



Concepções de professores de Ciências sobre a afetividade na sala de aula

Felipe da Silva Sales, Robson Macedo Novais.

Centro de Ciências Naturais e Humanas, Universidade Federal do ABC. Av. dos Estados, 5001, CEP 09210-580, Santo André – SP, Brasil.

ARTICLE INFO

Received: 20 octobre 2019

Accepted: 27 enero 2020

Available on-line: 30 mayo 2020

Keywords: Teacher conceptions, Affectivity, Science teaching.

E-mail addresses:
felipe.sales@aluno.ufabc.edu.br
robson.novais@ufabc.edu.br

ISSN 2007-9842

© 2020 Institute of Science Education.
All rights reserved

ABSTRACT

In this article, an investigation was carried out about the conceptions of three Science teachers concerning the influence of affectivity in the teaching-learning process. For this purpose, a questionnaire with open questions bringing the theme of the affectivity in the context of educational practice was applied. The data collected was analyzed using Content Analysis assumptions. Finally, we conclude that the three investigated teachers, in general, presented simplistic conceptions about the influence of affective aspects in Science classes.

Neste trabalho foi realizada uma investigação sobre as concepções de professores de três professoras de Ciências a respeito da influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Com esse propósito, foi aplicado um questionário com perguntas abertas que tratavam sobre a temática da afetividade no contexto da prática educativa. Os dados obtidos foram analisados utilizando pressupostos da Análise de Conteúdo. Por fim, concluímos que as três professoras investigadas apresentaram, de forma geral, concepções simplistas sobre a influência de aspectos afetivos nas aulas de Ciências.

I. INTRODUÇÃO

Quando estudamos os processos de desenvolvimento e aprendizagem humana nos cursos de licenciatura, é comum encontrarmos ideias que tratam sobre questões afetivas. No campo da Psicologia da Educação, podemos encontrar diversos teóricos que abordam aspectos relacionados à *afetividade* na sala de aula, tais como Piaget, Vygotsky e Wallon (Oliveira & Rego, 2003; La Taille, Oliveira & Dantas, 2019).

La Taille (2019), ao discutir o texto “Julgamento moral em crianças” de Piaget, salienta que este teórico aborda de maneira implícita aspectos associados à afetividade ao investigar como as crianças lidam com questões morais em jogos coletivos. Ainda sobre a moralidade, o autor relata como os aspectos interindividuais, em determinadas atividades, são afetados por conta das normas que as regem, sendo o respeito (que envolve justiça e honestidade) o eixo central para sua realização (Souza, 2003).

Segundo La Taille (2019, p. 90), para Piaget a “*coação* e a *cooperação*” são as formas de manifestação das *relações interindividuais*. Sendo assim, ele as utilizou para definir este conceito tomando a primeira como uma interação assimétrica e sem reciprocidade (isto é, relação de regras impostas, sem chances de oposição) e a segunda como uma relação mais simétrica e bilateral entre os agentes (ou seja, não existe uma centralização e todos possuem uma relação mais igualitária). Com essa perspectiva, Piaget propõe que as motivações tanto da *heteronomia* (presentes na coação) quando da *autonomia* (vistas na cooperação) são de caráter sentimentais (Souza, 2003; La Taille, 2019).

No campo da Psicologia Educacional, Vygotsky oferece subsídios para as discussões sobre a influência da afetividade no desenvolvimento cognitivo do sujeito (Vygotsky, 2010). Para o autor, a afetividade e o intelecto estão inter-relacionados e se influenciam mutuamente, estabelecendo uma dinâmica que promove o desenvolvimento de ambos. Segundo Oliveira (2019, p. 118), Vygotsky destaca que “[...] o pensamento tem origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção”. Diante dessa prerrogativa, o teórico salienta como uma deficiência da psicologia moderna o dualismo cognição-emoção nas discussões sobre o desenvolvimento das funções mentais.

Entre os conceitos apresentados por Vygotsky, destacam-se *signos* e *significados*, pelos quais o sujeito seria capaz de se desenvolver criando novas conexões a partir daquilo que já conhece e desencadeando os processos de generalização e organização conceitual. Conforme explica Oliveira (2019),

Vygotsky distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o “sentido”. O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhada por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo. (p. 126).

Por fim, cabe destacar as valiosas contribuições de Wallon, um dos mais importantes teóricos sobre a temática da *afetividade* associada ao desenvolvimento psicológico do sujeito. Em suas discussões sobre afetividade, o teórico destaca o papel central das emoções no processo de socialização e aprendizagem do sujeito. Conforme explica Dantas (2019), na teoria da emoção de Wallon, que é

[...] extremamente original, tem uma nítida inspiração darwinista: ela é vista como o instrumento de sobrevivência típico da espécie humana, que se caracteriza pela escassez da prole e pelo prolongado período de dependência. Se não fosse pela sua capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente, no sentido do atendimento das suas necessidades, o bebê humano pereceria. (p. 131).

Tanto é assim que as *emoções* são inatas ao sistema nervoso central, exercem uma função adaptativa e evoluem a partir das interações sociais, constituindo a *dimensão afetiva* do sujeito (Galvão, 2003; Oliveira & Rego, 2003; Nunes & Silveira, 2011; Dantas, 2019). Na perspectiva Walloniana, pois, existe alternância entre aspectos afetivos e cognitivos que se conectam e contribuem mutuamente para a construção “da pessoa” (Dantas, 2019).

É possível perceber como as ideias de Wallon e Vygotsky se complementam ao concordarem a respeito dos *signos* e *significados* e, também, sobre a influência sociocultural no desenvolvimento do sujeito: seja pelos estímulos e respostas às interações sociais, seja pela mediação de outrem, além da existência de uma íntima relação entre afetividade, cognição e o contexto social dos agentes (Leite & Tagliaferro, 2005). Dantas (2019), em um de seus trabalhos, descreve:

Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento, o que está em primeiro plano é a construção do sujeito que se faz pela interação com os outros sujeitos; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. Ambos os processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, *social* é sinônimo de interpessoal; no segundo, é equivalente de cultural (p. 141).

Nesse cenário, é importante destacar que pesquisas relacionadas à afetividade, apesar de escassas, vêm conquistando seu espaço no âmbito educacional brasileiro, sobretudo nas discussões sobre aprendizagem. Na investigação intitulada “Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPED¹”, Tassoni e Santos (2013) realizaram um levantamento bibliográfico de publicações apresentadas no Grupo de Trabalho 20: Psicologia da Educação, criado em

¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

1999. Das 273 produções selecionadas inicialmente por apresentarem relação com a temática da *afetividade*, 24 atenderam aos critérios definidos pela pesquisa. Dentre as contribuições teóricas evocadas para fundamentar os trabalhos selecionados pela pesquisa, Wallon recebe destaque, principalmente, no que se refere à definição de *afetividade*, tida por ele

[...] como um dos domínios que compõem o ser humano, sendo este formado pela relação indissociável existente entre os domínios afetivo, cognitivo e motor, constituindo o que Wallon denominou de *pessoa*. Os textos exploraram uma das maiores contribuições da teoria de Wallon para o estudo da afetividade: a ideia de que esta se refere a um conjunto que compreende emoções, sentimentos e paixão e que sofre transformações. (Tassoni & Santos, 2013, p. 70).

Com essa perspectiva, a abordagem da afetividade na sala de aula implica em oferecer condições para que os sujeitos (alunos) estabeleçam vínculos com o objeto (conteúdos escolares), ou seja, “[...] quando se discute este tema, discute-se, efetivamente, a própria relação sujeito-objeto em um dos seus aspectos essenciais: o efeito afetivo das experiências vivenciadas pelo aluno em sala de aula na relação com os diversos objetos do conhecimento” (Leite & Tassoni, 2002, p. 114).

No âmbito do ensino de Ciências, entretanto, essa temática é pouco abordada ou ausente na formação e prática docentes (Silva & Novais, 2019). Considerando esse pressuposto, foi levantada a hipótese de que as concepções de professores de Ciências sobre a afetividade na sala de aula estejam alinhadas às ideias do senso comum sobre essa temática. Partindo dessa hipótese, propõe-se neste trabalho investigar algumas das concepções de professores de Ciências sobre a afetividade na prática educativa.

II. OBJETIVOS

Objetivo geral

Investigar algumas concepções de professores de Química sobre a influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, buscando identificar se estes são conscientes dessa influência e como consideram os aspectos dessa dimensão na prática docente.

Objetivos específicos

- Investigar as concepções de professores de Química sobre o conceito de *afetividade* na sala de aula;
- Analisar a influência dessas concepções na prática de ensino desses professores e nas relações interpessoais que se estabelecem na sala de aula.

III. METODOLOGIA

Considerando os objetivos propostos para este projeto, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa (Lüdke & André, 2013) na qual o principal instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas sobre a temática da pesquisa. Foram sujeitos dessa investigação três professoras da educação básica que atuam em disciplinas de Ciências da Natureza em uma escola pública estadual na cidade de Santo André (SP). Para preservar o anonimato das voluntárias, utilizamos os códigos P1, P2 e P3 para identificá-las conforme a tabela I a seguir.

TABELA I. Formação acadêmica e disciplinas de atuação na educação básica.

Professoras	Formação Acadêmica	Disciplinas que ministram
P1	Licenciatura em Química (com habilitação para ensino de Física e Biologia)	Química, Biologia e Física (Ensino Médio)
P2	Licenciatura em Ciências Biológicas	Biologia e Ciências (Ensino Fundamental e Médio)
P3	Licenciatura em Química	Professora eventual de Ciências (Ensino Fundamental e Médio)

A seleção dos voluntários foi aleatória, ou seja, o pesquisador foi à escola e convidou seis professores e professoras que atuavam em disciplinas de Ciências a participarem da pesquisa, mas apenas três professoras demonstraram interesse. Após concordarem em serem voluntárias, as professoras foram informadas sobre os propósitos do projeto e receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)² para participação na pesquisa, bem como uma cópia do questionário de coleta de dados.

IV. COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os dados dessa pesquisa foram coletados por meio de um questionário com nove perguntas abertas e que foi elaborado pelo pesquisador após intensa leitura de textos que tratam sobre a afetividade no contexto educativo. Tal questionário foi submetido à apreciação de oito integrantes de nosso grupo de pesquisa – o Núcleo de Investigação em Educação Química (NIEQ) da UFABC –, sendo ajustado considerando as sugestões de modificações propostas nesse processo de validação do instrumento. As perguntas que constituem o questionário final são apresentadas no quadro I, a seguir.

QUADRO I. Perguntas que constituem o questionário aplicado às professoras.

1. O que você entende por “Afetividade”?
2. Na sua experiência como estudante na educação básica e/ou superior, você acredita que aspectos da afetividade influenciavam o seu desempenho acadêmico positiva ou negativamente? Explique.
3. Você possui recordações afetivas, como estudante da educação básica, em relação às matérias que mais e menos gostava, aos(às) professores(as) e às turmas durante as aulas e atividades? Caso possua, você poderia relatar algumas dessas recordações?
4. Você acredita que aspectos da afetividade se manifestam e influenciam as relações na sala de aula de Ciências? Explique.
5. Como a afetividade poderia influenciar o processo de ensino-aprendizagem da Química na escola?
6. Você considera aspectos da afetividade na sua prática de ensino? Explique.
7. O professor ou professora precisa saber lidar com questões afetivas em seu ambiente de trabalho e/ou prática de ensino? Por quê?
8. Na sua formação acadêmica, você se recorda de, em algum momento, terem sido abordados temas relacionados à afetividade? Em quais disciplinas e o que foi abordado?
9. Tanto nas escolas quanto nos cursos de formação de professores, você acredita que a temática “afetividade” deva ser mais ou menos explorada? Por quê?

² O referido TCLE foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFABC. Número CAAE: 09534319.7.0000.5594.

O questionário foi disponibilizado impresso às voluntárias, que tiveram uma semana para respondê-lo e entregá-lo ao presente pesquisador juntamente com o TCLE devidamente preenchido e assinado. As respostas das voluntárias registradas no questionário foram transcritas na íntegra e analisadas segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Nesse processo, utilizamos as seguintes etapas: (i) definição de unidades de registro e categorização, (ii) definição da unidade de contexto e recorte, e (iii) representação e interpretação dos resultados.

V. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira etapa de análise, após a intensa leitura do material transcrito, definiu-se três unidades de registro e categorização: (i) vivências e concepções sobre afetividade; (ii) afetividade na formação docente e (iii) afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Na segunda etapa, realizamos a escolha de unidades de contexto presentes nas transcrições associadas a cada uma das categorias, definindo, assim, nosso corpus de pesquisa (Bardin, 2011). Por fim, na terceira etapa selecionamos as unidades de contextos, realizamos a interpretação dos dados e a discussão dos resultados, apresentados a seguir.

i. Vivências e concepções sobre afetividade

Ao serem questionadas sobre o conceito geral de *afetividade*, P1 e P2 foram bastante sucintas, definindo-o em poucas palavras. Entretanto, P3 desenvolveu melhor sua resposta, conforme os trechos a seguir:

Proximidade, ouvir. (P1).

Sintonia, carinho, proximidade. (P2).

Afetividade são emoções; atos de amor ou maldade; emoções de carinho, de atenção e compreensão. (P3).

Para P1 e P2 a afetividade está relacionada com “proximidade”, o que sugere que para elas a questão se estabelece apenas no plano das interações sociais. P3, por sua vez, também associa a afetividade às emoções que se estabelecem em uma esfera psicobiológica, o que sinaliza um conhecimento mais amplo sobre a temática por parte dessa professora.

Ao tratarem sobre suas vivências na educação básica e superior, as três professoras reconhecem que a afetividade foi um fator “positivo” nos seus processos de escolarização, conforme explicam:

Positivamente. Pois facilitava o diálogo e abertura para esclarecimentos de dúvidas. (P1).

Sim, positivamente pois a afetividade cria laços positivos que motivam as pessoas. (P2).

Acredito que sim, tem influência porque, de acordo com a emoção do aluno em seus relacionamentos familiares e na relação com amigos, pode influenciar em seu desempenho na vida estudantil. (P3).

Nesses trechos, P1 e P2 corroboram com seu entendimento sobre afetividade que se estabelece no plano das interações sociais, enquanto que P3 volta a citar “a emoção”, fortalecendo nossa inferência de que, para ela, a afetividade envolve outras dimensões do sujeito, como a psicobiológica (Mellado *et al.*, 2014). Fica evidente nos trechos citados que as três professoras associam a afetividade a experiências “positivas”, o que pode ser um indicativo de que elas não reconhecem possíveis efeitos adversos das relações afetivas no contexto educativo (Leite & Kager, 2009).

Ainda no âmbito dessas vivências, as três professoras destacam que possuem recordações de situações que envolveram a afetividade no período de escolarização básica, mas apenas P1 e P3 exemplificam essas situações:

Ajudar a professora apagando a lousa; apresentações em grupo; desfile 7 de setembro; elogios por me destacar nas atividades... (P1).

Sim, tenho recordações das minhas aulas de matemática e ciências no qual me traz boas recordações do ginásio. (P3).

Nesses trechos, apenas P3 estabelece relação entre a afetividade e os conteúdos escolares, o que fortalece nossa constatação de que essa professora possui concepções mais elaboradas sobre o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem das Ciências Naturais (Mellado *et al.*, 2014). Cabe destacar que a ausência de exemplos na resposta de P2 sobre situações marcadas pela afetividade em suas vivências escolares pode indicar falta de compreensão ou de conhecimento sobre o tema.

A partir da análise dos dados é possível inferir que as três professoras, em diferentes níveis, possuem concepções simplistas sobre a temática da *afetividade* no contexto educativo e que suas respostas foram fundamentadas, prioritariamente, por concepções do senso comum sobre o tema. P3, entretanto, demonstrou concepções mais elaboradas, o que pode ser um indicativo de que essa professora teve contato com discussões sobre a temática no seu percurso formativo.

ii. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem

Quando questionadas sobre possíveis impactos da afetividade na sala de aula, as educadoras concordaram que exista uma influência desta, entretanto, de maneira mais genérica. Expressaram o seguinte:

Sim. A curiosidade é o ponto de partida para aprender Ciências e, se o professor oportuniza vínculos afetivos, os alunos se sentem mais à vontade para participar e tirar dúvidas. (P1).

Sim. Influencia em todas as áreas da vida. (P2).

Sim, acredito que a afetividade pode trazer pontos positivos nas aulas de Ciências: na didática, mostrando finalidade e objetivos a serem alcançados. (P3).

Um ponto bem colocado pela P1 sobre a criação de vínculos é a promoção da tranquilidade dos estudantes, isso é: a liberdade e a motivação para tirarem dúvidas, sem medos nem ansiosos, pode instigar a curiosidade aproximando os estudantes dos conteúdos escolares (Leite, 2006; Tassoni, 2006). Essas falas já servem como introdução para a questão seguinte, que trata sobre como a afetividade influencia mais diretamente o processo de ensino-aprendizagem de Química:

Idem à resposta anterior e tornando, assim, a aprendizagem mais significativa. (P1).

Como uma motivação ao aluno e [trazendo] boas lembranças. Construção de laços para a vida. (P2).

Pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem da Química na maneira didática de como passar o conhecimento de forma simples, mas trazendo o entendimento em todo o processo de aprendizagem. (P3).

Assim como abordado anteriormente, P1 reforça sua ideia enquanto P2 e P3 mantêm concepções pouco articuladas sobre a temática proposta. Seguindo a ordem do questionário, o item subsequente tratou sobre a consciência e a consideração da afetividade pelas docentes em suas práticas educativas. Todas responderam positivamente à questão, sendo que P1 e P2, mais experientes, relatam brevemente ações que consideram conter marcas afetivas em sala, enquanto que P3 se refere à relação da postura do professor como um atrativo ou motivação para os alunos. Seguem as falas:

Sim. Há momentos de diálogo, discussões, de modo que os alunos exponham seus pensamentos, dúvidas e argumentos. (P1).

Sim. Através de debates e conversas que aproximam minhas experiências da realidade de vida deles. (P2).

Sim, se o professor tiver empatia na sua prática de ensino, ele pode transformar trazendo o aluno para os estudos. Ou seja, o professor tem que gostar do que faz... (P3).

Desse modo, P1 e P2 apresentam algumas de suas decisões pedagógicas como iniciadoras de processos afetivos na sala de aula, apontam a importância da participação de tais processos neste trabalho como também das trocas de experiências (Leite & Tagliaferro, 2005). P3, por sua vez, sugere que a afetividade se inicie pela satisfação do professor em lecionar e que se propague para os alunos de modo a lhes propiciar interesse pelos conteúdos escolares.

Finalizando o conjunto de questões acerca da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, foi solicitado que as educadoras indicassem se o professor precisa saber lidar com questões afetivas no ambiente de trabalho e/ou na sua prática de ensino e o porquê do posicionamento adotado. De um modo geral, houve consenso afirmativo demonstrando que elas concordam com a necessidade de saber gerir a afetividade no espaço escolar, como descrito a seguir:

Sim. É necessário ponderar laços afetivos de modo que não interfiram no processo de ensino-aprendizagem prejudicando-o. (P1).

Sim, sempre, pois lidamos com pessoas e histórias diariamente. (P2).

Acredito que sim: o professor precisa gostar de todo o processo, [propiciando um] ambiente de trabalho mais amigável junto com a prática de ensino. (P3).

É perceptível que P1 trata o assunto com maior delicadeza, sugerindo que os processos afetivos não são necessariamente positivos na vida escolar do aluno e que podem ser danosos (Kager, 2006). Já P2 e P3 tratam a afetividade mais genericamente, permitindo a inferência de que ambas não têm ideias fundamentadas ou elaboradas sobre como exatamente esse conceito pode interferir ou auxiliar para uma boa abordagem dentro da escola.

iii. Afetividade na formação docente

Em outro momento, quando questionadas sobre a abordagem da temática *afetividade* durante sua formação acadêmica, as três professoras não tiveram o assunto trabalhado ou não se recordavam. Entretanto, P1 e P2, em alguns momentos, na pós-graduação ou em cursos de formação continuada, tiveram algum contato, conforme explicam a seguir:

Na minha formação acadêmica, não tive nenhuma disciplina que abordasse o tema *afetividade*. (P3).

Não me recordo. Algumas palestras e leituras (Celso Antunes, Paulo Freire, Gabriel Chalita, etc.). (P1).

Sim, na minha pós-graduação, em dinâmicas. (P2).

Nos trechos, é perceptível que, na primeira formação de docentes, a afetividade não é claramente discutida, ocorrendo posteriormente como uma complementação pedagógica dos educadores que buscam se atualizar não necessariamente sobre esta temática, uma vez que esta pode aparecer de forma superficial para complementar a abordagem de outros tópicos ou assuntos pedagógicos.

As educadoras reconhecem a importância de que se abordem assuntos relativos à afetividade, tanto no ensino superior quanto na educação básica, não só para formação profissional, como também para a formação cidadã da pessoa. Quando foram questionadas sobre a relevância de se explorar mais a temática no contexto educativo, as respostas foram:

Sim. Devido ao processo de ensino-aprendizagem se tornar mais significativo. (P1).

Sim. Deve ser explorado sempre. (P2).

Sim, acredito que deva ser mais explorada porque no mundo da informação, onde as pessoas estão mais isoladas no seu mundo, deixando a realidade, os sentimentos de afetividade e a atenção para com o próximo está cada vez mais difícil. (P3).

Tais relatos corroboram a necessidade de que sejam abordados aspectos afetivos no ensino, além do modo como eles se estabelecem e influem na aprendizagem dos estudantes. Não somente os educadores precisam conhecer e entender esses aspectos para aplicá-los em suas aulas, mas também os alunos podem desenvolver um autoconhecimento sobre seu

próprio processo de aprendizagem, bem como sobre a gestão de suas emoções e sentimentos, de forma a elaborarem mecanismos para desenvolverem a inteligência emocional.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar de modo geral as respostas fornecidas, é possível perceber que as professoras não têm um conceito bem definido de *afetividade* e que essa temática foi pouco abordada durante sua formação docente. Entretanto, elas reconhecem a necessidade de que ela seja abordada não só nos cursos de formação, como também na esfera escolar, direcionada aos estudantes.

Não é difícil imaginar que, no panorama brasileiro dos cursos de formação de professores, o tema abordado por este trabalho ainda seja pouco enfatizado ou até mesmo esquecido, não dando subsídios para que os educadores percebam que a dimensão afetiva pode estar associada tanto ao sucesso quanto ao fracasso escolar. Essa lacuna dificulta que o educador consiga refletir e se autorregular de modo a promover mudanças significativas em sua atuação na escola em relação aos alunos e colegas de trabalho. Além disso, professores mais capacitados podem contribuir para que os estudantes aprendam a compreender e gerir seus sentimentos e emoções desenvolvendo sua inteligência emocional dentro e fora da sala de aula.

Com práticas pedagógicas bem elaboradas de acordo com o perfil da turma, existe a tendência de que o ambiente da sala de aula seja mais estimulante tanto para os alunos quanto para o educador, pois alunos motivados aprendem melhor, fator que conseqüentemente também será positivo para o professor. Um ciclo que, se bem estabelecido, retroalimenta-se modificando e beneficiando a todos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às professoras que se voluntariaram para participar desta investigação, à direção da escola na qual a pesquisa foi realizada e à Universidade Federal do ABC (UFABC).

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70.
- Dantas, H. (2019). A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In Y. La Taille, M. K. Oliveira, & H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão* (28a ed., Cap. 6, pp. 131-157). São Paulo: Summus Editorial.
- Galvão, I. (2003). Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In V. A. Arantes (Org.). *Afetividade na escola: Alternativas Teóricas e Práticas* (4a ed., Cap. 4, pp. 71-88). São Paulo: Summus Editorial.
- Kager, S. (2006). As dimensões afetivas no processo de avaliação. In S. A. S. Leite (Org.). *Afetividade e Práticas Pedagógicas* (pp. 113-146) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- La Taille, Y. (2019). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In Y. de La Taille, M. K. de Oliveira, & H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão* (28a ed., Cap. 4, pp. 71-114). São Paulo: Summus Editorial.
- La Taille, Y., Oliveira, M. K., & Dantas, H. (2019). *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão* (28a ed.) São Paulo: Summus Editorial.
- Leite, S. A. S. (2006). Afetividade e práticas pedagógicas. In: S. A. S. Leite (Org.). *Afetividade e Práticas Pedagógicas* (pp. 15-45) São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Leite, S. A. S. & Kager, S. (2009). Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(62), 109-134.
- Leite, S. A. S. & Tagliaferro, A. R. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 247-260.
- Leite, S. A. S. & Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla, (Orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 93-115). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lüdke, M.; André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* (2a ed.). São Paulo: E.P.U.
- Mellado, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., Conde, M. C., Costillo, E., Cubero, J., Esteban, R., Martínez, G., Ruiz, C. & Sánchez, J. (2014). *Las emociones en la enseñanza de las ciencias. Enseñanza de las ciencias*, 3(32), 11-36.
- Nunes, A. I. B. L., & Silveira, R. N. (2011). *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos* (3a ed.). Brasília: Liber Livro.
- Oliveira, M. K. (2019). O problema da afetividade em Vygotsky. In Y. La Taille, M. K. Oliveira, & H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão* (28a ed., Cap. 5, pp. 115-130). São Paulo: Summus Editorial.
- Oliveira, M. K. & Rego, T. C. (2003). Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In V. A. Arantes (Org.). *Afetividade na escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. (4a ed., Cap. 1, pp. 13-34). São Paulo: Summus Editorial.
- Silva, T. A. & Novais, R. M. (2019). A incidência de trabalhos que abordam aspectos da dimensão afetiva da docência nos anais do Encontro Nacional de Educação em Ciências. In B. Macedo, S. Silveira, M. G. Astete, D. Meziat, & L. Bengochia, (Orgs.). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias en debate* (Vol. 3, pp. 171-180) Montevideo: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones.
- Souza, M. T. C. C. (2003). O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In V. A. Arantes (Org.). *Afetividade na escola: Alternativas Teóricas e Práticas* (4a ed., Cap. 3, pp. 53-70). São Paulo: Summus Editorial.
- Tassoni, E. C. M. (2006). Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In S. A. S. Leite (Org.). *Afetividade e Práticas Pedagógicas* (pp. 47-74) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tassoni, E. C. M. & Santos, A. N. M. (2013). Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(8), 65-76.
- Vygotsky, L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica* (3a ed., P. Bezerra, Trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes.