



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

EMILLY CHRISTINE ALVES VERÍSSIMO

**AUTORIDADE E AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MACEIÓ

2024

EMILLY CHRISTINE ALVES VERÍSSIMO

**AUTORIDADE E AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Profa. Dra. Marina Rebeca de Oliveira Saraiva.

Presidente da Banca Examinadora: Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos

MACEIÓ

2024

EMILLY CHRISTINE ALVES VERÍSSIMO

**AUTORIDADE E AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Profa. Dra. Marina Rebeca de Oliveira Saraiva

Presidente da Banca Examinadora: Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos (CEDU/UFAL)

Artigo Científico defendido e aprovado em 11/10/2024

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS**
Data: 26/10/2024 12:42:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos

CEDU-UFAL / GEPPECI-UFAL

Presidente

Documento assinado digitalmente
 **FABIO HOFFMANN PEREIRA**
Data: 26/10/2024 13:04:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Hoffmann Pereira

UFAL - Campus Arapiraca / GEPPECI - UFAL

2º. Membro

Documento assinado digitalmente
 **ERICKA MARCELLE BARBOSA DE OLIVEIRA**
Data: 05/11/2024 09:20:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ericka Marcelle de Oliveira

SEMED-Maceió / GEPPECI-UFAL

3º. Membro

MACEIÓ

2024

AUTORIDADE E AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Emilly Christine Alves Veríssimo

email: ecverissimoalves@gmail.com

Profa. Dra. Marina Rebeca De Oliveira Saraiva

email: marina.saraiva@cedu.ufal.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender a importância da busca pelo equilíbrio entre a afetividade e a autoridade, explorando a inter-relação entre essas duas dimensões na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais), tendo em vista as dificuldades de adaptação apresentadas pelas crianças durante o processo de ingresso no Ensino Fundamental. Para tanto, esta pesquisa busca refletir sobre como a autoridade, quando exercida de maneira respeitosa e dialógica, pode coexistir com a afetividade, criando um ambiente de aprendizado não excludente e construtivo. Nesta perspectiva, destacamos através de discussões bibliográficas, entre obras que fazem referência a escolha do tema, se de fato é possível e como se faz para efetivar essa busca pelo equilíbrio entre essas duas dimensões. Como conclusão, enfatizamos que essa combinação entre autoridade e afetividade é crucial para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma respeitosa. A pesquisa sugere que, ao integrar essas duas dimensões, as professoras e os professores podem fomentar um espaço onde os alunos se sintam valorizados e acolhidos, promovendo uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas que também nutre o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Palavras-chave: Afetividade, autoridade, equilíbrio, criança, aluno.

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a afetividade na escola, sobre estratégias de ensino e metodologias, no entanto, não existe uma receita genérica que supra todas as turmas. Diante disso, a escolha do tema surgiu a partir de angústias enfrentadas ao adentrar na realidade da prática escolar. Ainda durante nossas observações práticas, percebemos uma verdadeira presença da afetividade na relação professor-criança nas etapas da Educação Infantil. Em contrapartida, a

postura pedagógica das professoras e dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam um comportamento mais autoritário e conteudista, o que dificulta a adaptação da criança nessa nova etapa.

Contudo, defendemos que a afetividade deve continuar presente em todo processo acadêmico, pois ela proporciona segurança e a troca entre os pares em sala de aula. Todavia, esse fato não descarta de maneira alguma a importância da autoridade na educação, isto é, o que nos instigou a pesquisar sobre o tema não foi a resistência pelo exercício de uma dimensão ou de outra, mas sim a importância das duas em conjunto, principalmente durante o período em que as crianças passam a ser alunos e alunas. Para tanto, estabelecemos a presente pesquisa no propósito de discutir a possibilidade de se chegar a um equilíbrio entre a autoridade e a afetividade no contexto escolar.

Em razão disso, neste trabalho, iremos desenvolver um diálogo entre as perspectivas de renomados pesquisadores, se apropriando de suas contribuições para a compreensão do tema em questão. Por conseguinte, surge o interesse em relacionar as obras desses autores, direcionando a discussão para o processo em que as crianças sofrem a transição para o Ensino Fundamental. Ressaltando que a busca por esse equilíbrio é um tema provocativo, considerando autoridade e afetividade como elementos distintos.

Inicialmente iremos esclarecer a epistemologia de afetividade e, nos tópicos posteriores, daremos ênfase aos conceitos que se referem a autoridade. Nesse contexto, exploraremos no primeiro tópico as contribuições de Lev Vygotsky em “A construção do pensamento e da linguagem” (São Paulo: Martins Fontes, 2000), “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (São Paulo: Icone, 1998) e “Pensamento e Linguagem” (Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001). Onde o autor enfatiza a influência das emoções no processo de aprendizagem, ressaltando como a afetividade e as relações interpessoais podem influenciar diretamente a forma como a criança se relaciona com o ambiente escolar e com os sujeitos que fazem parte desse meio.

Posteriormente, daremos continuidade a discussão sobre o papel da afetividade na relação entre as professoras e professores com as crianças, ressaltando que a relação afetiva entre esses sujeitos desempenha um papel crucial no desenvolvimento psicológico, físico e também sócio emocional em todas as etapas do processo educacional, impulsionando o desenvolvimento da identidade, autonomia, autoconfiança e entre outros aspectos que serão melhor discutidos ao

decorrer deste trabalho. Em seguida, com a intenção de esclarecer e evitar equívocos, evidenciaremos as diferenças conceituais e epistemológicas dos termos autoritarismo e autoridade.

Ainda neste contexto, iremos explorar as teorias que afirmam a importância da autoridade na educação e quais os significados dessa dimensão ao longo do tempo. Sobre isso, Dermeval Saviani em “Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!” (32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999); Jean-Jacques Rousseau em “Emílio, ou Da educação” (São Paulo: Editora Unesp Digital, 2022); John Dewey em “Democracia e Educação: Introdução à filosofia da educação” (4 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979) e Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa” (São Paulo: Paz e Terra, 1996), nos ajudam a compreender a autoridade como algo importante nesse processo e seus conceitos ao decorrer do tempo.

Esses autores trazem concepções acerca do que é e o que deve ser autoridade na educação e questionam o uso dessa dimensão na prática escolar, cada um de acordo com seu contexto social e histórico. Paulo Freire defende que a autoridade não deve ser imposta de cima para baixo, ou seja, não deve ser algo imposto somente pelas professoras, professores e responsáveis pela criança, mas sim construída em conjunto com ela, permitindo que eles entendam que fazem parte do processo de aprendizagem e desenvolvam sua autonomia e senso crítico. Contudo, partiremos para o diálogo entre esses conceitos, com ênfase nas teorias de Vygotsky e Freire.

No mais, ao abordar a busca pelo equilíbrio entre autoridade e afetividade na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental com base nos autores citados anteriormente, busca-se compreender como é possível criar um ambiente educacional que estimule o crescimento intelectual e emocional, a formação da cidadania e o desenvolvimento social e pessoal dos alunos e alunas de forma harmoniosa. Desta forma, podemos compreender que a afetividade e a autoridade não anulam uma à outra, pelo contrário, devem caminhar lado a lado.

Portanto, para realização deste trabalho, foram realizadas algumas etapas durante o processo metodológico. Inicialmente, realizamos buscas sistemáticas em bibliotecas virtuais, como o SciELO, utilizando termos relacionados à autoridade, afetividade, educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais), na busca de artigos científicos relacionados ao tema aqui abordado. Após a leitura e análise desses artigos, selecionamos os textos que apresentavam

contribuições significativas para a compreensão da relação entre autoridade e afetividade na transição de criança para aluno e na busca pelo equilíbrio entre essas duas dimensões.

Para tanto, foram considerados os critérios de credibilidade do autor ou autora, isto é, sua formação, experiências e reconhecimento na área educacional, a metodologia utilizada na pesquisa, como estudos bem fundamentados, citações de outras fontes relevantes e o impacto na área de estudo. Além da revisão desses artigos, foram consultadas diferentes obras de Lev Vygotsky e de Paulo Freire.

Essas obras foram indispensáveis para o embasamento teórico da discussão nesta pesquisa e para compreendermos de forma isolada a importância da afetividade e da autoridade no contexto escolar. Ainda nesta perspectiva, com a finalidade de responder ao questionamento pivô para escolha do tema deste artigo que nos convida a refletir: “Se autoridade e afeto são tão importantes de forma isolada, por que não integrá-los de forma conjunta na educação?”. Para tanto, comparamos analiticamente as obras de Vygotsky e Freire, na busca de identificar divergências e convergências em relação ao tema.

Contudo, esta pesquisa oferece uma análise sobre a relação entre autoridade e afetividade e a busca do equilíbrio entre elas dentro do contexto escolar. Ressaltamos que os resultados obtidos neste trabalho podem contribuir para uma reflexão crítica sobre as práticas educativas, destacando a importância de se considerar tanto a dimensão afetiva quanto a dimensão da autoridade na intenção de promover um ambiente educacional não excludente para as crianças e os alunos e alunas.

2 A AFETIVIDADE

A afetividade é um conceito central no campo da psicologia e educação, ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano e nas relações interpessoais. Para que possamos compreender o significado de afetividade, iremos embasar nossa discussão a partir do princípio epistemológico da sua palavra geradora “afeto”. A epistemologia desse termo busca entender como as pessoas descobrem seus próprios afetos e o dos sujeitos com quem interagem, bem como esse conhecimento é construído, comunicado e interpretado por elas.

De acordo com o dicionário *online Michaelis*, a palavra “afeto” tem sua origem no latim *affectus*, que deriva do verbo *afficere*, que significa “afetar” ou “influenciar”, de acordo com o mesmo dicionário, afetar significa “fazer crer”, “fingir”, “simular”. Ou seja, é o ato de persuadir ou convencer outra pessoa de um fato, seja ele verdadeiro ou não. Além disso, esta ação pode moldar ou alterar comportamentos, opiniões e decisões. Tendo em vista que, ainda no contexto etimológico, “afeto” está relacionado a sentimentos, emoções e estados de espírito que afetam ou influenciam os sujeitos de forma singular, que pode se dar de forma positiva ou negativa.

Vygotsky defende em suas obras “A construção do pensamento e da linguagem” (São Paulo: Martins Fontes, 2000), “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (São Paulo: Icone, 1998) e “Pensamento e Linguagem” (Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001), que a afetividade não pode ser separada da cognição, isto é, ambas estão interligadas. Ele acredita que o desenvolvimento cognitivo ocorre dentro de um contexto social e emocional, onde as emoções influenciam diretamente a maneira como as crianças percebem e interagem com o mundo ao seu redor. Portanto, o termo “afeto” é usado para descrever um conjunto de sentimentos e emoções que pode influenciar situações e estímulos.

Além disso, Vygotsky destaca que as emoções não são meras reações ao ambiente, como também desempenham um papel ativo na formação das funções cognitivas. Ele sugere que a motivação e a emoção são fundamentais para a aprendizagem, pois influenciam a atenção, a memória e o raciocínio. Em outras palavras, a afetividade é um componente essencial do desenvolvimento humano, mediando e moldando a maneira como as crianças aprendem e crescem, tal como reforça o autor:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, os nossos interesses e emoções. Por detrás de todos os pensamentos há uma tendência volitiva-afetiva, que detém a resposta ao derradeiro porquê da análise do pensamento. (Vygotsky, 2001, p.127)

Tendo em vista que algo “volitivo” está relacionado à vontade, isto é, à capacidade de tomar decisões ou à força de vontade, consideramos que, no contexto das obras de Vygotsky, quando ele menciona os termos “afetivas e volitivas”, ele está se referindo às origens emocionais e de vontade que influenciam o pensamento e a linguagem e reforça que essas duas dimensões não devem ser dissociadas. Nesta perspectiva, entende-se que tanto as emoções, que fazem parte

da dimensão afetiva, quanto a vontade, que está inserida na volição, são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano, pois ambas desempenham papéis cruciais na motivação, na tomada de decisões e no aprendizado. Portanto,

A separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante e, assim, se torna ou um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-las de modo incompreensível. (Vygotsky, 2000, p.16)

Nesta perspectiva, compreendemos que no ato de tentar separar a afetividade da volição, inviabiliza-se a compreensão das causas do próprio pensamento. Considerando que para o autor, o desenvolvimento da afetividade é dependente das ações e vivências no meio social. Ou seja, que os efeitos da ação chamada volitiva-afetiva podem ser transformados pelas circunstâncias sociais das vivências experimentadas pelos sujeitos, pois o desenvolvimento afetivo é um processo dinâmico, marcado por crises e conflitos que impulsionam o desenvolvimento, levando a organização das emoções e da evolução da personalidade. Sobre isso, reforça o autor:

(...) a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. De igual maneira, quem separou o pensamento do afeto inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica, uma vez que o exame determinista da vida do psiquismo exclui, como atribuição do pensamento, a força mágica de determinar o comportamento do homem através do seu próprio sistema, assim como a transformação do pensamento em apêndice dispensável do comportamento, em sua sombra impotente e inútil. (Vygotsky, 2000, p.16)

De tal maneira, chegamos a compreensão de que a afetividade está presente de forma predominante no cognitivo dos sujeitos, é através dela que influenciemos e somos influenciados em diversos aspectos. No entanto, vale ressaltar que as contribuições de Vygotsky aqui destacadas, defendem que a construção da afetividade se dá através dos estímulos sociais, ou

seja, os impactos afetivos sofridos pelo sujeito serão determinados pelos locais onde ele vive e frequenta, pela cultura, criação e pelas relações interpessoais.

2.1 A AFETIVIDADE NA INFÂNCIA

Partindo do pressuposto teórico, compreendemos que durante a fase progressiva do desenvolver do sujeito na etapa da infância, está sendo formada uma identidade. Durante esse processo do desenvolvimento infantil, a afetividade desempenha um papel fundamental, tendo em vista que todos os aspectos, na fase emocional, motora e também na fase intelectual estão sendo construídos e moldados de acordo com as condições externas na qual o sujeito está inserido. Deste modo, entende-se que por meio das relações afetivas, o sujeito despertará emoções capazes de torná-lo singular.

Nos primeiros anos de vida, a criança estará em constante relação com os seus cuidadores, estes, por sua vez, desempenham um papel crucial no processo de desenvolvimento. Como foi detalhadamente exposto nos parágrafos anteriores deste trabalho, a afetividade abrange a ampla gama de emoções experimentadas durante as relações entre os sujeitos e o ambiente. Tendo em vista que as relações afetivas têm o poder de influenciar um indivíduo, compreendemos de forma mais clara o quanto as primeiras interações de uma criança são determinantes para construção da sua personalidade e conhecimento.

Ou seja, a criança responde com expressões corporais, por este motivo a importância de se ligar ao seu cuidador desde os primeiros dias de vida. Através dessa conexão afetiva com seus pares, a criança participa intensamente do ambiente e, apesar de percepções pouco claras, vai se familiarizando com o ambiente no qual é exposta. Portanto ressaltamos que o desenvolvimento do sujeito não só depende dos fatores de origem biológica, mas também da relação com seus pares e dos recursos disponíveis para ele desde seu nascimento.

Em vista disso, salientamos que o afeto está intrinsecamente ligado à formação de vínculos e relacionamentos sociais. O apego, que se desenvolve quando os cuidadores respondem de maneira sensível às necessidades emocionais das crianças, estimulam o desenvolvimento delas. As primeiras relações afetivas da criança com seus pais e/ou cuidadores têm um impacto duradouro em sua capacidade de estabelecer e administrar relacionamentos interpessoais ao longo da vida.

Para Vygotsky a linguagem desempenha um papel central nas relações e consequentemente no desenvolvimento cognitivo. Ele acreditava que o desenvolvimento da fala e do pensamento estão interligados e que a linguagem é um instrumento fundamental para a aquisição de novos conhecimentos. Ele explica que nos primeiros anos, a criança começa a usar a linguagem para se comunicar e, eventualmente, para pensar de forma mais complexa. Portanto,

Consideramos que o desenvolvimento total segue a seguinte evolução: a função primordial da linguagem, tanto nas crianças como nos adultos, é a comunicação, o contato social. Por conseguinte, a fala mais primitiva das crianças é uma fala essencialmente social. De início, é global e multifuncional; mais tarde as suas funções tornam-se diferenciadas. (Vygotsky, 2001, p.24)

Diante disso, Vygotsky destaca que a principal função da linguagem é a comunicação e a interação social. Tanto para crianças quanto para adultos, isto é, a linguagem serve para conectar indivíduos e permitir a troca de informações, ideias e emoções. Além disso, desde cedo, a fala das crianças é voltada para a socialização. Mesmo nos estágios iniciais de desenvolvimento, quando a criança começa a emitir sons e palavras, seu objetivo principal é se comunicar com os outros ao seu redor, como pais, cuidadores e outras crianças. Assim afirma o autor,

A função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança. Assim, a linguagem primordial da criança é puramente social; seria incorreto denominá-la linguagem socializada, uma vez que a esse termo se associa algo inicialmente não social, que só se tornaria social no processo de sua mudança e desenvolvimento. (Vygotsky, 2000, p.85)

No início do desenvolvimento da linguagem, de acordo com Vygotsky, a fala das crianças é global e multifuncional, o que significa que as crianças utilizam a linguagem de maneira abrangente e não específica para diversos fins, como expressar necessidades, emoções e interagir socialmente. Contudo, à medida que a criança cresce e seu desenvolvimento cognitivo avança, suas habilidades linguísticas se tornam mais sofisticadas e especializadas. As funções da linguagem começam a se diferenciar, permitindo que a criança use a fala de maneira mais específica, como para descrever eventos, formular perguntas, expressar pensamentos complexos e interagir em contextos sociais variados.

Só mais tarde, no processo de crescimento, a linguagem social da criança, que é plurifuncional, desenvolve-se segundo o princípio da

diferenciação de determinadas funções e, em certa faixa etária, dividem-se de modo bastante acentuado em linguagem egocêntrica e linguagem comunicativa. Preferimos denominar assim a forma de linguagem que Piaget denomina socializada, tanto por considerações que já enunciamos acima quanto porque, segundo a nossa hipótese, as duas formas de linguagem são funções igualmente sociais porém diferentemente dirigidas. (Vygotsky, 2000, p.85)

Com a evolução da idade a criança passa a se expressar e questionar as situações e recursos ao seu redor através da sua linguagem, além disso, possui também a habilidade de reproduzir tudo que ouve. Tendo em vista que o ambiente emocional ao qual ela é exposta influencia na forma como ela explora e interage com o mundo ao seu redor. Portanto, se o ambiente onde a criança vive é harmônico e construtivo, o estímulo durante o desenvolvimento físico e motor será maior.

Deste modo, Vygotsky destaca a transição da fala egocêntrica para a fala interior. Isto é, inicialmente, as crianças falam em voz alta para si mesmas enquanto realizam tarefas, o que ele chama de fala egocêntrica, mas gradualmente essa fala se internaliza e se transforma em pensamento interno, que é um processo essencial para a autorregulação e a resolução de problemas. Em vista disso, à medida que as crianças se desenvolvem, a linguagem se torna mais complexa e suas funções se diversificam. A fala deixa de ser apenas uma ferramenta para comunicação básica e passa a servir a múltiplos propósitos, como o desenvolvimento do pensamento abstrato, a narração de histórias, a argumentação e a reflexão.

Com base na linguagem egocêntrica da criança, que se dissociou da linguagem social, surge posteriormente a linguagem interior da criança, que é a base do seu pensamento tanto autístico quanto lógico. Logo, na linguagem egocêntrica da criança, descrita por Piaget, nós nos inclinamos a ver o momento geneticamente mais importante da transição da linguagem externa para a linguagem interior. (Vygotsky, 2000, p.86)

Portanto, Vygotsky argumenta que a fala egocêntrica não desaparece, mas se internaliza e se transforma na linguagem interior. Essa linguagem interior é fundamental para o pensamento, permitindo à criança pensar e resolver problemas de forma autônoma. Ela serve de base tanto para o pensamento autístico, que diz respeito à criatividade e imaginação, quanto para o pensamento lógico, que se refere ao estado racional e sistemático.

Assim, deparamos com o seguinte estado de coisas: no estágio relativamente inicial de seu desenvolvimento, uma criança é capaz de compreender um problema e visualizar o objetivo colocado por esse problema; como as tarefas de compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança, esta desenvolve equivalentes funcionais de conceitos numa idade extremamente precoce, mas, a despeito da identidade dos problemas e da equivalência do momento funcional, as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto em sua composição, sua estrutura e seu modo de operação. (Vygotsky, 2000, p.160)

Assim, Vygotsky descreve a transição da linguagem egocêntrica para a linguagem interior como um momento crítico no desenvolvimento cognitivo da criança. Esse processo é claramente importante no sentido de ser um marco essencial no desenvolvimento do pensamento autônomo e da autorregulação. A linguagem externa (social) evolui para a linguagem egocêntrica e, eventualmente, para a linguagem interior. Essa transição é vista como um progresso natural e necessário no desenvolvimento cognitivo da criança, refletindo sua crescente capacidade de pensar de forma independente e complexa.

No entanto, para Vygotsky, a linguagem egocêntrica não é simplesmente um comportamento a ser superado, mas uma fase importante no desenvolvimento da capacidade da criança de pensar e resolver problemas de forma independente. Quando a fala egocêntrica se torna internalizada a criança começa a usar a linguagem interior para organizar seus pensamentos, planejar ações e resolver problemas de maneira sistemática e lógica. Além disso, a linguagem interior também apoia o pensamento criativo e imaginativo, permitindo que a criança explore ideias e cenários fictícios internamente.

Portanto se torna um equívoco tratar a criança de forma fragmentada, tendo em vista que, em cada idade, ela transforma o conjunto de características singulares da sua própria personalidade. Ou seja, os sujeitos menores são seres únicos em curso de metamorfose, construídos por conflitos que se dão nas interações. Nesse contexto, entendemos que o desenvolvimento do sujeito como um ser completo não ocorre de forma linear e contínua, pois o processo de integração social, inclui conflitos e alternâncias.

Neste contexto, a afetividade contribui para um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo, facilitando a aquisição de habilidades e conhecimento. Pois, as interações afetivas positivas e o ambiente emocional saudável são fundamentais para o desenvolvimento integral da

criança, moldando suas capacidades emocionais, sociais e cognitivas ao longo dos anos iniciais de vida, a longo prazo pode-se notar consequências positivas em sua saúde mental, sucesso acadêmico e relações interpessoais. Deste modo, compreendemos que as experiências afetivas vivenciadas pela criança ajudam a construir seu pensamento lógico e a linguagem. Tendo em vista que a afetividade é uma parte inseparável do desenvolvimento infantil, permeando todas as áreas do crescimento da criança.

2.2 A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSORA – CRIANÇA/ALUNO(A)

A interação entre professora e criança/aluno(a) é um tema que merece bastante reflexão no cenário educacional, e o papel da afetividade nessa dinâmica tem sido objeto de interesse por vários teóricos ao longo do tempo. Tendo em vista que a construção de um ambiente de aprendizagem proativo é fortemente influenciada pelo afeto demonstrado pelo professor ou professora, pois esse fator favorece o interesse do aluno e aluna para se abrir intelectualmente e participar ativamente do processo educativo. Segundo Freire:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (Freire, 1996, p. 96)

Em vista disso, compreende-se que o “bom” professor/a é alguém que não apenas transmite conhecimento, mas também envolve ativamente os alunos no processo de aprendizagem. Além disso, a expressão dita por Freire (1996) "trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento" indica que a professora ou professor consegue conectar os alunos e alunas com a maneira como ele pensa e raciocina, tornando a aula desafiadora e atraente ao invés de apenas confortável ou monótona.

Ainda nesta perspectiva, compreendemos que a metáfora "não uma cantiga de ninar" usada para se referir a aula, sugere que o momento de exposição não deve ser passivo ou monótono, mas sim estimulante e envolvente. Mas isso não quer dizer que os alunos não fiquem cansados,

pelo contrário, numa aula ativa eles passam a estar comprometidamente envolvidos, acompanhando as ideias da professora ou professor, sendo surpreendidos por suas reflexões, pausas, dúvidas e incertezas. Isso implica que o aprendizado não é apenas sobre absorver informações, mas também sobre protagonizar e enfrentar os desafios intelectuais no ambiente escolar.

Em vista do que foi dito, buscamos refletir em como ser essa professora ou professor cuja postura é sugerida por Freire e proporcionar um ambiente de aprendizagem sem barreiras na relação docente e educando. Deste modo, interpretamos através dos escritos de Freire e Vygotsky que as professoras e professores que demonstram empatia, compreensão e apoio afetivo criam um ambiente de sala de aula mais acolhedor, onde os alunos se sentem valorizados e encorajados a participar ativamente. A afetividade também facilita a comunicação entre educadores e alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais edificante. Assim sendo,

Afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação professor e aluno. (Vygotsky 1998, p.42)

Neste contexto, Vygotsky aborda a afetividade como um componente cultural que influencia as interações humanas de maneira única em diferentes culturas. Sabe-se que a afetividade refere-se à capacidade de sentir emoções e estabelecer vínculos, sendo crucial em todas as fases da vida de uma pessoa. No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, a afetividade desempenha papéis fundamentais em diversas áreas, a começar pela motivação, onde a presença de uma relação afetiva positiva entre professora e aluno/a pode motivar os/as alunos/as a se engajarem mais no aprendizado. Isto é, quando os alunos se sentem valorizados e apoiados emocionalmente pelo professor ou professora, tendem a mostrar maior interesse e esforço nas atividades escolares.

A afetividade também influencia como os alunos recebem e respondem à avaliação do seu desempenho. Um ambiente afetivo permite que os alunos se sintam mais confortáveis em receber *feedbacks*¹ construtivos e em lidar com críticas de maneira produtiva.

¹ Percepções sobre a performance das pessoas, para orientá-las sobre seu desenvolvimento e como pode melhorá-lo.

Portanto, uma relação afetiva entre professor e aluno cria um ambiente de confiança e respeito mútuo, facilitando a comunicação e a colaboração dentro da sala de aula. Isso não apenas melhora o ambiente escolar, mas também fortalece o processo de ensino e aprendizagem, já que os alunos estão mais propensos a se envolverem ativamente nas atividades propostas.

Paulo Freire (1996) vai além, ressaltando que o afeto não é apenas uma questão de empatia, mas um agente transformador no cenário educacional. Ou seja, quando o professor estabelece uma relação afetiva com o aluno, baseada na confiança e no interesse genuíno pelo seu desenvolvimento, isso se traduz em um ambiente propício para a construção do conhecimento e para o crescimento pessoal do aluno. Essa relação se dá através do diálogo, numa relação de troca, Segundo Freire:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (Freire, 1996, p. 117)

Deste modo, compreendemos que o silêncio permite que o receptor da comunicação (o ouvinte) não apenas ouça passivamente, mas se envolva ativamente no processo de compreensão do pensamento do outro. Isso significa que o ouvinte não apenas recebe a informação de maneira superficial, mas procura entender profundamente o significado por trás das palavras e se conecta com o pensamento interno do comunicador.

Isto é, ao escutar a criança/aluno(a), a professora ou professor demonstra interesse, gerando um sentimento de acolhimento e, conseqüentemente, de segurança por parte do sujeito que está no lugar de fala. E não somente proporciona um ambiente acolhedor, como também estimula a habilidade de comunicação e expressão através da oralidade.

Nesse contexto, ao se encontrar em situações de conflitos, a criança ou o aluno/a se sentirá confortável em compartilhar o ocorrido e buscar a ajuda de seus professores e professoras. Pois, existe uma diferença entre simplesmente transmitir informações (fazer comunicados) e realmente se engajar em uma troca significativa de ideias e pensamentos.

Para tanto, Freire (1996) nos leva a essa compreensão ressaltando que as relações afetivas em sala de aula dependem muito da comunicação e sem o espaço proporcionado pelo silêncio para uma escuta profunda e uma resposta autêntica, a comunicação perde sua essência e significado. Ou seja, a comunicação verdadeira exige esse envolvimento ativo e respeitoso entre os participantes, onde o silêncio desempenha um papel crucial. Isto é, sem a comunicação e sem o diálogo não há o pensar autêntico, pois é a comunicação que dá sentido à vida humana (Freire, 1987).

Ainda nesta perspectiva, enfatizamos que o reconhecimento das necessidades individuais dos alunos e alunas e a resposta afetiva a essas demandas contribuem para um ambiente que promove a equidade e o respeito à diversidade. Não basta apenas inserir, é preciso de recursos, métodos e estratégias para a construção dessa relação aqui analisada, pois “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 1996, p. 23).

Sentir-se acolhido e valorizado pelas professoras e professores não apenas influencia positivamente o desempenho acadêmico, mas também fortalece a autoestima, proporcionando a criação de estratégias para enfrentar desafios educacionais e também pessoais. Nas palavras de Freire, é necessário que a professora ou professor não somente lecionem conteúdos para que o aluno reproduza com a finalidade de obter retorno quantitativo, mas que o docente, em seu planejamento, busque propostas que relacionem o que será aprendido com a realidade de quem será ensinado. Segundo Freire,

É dever da escola não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 1996, p. 30)

Tendo em vista que muitos alunos, especialmente aqueles de origens populares, trazem consigo um conjunto diversificado de conhecimentos adquiridos através da experiência comunitária, familiar e cultural, na maioria das vezes, herdados pelos povos originários. Esses conhecimentos não devem ser vistos como menos válidos ou irrelevantes em comparação aos

conteúdos formais ensinados na escola. Pelo contrário, são fundamentais para a identidade e o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Nesse contexto, deve-se buscar métodos que permitam o envolvimento ativo das crianças e alunos(as) nas propostas pedagógicas e que essas propostas possam ser funcionais na construção do indivíduo como sujeito inserido no meio e que ele possa se reconhecer como parte desse meio. Pois, a professora e o professor não devem apenas aceitar passivamente esses saberes, mas também criar um ambiente onde esses conhecimentos possam ser discutidos e integrados ao currículo escolar de maneira significativa. Isso envolve não apenas reconhecer a importância desses saberes, mas também explorar criticamente como eles se relacionam com os conteúdos acadêmicos ensinados na escola.

Ao discutir a "razão de ser" dos saberes com os alunos, a professora ou professor abre espaço para um diálogo mais profundo e inclusivo. Isso permite que os estudantes vejam a conexão entre suas próprias experiências e os conhecimentos formais, facilitando uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Diante disso, compreende-se que valorizar e discutir a relevância dos saberes comunitários, oriundos da cultura nativa construída pelos povos originários, não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também promove um maior senso de identidade cultural e inclusão para os alunos.

Ademais, a professora e o professor afetivo têm maior capacidade de identificar e atender às necessidades individuais dos alunos e alunas, adaptando sua abordagem de ensino para melhor se adequar ao perfil de cada um. Isso pode influenciar significativamente o desempenho acadêmico e o engajamento dos estudantes na escola. Ou seja, a professora ou professor deve promover o diálogo com seus alunos, pois essa troca estimula um ambiente propício para o aprendizado, fortalece a relação de confiança, impulsiona o desenvolvimento cognitivo e emocional, além de possibilitar uma abordagem mais individualizada no processo educacional.

Embora a criança e o aluno(a) sejam os principais sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, Freire ressalta que a professora e o professor é igualmente sujeito nesse processo, ao afirmar que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (Freire, 1996, p. 26).

Portanto, o papel da professora e do professor não é apenas o de um transmissor de informações, mas sim um facilitador e um parceiro na jornada de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, o docente também é um sujeito ativo, engajado na construção conjunta do conhecimento junto aos educandos. Isto é, a aprendizagem não é vista como um processo estático de absorção de informações, mas dinâmico e contínuo. Os/as educandos/as e o professor e professora estão envolvidos na constante elaboração e revisão dos conhecimentos, e os adaptando às novas descobertas, contextos e entendimentos.

No mais, ao se tornarem sujeitos ativos na construção do saber, os alunos e alunas são motivados/as a desenvolver habilidades críticas, criativas e reflexivas. Isso não só fortalece sua compreensão dos conteúdos acadêmicos, mas também promove uma maior autonomia intelectual e capacidade de pensar de forma independente. Além disso, torna-se evidente que a afetividade na relação entre professora ou professor e criança/aluno(a) transcende a mera interação emocional. É um componente crítico que influencia positivamente não apenas o desempenho acadêmico, mas também a dimensão emocional, a autoestima e o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Considerando as discussões anteriores, compreendemos que o debate e efetivação de uma educação afetiva nas escolas representam uma abordagem pedagógica crucial para o desenvolvimento das crianças, alunos e alunas. A importância desse tema reside na necessidade de promover um ambiente educacional que vá além do simples repasse de conhecimentos, visando o cultivo de habilidades socioemocionais, como a empatia, autoconhecimento, autocontrole, comunicação e resiliências. Estas são fundamentais para a formação de cidadãos.

Tendo em vista que a afetividade para desenvolvimento humano, principalmente na educação, tem a ver com acreditar que a criança é capaz de se tornar um sujeito autônomo em sua vida e participar ativamente da sociedade, compreendemos que o processo de desenvolvimento está intimamente ligado aos elementos que integram o campo da afetividade, uma vez que esta contribui com a autonomia dos sujeitos.

Segundo Vygotsky (2001) “a emoção é o motor do desenvolvimento humano. As emoções não são secundárias à cognição, mas uma parte integral dela.” Primeiramente, ele destaca que as emoções não devem ser vistas apenas como reações subjetivas ou secundárias aos processos cognitivos, mas sim como elementos essenciais e integrados ao funcionamento cognitivo. Isso significa que as emoções não ocorrem isoladamente, mas estão entrelaçadas com a forma como pensamos, percebemos e processamos informações do mundo ao nosso redor.

Em outras palavras, nossas respostas emocionais influenciam diretamente como interpretamos e reagimos às situações, moldando nossas decisões e comportamentos. Além disso, a ideia de que "a emoção é o motor do desenvolvimento humano" sugere que as emoções desempenham um papel ativo na motivação e na aprendizagem. Isto é, quando estamos emocionalmente engajados e investidos em uma tarefa, tendemos a demonstrar maior persistência, atenção e esforço para alcançar nossos objetivos.

Por exemplo, um aluno que se sente emocionalmente conectado e valorizado pelo professor pode estar mais disposto a participar ativamente das aulas, colaborar com os colegas e buscar o entendimento mais profundo dos conteúdos. Ainda do ponto de vista educacional, ressaltamos que quando entendemos as emoções como integral da cognição, reconhecemos a importância de um ambiente emocionalmente seguro e de apoio.

Nesta perspectiva, podemos dizer que quando os educadores cultivam relacionamentos empáticos e positivos com os alunos, isso não apenas promove um clima propício para o aprendizado, mas também facilita o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Essa abordagem não se trata apenas de transmitir conhecimentos, mas de ajudar os alunos a desenvolver habilidades socioemocionais que são essenciais para enfrentar desafios e interagir de maneira construtiva na sociedade.

Portanto, a valorização da afetividade é fundamental, como também a compreensão empática na relação pedagógica. Isso se dá através da construção de diálogos autênticos, baseados na reciprocidade e no respeito mútuo. Isto é, através desse diálogo as perspectivas dos alunos são valorizadas e suas experiências pessoais são integradas ao processo educativo. Isso não apenas enriquece a aprendizagem, permitindo uma abordagem mais contextualizada e relevante, mas também fortalece o senso de autonomia e responsabilidade dos alunos em seu próprio aprendizado.

Deste modo, podemos compreender que o desenvolvimento humano é um processo sócio-interacionista, no qual as relações afetivas desempenham papel fundamental. A educação afetiva, ao proporcionar um espaço para o reconhecimento e expressão das emoções, contribui para a formação de indivíduos capazes de compreender as nuances das relações interpessoais e lidar de maneira saudável com suas próprias emoções.

Além disso, Vygotsky ressalta que a interdependência entre emoção e cognição, enfatizando que entender e integrar as emoções no contexto educacional não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento de forma mais ampla dos indivíduos, preparando-os para uma participação ativa e significativa no mundo.

Em vista disso, ao integrar a dimensão afetiva ao ambiente educacional, as instituições de ensino desempenham um papel fundamental na formação de sujeitos conscientes, colaborativos e preparados para enfrentar os desafios. Ou seja, nesse processo, a escola tem o papel de buscar desenvolver um trabalho conjunto com toda comunidade escolar, possibilitando o desenvolvimento de um ambiente que transmita afetividade, respeito e equidade.

3 A AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO: CONCEITO EPISTEMOLÓGICO

O termo "autoridade" pode ser compreendido de maneiras diversas, variando de acordo com o contexto em que seu significado é abordado. Diante dessa perspectiva, iniciaremos nossa exploração pela diversidade de definições que podem ser atribuídas ao conceito de autoridade, a começar pela epistemologia da palavra que, por sua vez, está intrinsecamente ligada à compreensão do conhecimento e da origem do significado associado a esse termo ao longo do tempo. Portanto, explorar a epistemologia da palavra envolve examinar como as ideias e concepções sobre autoridade evoluíram e foram construídas em diferentes contextos históricos, sociais e filosóficos.

De acordo com o dicionário *online* Michaelis, a etimologia da palavra "autoridade" remonta ao latim "auctoritas", que deriva de "auctor" (autor, criador, originador). Inicialmente, a autoridade estava associada à ideia de alguém que possui o poder de criar ou originar algo. Porém, ao longo da história, essa raiz etimológica foi se expandindo para incluir não apenas a

criação, mas também o controle, poder e legitimidade. Na filosofia, a epistemologia da autoridade é frequentemente explorada em discussões sobre poder, controle social e governança.

Nos séculos XVII ao XIX, a autoridade era amplamente centrada no professor ou professora, onde era visto ou vista como uma figura máxima na sala de aula, isto é, detentor e detentora de todo conhecimento. Por sua vez, o ensino era muitas vezes autoritário, baseado na metodologia conteudista, centrado na prioridade de transmitir conteúdos e na disciplina rígida. A relação professor-aluno(a) era hierárquica, com pouco espaço para questionamentos ou interações entre os pares. Este sistema caracteriza a chamada “Educação Tradicional”. Segundo Saviani,

À teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (Saviani, 1999, p.18)

Portanto, compreendemos que essa estrutura hierárquica reflete um modelo educacional onde a autoridade é centrada na professora ou professor, tendo em vista que os alunos são vistos como receptores passivos de conhecimento, seguindo apenas as instruções impostas por quem está no topo deste sistema educacional adotado na época. Deste modo, a falta de envolvimento ativo dos alunos e alunas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, prejudica diretamente a interação e a construção do conhecimento por meio das experiências e do diálogo.

Anos depois (século XVIII), com o surgimento do Iluminismo, pensadores como Jean-Jacques Rousseau e Pestalozzi questionaram e redefiniram o conceito de autoridade na educação, dando vez à valorização da razão e do pensamento crítico. Eles promoveram a ideia de que a educação deveria respeitar a natureza e a individualidade da criança, desafiando a autoridade absoluta do professor ou professora. De acordo com Rousseau,

Conservai a criança unicamente na dependência das coisas e tereis seguido a ordem da natureza no progresso de sua educação. Nunca ofereçais a suas vontades indiscretas senão obstáculos físicos ou punições que nasçam das próprias ações, e que isso seja memorizado na ocasião; sem lhes proibir de agir mal, basta

que seja impedida. Só a experiência e a impotência devem fazer as vezes de lei para a criança. (Rousseau, 2022, p.141)

O autor sugere que as crianças devem aprender a interagir com o mundo ao seu redor, ou seja, elas devem depender das experiências e dos objetos da natureza para seu aprendizado. Isso significa que o aprendizado deve ser contextualizado e baseado na observação e na experiência, em vez de se limitar a regras ou punições impostas pelos adultos, nesse caso, os professores e professoras. Portanto, as crianças devem aprender através da experiência direta e das consequências de suas ações, como por exemplo, ao enfrentar a impotência diante de uma situação (como o fato de não conseguir alcançar algo), elas entendem melhor suas limitações e aprendem a agir de forma mais prudente, criando suas próprias estratégias para realizar tal ação.

Posteriormente, no século XX, a autoridade foi amplamente debatida em relação ao totalitarismo e à democracia. Correntes como o pragmatismo e a pedagogia progressista, representadas por figuras como John Dewey, enfatizaram a importância da experiência e da participação ativa dos alunos no processo educativo. Deste modo, a autoridade do professor começou a ser vista como um papel facilitador. De acordo com Dewey,

(...) a educação não é um processo de desdobramento de qualidades internas nem o aperfeiçoamento de faculdades existentes no espírito, é antes, a formação do espírito, pelo estabelecimento de certas associações ou conexões de conteúdo por meio da matéria apresentada no exterior. A educação se efetua pela instrução tomada em sentido estritamente literal; é uma edificação feita, de fora para dentro, no espírito. (Dewey, 1979, p.75)

Nessa perspectiva, o aprendizado é entendido como um processo de construção, onde a interação com o exterior é fundamental. De acordo com o autor citado anteriormente, a formação do espírito ocorre por meio da relação do aluno ou aluna com o conhecimento, não apenas revelando o que já existe, mas transformando e expandindo a compreensão do mundo. Deste modo, o papel da professora ou professor é mediar essa construção do saber e não controlar o que se é aprendido.

Em sequência, no final do século XX e com o início do século XXI, a autoridade foi cada vez mais questionada e fragmentada. A globalização, a digitalização e o aumento das redes

sociais desafiaram as formas tradicionais de autoridade, criando novas dinâmicas de poder e influência. Neste contexto, há um foco em uma dinâmica educacional que respeita a diversidade e promova uma educação não excludente. Portanto, o papel da autoridade é questionado em favor de um modelo mais democrático e participativo, onde os alunos e alunas têm voz ativa no processo de aprendizagem. Segundo Freire,

O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra. (Freire, 1996, p. 41)

Conforme o que foi dito por Freire (1996), compreendemos que a verdadeira liberdade não deve ser confundida com licenciosidade, isto é, uma forma de liberdade sem limites, frequentemente associada a comportamentos irresponsáveis. Em vez disso, ele enfatiza a necessidade de um equilíbrio dinâmico entre autoridade e liberdade. Nesse sentido, Freire propõe que a autoridade deve ser exercida de maneira respeitosa, priorizando a autonomia dos alunos e alunas.

Além disso, ele sugere que a ruptura da relação entre autoridade e liberdade pode levar a consequências adversas, destacando que a autoridade excessiva e irresponsável pode resultar em opressão e desmotivação, enquanto uma hipertrofia da liberdade pode levar à desorganização e à falta de propósito na aprendizagem. Portanto, o respeito mútuo e o diálogo são essenciais para garantir que tanto a autoridade quanto a liberdade possam coexistir de maneira construtiva na prática educacional.

Neste sentido, introduziremos uma das principais inquietações que norteiam este estudo, a necessidade de evitar, de maneira precisa, qualquer confusão entre a autoridade discutida neste trabalho e o conceito de "autoritarismo". Deste modo, é indispensável esclarecer a origem e o contexto que cercam este último termo, destacando as divergências fundamentais que o distingue da noção de "autoridade". Para elucidar essa distinção, se faz necessário compreendermos a gênese do termo "autoritarismo".

O termo "autoritarismo" começou a ser usado mais amplamente no início do século XX para descrever regimes políticos que não eram democráticos e nem totalitários. Isso incluía uma

variedade de governos que concentravam poder nas mãos de um líder ou de uma elite, mas que não tinham o controle total sobre todos os aspectos da vida pública e privada, como os regimes totalitários faziam. Embora o termo "autoritarismo" seja relativamente moderno, a ideia de um governo autoritário existe desde a antiguidade, onde o poder era centralizado.

Nos períodos atuais do século XXI, o termo "autoritarismo" é usado para descrever uma ampla gama de regimes e líderes que exibem características de centralização de poder, restrições às liberdades civis e políticas, e que, quando acham necessário atacam de forma opressora os que se opuserem a eles. Ou seja, o termo "autoritarismo" surgiu e se desenvolveu ao longo dos séculos como uma forma de descrever sistemas de governança caracterizados pela centralização do poder e pela limitação das liberdades sociais.

Dessa forma, enquanto o autoritarismo é marcado por uma imposição unilateral de poder, frequentemente oposta ao consenso democrático, a autoridade, conforme abordada nesta pesquisa, representa um modelo de liderança que busca a coesão social mediante a aceitação mútua e o respeito aos princípios democráticos, principalmente, dentro do contexto educacional. Sobre isso, argumenta Freire,

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano. (Freire, 1996, p. 34)

Nesta perspectiva, Freire argumenta sobre as consequências do autoritarismo e da licenciosidade na educação e enfatiza que ambos representam rupturas no equilíbrio entre autoridade e liberdade. Portanto, ele sugere que ambos os extremos do autoritarismo e da licenciosidade afastam os indivíduos de uma convivência dialógica, negando a essência ontológica do ser humano, que é a capacidade de se relacionar com os outros.

Diante deste apanhado histórico, pudemos perceber que o conceito de autoridade foi ressignificado ao longo dos séculos, isto é, cada período trouxe novas interpretações e desafios ao entendimento e exercício da autoridade na educação. Em vista disso, compreendemos que a autoridade é uma combinação complexa de várias fontes e formas de poder e influência. Ela é

moldada por contextos específicos e enfrenta desafios únicos decorrentes das rápidas mudanças tecnológicas, sociais e políticas.

Portanto, defendemos no presente trabalho a autoridade dialógica, na qual a abordagem se fundamenta na autonomia e na troca entre os pares que fazem parte do processo de aprendizagem. Na perspectiva de que essa forma de autoridade não se impõe de maneira opressiva, mas se constrói por meio do diálogo e do respeito mútuo entre as professoras e professores e alunas e alunos. Além disso, entendemos que a autoridade dialógica reconhece que o conhecimento não é algo a ser apenas transmitido, mas construído coletivamente, através da valorização da autonomia dos alunos e alunas.

3.1 AUTORIDADE NA PRÁTICA EDUCACIONAL.

No tópico que antecede a este, buscamos ressaltar que ao contrário do que se pensa, autoridade é o oposto de submissão, obediência e dependência, todos esses termos estão ligados ao autoritarismo. Neste estudo, nosso objetivo não é apenas destacar a importância da autoridade na educação, mas também advogar em favor da teoria da autoridade dialética proposta por Paulo Freire. Ele propõe uma abordagem dialógica na educação, na qual a autoridade é exercida de forma participativa, isto é, a autoridade não deve ser imposta de cima para baixo, mas construída através do diálogo e da construção coletiva do conhecimento e é nesta perspectiva que buscaremos argumentar sobre esse tema complexo e até mesmo polêmico no meio educacional.

Nesta perspectiva, a autoridade, para Freire, está intrinsecamente ligada à racionalidade e à capacidade de argumentação. Ou seja, a base teórica da autoridade dialética encontra suas raízes no pensamento Freireano, notadamente em sua obra "Pedagogia do Oprimido". Freire propõe uma abordagem em que a autoridade não é imposta de maneira hierárquica, mas surge organicamente do diálogo entre educadores e educandos.

Além disso, Freire traz em seus estudos o diálogo como fundamento da autoridade. O autor fala sobre dois tipos de posturas autoritárias, a primeira se baseia na postura em que o professor é mal-humorado, que seu tom de voz é agressivo e não dialoga com sua turma. Já a segunda, temos o exemplo do autoritário manso, aquele que sorri e afaga, mas maneja, seduz e conduz o conhecimento à sua maneira, que escolhe o quê e como o aluno vai aprender. No

entanto, nenhuma dessas duas posturas são indicadas a se adotar no ensino com crianças e não se enquadram na perspectiva Freireana em relação a autoridade em sala de aula.

Neste contexto, o diálogo, para Freire, é a essência da educação autêntica. Ele destaca que a autoridade do professor e da professora é legitimada pelo diálogo constante com os seus alunos e alunas, criando um ambiente em que todos são agentes ativos no processo educativo. Apesar da segunda postura parecer mais coerente, por ser “mansa e sedutora”, não permite que os discentes protagonizem o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, para Freire a autoridade não é um poder unilateral, mas uma construção conjunta que emerge do diálogo significativo.

A abordagem de Freire também destaca a dimensão ética da autoridade na educação. Ele ressalta a importância da responsabilidade do professor e da professora no exercício de sua autoridade, enfatizando que a competência pedagógica deve ser aliada a uma ética da responsabilidade. Em suas palavras, a competência técnica é uma exigência ética da prática profissional do educador (Freire, 1996). Assim, a autoridade é exercida de maneira responsável, considerando as implicações de suas ações no desenvolvimento dos alunos e alunas e na sociedade como um todo. Ou seja,

Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem cientificamente e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem. (Freire, 1986, p. 87)

Isso significa que aqueles que buscam a transformação devem estar preparados para enfrentar desafios, dedicar tempo e recursos, e manter um foco constante em seus objetivos. Para tanto, se faz necessário o conhecimento como a base sobre a qual a transformação é construída, ou seja sem uma compreensão profunda e abrangente dos assuntos relevantes, qualquer tentativa de transformação será inadequada.

Ainda nesta perspectiva, entendemos que os educadores têm a responsabilidade de estimular e preparar os estudantes para a sociedade real, diante cada contexto social. Isso significa proporcionar uma educação que seja relevante, atualizada e que desenvolva habilidades críticas. Portanto, ao aplicar as ideias de Freire na prática pedagógica, a autoridade do educador é exercida de maneira contextualizada e sensível à realidade dos educandos. A autoridade não é

um fim em si mesma, mas um meio para promover a consciência crítica e a emancipação dos sujeitos. Freire reforça dizendo:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante e a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 1996, p. 62).

Deste modo, Freire salienta que reconhecer a autonomia dos estudantes significa valorizá-los como indivíduos capazes de tomar decisões sobre seu próprio aprendizado. Isso implica permitir que os alunos e alunas participem ativamente no processo educacional, escolhendo temas de interesse e métodos de estudo. Ou seja, criar um ambiente de aprendizagem seguro e não excludente onde todos os discentes se sintam valorizados e respeitados.

Em contrapartida, quando o respeito pela autonomia, dignidade e identidade dos alunos e alunas não é praticado, o ensino pode se tornar autoritário, com o professor e professora impondo suas vontades de maneira arrogante, onde se cria um ambiente de aprendizagem opressor, em que os alunos se sentem desvalorizados e desmotivados. Portanto, a competência pedagógica se torna a base da autoridade, fortalecendo-a de maneira ética e responsável.

Desta maneira, buscamos destacar a importância de repensar a autoridade na educação, promovendo práticas pedagógicas que empoderem os alunos e alunas e contribuam para uma sociedade mais justa e igualitária. Pois, essa perspectiva dialética implica um entendimento dinâmico da autoridade, onde ela é constantemente desafiada, questionada e reconstruída no fluxo do diálogo educacional. No entanto, apesar da relevância da autoridade dialética, seu pleno desenvolvimento enfrenta desafios significativos.

Tendo em vista que a resistência a modelos educacionais tradicionais e a necessidade de transformações estruturais exigem um comprometimento coletivo. Além disso, a adaptação dessa abordagem a diferentes contextos culturais e sociais demanda uma consideração cuidadosa das realidades locais. Contudo, a autoridade dialética, fundamentada nas ideias de Paulo Freire, emerge como uma abordagem rica e complexa na educação. A promoção da participação, do diálogo e da construção do conhecimento representa uma resistência significativa aos desafios contemporâneos.

4 AUTORIDADE E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Ao decorrer desta pesquisa, compreendemos isoladamente a importância da afetividade e também da autoridade na educação. Nesse contexto, buscamos trazer neste tópico as seguintes reflexões: Se na teoria a afetividade é indispensável, tal como a autoridade, por que na prática docente uma anula a outra? Em que contexto essas dimensões são necessárias e por que, enquanto professora ou professor, deve-se escolher entre assumir uma postura autoritária ou afetiva na relação com as crianças/alunos(as)?

Estes questionamentos trouxeram à tona a necessidade desse estudo, onde se busca o entendimento sobre essas duas dimensões tão indissociáveis no desenvolvimento acadêmico, embora sejam discutidas e compreendidas como antagônicas. Portanto, discutiremos aqui, sobre a busca da efetivação dessas duas dimensões no contexto escolar, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A Educação Infantil é dividida em duas principais etapas, a creche, onde o ingresso das crianças pode se dar entre 0 a 3 anos, e a pré-escola, que abrange crianças de 4 a 5 anos. Na creche, o foco está no desenvolvimento motor, social e afetivo, através da socialização e de propostas pedagógicas que desenvolvam a interação das crianças com os recursos e o ambiente na qual está inserida. Já na pré-escola, a educação se torna mais intencional, com atividades que promovem o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional, preparando as crianças para a escolarização formal.

Na etapa sucessora, o Ensino Fundamental (anos iniciais) que vão do 1º ao 5º ano, as crianças ingressam no ano em que completam 6 (seis) anos de idade. Isto é, a criança que completa 6 (anos) até o dia 31 (trinta e um) de março, poderá ingressar no Ensino Fundamental neste mesmo ano, diferentemente das que completam 6 (seis) anos após essa data, que só poderão ingressar nessa etapa no ano seguinte.

No ambiente escolar existe uma concepção construída culturalmente de que a afetividade está intimamente ligada somente à Educação Infantil, enquanto os professores e professoras do Ensino Fundamental devem assumir uma postura rígida, beirando o autoritarismo. Em virtude disso, o processo de transição das crianças para o Ensino Fundamental tem sido radical, os

fazendo desenvolver aversão aos estudos e medo causado pelas exigências padronizadas nessa etapa.

Em vista disso, pode-se compreender que a postura imposta para o professor e professora está totalmente distorcida, não há uma continuidade entre as etapas educacionais, pois, enquanto criança, tem-se a professora como figura “materna”, onde esta é responsável pela extensão dos cuidados maternos das crianças. Já no Ensino Fundamental, tem-se o professor e a professora como detentores do conhecimento. Segundo nossas análises nos tópicos anteriores, sabemos que ambas posturas são equivocadas e dispensáveis durante o processo de ensino e aprendizagem.

As contribuições teóricas citadas anteriormente, deixam claro que a educação não se dá de forma vertical, isto é, imposta de cima para baixo, tão pouco com autoritarismo e afetividade exacerbada, mas sim com conhecimento, diálogo, ética e equilíbrio entre essas dimensões. Contudo, fazemos o seguinte questionamento: como atingir esse equilíbrio na prática pedagógica?

Sabe-se que equilíbrio diz respeito a harmonia, partindo para sua definição, de acordo com o dicionário *online* Michaelis, equilíbrio é o estado daquilo que sofre ação de duas forças antagônicas iguais, isto é, igualdade entre forças opostas. É partindo desse pressuposto, que iremos refletir sobre a busca pela estabilidade entre a execução da afetividade, enquanto autoridade. Portanto, o conceito de equilíbrio em sua ética, reforça a ideia de que a virtude está no meio termo entre dois extremos, o excesso e a deficiência. Sendo o excesso, como propriamente dito, o exagero e a deficiência, a falta de algo.

Em vista disso, compreendemos que o equilíbrio não significa evitar completamente os extremos, mas sim encontrar o ponto médio adequado em cada situação, de acordo com as circunstâncias e a virtude em questão. Deste modo, o professor e a professora, à medida em que ocorrem os conflitos rotineiros em sala de aula, serão os responsáveis por encontrar esse ponto médio de acordo com as circunstâncias em que foram gerados esses conflitos. Tendo em vista que,

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (Freire, 1996, p.52)

Neste contexto, ressaltamos que cognoscibilidade é a capacidade de compreender e adquirir conhecimento. Portanto, para Freire, a afetividade pode facilitar o processo de aprendizagem, pois alunos e alunas que se sentem emocionalmente seguros e valorizados estão mais dispostos a participar ativamente e a correr riscos intelectuais. Para isso, manter a ética profissional é crucial para assegurar que todos os discentes sejam tratados de maneira justa e equitativa. É nesse sentido que entra a importância do equilíbrio entre autoridade e afeto.

Pois, quando a afetividade interfere na avaliação, há o risco de favoritismo ou preconceito. Isso pode resultar em avaliações injustas, prejudicando a credibilidade do professor e da professora e a confiança dos alunos e alunas durante o processo educacional. Diante disso, dá-se a importância à autoridade, onde, nesse contexto, refere-se à capacidade do docente e da docente de guiar e avaliar os alunos e alunas de maneira justa e objetiva.

Isto é, a autoridade do professor e da professora deve ser exercida de maneira que inspire respeito e confiança, sem abusar do poder. Ou seja, embora os sentimentos e emoções façam parte da experiência humana, o sujeito, enquanto docente não deve permitir que seus próprios sentimentos interfiram no cumprimento ético de suas responsabilidades como profissional da educação. Portanto, a prática afetiva não deve anular o exercício da ética profissional e da autoridade, pelo contrário, essas duas práticas devem estar em harmonia.

Contudo, compreendemos que as relações no âmbito educacional devem ser desenvolvidas de forma justa e imparcial, respeitando os critérios estabelecidos para o trabalho docente e não em sentimentos subjetivos em relação a criança/aluno(a). Em suma, Freire destaca a importância de separar as emoções pessoais do professor e professora do seu papel como profissional, permitindo assim uma abordagem ética no exercício da autoridade docente. Diante disso, compreendemos que essa “separação” consiste em encontrar um eixo onde a afetividade e a autoridade possam coexistir no cotidiano escolar de forma harmoniosa.

4.1 VIA DE MÃO DUPLA

Como foi dito anteriormente, a função da professora e do professor enquanto profissional da Educação Infantil, está equivocadamente associada aos cuidados maternos, o que dificulta

ainda mais o processo de transição das crianças para o Ensino Fundamental. Ao investigarmos na prática escolar, compreendemos que, para criança, a professora é vista como alguém da família, uma pessoa amorosa, paciente e responsável pela terceirização dos seus cuidados durante o período em que está na creche.

Nos casos em que observamos na prática escolar, a criança que adentra no Ensino Fundamental se depara com uma realidade totalmente oposta ao que era acostumada na etapa anterior, isso se dá por alguns fatores, como a postura rígida adotada pelos professores e professoras da nova etapa, pela demanda pedagógica exigida pelo regime escolar, quebra da rotina e dentre outros fatores que tornam essa transição ainda mais desafiadora. Tudo isso interfere no desenvolvimento e aprendizagem da criança/aluno(a), pois, diante desta realidade, passa a se sentir inseguro, entediado e muitas vezes sobrecarregado pela pressão dos novos processos avaliativos e conteúdos propostos.

Por outro lado, temos também a sobrecarga vivida pelo professor e pela professora enquanto tenta conciliar os conflitos de seus alunos com as demandas burocráticas exigidas pela escola. Todos esses fatores nos levaram a pesquisar sobre as causas e o que deveríamos buscar, enquanto profissionais dessa área, para lidar com os desafios diários enfrentados em sala de aula. Compreende-se que a educação é mais do que a transmissão de conhecimento, pelo contrário, a educação é responsável por grande parte da formação de sujeitos capazes de contribuir positivamente para a sociedade. Sobre isso, reforça o autor

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 24).

Neste contexto, compreendemos que desde o início do processo educacional, deve ficar claro que tanto a professora e o professor, quanto os alunos e alunas, estão em constante formação. Ou seja, ambos aprendem e se desenvolvem durante a interação, pois estes

profissionais não são os detentores absolutos do conhecimento, e o discente não é um receptáculo passivo. Pelo contrário, ambos contribuem para o crescimento um do outro.

Diante desta perspectiva, entende-se que a autoridade e a afetividade desempenham papéis complementares e indispensáveis na construção de ambientes educacionais construtivos. Com a associação entre autoridade e afetividade, o docente pode proporcionar aos seus alunos e alunas um ambiente não excludente e seguro ao mesmo tempo, sem afetividade, não há acolhimento e sem autoridade não há ética profissional e estratégias que auxiliem na prática pedagógica.

Portanto, se tratando de uma docência ética, deve-se contemplar a singularidade de cada uma das crianças e alunos(as) e suas diferentes formas de participação. Para tanto, os professores e professoras devem estar em constante formação junto aos seus pares, através do diálogo, da escuta e da sua autoridade, que implica em manter um ambiente profissional e seguro. Nesse contexto, a autoridade está inserida como possibilitadora de um ambiente harmônico e organizado, com a intenção de possibilitar a troca e o respeito pelo conhecimento ali exposto e explorado. Sem essa autoridade, as crianças e alunos jamais se sentiriam seguras ou saberiam a quem recorrer em momentos de conflito.

Diante disso, voltando a discussão para o período específico de transição das crianças para o Ensino Fundamental, compreendemos que ao não exercer seu papel corretamente, o docente não contribuirá para o desenvolvimento da auto descoberta de suas crianças ou dos alunos e alunas, pois dará espaço para contradições e confusões quanto aos papéis designados aos sujeitos que fazem parte da sala de aula. No entanto, essa hierarquia deve ser construída coletivamente entre os pares inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a autoridade é um fator indispensável para aprendizagem, tal como a afetividade, pois, em harmonia, essas duas dimensões impulsionam a troca, a não excludência, o respeito mútuo e a construção do conhecimento em sala de aula. Nesta perspectiva, destacamos, mais uma vez, que a busca pelo equilíbrio dessas dimensões em sala de aula pode transformar de forma significativa o cotidiano dos sujeitos que compartilham o mesmo ambiente de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenhamos compreendido nesta presente pesquisa que a busca pelo equilíbrio entre autoridade e afeto é crucial no contexto escolar, principalmente para lidar com conflitos cotidianos em sala de aula, entende-se também que essa tentativa de harmonia entre esses opostos emerge como um desafio para os docentes e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Recordamos que, para um melhor entendimento, ao longo deste estudo, exploramos as diversas dimensões desses dois elementos essenciais, desde a sua epistemologia até suas inter-relações no contexto educacional.

Deste modo, ficou evidente que a afetividade desempenha um papel crucial no estabelecimento de vínculos empáticos entre os professores e professoras e crianças/alunos(as), principalmente no período em que a criança está se descobrindo enquanto aluno ou aluna. Pois, a afetividade promove um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes. Por outro lado, a autoridade se revela indispensável para estabelecer limites claros que os mantenham seguros, além de garantir a ética profissional e o respeito mútuo em sala de aula.

Contudo, percebemos que a busca por esse equilíbrio não se trata de uma fórmula estática e de fácil acesso, mas sim de um processo dinâmico que exige sensibilidade, flexibilidade e constante estudo e pesquisa por parte dos profissionais da educação. É necessário reconhecer que cada contexto, cada turma e cada aluno e aluna são únicos, assim, necessitam de abordagens diferenciadas que levem em consideração suas particularidades e necessidades específicas.

Portanto, mais do que possibilitar uma harmonia entre afetividade e autoridade, é essencial promover uma abordagem integradora que reconheça a complexidade desses elementos desde de suas raízes culturais e epistemológicas até sua prática. Isso implica em cultivar uma postura que seja firme quando necessário, mas também empática e receptiva às emoções e experiências das crianças. Somente assim poderemos criar ambientes educacionais verdadeiramente enriquecedores, que estimulem o crescimento integral de cada sujeito envolvido no processo.

Em suma, o equilíbrio entre afetividade e autoridade na educação é o oposto de ter que assumir, isoladamente, uma dessas posturas enquanto educador, mas sim de integrá-los de

maneira sinérgica em prol do desenvolvimento das crianças e dos alunos e alunas. No mais, concluímos reforçando que este trabalho visa contribuir para uma reflexão contínua das práticas pedagógicas, em busca de uma educação mais humanizada e não excludente.

REFERÊNCIAS

AFETO. *In:* Michaelis, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <[Afeto | Michaelis On-line \(uol.com.br\)](https://www.michaelis.com.br/afeto)>. Acesso em: 28/06/2024.

AQUINO, Julio Groppa. **Autoridade e Autonomia na escola: Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1999.

AUTORIDADE. *In:* Michaelis, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <[Autoridade | Michaelis On-line \(uol.com.br\)](https://www.michaelis.com.br/autoridade)>. Acesso em: 28/06/2024.

AUTORITARISMO. *In:* Michaelis, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <[Autoritarismo | Michaelis On-line \(uol.com.br\)](https://www.michaelis.com.br/autoritarismo)>. Acesso em: 28/06/2024.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: Introdução à filosofia da educação.** 4 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas, v.1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.**

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da educação** [recurso eletrônico] / Jean-Jacques Rousseau ; traduzido por Thomaz Kawauche. – São Paulo : Editora Unesp Digital, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Dermeval Saviani - 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5)

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.