactos afetivos que as práticas desse professor produziram nos seus alunos. E aqui também dois efeitos chamam a atenção:

- todos os sujeitos reconhecem que vivenciaram uma grande mudança, de natureza cognitiva e afetiva, com relação aos conteúdos estudados, devido à prática pedagógica do professor inesquecível; mesmo aqueles que relatam que antes do início do curso não tinham uma boa relação com aqueles conteúdos estudados, reconheceram essas mudanças afetivamente positivas em função do trabalho desenvolvido pelo professor;

- alguns alunos, no entanto, reconhecem que esses impactos foram mais sérios e profundos pois as experiências vivenciadas com o professor inesquecível acabaram por determinar a sua própria escolha profissional. É o caso de uma jovem estudante, uma das primeiras alunas entrevistadas, que admitia que sua opção por Biologia foi devido a uma determinada professora, aliás bastante exigente e competente, que a contagiou com relação a essa área de conhecimento através das aulas expositivas a que a aluna assistiu, no ensino médio. A aluna entrou no vestibular para o curso de Biologia e hoje é uma profissional da área.

Em síntese, os dados reunidos nesses quatro grandes núcleos temáticos, acima apresentados, demonstram que os referidos alunos entrevistados foram profundamente afetados: a) pela paixão que o professor demonstra com relação ao seu objeto de ensino, a qual é percebida claramente pelos alunos; b) pelo grande conhecimento que o professor tem sobre a área, fato que é reconhecido pelos alunos; c) pelas decisões e práticas pedagógicas concretamente desenvolvidas pelo professor, de forma sempre coerente com o compromisso de garantir a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos.

Numa condição de ensino, como aqui apresentada, proporcionada pelo professor inesquecível, aumentam as chances de os alunos se apropriarem com sucesso dos referidos conteúdos abordados em sala de aula, tendo eles consciência desse processo. Simultaneamente, aumentam as chances de os alunos, além de se apropriarem dos objetos, estabelecerem uma relação afetivamente positiva com relação aos referidos objetos.

Neste sentido, o conceito de *professor de sucesso ou ensino de sucesso* amplia-se. O conceito de sucesso, que atualmente defendo,

refere-se à mediação pedagógica que possibilita ao aluno apropriar-se do objeto de conhecimento e, simultaneamente, estabelecer com esse objeto um movimento de aproximação, de natureza afetiva positiva. Não é mais possível, portanto, a partir do conhecimento acumulado pela pesquisa, considerar de sucesso o processo de ensino que apenas garanta aprovação do aluno, mesmo que com uma boa nota. Historicamente, as práticas de ensino tradicionais, de natureza essencialmente aversiva, produzem, frequentemente, um movimento de afastamento entre o aluno e o objeto do conhecimento, devido ao acúmulo de impactos afetivos negativos vivenciados pelos alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Reiteram-se, assim, as concepções monistas que fundamentam todo o trabalho desenvolvido no Grupo do Afeto: razão e afeto são indissociáveis, devendo ambos serem contemplados nos processos de mediação pedagógica desenvolvidos nas escolas de sucesso.

Uma síntese das concepções construídas no Grupo do Afeto

Neste ponto, cabe apresentar uma síntese atual das ideias que defendo sobre a questão da afetividade nas práticas pedagógicas, as quais foram produtos de todo o trabalho de pesquisa desenvolvido nessas duas décadas de pesquisas, realizadas pelos membros do Grupo do Afeto, sob minha orientação:

- a) a aprendizagem é um processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Como nos ensina Piaget, o conhecimento se constrói na ação que se estabelece entre o sujeito e os objetos da cultura, sendo que, nesse processo, o papel do sujeito é ativo, ou seja, na medida em que age sobre o objeto, elabora ideias, hipóteses, estabelece relações, produz análises e sínteses, eventualmente também emite juízos críticos. O conhecimento, portanto não é transmitido, como postulava o modelo tradicional, em que o sujeito era visto como um ser passivo;
- b) toda relação sujeito-objeto, no entanto, é sempre mediada por algum agente cultural, como nos ensina Vygotsky; tais agentes podem ser tanto pessoas físicas ou produtos culturais, como é o caso de um texto produzido por alguém que possibilita o contato entre o sujeito e determinado objeto. No entanto, assumir o papel da mediação implica

em reconhecer que a qualidade da relação que será estabelecida entre o sujeito e o objeto do conhecimento depende, em grande parte, da maneira como a mediação concretamente ocorrer; dessa forma, pode-se explicar, em parte, o fracasso escolar, pois nem toda mediação pedagógica é planejada e desenvolvida adequadamente. Na sala de aula, o professor é, sem dúvida, o principal agente mediador entre o aluno e os diversos conteúdos a serem por ele apropriados, uma vez que todas as práticas pedagógicas são planejadas e desenvolvidas a partir da sua iniciativa; deve-se reconhecer, no entanto, que há outros agentes mediadores em sala de aula, como o material pedagógico utilizado, os colegas de sala, o ambiente físico, etc.

c) a principal contribuição do Grupo do Afeto é demonstrar que as relações que se estabelecem entre o sujeito, o objeto e o agente mediador são, também, marcadamente afetivas, não se limitando apenas à dimensão cognitiva. Ou seja, tais relações produzem, inevitavelmente, repercussões subjetivas, de caráter afetivo, principalmente no sujeito que vivencia, concretamente, o processo de mediação desenvolvido pelo agente mediador. Do ponto de vista educacional, interessa identificar os impactos afetivos que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento;

d) assume-se, portanto, que a qualidade da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto é, também, de natureza afetiva, sendo que a qualidade da mediação desenvolvida é o principal determinante dessa relação que se estabelecerá entre sujeito e objeto, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Assim, em sala de aula, o tipo de relação que vai se estabelecer entre o aluno e os diversos conteúdos abordados também é de natureza afetiva, podendo, portanto ser marcada por uma relação afetiva positiva ou negativa, dependendo da qualidade da mediação pedagógica realizada. Os dados das pesquisas sugerem que uma história de mediação positiva produz, a curto prazo, um *movimento de aproximação* entre o aluno e objeto, de natureza afetiva; o contrário também vale: uma história de relação afetiva negativa produz um *movimento de afastamento* entre o sujeito e o objeto. No caso da escola, o aluno pode até ser aprovado para a série seguinte, mas se as condições oferecidas geraram basicamente

impactos afetivos negativos durante o processo de ensino-aprendizagem, o movimento de afastamento entre o aluno e o conteúdo será inevitável.

Neste sentido, reitero que a dimensão afetiva não pode mais ficar ausente das análises e propostas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos diversos níveis de ensino. Por esta razão, o conceito já apresentado de ensino de sucesso exige que o mesmo não mais se limite à dimensão cognitiva, pois é a afetividade que vai possibilitar o envolvimento real do sujeito com o respectivo objeto. O modelo tradicional de ensino ilustra claramente a relação acima exposta: quando se cuida apenas da dimensão cognitiva, o ensino torna-se conteudista, o aluno estuda para evitar efeitos aversivos, o professor avalia apenas para dar nota, não há efetivamente compromisso com a aprendizagem – enfim, é o que caracterizo como ensino burocrático, cujo principal objetivo é atender as demandas administrativas estabelecidas pelos órgãos centrais das secretarias de educação ou pelas instituições particulares de ensino.

Neste quadro, uma das principais tarefas da pesquisa é descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e seus impactos cognitivos e afetivos na relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Interessa, principalmente, conhecer os processos de mediação pedagógica desenvolvidos por professores, em sala de aula, em todos os níveis, que promovem o movimento de aproximação afetiva entre o aluno e a área de ensino em questão. Foi o caminho escolhido pelo Grupo do Afeto: o conceito de mediação pedagógica não se refere a processos mágicos ou metafóricos, mas a relações concretamente estabelecidas e vivenciadas em sala de aula, as quais podem ser acessadas pelo olhar do pesquisador, através de estratégias metodológicas adequadas às características do fenômeno estudado.

Os trabalhos atuais

Com a minha eleição para a direção da Faculdade de Educação da Unicamp, no período de 2008 a 2012, o meu trabalho acadêmico foi bastante reduzido, o que envolveu o Grupo do Afeto: não tive mais condições de manter um processo regular de encontros visando,

principalmente, à formação de novos quadros para a pesquisa. Somente a partir de 2013 consegui retomar parcialmente esse trabalho.

Neste sentido, venho propondo e orientando projetos em duas direções: de um lado, pesquisas visando analisar processos de constituição de professores considerados de sucesso, buscando entender como se formaram, como se constituíram como excelentes professores, quais foram os seus mediadores, como se mantêm como professores de sucesso, etc.; para tanto, tenho contado com alunas de graduação que tomaram contato com os trabalhos do grupo e se interessaram pelo tema. A outra linha de pesquisa tem sido direcionada basicamente para o ensino superior, uma vez que a maioria dos trabalhos desenvolvidos envolveram, principalmente, os níveis de ensino fundamental e médio. Nos últimos anos, venho orientando pesquisas que se debruçam sobre o processo de mediação pedagógica, desenvolvido por docentes do ensino superior, utilizando os mesmos procedimentos já conhecidos, principalmente as entrevistas recorrentes.

Entretanto, há uma recente área de atuação em que me envolvi onde os resultados das pesquisas do Grupo de Afeto têm dado grande contribuição: trata-se da formação de docentes da própria universidade. Em julho de 2013, fui convidado pela atual reitoria da Unicamp para coordenar o Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem – conhecido como EA2. Este órgão, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, tem por objetivo propor e desenvolver políticas visando ao aprimoramento das condições de ensino de Graduação de toda a universidade. Vários projetos vêm sendo desenvolvidos pelo grupo que reuni para desenvolver o trabalho do EA2⁷. Um deles é um curso que venho oferecendo aos docentes da universidade visando habilitá-los a planejarem e desenvolverem programas de ensino nas suas respectivas áreas de atuação.

O Curso Planejamento de Condições de Ensino, oferecido desde 2014, tem como objetivo que cada professor participante planeje o programa da disciplina que ministra na sua respectiva unidade de ensino. Para tanto, a maior parte dos conteúdos abordados foram

⁷Compõem este grupo as professoras doutoras Maria Teresa Moreira Rodrigues, Mara Regina Leme de Sordi e Beatriz Jansen Ferreira.

derivados do conjunto de pesquisas desenvolvidas pelos membros do Grupo do Afeto, em especial os trabalhos sobre o professor inesquecível. Os dados disponíveis permitiram identificar algumas decisões que todo professor deve assumir para planejar e desenvolver o seu processo de ensino. Pelo menos, cinco decisões são abordadas durante o curso e orientam o planejamento de cada participante. São elas:

- a) onde chegar: a questão da definição dos objetivos de ensino, que envolve as dimensões relevância e clareza ;
- b) de onde partir: que envolve a questão do conhecimento prévio do repertório dos alunos como referência para esta decisão; para tanto, discute-se a avaliação diagnóstica como instrumento de identificação desse repertório;
- c) que conteúdos abordar: que envolve a questão da análise do objetivo terminal como instrumento para identificar os conteúdos a serem abordados, bem como os critérios para sua organização;
- d) como trabalhar em sala de aula: que envolve a questão da escolha das atividades que concretamente serão desenvolvidas em sala de aula; aqui se propõe um instrumento de análise das atividades, sua adequação aos objetivos, relação professor-aluno, possíveis problemas a serem enfrentados. Neste item também se abordam propostas relacionadas com as metodologias ativas, como alternativas para as práticas tradicionais;
- e) como avaliar: que envolve a discussão do conceito de avaliação, visando à superação do modelo tradicional e a proposta de uma concepção de avaliação como um instrumento para a aprendizagem do aluno.

Todas as decisões são discutidas atreladas à questão dos impactos cognitivos e afetivos produzidos pelas práticas planejadas pelos professores, sendo que a fundamentação teórica vai sendo apresentada à medida que as decisões são discutidas e os professores participantes planejam o seu programa.

Palavras finais

Os relatos acima descritos sugerem que analisar e discutir a questão da afetividade na mediação pedagógica significa, em última

instância, discutir as condições concretas de ensino que aumentam as possibilidades de ocorrência da aprendizagem de sucesso por parte dos alunos. Entendo que uma escola inclusiva, de qualquer nível de ensino, tem a obrigação de buscar, continuamente, condições que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, colocam-se os resultados das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo do Afeto. Uma última observação: a questão da afetividade, obviamente, não resolve o problema dos objetivos da educação – que cidadão queremos formar? – nem solucionará a questão do fracasso escolar – dado que este fenômeno configura-se como um subproduto de uma sociedade injusta e apresenta uma múltipla determinação. Mas o enfrentamento do processo do fracasso escolar, em todos os níveis, passa pelas condições concretas de ensino que são oferecidas aos alunos. Hoje, particularmente, não tenho dúvidas: se as condições de ensino forem planejadas e desenvolvidas com o mesmo cuidado que observei no trabalho pedagógico dos professores inesquecíveis, sujeitos das pesquisas do Grupo do Afeto, ampliam-se sensivelmente as possibilidades de que a inclusão escolar seja um processo real e efetivo, principalmente para os alunos oriundos dos setores menos favorecidos, social e economicamente, vítimas constantes de uma escola que hoje inclui, para, em seguida, excluir. Em última instância, a questão da afetividade no processo de mediação pedagógica aponta para a construção de uma escola mais justa e democrática, como sonham os cidadãos de boa vontade.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, A. R. S. (1997). “A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Wallon.” *Psicologia: teoria e pesquisa*, 13(2), pp. 239-249.

ALMEIDA, A. R. S. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora. Ltda.

BOSCH, P. VAN DEN (1998). *A Filosofia e a Felicidade*. São Paulo: Martins Fontes.

DAMÁSIO, A. (2001). *O erro de Dèscartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Cia. Das Letras.

DANTAS, H. (1992). “Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon”, in: Y. La TAILLE, Y. La; DANTAS, H. e OLIVEIRA, M. K. (Orgs.), *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, pp. 85-98.

FIGUEIREDO, L. C. (1992). *A Invenção do Psicológico: quatro séculos de subjetividade. 1500-1900*. São Paulo: EDUC/Escuta.

GALVÃO, I. (1996). *Henri Wallon*. Petrópolis: Vozes.

GILES, T. R. (1993). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: EPU.

GOYOS, A. C. N. (1986). *A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalização acerca dessa questão*. Tese de Doutorado em Psicologia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

GROTTA, E. C. (2000). *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

LEITE, S. A. da S. (2001). (Org.). *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Komedi.

_____ e TAGLIAFERRO, A. R. (2005). “A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível.” *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), pp. 247-260.

_____ (2006) (Org.). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____ e COLOMBO, F. A. (2006). “A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes”, in: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. e FRANCO, M. A. R. S. (Orgs). *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 117-136.

_____ e FALCIN, D. C. (2006). “O professor inesquecível: afetividade nas práticas pedagógicas”, in: SOUZA, M. T. C. e BUSSAB, V. S. R. (Orgs.). *Razão e emoção: diálogos em construção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 213-254.

_____ (2013). (Org.). *Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Cortez Editora.

LINARD, M. (1980). “Autoscopie par video: l'image de soi au travail”. *Education Permanente*, 52, pp. 7-24.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MAHONEY, A. A. (2004). “A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem”, in: MAHONEY, A. A. e ALMEIDA, L. R. (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 13-24.

MARCONDES, D. (2000). *Iniciação à História da Filosofia - dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editor.

SIMÃO, L. M. (1982). “Estudo descritivo de relações professor-aluno: a questão do procedimento de coleta de dados.” *Psicologia*, 8(2), pp. 19-28.

SIRINO, M. de F. (2008). *Uma nova faceta do fracasso escolar: as crianças que passam sem saber*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

TASSONI, E. C. M. (2000). *Afetividade e Produção Escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

TUNES, E. (1981). *Identificação da natureza e origem das dificuldades de alunos de pós-graduação para formularem problemas de pesquisa através de seus relatos verbais*. Tese de Doutorado em Psicologia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.

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

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

_____ (1978). *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editora.