

AFETIVIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Jéssica Simone Galdino Schaefer*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as relações de afetividade entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem. Utiliza de metodologia com abordagem qualitativa, observação participante, e entrevistas semi-estruturadas. O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal de Educação Básica Lizamara Aparecida Oliva de Almeida em Sinop, entre Fevereiro e Maio de 2014. Enquanto sujeitos, contou-se com professores e alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Dos resultados parciais, verificou-se que mesmo que a afetividade e a aprendizagem sejam reconhecidas teoricamente por Henri Wallon como elos fundamentais para o processo ensino-aprendizagem, ainda não é bem compreendido pelos sujeitos professores.

Palavras-chave: Psicologia Educacional. Afetividade. Professores e alunos.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo temos como temática a afetividade entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem. A proposta é analisar o contexto de uma sala de aula, observando, sobretudo as relações entre os sujeitos que ali estão presentes: professor e aluno. A iniciativa parte, porém, de primeira instância, das experiências particulares vivenciadas ainda nos primeiros anos da caminhada escolar. De segunda instância, o interesse pela pesquisa ganhou força, a partir da observação, por meio das disciplinas de estágio do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/SINOP), e a participação no Programa

* Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado **AFETIVIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM** sob orientação do professor Dr. Almir Arantes - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop, em 2014.

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC), onde houve a possibilidade da inserção no ambiente escolar.

Como referência, tivemos como problema base a seguinte indagação: a afetividade entre professor e aluno, implica na aprendizagem do aluno? Nesse sentido a pesquisa foi realizada numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Os sujeitos foram duas professoras e um aluno, no entanto, o entorno desses sujeitos, ganham vida, aparecendo com as descrições dos fatos que emergiam durante a pesquisa. Em relevância, acrescentamos a vivência pessoal da pesquisadora enquanto aluna/estagiária e bolsista como elo entre o empírico e o teórico.

O artigo se divide em dois capítulos: No primeiro capítulo trilhamos um percurso com o objetivo de conceituarmos o que se entende por aprendizagem, dessa forma, entendemos que cada aluno tem suas individualidades, portanto, cada um tem suas formas e tempo para aprender. Em sequência, a afetividade é posta em questão sob os apontamentos do teórico Henri Wallon, onde se verifica que nos processos de ensino-aprendizagem a afetividade se dá nos aspectos de conhecer, ouvir e compreender o aluno e não apenas de carinho.

No segundo capítulo discorremos sobre os caminhos percorridos, abordando as metodologias e recursos utilizados, e ainda as análises dos dados obtidos são postos em discussão, através de entrevistas, falas, observações, e descrições dos fatos.

Por fim, pautamos nossa reflexão sobre a questão do que entendemos sobre o processo ensino-aprendizagem em conjunto com teoria e prática, mais precisamente com sentido rumo à afetividade de que prescindimos e de que vivimos.

2 APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE

Mediante observações realizadas nos estágios supervisionados no ensino fundamental¹ ao longo do Curso de Pedagogia, das ações como bolsista do PIBID², ida a campo para coleta de dados da pesquisa, e estudos bibliográficos, constatou-se que o entrelaçar entre afetividade e aprendizagem, resulta numa vivência mais harmoniosa e significativa do cotidiano escolar.

Nesse sentido, a partir da vivência pessoal é possível afirmar, que as relações de afetividade entre professor e aluno podem em boa medida, implicar qualitativamente na formação de vida. No entanto, se faz necessário neste artigo conceituarmos, a partir de alguns referenciais, de que afetividade estamos falando e de que aprendizagem se entende.

¹ Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental I 3ª fase (2012/2), Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II 4ª fase (2013/1), Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental III 7ª fase (2014/2) e Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental 7ª fase (2014/2).

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Atuando como bolsista de setembro de 2012 a julho de 2015.

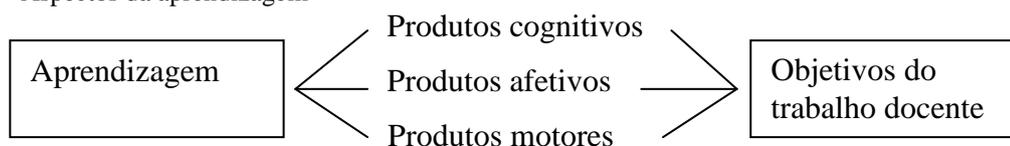
2.1 CONCEITO DE APRENDIZAGEM

Segundo Gérson Marinho Falcão (2003, p. 19), a aprendizagem deve ser o objetivo principal do trabalho do professor.

Aprendizagem é tema central na atividade do professor. Pode-se dizer que todo o trabalho do professor se resume na questão da aprendizagem. Dewey chega a afirmar que, se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou; se o aluno não aprendeu, o esforço do professor foi uma tentativa de ensinar, mas não ensinou, assim como, no comércio, se o freguês não chegou a comprar, o comerciante não pode dizer que vendeu.

António Nóvoa, em sua palestra, **O papel social da profissão de professor na contemporaneidade**³ compartilhou uma frase com o intuito de nortear as práticas docentes: “o professor não pode querer comprar um par de calçado e querer que todos os seus alunos usem o mesmo numero”. E fundamenta essa fala em seus escritos sobre o que é ser um bom professor: “[...] para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem, [...] o trabalho do professor, consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 30). Amarrando essa discussão, Gérson Marinho Falcão (2003, p. 109) organiza um quadro, explicando que a aprendizagem é um conjunto de um todo: cognitivo, afetivo e motor.

Quadro 1 - Aspectos da aprendizagem



Fonte: Gérson Falcão, **Psicologia da Aprendizagem**, 2003.

Reafirma-se assim, que o objetivo do trabalho docente está calcado na aprendizagem do aluno, e como elo mediador, o cognitivo, o afetivo e o motor, sustentam essa relação.

2.2 AFETIVIDADE SEGUNDO HENRI WALLON

Amarrando discussões em torno da pedagogia e da psicologia, Wallon segundo Izabel Galvão (1995, p. 28) “tece vigorosas críticas à psicologia da instropecção que, baseada numa

³ Conferência promovida pela UNEMAT/Sinop, no centro de eventos Dante de Oliveira, em agosto de 2012.

concepção idealista, vê o psiquismo como entidade incondicionada, completamente independente do mundo material.” Em outras palavras, Wallon criticava essa psicologia, pois essa via o psiquismo como independente do mundo exterior. O contrário disso seria o que Wallon defendia, ou seja, o externo, o social, que muito tem a contribuir para o desenvolvimento do ser humano. E como a relação com o outro é sempre impregnada de sentimentos, sejam positivos ou negativos, Wallon pende suas reflexões para um lado: o afetivo, completa Yves de La Taille (1992, p. 85) “Na psicogênica de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.”

No desenvolvimento cognitivo, Wallon sustenta que a afetividade e a inteligência são elos que quando integrados num mesmo processo levam o sujeito a uma evolução psíquica. Ana Rita S. Almeida (1999, p. 51) explica essa concepção segundo as análises de Wallon:

Na obra Walloniana, a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas tem funções bem definidas, e, quando integradas, permite à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. Para Wallon, a inteligência tem no desenvolvimento a função de observar o mundo exterior para descobrir, explicar e transformar os seres e as coisas [...].

Na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente. No entanto, segundo Ana Rita S. Almeida (1999, p. 107, grifos do autor) Wallon distingue o tipo de afetividade a que se deve estabelecer.

Mesmo no caso em que o professor afirma manter com seus alunos uma relação caracterizada como “afetuosa”, há uma fragilidade na noção de afeto. Isto porque, apenas manifestações que envolvem contato físico são consideradas afetivas, desconsiderando-se as necessidades de um afeto mais cognitivo. [...] geralmente revela-se afeto através do que poderíamos chamar de “lambe-lambe”, limitando as expressões de carinho ao beijo e ao abraço. [...] Por conseguinte, passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança.

Essa análise vem ao encontro do que entendemos por afetividade. Percebe-se, que mais significativo do que o professor dar um beijo e um abraço no aluno, é o olhar presente, o respeito, e a demonstração de interesse pela vida do aluno.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS

A partir das vivências pessoais ainda nos primeiros anos de escolarização, percebemos que a afetividade da professora implicou positivamente na construção da aprendizagem e nos

caminhos de vida da pesquisadora. Porém, de contrapartida, na prática, após estar participando de um programa de bolsa de iniciação à docência, e as observações registradas nos relatórios de estágios supervisionados da grade curricular do Curso de Pedagogia, notamos que nem sempre havia um olhar comprometido por parte do profissional professor, em relação aos sujeitos alunos, envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, vimos a necessidade em promover a pesquisa, estudar o campo teórico e empírico, os sujeitos e suas relações, para então se pensar numa possível resposta à questão: a afetividade entre professor e aluno, implica na aprendizagem do aluno? A partir dessa problemática, propomos como objetivo geral, analisar as implicações das relações de afetividade entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem. A realização da pesquisa, numa abordagem qualitativa, utilizou-se de observação participante, pois o campo empírico emergia da própria situação como trabalhadora/bolsista. A observação participante segundo Marina de Andrade Marconi (2010, p. 79) consiste na “[...] participação real do pesquisador [...]. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste.”

A abordagem qualitativa apoiou-se teórica e metodologicamente em Triviños (1987, p. 131-134), “[...] constituindo através do desenvolvimento de todo o estudo e não é exclusivamente resultado de uma análise última dos dados”. Foram utilizadas, como instrumento de coleta de dados, sugerida por Triviños (1987, p. 145-146) entrevistas semi-estruturadas, isto por que “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação.” Essas, foram realizadas com a ajuda de um roteiro prévio, no entanto, conforme o diálogo ocorria, novas questões iam aparecendo. O trabalho de campo foi realizado na EMEB⁴ Lizamara Aparecida Oliva de Almeida⁵. A coleta de dados aconteceu entre Fevereiro e Maio de 2014.

Realizamos a pesquisa no cenário de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. A turma em questão, contava com duas professoras, foi escolhido também um aluno, designamos, aluno A, selecionado por sua forma de agir em sala. Nesse sentido, o aluno A se recusava a fazer as tarefas, gritava, batia nos alunos, e não gostava de aproximação, nem das professoras nem dos outros alunos.

Trilhando os caminhos da pesquisa, observamos que a relação da professora 1 em sala de aula com seus alunos, era estabelecida de forma a orientar uma aproximação um tanto calorosa. A mesma havia estabelecido uma rotina no início de suas aulas, onde circulava por

⁴ Escola Municipal de Educação Básica.

⁵ Localizada na Rua das Margaridas, número 333, Bairro jardim Imperial, na cidade de Sinop/MT.

entre as carteiras dos alunos mostrando interesse pelo que havia acontecido em casa, e a forma como estavam se sentindo no momento. Em suas aulas, os alunos conversavam uns com os outros e tinham uma relação de proximidade com a professora, ficava evidente a confiança e a amizade que era estabelecida.

Outra professora, sujeito dessa pesquisa foi a professora 2. Suas aulas, assim como da professora 1, eram bem livres, no entanto, diferente da professora 1, a professora 2 parecia estar chamando a atenção dos alunos a todo instante. Os alunos perante a alteração de voz da professora, acabavam por se dispersarem mais ainda, andavam durante a aula, papeavam, e parecia não se importarem muito com os gritos da professora.

O aluno A, sujeito da pesquisa, mostrava-se, um aluno indisciplinado, bagunceiro, não havia nada que o prendesse em sua carteira, que por sinal era o último da fila no canto direito da parede da sala. Após conseguir a aproximação do aluno, verificamos que o mesmo não era alfabetizado. Tratava-se de um aluno de 8 anos taxado por vezes, segundo outros professores de ter algum déficit de atenção ou um problema neurológico mais grave, contudo, após o laudo médico, verificou-se que o aluno não apresentava nenhum problema neurológico.

Em contra partida, uma aluna, a qual não foi selecionada para a pesquisa, pois demonstrava ser uma criança dentro do parâmetro considerado ‘normal’⁶ em relação aos demais, apresentou em seu exame neurológico, feito por iniciativa da família, Paralisia Cerebral. O lado esquerdo de seu cérebro era totalmente paralisado. Foi um susto para todos porque a aluna tinha ótima coordenação, suas atitudes, habilidades, eram de uma criança ‘normal’. Após saber da notícia transmitida pela coordenadora da escola, a professora 1 deixou escorrer uma lágrima e disse:

(01) Professora 1: Tem criança que tem tudo para ter tudo, e não tem nada, e tem criança que tem tudo para não ter nada, e pode ter tudo.

Diante dessa situação, percebemos que muitas vezes analisamos superficialmente nossos alunos, chegando a resultados desastrosos. Essa aluna praticava a leitura, e escrevia perfeitamente, sentava-se à frente na sala, brincava, corria, pulava corda, ‘não dava trabalho’. Ou seja, não era uma aluna pela qual se tinha uma preocupação prioritária em relação aos que tinham alguma dificuldade ou problema. Daniela Silva (2012, p. única) em seus estudos sobre a participação da criança com Paralisia Cerebral nos ambientes escolares, discriminou essa deficiência como uma ‘necessidade educacional especial’, assim menciona ela:

⁶ Esse ‘normal’ está baseado na concepção de uma criança que não está nem muito acima, nem muito a baixo da linha do que se considera normal no comportamento e desenvolvimento de uma criança.

[...] as limitações presentes nos alunos com deficiência física (destacando-se a paralisia cerebral) podem incluir dificuldades para andar, sentar-se, manter a cabeça posicionada adequadamente, falar, utilizar as mãos para segurar objetos ou escrever, organizar a escrita espacialmente no papel, ler textos escritos com letras pequenas, e letra cursiva, devido às dificuldades perceptivas. [...]. Além disto, a paralisia cerebral pode dificultar a aquisição de habilidades necessárias à interação educacional e práticas instrucionais como o manuseio de instrumentos para desenhar e escrever.

Por vezes, os professores acabam por rotular aquele aluno de ‘casca dura’, ‘difícil de controlar’, o ‘bagunceiro’, o ‘peralta’, como um aluno com problemas psicológicos, neurológicos etc. Talvez porque seja mais fácil, talvez assim se pode justificar o fracasso escolar, ou talvez, não seja de sua índole taxar seus alunos, mas sim, o vestir da camisa que já está posta. Pode-se ouvir ainda, comentários feitos, por várias pessoas da escola, direcionados ao aluno A, do tipo: ‘Aquele aluno é hiperativo, ou tem algum problema mental’.

Como análise das entrevistas e observações de campo, percebe-se que nem sempre o significado da afetividade entre professor e aluno é bem compreendido pelas professoras. Ao serem questionadas, se a afetividade contribui na construção do conhecimento dos alunos, obtivemos as seguintes respostas:

(02) Professora 1: Sim, muito. Porque a criança se sentindo amada, tendo carinho por você e você tendo carinho por ele, ele tem mais incentivo, ele se aplica mais no que ele está fazendo, ele se envolve mais, porque ele quer que você veja que ele consegue fazer, e assim, ele gostando de mim, por exemplo, ele vai querer mostrar o que ele fez. Então, eu acho que desenvolve mais.

(03) Professora 2: Alguns alunos ajudam, mas tem outros que não, exemplo, o aluno A.

A professora 2, novamente coloca a causa da não aproximação sobre o aluno. Segundo ela, alguns alunos a afetividade ajuda, mas há outros que não. Nessa questão, ela quis dizer que o aluno A não tem jeito, nem a afetividade poderia contribuir/ajudar no processo de aprendizagem do aluno. Já a professora 1, diz que quando a criança se sente amada, ela pode se incentivar se aplicar mais nas atividades para mostrar que fez. Entendemos, que nessa visão da professora 1, o aluno tentará agradar, e fazendo as atividades a professora ficará feliz com ele. Em todo caso, buscando entender melhor a colocação das professoras, expôs-se a seguinte questão: De que maneira a afetividade contribui na construção do conhecimento de seus alunos? E ambas responderam:

(04) Professora 1: Eu acho que dependendo do carinho, da aproximação eles vão se desenvolver, porque se eles não gostam do professor, eles vão fazer de tudo para não fazer as atividades, birra, etc. E se eles gostam da professora, eles vão querer agradar ela, eu acho isso.

(05) Professora 2: A proximidade ajuda, porque se você se aproxima do aluno, você pode conhecer seu aluno, saber se está acontecendo alguma coisa em casa, por exemplo.

Embora a professora 1, conforme as observações de suas práticas, se porta de maneira a estabelecer relações de afetividade no sentido de respeito e ética, juntamente com a rigorosidade metódica, a mesma não conseguiu se expressar tão pontualmente quanto sua postura diz, ficando apenas nas considerações de que afetividade é uma relação de amor. Em contra partida, a professora 2, demonstrou, conforme suas falas, que afetividade é uma proximidade, no entanto, não depende somente do professor, pois conforme ela, nos relatos das entrevistas, há aqueles alunos que resistem à aproximação.

Dito isso, frisamos aquilo que se entende por afetividade, na relação entre professor e aluno, na ótica de Paulo Freire (1996, p. 141): “Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso destacar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade”.

Essa análise nos remete a uma frase mencionada por uma professora⁷ ainda na graduação: “Se você não quer ter uma relação afetiva com seus alunos, você tem que ter no mínimo, uma relação de respeito e compromisso, uma postura ética”. A afetividade nesse sentido, nos sugere o querer bem, no sentido mais ético, de compromisso e respeito, e não de ‘lambe-lambe’ como dito nos apontamentos de afetividade segundo o teórico Henri Wallon.

4 REFLEXÕES QUE SE ESTENDEM

As teorias estão aí para explicar a prática, haja vista, que o que percebemos empiricamente se afirma em algumas das teorias da psicologia da educação, como a de Henri Wallon. Esse teórico aponta que aprendizagem e afetividade constituem um par inseparável quando inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, uma relação de afetividade

⁷ Frase mencionada pela professora Isabela Augusta, na disciplina de Psicologia da Educação II, 7ª fase do Curso de Pedagogia (2014/2).

pode em boa medida conduzir de forma mais tranquila e significativa a vivência e principalmente a aprendizagem.

Pensamos que manter um distanciamento afetivo na relação professor-aluno não acarretará numa aprendizagem harmoniosa, nem mesmo uma relação de abraços e beijos, pois a afetividade não se restringe nesse parêntese. Entendemos também que o trabalho do professor está calcado em torno da aprendizagem do aluno, nesse sentido, os aspectos cognitivos e afetivos sustentam esse processo, haja vista, que se não há a aprendizagem do aluno, nada faz sentido no cenário sala de aula. Outro elemento que a pesquisa nos propiciou foi que há um desconhecimento do real significado de afetividade em meio às relações em sala de aula. Embora as professoras pesquisadas reconheçam a existência da influência desse tipo de relação no processo de ensino-aprendizagem, percebemos que ainda assim, não conseguem utilizar essa relação enquanto um elemento estratégico, uma didática pedagógica.

Em conjunto com essas análises ficam as reflexões enquanto pesquisadora, e futura pedagoga: A escolha metodológica utilizada por uma professora em sala de aula ditará qual será o desenvolvimento da turma. Cabe, portanto, ao professor fazer sua escolha, contudo, afetividade não se resume a abraços e beijos, muito menos, deixar que os alunos façam o que querem. Afetividade, quer dizer de um compromisso com a aprendizagem do aluno, ou seja, perceber cada sujeito como peça única. Nesse sentido, a afetividade enquanto um recurso metodológico está calcado no compromisso ético da profissão de professor, e a aprendizagem dos alunos.

AFFECTIVITY BETWEEN TEACHER AND STUDENT IN THE PROCESS TEACHING-LEARNING

ABSTRACT⁸

This article has as objective analyzes the affectivity relationships between teacher and student in the process teaching-learning. It uses of methodology with qualitative approach, participant observation, and glimpses semi structured. The locus of the research was the Escola Municipal de Educação Básica Lizamara Aparecida Oliva de Almeida in Sinop, between February and May of 2014. While subjects, it was counted on teachers and students of the 3rd year of the Fundamental Teaching. Of the partial results, it was verified that even if

⁸ Traduzido por Sueli Iraci Canova, Licenciada em Letras com Especialização em Ensino da Língua Inglesa pela UNEMAT – Sinop. Possui cargo de Técnico Administrativo na Creche Municipal Jardim Palmeiras, no município de Sinop/MT.

the affectivity and the learning are recognized theoretically by Henri Wallon as fundamental links for the process teaching-learning, it is not still well understood by the subjects teachers.

Keywords: Educational Psychology. Affectivity. Teachers and students.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção em sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003.

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

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2010.

NÓVOA, António. **O papel social da profissão de professor na contemporaneidade**. Sinop: Conferência promovida pela UNEMAT/Sinop, no Centro de Eventos Dante de Oliveira, ago. 2012.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PROFESSORA 1. **Professora 1**. depoimento. [Abr. 2014] Entrevistadora: Jéssica Simone Galdino Schaefer. Sinop-MT, 2014. 3f. Entrevista concedida para Trabalho de Conclusão de Curso sobre a Afetividade entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem.

PROFESSORA 2. **Professora 2**. depoimento. [Abr. 2014] Entrevistadora: Jéssica Simone Galdino Schaefer. Sinop-MT, 2014. 3f. Entrevista concedida para Trabalho de Conclusão de Curso sobre a Afetividade entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem.

SILVA, Daniela Baleroni Rodrigues; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; SANTOS, Jair Lício Ferreira. Participação de crianças com paralisia cerebral nos ambientes da escola. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 jul. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.