

## A influência das emoções no aprendizado de escolares

Joelson Carvalho Souza<sup>I, II</sup>

Adolfo Antonio Hickmann<sup>III, IV</sup>

Araci Asinelli-Luz<sup>V, VI</sup>

Girlane Moura Hickmann<sup>VII, VIII</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4279>

### Resumo

Trata-se de artigo de revisão de literatura que apresenta análises sobre o tema das emoções e da aprendizagem no desenvolvimento humano de escolares. O objetivo deste trabalho é contribuir para a discussão teórica sobre como as emoções influenciam processos de aprendizagem dos estudantes, levando-se em consideração os contextos nos quais estão inseridos. Parte-se do pressuposto de que a compreensão de fatores e de ambientes ecológicos que influenciam os escolares, de forma emocional, pode colaborar para a reflexão sobre o processo de aprendizagem. Para o método, utilizou-se a pesquisa de cunho teórico. Foram compilados artigos das bases de dados do Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de literaturas referentes à Teoria Histórico-Cultural e à abordagem da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. As análises das literaturas ocorreram devido à aproximação da temática das emoções e da aprendizagem. Pelos documentos selecionados, foram examinadas as relações familiares, as relações professor-estudante, as relações entre pares e situações ligadas às emoções nos ambientes ecológicos família e escola. Os resultados revelam que as relações familiares, entre professor e estudante e entre escolares

<sup>I</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <joelsoncsousa@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-3285-1806>>.

<sup>II</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <hickmannadolfo@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-4179-6212>>.

<sup>IV</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <araciasinelli@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-5880-0543>>.

<sup>VI</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

<sup>VII</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <girlanehickmann@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-5960-7478>>.

<sup>VIII</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

exercem potencial influência sobre a aprendizagem dos estudantes. Além disso, dois conceitos mostraram-se relevantes para as discussões: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky, e o modelo Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT), desenvolvido por Bronfenbrenner.

Palavras-chave: Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano; Teoria Histórico-Cultural; integração razão/ação/emoção; processo de ensino-aprendizagem.

---

### **Abstract**

#### ***The influence of emotions in students***

*This is a literature review article that analyzes the theme of emotions and learning in the human development of students. This work aims to contribute to the theoretical discussion on how emotions influence students' learning processes, considering the contexts of which they are part. It is assumed that understanding factors and ecological environments that emotionally influence students can contribute to the reflection on the learning process. As for the method, a theoretical bibliographic research was used. Literature on Historical-Cultural and Bioecological Theory of Human Development were selected, as well as assorted papers found in the Periodical database of the Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES. The literature analysis was carried due to the proximity between themes of emotions and learning. These documents were used to analyze family relations, teacher-student relationships, peer-to-peer relationships and situations related to emotions in the ecological environments: family and school. The results show that family relationships, teacher-student relationships and student-student relationships have a potential influence over student's learning. In addition, two concepts were relevant to the discussions: Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) and Bronfenbrenner's Process–Person–Context–Time Model (PPCT).*

*Keywords: Bioecological Theory of Human Development; Cultural-Historical Theory; reason/action/emotion integration; teaching and learning process.*

---

### **Resumen**

#### ***La influencia de las emociones en el aprendizaje de escolares***

*Este es un artículo de revisión de literatura que presenta análisis sobre el tema de las emociones y el aprendizaje en el desarrollo humano de escolares. El objetivo de este trabajo es contribuir a la discusión teórica*

*sobre cómo las emociones influyen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta los contextos en los que se insertan. Se supone que la comprensión de los factores y los entornos ecológicos que influyen emocionalmente en los estudiantes puede contribuir a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Para el método, se utilizó la investigación bibliográfica de naturaleza teórica. En los documentos seleccionados, se analizaron las relaciones familiares, las relaciones profesor-estudiante, además de las relaciones entre pares y situaciones relacionadas a las emociones en los ambientes ecológicos familia y escuela. Los resultados mostraron que las relaciones familiares, entre profesor-estudiante y entre escolares, ejercen potencial influencia sobre el aprendizaje de los estudiantes. Además, dos conceptos se mostraron relevantes para las discusiones: la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP) propuesta por Vygotsky y el modelo Persona, Proceso, Contexto y Tiempo (PPCT) desarrollado por Bronfenbrenner.*

*Palabras clave: integración razón/acción/emoción; proceso de enseñanza-aprendizaje; Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano; Teoría Histórico-Cultural.*

---

## Introdução

O processo de aprendizagem de escolares, no campo do desenvolvimento humano, envolve diferentes aspectos. O presente estudo discute os impactos de alguns desses aspectos, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky (2004; 2007; 2010; 2012a; 2012b), e da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (1979; 2002; 2004; 2011). O enfoque dado à discussão situa-se em três tipos de relações interpessoais que ocorrem durante o processo de aprendizagem: as estabelecidas no ambiente familiar; as existentes entre estudantes e professores; e as desenvolvidas entre estudantes e seus pares.

Primeiramente, as relações familiares são de extrema importância para a formação do indivíduo, no que diz respeito à base de relacionamentos que sustentam o processo educacional. Hickmann (2015, p. 27) aponta que "as primeiras relações, no contexto histórico-cultural, geralmente ocorrem na família." Pais ou cuidadores conscientes propiciam um ambiente que possibilita a interação dos estudantes com a escola. Além disso, é nos contextos família e escola que ocorre a formação cognitiva do indivíduo para a vida adulta (Minayo, 2005).

Entretanto, determinadas ações no núcleo familiar podem acarretar distúrbios emocionais que dificultam o aprendizado (Camargo, 2002). Entende-se que as relações interpessoais ocorrem sob a influência das emoções. O fato de que elas podem desencadear comportamentos benéficos ou prejudiciais ao rendimento de cada estudante as coloca em destaque no presente trabalho. Para esse fim, as emoções identificadas nos processos relacionais foram analisadas mediante as perspectivas de Camargo (2002;

2004) e de Camargo e Bulgacov (2006; 2016), tendo como base o referencial teórico de Vygotsky (2007; 2012a; 2012b).

Em seguida, a qualidade das relações entre professor e estudante constitui um elemento facilitador do aprendizado. O modo como o educador interage com os escolares pode fazer toda a diferença.

Acreditamos que a ponta do iceberg pode ser o índice que nos leva a perceber a importância da qualidade das relações interpessoais, da afetividade, do contexto ecológico e da mediação do professor como fatores que interferem na motivação dos alunos para a aprendizagem (Asinelli-Luz; Hickmann; Hickmann, 2014, p. 158).

O professor maneja uma teia de complexidades na relação com estudantes, com os quais ele interage no ambiente escolar. O conhecimento e o domínio da matéria a ser ministrada certamente constituem a base da aprendizagem; entretanto, o resultado qualitativo desse processo não prescinde das relações de afetividade, do contexto ecológico e do tipo de mediação que ele estabelece com os escolares.

Por último, as relações entre pares revelam aspectos do convívio com iguais, em termos de idade e de proximidade de sistema de pensamentos, no ambiente em que a pessoa em desenvolvimento institui boa parte de suas interações (Bronfenbrenner, 2004; 2011). Nesse ambiente, encontram-se crianças e adolescentes, diante das possibilidades de desenvolvimento a que se refere Vygotsky ao tratar da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP, segundo Vygotsky (2012b; 2014), é basicamente o espaço do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, que apresenta os processos imaturos, mas em vias de maturação intelectual. Os elementos primordiais da ZDP são os trabalhos de cooperação e imitação. Para o autor, apesar de o indivíduo já ter potencialmente condições de resolver determinadas situações, elas são facilitadas pelo contato com alguém mais experiente (professor ou colega), que o apoia nessa transição intelectual.

Podemos, portanto, concluir o acima com algo novo e importante sobre o trabalho em cooperação e imitação. Temos afirmado que a criança é capaz de realizar, em colaboração, muito mais do que ela própria sozinha. Mas é preciso acrescentar que não infinitamente mais, mas dentro dos limites estritamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e suas possibilidades intelectuais. Trabalhando em conjunto, a criança é mais forte e mais esperta do que quando atua sozinha, sobe mais em relação ao nível de dificuldades intelectuais a serem superados, mas há sempre uma certa distância, estritamente regulamentada, o que determina a divergência entre o trabalho independente e a cooperação (Vygotsky, 2012b, p. 239).

A passagem supracitada sobre a ZDP reforça que as vivências de crianças e adolescentes, em transição própria ao momento de seu desenvolvimento, são fortalecidas pelo estabelecimento de relações interpessoais, não somente no sentido verticalizado (professor-estudante), mas também no sentido horizontalizado (estudante-estudante). Nessa visão, professores e escolares mais experientes podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes menos experientes na

relação, assim como os menos experientes também podem ter sua parcela de contribuição para o desenvolvimento dos mais experientes e até mesmo dos professores.

Os fatores elencados anteriormente serão analisados na perspectiva de Bronfenbrenner (2004; 2011), sob a ótica da bioecologia do desenvolvimento humano, e de outros autores que dialogam com essa linha. O presente trabalho propõe reflexões sobre as possibilidades de compreender os fatores emocionais que influenciam a aprendizagem de escolares.

## Metodologia

Para a realização do estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica na coleta de dados. Foram compilados artigos sobre temáticas relacionadas às emoções e à aprendizagem dos estudantes, teses e dissertações que dispunham de teorias do desenvolvimento humano, além de literaturas específicas sobre os sistemas ecológicos e bioecológicos do desenvolvimento humano. Foram pesquisados ainda artigos e publicações sobre a literatura de Vygotsky, dando ênfase à importância das interações sociais. Outros artigos sobre temáticas como relações professor-aluno, relações entre pares e relações familiares também foram investigados.

A compilação de artigos se deu a partir das bases de dados do Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Consideraram-se as publicações referentes aos últimos dez anos. Os descritores utilizados foram: "emoções" *and* "aprendizagem". Como refinamento, empregaram-se os termos "influências das emoções" *and* "aprendizagens dos alunos". A pesquisa inicial retornou um total de 121 artigos. A partir disso, realizou-se a leitura dos resumos dos artigos encontrados; em seguida, a leitura dos títulos mais condizentes com o descritor "a influência das emoções no aprendizado dos alunos".

A análise do conteúdo encontrado foi realizada tendo em vista os artigos que delimitavam a temática sobre emoções e aprendizagem. Deu-se maior importância aos artigos que descreviam associações entre emoções e aprendizagem dos escolares, especialmente em relação aos possíveis impactos ou à influência das emoções sobre a aprendizagem destes. A literatura sobre sistemas ecológicos e desenvolvimento humano norteou a ideia das emoções inerentes aos microsistemas nos quais se inserem os estudantes.

Diante disso, constatou-se que as emoções estão ou podem estar associadas aos processos de aprendizagem dos escolares, influenciando-os, uma vez que as emoções fazem parte do desenvolvimento biopsicológico singular e contextual dos seres humanos. A seguir, são demonstrados os tópicos resultantes da pesquisa bibliográfica. Optou-se por organizar o texto conforme as temáticas propostas por este artigo.

## O modelo bioecológico do desenvolvimento humano

Tendo em vista as diversas abordagens possíveis, é necessário definir a concepção de *desenvolvimento humano* adotada para este estudo. Optou-se pela definição proposta pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, nos dizeres de seu autor:

[...] fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano, por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente (Bronfenbrenner, 2011, p. 43).

Ao basear-se nesse preceito, o presente trabalho considera importante definir aprendizagem dentro da perspectiva do desenvolvimento humano. A *aprendizagem* é definida, nesses termos, como “[...] mudança relativamente permanente no comportamento (ou potencial de) que resulta de uma experiência prática.” (Shaffer, 2005, p. 2). Dessa forma, pretende-se delimitar o conceito tão somente para facilitar o entendimento do leitor sobre o assunto.

É importante considerar que o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano “[...] pressupõe que toda experiência individual se dá em ambientes” (Polleto; Koller, 2008, p. 406). Esses ambientes, compreendidos por diferentes contextos, como família, escola e instituições, constituem a base para a análise das influências que os indivíduos sofrem. A Figura 1 apresenta uma breve ilustração dos sistemas compreendidos nos contextos bioecológicos.

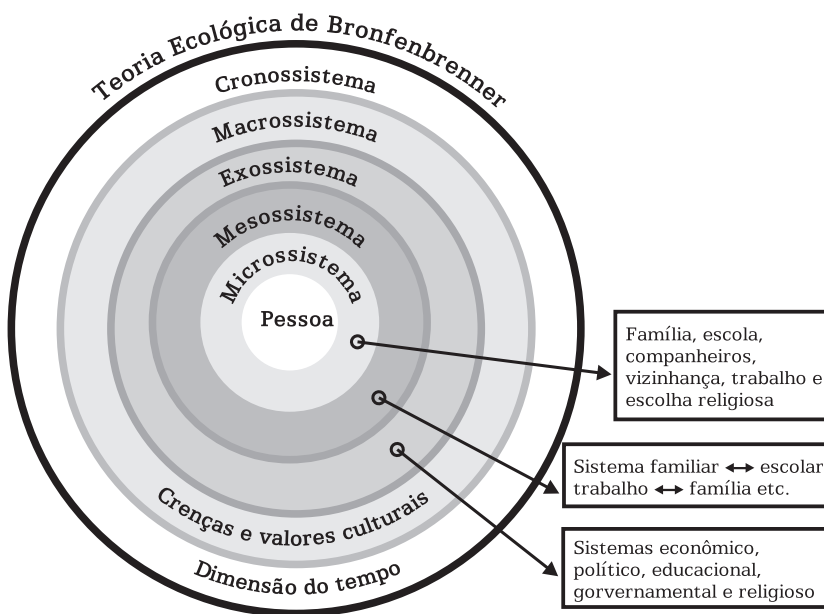


Figura 1 - Perspectiva ecológica do desenvolvimento

Fonte: Stasiak (2010, p. 9).

A ideia central é a de que os ambientes são concebidos como estruturas encaixadas uma dentro da outra, de maneira interdependente. No contexto, como se verifica na Figura 1, ocorrem as interações de quatro elementos. O *microssistema* é definido por Bronfenbrenner como:

[...] um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento, nos contextos nos quais ela estabelece relações face a face, com suas características físicas e materiais, e *contendo outras pessoas com distintas características de temperamento, personalidade e sistemas de crenças*. (Bronfenbrenner, 2011, p. 176, grifo do autor).

O *mesossistema* traduz as relações que acontecem entre dois ou mais microssistemas em que a pessoa em desenvolvimento transita. Nesse sentido, representa a interação família-escola e as respectivas influências que esses ambientes exercem sobre crianças e adolescentes. O *exossistema* abrange estruturas sociais, formais ou informais, que, de alguma maneira, afetam o ambiente imediato desses seres humanos. Por exemplo, pode ser que eles nunca conheçam diretamente o local de trabalho dos pais ou outros ambientes por onde estes circulam, porém, o contato dos pais com ambientes ou situações diversas tende a, de algum modo, afetar o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Igualmente importante é o *macrossistema*, composto por padrões ideológicos das relações existentes na sociedade, constituídas pelo desenvolvimento histórico-cultural dos membros da comunidade, da cidade e do país onde crianças e adolescentes estabelecem suas relações (Bronfenbrenner, 2011).

Inserido na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, encontra-se o modelo Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT). Considerando que já se falou sobre os elementos que compõem o *contexto*, verifica-se que o *processo* é destacado como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento. Ele “[...] relaciona-se à maneira como a pessoa ou a família significa suas experiências e interpreta o ambiente ao longo de seu ciclo vital.” (De Antoni; Koller, 2010, p. 18). O *processo* constitui-se por interações simbólicas e duradouras do sujeito com as pessoas e objetos no ambiente imediato. Essas formas de interação são chamadas de *processos proximais* e contribuem significativamente para o desenvolvimento humano. A *pessoa* é o ser humano ou o grupo familiar em desenvolvimento, que apresenta características biopsicossociais e interações próprias. O *tempo* revela influências e heranças culturais encontradas nas famílias, formadas por raízes históricas, valores, hábitos e práticas ritualísticas. Serve também para ordenar cronologicamente eventos passados e auxilia na construção de possibilidades futuras (De Antoni; Koller, 2010).

A todos esses elementos teóricos de pesquisa, Bronfenbrenner (2011) sugere que sejam acrescentados elementos de análise, como sexo, idade, raça e aspectos do temperamento ou da personalidade das pessoas. Essa é a base teórica que permite compreender como a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano concebe os seres em desenvolvimento,

possibilitando intervenções que contemplem os indivíduos em sua integralidade.

### **As emoções: definindo conceitos**

Por meio do levantamento bibliográfico mencionado, pôde-se perceber que as emoções e seus mecanismos afetam as relações estabelecidas nos diversos ambientes em que os escolares transitam. Por isso, é adequado definir o termo *emoção* para o leitor. Parte-se da tese de Camargo, a qual afirma que “a sala de aula é um espaço onde se reprimem as emoções e sentimentos dos alunos.” (Camargo, 2004, p. 15). Segundo a autora, “[...] a emoção constitui função inseparável da cognição e da aprendizagem.” (Camargo, 2004, p. 16).

Na referida obra, a pesquisadora apresentou dados significativos sobre a trama subjetiva que subjaz às relações escolares. Além disso, foi possível constatar, por meio dos resultados das diversas entrevistas realizadas por ela, que a escola acaba dando pouca atenção para os problemas relacionados às *emoções* dos alunos. Por isso, explicar o que a presente pesquisa entende pelo conceito de emoções ajuda a perceber a dimensão da problemática aqui exposta. Além disso, brevemente, será feita a distinção entre os conceitos de emoções e de sentimentos, muitas vezes empregados de forma intercambiável.

Conforme exposto no começo deste artigo, utilizam-se, como base do entendimento das emoções, os estudos de Camargo (2004) e de Camargo e Bulgacov (2006). É relevante citar que os fundamentos teóricos das autoras provêm de Vygotsky. Tendo em conta isso, parte-se de uma breve análise sobre as considerações desse autor a respeito das emoções. A trajetória de Vygotsky revela uma busca pela ampla compreensão dos seres humanos, considerando a trajetória histórico-cultural que contribui para o desenvolvimento.

González Rei (2013) apresentou uma síntese dos esforços do autor russo nesse sentido. Pode-se dizer que houve três grandes etapas no desenvolvimento das pesquisas de Vygotsky. A primeira (1915-1928) teve como ideias centrais a relação entre cognição e afeto, a fantasia, a imaginação e as emoções, retratadas pela tese *Psicologia da Arte* (2001) e também pelos trabalhos de pesquisa sobre defectologia. A segunda (1928-1931) centrou-se nos problemas de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com os conceitos de signo, ferramenta, mediação e interiorização. A terceira (1928-1934), em seus últimos anos de vida, ocorreu quando retomou o trabalho sobre a psicologia da arte e desenvolveu pesquisas sobre a emoção e a psicologia da criatividade do ator (González Rey, 2013, p. 4-104).

Não é o foco deste trabalho a trajetória ou a obra de Vygotsky, entretanto, para entrar no cerne da questão das emoções, pareceu-nos produtivo trazer elementos suficientes para contextualizar o tema proposto.



Por isso, dentro dessa breve exposição, destacam-se duas questões iniciais. A primeira é a definição de afeto:

[...] por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Por afeto compreendo uma ação; em caso contrário, uma paixão. (Spinoza, 2009, p. 98).

Entende-se, neste trabalho, que tal definição contribui para a melhor compreensão do sentido do termo *emoção*. Pela forte influência que exerceu em Vygotsky, pode-se acreditar que a filosofia de Spinoza o ajudou a pensar na base afetivo-volitiva do pensamento.

O pensamento não nasce de si mesmo, nem de outros pensamentos, mas sim da esfera motivacional de nossa consciência que abrange nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento, existe uma tendência afetivo-volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último "por quê?" na análise do processo de pensar. Se antes comparamos o pensamento com uma nuvem que derrama uma chuva de palavras, deveríamos comparar a motivação do pensamento, continuando a metáfora, ao vento que põe em movimento as nuvens. (Vygotsky, 2014, p. 314, tradução nossa).

Nessa linha, fica claro quando Van der Veer e Valsiner (1996) comentam a tentativa de Vygotsky de mostrar que, no processo de desenvolvimento, a criança tende a incorporar instrumentos culturais por meio da linguagem. Portanto, não somente os processos psicológicos cognitivos, como também os afetivos, são determinados pelo ambiente cultural e social.

Na verdade, o que parece predominar sobre as emoções são as complexas relações intra e interpessoais, em processo contínuo de transformação e desenvolvimento. Essas relações podem variar conforme o lugar que a pessoa ocupa na sociedade, as condições sociais, históricas e circunstanciais próprias (Lane; Camargo, 1995). Nessa direção, Camargo (2006) afirma que as relações são sempre permeadas pela afetividade, uma vez que implicam a integração das emoções com outras funções e processos mentais.

A segunda questão diz respeito aos estudos sobre a psicologia da arte. Basicamente, com esses estudos, Vygotsky percebeu uma relação direta entre a arte e as emoções, no sentido de que o movimento artístico leva a uma catarse que desencadeia emoções (Hickmann, 2015). No entanto, no decorrer dessa análise e nos esforços de Vygotsky em atribuir uma explicação causal, não mecanicista, a investigação acabou ficando sem uma solução dada pelo autor. O que se presumiu, posteriormente (Van Der Veer; Valsiner, 1996), foi que a explicação causal estaria ligada ao determinismo histórico-cultural e às influências sociais relacionadas ao desenvolvimento humano.

Não é sem razão a escolha de Vygotsky acerca da epígrafe da obra *Psicologia da Arte*:

O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo –

exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e o que não pode fazer. [...] Além disso, ninguém sabe por qual método, nem por quais meios, a mente move o corpo, nem que quantidade de movimento ela pode imprimir-lhe, nem com que velocidade ela pode movê-lo (Spinoza, 2009, p. 101).

Essa constatação, apesar de tão antiga, permanece um mistério nos dias atuais, tanto para o campo da Psicologia quanto para o da Neurociência. Nesse viés, aproveita-se esse espaço final do tópico para acrescentar as contribuições da Neurociência para o entendimento do que é emoção e do que são os sentimentos. Esse diálogo interdisciplinar entre a Psicologia e a Neurociência, do ponto de vista da Educação, é favorável para a compreensão dos fenômenos aqui analisados. Para esse fim, as contribuições de Damásio (2013) parecem significativas.

Emoções são, basicamente, mecanismos biológicos ligados ao modo como os seres humanos agem ou reagem diante de determinados fatos ou acontecimentos. Elas estão diretamente ligadas ao valor que as pessoas atribuem às coisas e/ou às circunstâncias. No contexto das emoções, os aspectos de punição e de recompensa contribuem para revelar impulsos e motivações relacionados às necessidades humanas.

O papel simbólico é essencial nesse processo. Por meio de imagens de objetos ou de fenômenos observados, no momento ou no passado, o processo das emoções é desencadeado. Por isso, as circunstâncias biopsicológicas são influenciadoras e diferenciais em relação ao estado emocional. Considera-se ainda que “[...] o mundo das emoções é sobretudo feito de ações executadas no corpo, desde expressões faciais e posturas até mudanças nas vísceras e no meio interno.” (Damásio, 2013, p. 142).

Os sentimentos traduzem as percepções do que acontece com o corpo enquanto uma emoção ocorre. A palavra sentir, em sua acepção etimológica, traduz essa ideia de dar sentido a algo que ocorreu ou ocorre no corpo. Os sentimentos permitem que seja percebido o processo emocional. Segundo Damásio (2013), o ciclo emocional é desencadeado no cérebro, reflete no corpo e retorna para o cérebro, envolvendo outras áreas cerebrais ligadas ao sentimento.

Considerando essa sequência de elementos constituintes das emoções e dos sentimentos, pode-se pensar, de forma mais dinâmica, na perspectiva das relações estabelecidas no ambiente escolar. Ademais, Wallon (1971) acrescenta que as emoções são os primeiros sistemas de reação humana. Elas se organizam com base nas influências exercidas pelo ambiente circundante. Isso remete ao pensamento de que, mesmo negligenciadas pela escola, conforme mostrou Camargo (2004), elas estão presentes desde a tenra idade e precisam ser consideradas no processo de desenvolvimento escolar.

## As relações familiares

Dos diversos ambientes que podem influenciar uma criança e determinar a sua condição emocional, o familiar é o primeiro e um dos principais. É na família que o indivíduo começa a interagir com o meio e definir as suas características biopsicossociais:

É geralmente na família que acontecem o começo e o fim das relações socioculturais existentes, assim como ali se iniciam os núcleos significativos das diversas transições ecológicas que os seres humanos experimentam ao longo de suas vidas (Asinelli-Luz; Hickmann; Hickmann, 2014, p. 141).

Fatores como atenção, coordenação motora, percepção, memória, formação de conceito e processamento da linguagem iniciam-se na família (Camargo, 2002). Se houver, no ambiente familiar, um comportamento agressivo, este pode prejudicar outros indivíduos. Da mesma forma, a agressão relacional é extremamente negativa em um clima educacional. A atitude agressiva e a rejeição pelos pares podem levar a fatores como a depressão e o baixo índice pró-social em escolares (Lisboa, 2005).

Carmo e Almeida (2008) reforçam esse conceito ao mencionar que o desenvolvimento da criança no microssistema definirá as suas ações no mesossistema, na relação com a família e com os amigos, ou no ambiente escolar. Por exemplo, algumas crianças sentem solidão, uma vez que todos os membros de sua família trabalham fora. Estas, inseridas nesse tipo de ambiente, não têm com quem conversar ou desabafar, circunstância que pode criar resistência em suas personalidades. Diante disso, a criança se acostuma a não expor as suas ideias e opiniões, o que pode prejudicar o seu aprendizado (Camargo, 2002).

Outro fenômeno complexo que pode permear as relações familiares atualmente é a violência doméstica praticada contra crianças. Esse fenômeno é descrito por Ribeiro, Rosso e Martins (2004), que, após constatarem que a violência está inserida em um quadro multicausal, destacam que "a conduta agressiva pode advir de um contexto em que interagem os fatores individuais, familiares e ambientais." (Ribeiro; Rosso; Martins, 2004, p. 116).

A questão central desses fatores está na ausência de respeito e consideração do adulto em relação à criança ou ao adolescente – para os adultos, crianças e adolescentes são desprovidos de ideias e de sentimentos. Essas relações conflituosas e violentas surgem no contexto da educação, no ambiente escolar. Professores tendem a perceber as evidências dessas violências:

As diferentes formas de violência manifestam-se por meio de indisciplina, revoltas, agressões aos colegas e professores, perda de confiança, baixo rendimento escolar, apatia, entre outros fatores, dificultando o aprendizado e a construção de atitudes sociáveis e solidárias. (Ribeiro; Rosso; Martins, 2004, p. 121).

Diante das constatações e das consequências da violência doméstica, os autores propõem que sejam trabalhadas concepções e modelos educativos

coerentes que contemplem o ambiente onde crianças e adolescentes transitam: “[...] família, ambiente privado, escola e sociedade.” (Ribeiro; Rosso; Martins, 2004, p. 122). Essa é a proposta apresentada pelo modelo bioecológico do desenvolvimento humano, já exposta neste artigo. Nesse sentido, somam-se as análises de Camargo (2002; 2004) e Camargo e Bulgacov (2006; 2016), ambas inspiradas nos estudos de Vygotsky (2007; 2012a; 2012b), sobre as questões relacionadas às emoções e aos sentimentos. Os pais, além de serem responsáveis pela qualidade de vida de seus filhos, também são construtores do sistema psicológico das crianças.

Quando um indivíduo nasce, ele é totalmente dependente dos adultos que o cercam no ambiente familiar. Embora muitas características dos filhos estejam ligadas à carga genética, o desenvolvimento social é influenciado pela mediação simbólica com objetos e pessoas nos diversos contextos em que a criança transita (Vygotsky, 2007). Para Piletti (1984), as primeiras experiências relacionadas ao aprendizado e à educação são proporcionadas no ambiente familiar. As influências familiares, de forma gradativa, moldam o comportamento dos filhos. Assim, as atitudes dos pais, mesmo que inconscientes, tendem a propiciar uma estrutura educacional às crianças, mesmo antes que elas cheguem à idade escolar. Essa estrutura influencia a formação social da mente dos futuros educandos.

Nesse viés, algo determinante é o desenvolvimento de linhas de comunicação dentro da família. Ao nascer, o indivíduo se torna um sujeito psicológico e a evolução normal de suas funções depende da interação de condições externas. A interação responsiva da mãe em relação ao bebê e a interação afetiva que mantêm são de extrema importância para que o desenvolvimento ocorra. A continuidade, a intensidade e a direção dessas interações ajudarão a garantir transições ecológicas saudáveis, entendidas por Bronfenbrenner como as diversas mudanças de papéis do indivíduo no decorrer do seu ciclo vital (Bronfenbrenner, 2011).

### **As relações entre professor e estudantes**

A função do educador não é somente transmitir informações ou conhecimento, mas, sobretudo, ajudar o escolar a conhecer a si mesmo e a tomar ciência de suas ações. Por isso, o professor precisa acolher e praticar a escuta ativa. Por outro lado, no processo de ensino-aprendizagem, o estudante precisa aceitar a si mesmo e aceitar as pessoas, com seus defeitos e qualidades (Mello; Rubio, 2013). É também papel do educador prover conhecimentos, desenvolver habilidades e transmitir valores para esses alunos. Desse modo, crianças e adolescentes poderão se integrar a uma sociedade e agir de forma ética e responsável.

Na concepção de Freire (1997), a educação deve ser libertadora, contribuindo para que o escolar desenvolva seu senso crítico e analítico das situações. Nesse contexto, a educação para o homem passa a ter dois momentos: no primeiro, há o conhecimento e o desvelamento do mundo; em um segundo, ocorre a prática da transformação, libertando-o da opressão.

Em resposta a isso, a educação e a pedagogia são práticas libertadoras e constantes na vida do ser humano (Mello, 2013).

A essência do educador está na habilidade de fazer planejamentos de metas para a aprendizagem dos estudantes, atuando como cooperador e facilitador de suas experiências, auxiliando-os no uso das diferentes linguagens, realizando intervenções e fazendo mudanças na rota quando necessário. Bons educadores são os que respeitam os escolares, por isso, levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica (Freire, 1997). Propõe-se uma prática de educação em que haja discussões e críticas, desenvolvimento da leitura do mundo e do contexto, o que permitirá a integração de conteúdos e o desenvolvimento da habilidade analítica dos estudantes. Para isso, o afeto e o respeito são indispensáveis no processo de construção de relações de confiança entre o professor e os escolares. Silva (2001) sugere que as demonstrações de afeto não se limitam ao carinho físico, mas também podem ser manifestadas por meio de elogios e de atenção às sugestões dos escolares, bem como os ouvindo quando expressarem suas opiniões. Tais fatores criam um ambiente seguro e tranquilo, facilitando o aprendizado.

Asinelli-Luz, Hickmann e Hickmann (2014) defendem o papel relevante não apenas da afetividade, mas também da mediação do professor, do contexto bioecológico e da qualidade das relações interpessoais como elementos que afetam a motivação dos estudantes para o engajamento e o aprendizado. O professor é peça-chave nesse processo em que os escolares demandam atenção para se sentirem seguros e demonstrarem suas emoções e motivações. Quando se cuida do modo como se pensa, toma-se consciência das ações e as atitudes são melhoradas. Essa prática é importante na idade escolar, uma vez que é nesse período que o estudante aprende a tomar as suas próprias decisões.

Nesse sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade. Precisamente porque sua posição fundamental é, a de 'estar em situação', ao debruçar-se reflexivamente sobre a 'situacionalidade', conhecendo-a criticamente, insere-se nela. Quanto mais inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tomará sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções (Freire, 1997, p. 12).

As relações professor-estudante devem ser constantes e significativas, não só nos momentos em sala aula, mas em todas as atividades possíveis e também nas ocasiões extracurriculares. Essa interação deve ter como objetivo o aumento de conhecimento do escolar, de forma espontânea e suave (Mello, 2013).

Neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado (Saltini, 2008, p. 100).

No ato de ensinar e aprender estão envolvidos quatro fatores: “[...] o que é falado, o que é entendido, o que é transmitido e o que é captado.” (Mello; Rubio, 2013, p. 7). Faz parte do planejamento de aula do professor criar atividades com conteúdo que promova vínculos positivos nas relações professor-estudante e também nas estudante-estudante. A maneira como as aulas são conduzidas pelo professor é um componente importante no processo de ensino-aprendizagem, pois ela pode propiciar respostas emocionais nos estudantes e influenciar, direta ou indiretamente, sua participação e bons resultados.

O professor vir a identificar e compreender as classes de comportamentos por ele emitidas que facilitam ou dificultam o aprendizado do aluno, poderá ajudá-lo a refletir sobre suas ações no sentido de proporcionar atividades apropriadas e desafiadoras e que colabore para que ele se torne um verdadeiro mediador do aprendizado, contribuindo efetivamente para o desempenho dos alunos ao valorizar seus esforços e tentativas de acerto (Hickmann; Lohr, 2015, p. 870).

Outra questão de igual importância diz respeito à experiência geracional e à autoridade docente. Em trabalho recente, Bueno e Sant’Ana (2011) observaram as relações existentes e os conflitos geracionais encontrados na autoridade do professor versus a categorização de alunos.

Essa categorização tem outorgado certa naturalidade nas relações cotidianas que em nada revelam a condição transitória daquilo que significa ser aluno em cada contexto social ou momento histórico. Somente ouvindo o que o aluno tem a dizer é que seremos capazes de compreender os sujeitos que existem por detrás dele em suas especificidades (Bueno; Sant’ana, 2011, p. 324).

Para análise mais profunda da questão, acredita-se que a fundamentação teórica utilizada sobre a teoria bioecológica é bem apropriada. Destaquem-se elementos como: significados, contexto e momento histórico. Os conflitos geracionais revelados pela pesquisa de Bueno e Sant’Ana (2011) mostram que a urgência e a relevância das relações escolares também devem ser analisadas do ponto de vista proposto pela bioecologia do desenvolvimento humano. As possibilidades de mudanças nos ambientes passam pela cuidadosa intervenção biopsicossocial, considerando cada especificidade ressaltada pelos autores.

### **As relações entre pares**

A interação do indivíduo no ambiente escolar é fundamental para o seu desenvolvimento, entretanto, podem ocorrer processos de agressão entre alunos. Caso isso ocorra, haverá reflexos perceptíveis e dificuldades emocionais que impactarão seu aprendizado (Cunha, 2013). Por isso, é necessário identificar os fatores ambientais quando processos de vitimização entre pares e *bullying* predominam (Azeredo *et al.*, 2015).

O desenvolvimento de um ambiente que propicie relações de amizade e interação entre as crianças pode acarretar menor incidência de ameaças

ou agressões. A divisão de pessoas em grupos é algo comum entre crianças e adolescentes, entretanto, tem-se observado que muitos são excluídos de certos grupos, aumentando as situações de vitimização. As diversidades são, em muitos casos, determinantes para algumas agressões, pois a própria distorção do que é aceitável, ou não, provoca relações conflituosas e ações agressivas, quer fisicamente, quer verbalmente (Lisboa, 2005).

Quando a diversidade ocorre em sentido cultural, entende-se que cada sociedade institui uma moral. As sociedades mais hierarquizadas possuem mais de uma moral válida para todos os seus membros. Esses costumes são anteriores à geração atual e formam a base da sociedade em que vivemos, sendo considerados inquestionáveis e tornando-se fatos naturais. A ética, ao contrário, fundamenta as ações morais exclusivamente pela razão. Alguns filósofos que trataram da ética falaram de como eles encaravam a relação do homem com seu semelhante, do homem com a natureza e sua conduta na sociedade (Rousseau, 2009).

A verdade ética depende da sociedade, dos grupos, dos indivíduos, dos costumes e do meio em que se vive. Assim, o relativismo não exige que todas as pessoas tenham o mesmo comportamento. Defrontadas com as mesmas situações, as pessoas, dependendo da cultura, reagirão de maneira peculiar, contra ou a favor de determinado comportamento. Dentro do relativismo não deve haver acusações, reclamações nem condenações; nele não se pode impor o que é melhor ou pior (Mora, 2004). Nesse sentido, é importante considerar os fatores de risco pela percepção de escolares em relação ao processo de vitimização: brigas familiares, morte, carência financeira, xingamentos, entre outros. Da mesma forma, os fatores de proteção: relações de amizade, relacionamento com os pais, além de liberdade para brincar e independência de locomoção (Euzébio Filho; Guzzo, 2006).

### **Novas possibilidades**

Mesmo que a criança tenha sofrido alguns transtornos, ainda que nos períodos iniciais da vida, é possível conseguir bons resultados na melhora da aprendizagem com o uso de mobilizadores para atividades que envolvam a organização das emoções na escola. As implicações afetivas da valorização das emoções e dos sentimentos na sala de aula podem ser percebidas como resultado expressivo de atividades criadoras (Camargo, 2004). Nesse sentido, o uso da arte e o desenvolvimento da dimensão estética podem constituir respostas significativas aos fatores de risco discutidos anteriormente.

Camargo (2002) observou os resultados do uso de terapia em um caso de uma menina de 12 anos, com distúrbios de educação resultantes de *bullying*, a qual passou um período na companhia de estagiárias de Psicologia. A convivência com pessoas mais velhas proporcionou a ela mais estabilidade emocional e menor dependência dos familiares, além disso, notou-se que o retorno à escola foi mais produtivo. Com o tempo, ao iniciar o ensino médio, ela já não apresentava mais distúrbios de aprendizagem.



Pesquisas recentes de Camargo e Bulgacov (2016) complementam um ciclo de estudos sobre as emoções e a atividade humana em Vygotsky. As autoras trabalharam com o conceito de emoção, baseado nos estudos das práticas sociais. De acordo com os resultados obtidos, concordamos com as autoras no sentido de que, como toda atividade humana, as práticas sociais são marcadas por emoções e sentimentos. As emoções se constituem, tomam forma e se expressam nas atividades, nas relações, nos discursos e nos produtos das atividades de sujeitos concretos. Exemplo mais visível de expressão da emoção no produto da atividade humana é a obra de arte. Toda atividade humana é marcada pela emoção.

A emoção humana é uma vivência constituída histórica e culturalmente que integra componentes de representação (símbolos, ideias, valores, ideologias); de expressão, e de manifestação corpórea (motórico-fisiológicas) amalgamados. A emoção se manifesta dirigida ao objeto da atividade, é gênese e sustentação da atividade humana (Camargo; Bulgacov, 2016, p. 217).

O termo *vivência* foi percebido por Vygotsky como uma unidade de análise carregada de sentidos histórica e culturalmente construídos. Ao referir-se à importância do ambiente no processo de formação da criança, Vygotsky ressalta que, na unidade *vivência*, ocorre a relação entre a personalidade da pessoa em desenvolvimento, o ambiente (biopsicossocial), o modo como essa pessoa vivencia os acontecimentos, como particularidade da personalidade e particularidades da situação representada na própria vivência (Vygotsky, 2010). O autor explica, em outro momento, que:

[...] toda vivência está respaldada por uma influência real, dinâmica, do meio com relação à criança. Desde esse ponto de vista, a essência de toda crise [dos sete anos] reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que radica na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o ambiente, ou seja, a mudança de suas necessidades e motivos que são os motores do seu comportamento. (Vygotsky, 2012b, p. 385).

A partir dessas ideias, pode-se pensar nas vivências à luz do modo como as relações interpessoais acontecem. Nessa seara, é possível considerar a possibilidade das convivências, no sentido em que elas nascem da junção das vivências dos sujeitos integrados nas relações e o modo como eles se afetam mutuamente. Ressalta-se ainda que aprofundar os estudos sobre as vivências, conforme proposto por Vygotsky (2010; 2012b), ainda hoje é uma necessidade (González Rey, 2013).

Uma possibilidade interessante para o desenvolvimento das vivências e da compreensão desses processos relacionais é a convivência com pessoas mais experientes. Nesse sentido, observou-se o bom resultado emocional que se dá em uma criança quando ela convive com pessoas mais velhas. Tal convivência faz com que a criança passe a ter outra visão de si mesma, mudando, assim, o seu autoconceito. Isso resulta do fato de que as pessoas mais velhas já vivenciaram situações adversas e possuem uma visão diferente da vida. Essa experiência faz com que o tratamento



que as pessoas mais velhas dispensam à criança seja diferenciado, sem preconceito ou julgamento.

[...] na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o Outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano (Pino, 2005, p. 66).

As origens da constituição cultural da criança e o modo como ela vai se constituindo como ser humano estão ligados à maneira pela qual a pessoa em formação vai estabelecendo suas relações durante seu ciclo vital. Nesse processo, as interações com os mais experientes, tanto na primeira infância quanto no período de transição da infância para a adolescência, em seu processo maturacional, irão reforçar as vivências desses indivíduos (Vygotsky, 2012b).

Outra possibilidade é inserir a criança ou o adolescente em cursos extracurriculares, nos quais terá ambiente de convívio distinto. Nesse ambiente, poderá haver tanto a presença de pessoas mais velhas, que lhe darão um tratamento diferenciado, quanto de pessoas mais novas, que proporcionarão momentos de troca. Essas interações são importantes para reforçar o desenvolvimento intelectual. Pessoas com dificuldades de aprendizagem que fizeram cursos fora do ambiente escolar melhoraram a sua capacidade de aprendizagem (Camargo, 2004).

Reforça-se ainda que, no grupo social, ocorre a valorização de momentos que apresentam um determinado tipo de catarse pela realização de atividades culturais, em especial, do teatro. Essas ações promovem um efeito de contradição nos indivíduos e acabam por gerar mudanças significativas em suas condições de vida (Camargo; Bulgacov, 2006).

Por último, e não menos importante, vale destacar a relevância do ambiente escolar para a formação da estrutura mental, na fase inicial do desenvolvimento e na idade de transição da infância para a adolescência. Assim, "é no ambiente escolar que essas relações provocadoras de mudanças e de pensamento ocorrem com maior frequência." (Hickmann; Lohr, 2015, p. 75). As relações interpessoais que acontecem no ambiente escolar afetam significativamente a forma e o conteúdo do pensamento, e o próprio desenvolvimento intelectual dos estudantes em formação, reverberando resultados para todo o ciclo vital dos envolvidos nessas relações multidirecionais.

### **Considerações finais**

O presente estudo analisou as dificuldades de aprendizagem que crianças e adolescentes podem ter devido a fatores relacionados às emoções e aos vários estágios de desenvolvimento da vida dos sujeitos, desde a convivência somente com os pais até a convivência com outros colegas ou professores. Observou-se que conflitos familiares são realmente impactantes no desenvolvimento emocional de uma criança, podendo trazer

sérias dificuldades de aprendizagem. Notou-se que as ações ocorridas no ambiente familiar influenciam o desenvolvimento da criança e impactam as transições ecológicas durante o ciclo vital.

Outro fator contributivo para o desenvolvimento dos escolares é o modo como são estabelecidas as relações interpessoais entre estudantes e professores. O professor, além de compartilhar conhecimento, deve transmitir sentimentos de interesse e ter atitudes que demonstrem que ele realmente se importa com o que ocorre nas etapas de transição da infância e da adolescência.

Ademais, os ambientes por onde as crianças e os adolescentes transitam, e nos quais eles estabelecem suas relações, propiciam significativas oportunidades de melhores resultados na aprendizagem desses jovens. Por isso, sugere-se que as considerações sobre a pessoa, o processo, o contexto e o tempo (Bronfenbrenner, 2011) sejam trabalhadas na prevenção às possíveis violências encontradas no ambiente escolar. Nesse sentido, estudos de caso e propostas têm sido apresentados (Habigzang; Koller, 2012), mostrando a eficácia na resolução de conflitos educacionais.

Além disso, nas relações interpessoais dos estudantes, é importante considerar que os mais experientes podem exercer significativa influência na apreensão de novos conteúdos pelos seus colegas ou ajudá-los no aperfeiçoamento de habilidades não completamente desenvolvidas. Nessas relações, ocorre o entrelaçamento de vivências oriundas de diferentes contextos e resultantes de interações sociais do indivíduo com outros microssistemas.

Por isso, é relevante ainda considerar que um ambiente propício ao desenvolvimento de relações de amizade e de respeito mútuo possibilita a diminuição de processos de vitimização entre pares. Tal convivência pode gerar situações favoráveis à aprendizagem dos estudantes.

Com base nas informações coletadas e discutidas, propõem-se, neste trabalho, possibilidades para dirimir dificuldades de aprendizagem, comportamentos agressivos e *bullying*. Conforme demonstrado ao longo do texto, ações como terapia, interação com pessoas mais velhas e inserção dos estudantes em outros ambientes, como a realização de cursos extracurriculares, são de muita ajuda.

Assim, o presente trabalho cumpre o seu objetivo de abordar os fatores emocionais que podem influenciar o aprendizado de estudantes escolares, trazendo algumas possibilidades de soluções para os impasses potenciais encontrados em ambientes de aprendizagem. Por fim, os autores propõem o aprofundamento de trabalhos futuros sobre a categoria de vivências e sobre as relações existentes entre sentimentos e emoções nas relações escolares para possíveis mediações de conflitos no ambiente escolar.

---

## Referências

ASINELLI-LUZ, A.; HICKMANN, A. A.; HICKMANN, G. M. As relações interpessoais e as dimensões afetivas no processo ensino-aprendizagem. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 19, n. 31, p. 138-167, jul./dez. 2014.

AZEREDO, C. M. et al. School bullying: a systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior*, Tarrytown, NY, v. 22, p. 65-76, May/Jun. 2015.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRONFENBRENNER, U. *Making human beings human: bioecological perspectives on human developmental*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.

BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BUENO, F. A.; SANT'ANA, R. B. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 316-340, maio/ago. 2011.

CAMARGO, D. de. Emoções e sentimentos nos processos de aprendizagem. *Revista Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 213-222, [jul./dez.] 2002.

CAMARGO, D. de. *As emoções & a escola*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CAMARGO, D. de. Emoção, primeira forma de comunicação. In: CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. *Identidade e emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006. p. 23-33.

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. *Identidade e emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vygotsky: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. *Revista INFAD de Psicologia*:

international journal of developmental and educational psychology, Badajoz, ES, v. 1, n. 1, p. 213-220, 2016.

CARMO, I. A.; ALMEIDA, J. J. *Hidroginástica e desenvolvimento da orientação e mobilidade: análise a partir do modelo bioecológico de Bronfenbrenner*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

CUNHA, J. M. *O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e o ajustamento acadêmico*. 2013. 169 p. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

DAMÁSIO, A. *E o cérebro criou o Homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Uma família fisicamente violenta: uma visão pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 17-30, jun. 2010.

EUZÉBIOS FILHO, A.; GUZZO, R. S. Fatores de risco e proteção: percepção de crianças e adolescentes. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 14 n. 2, p. 125-141, dez. 2006.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 1984.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Centauro, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O pensamento de Vygotsky: contradições, desdobramentos edesenvolvimento*. São Paulo: Hucitec, 2013.

HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H. *Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

HICKMANN, A. *As relações interpessoais na perspectiva de Vygotsky*. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

HICKMANN, G. M.; LÖHR, S. S. Relações educacionais: comportamentos do professor de inglês que afetam a motivação do aluno. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 10, n. 3, p. 857-873, jul./set. 2015.

LANE, S. T. M.; CAMARGO, D. Contribuições de Vygotsky para o estudo das emoções. In: *Novas veredas da Psicologia Social*. CAMARGO, D. et al. (Orgs.). São Paulo: Educ, 1995. p. 115-131.

LISBOA, C. S. M. *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de proteção e risco*. 2005. 146 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

MELLO, T.; RUBIO, J. de A. S. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, São Roque, SP, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2013.

MINAYO, M. C. S. Relaciones entre procesos sociales, violencia y calidad de vida. *Salud Colectiva*, Lanús, B.A, v. 1, n. 1, p. 69-78, enero/abr. 2005.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Loyola, 2004.

PILETTI, N. *Psicologia educacional*. São Paulo, Ática, 1984.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens das constituições cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.

POLLETO, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, jul./set. 2008.

RIBEIRO, M. M.; ROSSO, A. J.; MARTINS, R. B. Violência doméstica: a realidade velada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 85, n. 209/210/211, p. 114-125, jan./dez. 2004.

ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

SALTINI, C. J. P. *Afetividade e inteligência*. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SHAFFER, D. R. *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SILVA, M. L. F. S. *Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno*. Campinas, Unicamp: 2001.

SPINOZA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Teoría de las emociones*. Madrid: Akal, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vygotsky. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, out./dez. 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo da la psique*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012a.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas IV: paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012b.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre Psicología*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2014.

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

---

Recebido em 29 de dezembro de 2018.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.