

AFETIVIDADE, INTERAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Leandro Batista da Silva¹
Sandra Francesca Conte de Almeida²

RESUMO

No processo de aprendizagem, professor e aluno desenvolvem trocas relacionais, profundamente influenciadas pela afetividade. A afetividade, não raro, é compreendida, no contexto educacional, de forma contraditória. Por vezes, acredita-se que sejam somente emoções (expressões plásticas) ou somente sentimentos (representação psicologizada); não se percebe que emoção e sentimento são, conjuntamente, as bases da afetividade. Este texto é parte de uma pesquisa sobre o lugar da afetividade nas práticas de professores de escolas públicas bem-sucedidas em avaliações de larga escala. Participaram do estudo seis professoras, de três escolas públicas do Distrito Federal que apresentaram índices satisfatórios no Enem e no Saeb, e alunos voluntários dessas docentes, por meio de grupo focal.

Palavras-chave: Afetividade; interação; prática docente.

AFFECTIVITY, INTERACTION AND TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

In the learning process, teacher and student develop relational exchanges, deeply influenced by affection. Affectivity is often understood in the educational context in a contradictory way. Sometimes it is believed to be only emotions (plastic expressions), or just feelings (psychologized representation); One does not realize that emotion and feeling are together the basis of affectivity. This text is part of a research on the place of affectivity in the practices of successful public school teachers in large-scale evaluations. Six teachers participated in the study, from three public schools in the Federal District that presented satisfactory rates in ENEM and SAEB, and volunteer students of these teachers, through a focus group.

Keywords: Affectivity; interaction; teaching practice.

Submetido em: 23/12/2019

Aceito em: 11/6/2020

¹ Autor correspondente. Colégio Militar de Porto Alegre. Avenida José Bonifácio, 363 – Farroupilha. Porto Alegre/RS, Brasil. CEP 90040-130. <http://lattes.cnpq.br/7045913931438441>. <https://orcid.org/0000-0002-4856-6762>. leandroletras@gmail.com

² Universidade de Brasília (UnB). Instituto de Psicologia. Brasília/DF. <http://lattes.cnpq.br/5491744128857810>. <https://orcid.org/0000-0003-0789-7095>. sandrafcalmeida@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao se abordar a questão da qualidade da educação – ou a respeito do que tornaria uma escola realmente eficaz – apontam-se muitas variantes. O que se observa, contudo, ao se debruçar sobre os resultados de avaliações externas, é que o componente afetivo por vezes não é levado em conta quando da análise dos fatores que levam uma escola a garantir a aprendizagem de seus estudantes. Sistemáticamente, o aspecto cognitivo recebe a primazia de análise, deixando-se as interações que ocorrem no interior das escolas – e que impactam na aprendizagem dos estudantes, permeadas pelas relações afetivas – em segundo plano.

Na análise das avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), verifica-se que as escolas compreendem tais dados apenas pelo viés da classificação. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que apenas um número seria capaz de dar conta de toda a intrincada trama de interações que se desenrolam no interior de uma escola e em um processo altamente complexo como o é a educação.

Este artigo é resultado da análise de um fator que contribui decisivamente para o sucesso (ou insucesso) dos alunos no processo ensino-aprendizagem e que não pode ser medido por esses testes de larga escala: a afetividade. Não se pode perder de vista que o conteudismo enciclopédico da cultura geral – tão presente no discurso atual das avaliações de larga escala – não abre espaço para a compreensão da relevância do componente afetivo no desempenho de alunos, de professores e de escolas.

O componente afetivo deveria comparecer explicitamente no modo como os currículos e as políticas públicas são geridos. O componente afetivo surge de maneira oculta, muitas vezes não percebida, por meio da mediação docente, e pode vir a “desaguar” na sala de aula, positivamente ou negativamente (GONÇALVES; ALARCÃO, 2004). A partir dessa constatação, observa-se que os processos de interação entre professor e aluno exercem influência na maneira como a aquisição do conhecimento será compreendida pelo discente. O objetivo deste artigo foi compreender o lugar da afetividade nas práticas de seis professoras de escolas públicas bem-sucedidas em avaliações de larga escala, a partir da escuta das vivências dessas docentes, bem como da escuta das vivências de seus estudantes.

AFETIVIDADE NA TEORIA DA PESSOA COMPLETA E CONCRETA, DE HENRI WALLON

Ao estudar a pessoa em sua concretude e completude, Wallon ([1941] 2007) defendia que o ser humano deveria ser analisado em seus aspectos motor, afetivo e cognitivo. Quando se estuda a dimensão afetiva que constitui a pessoa, por vezes, há uma confusão conceitual: há uma grande tendência em se considerar os termos *afetividade* ou *afeto* como sinônimos de *emoção*.

A afetividade e a emoção não são conceitos sinônimos, quando este autor afirma que “As emoções, que são a exteriorização da afetividade; enseja mudanças que tendem a reduzi-las. [...] Mas, à medida que sua significação fica mais precisa tornando-os mais autônomos, separam-se da própria emoção” (WALLON [1941] 2007, p. 124). É com esse

desenvolvimento que a afetividade, progressivamente, vai se distanciando do aspecto orgânico, aproximando-se, sempre e mais, de uma base social (ALMEIDA, 2007).

A afetividade é um elemento intrínseco à pessoa; não é possível que se compreenda a pessoa em sua concretude e completude se não se considerar, em sua constituição, o componente afetivo. Nessa perspectiva, é fundamental que se busque compreender em que medida – e de que forma – o aspecto afetivo comparece na dinâmica escolar, tendo em vista ser a escola o ambiente onde a criança e o adolescente estabelecerão trocas relacionais com adultos (professores e demais agentes educacionais) e entre si. Essas trocas, de maneira acentuada, influenciarão nas conquistas empreendidas pelas *pessoas-aprendentes* no seu processo escolar.

A afetividade e o desejo têm sido teorizados de maneira escassa quanto à sua vinculação com o processo de aprendizagem (Almeida, 1993). Esse processo, em boa parte, tem suas raízes na insuficiente formação psicológica dos professores. A esse respeito, Bezerra e Araújo (2012, p. 144) afirmam que

Atualmente, temos percebido a existência objetiva de uma crise epistemológica no que se refere à Psicologia da Educação e à sua relação com a Pedagogia. Não é preciso ir muito longe para se constatar que essa disciplina aplicada tem ficado à deriva, exercendo, muitas vezes, uma função decorativa nos cursos de formação de educadores, quando poderia ser um de seus eixos centrais.

Observa-se que, ao longo do tempo, a discussão da Psicologia da Educação, nos cursos de formação de professores, está reduzida a uma apresentação de teorias e abordagens desenvolvimentistas. Esses conceitos são apresentados de forma desarticulada e não vivencial, o que faz com que o futuro docente não tenha condições reais de compreender a relevância dos conceitos da Psicologia para sua práxis educacional.

Em razão disso, reforça-se a compreensão de que a escola é um ambiente exclusivamente da ordem do cognitivo, o que leva a um entendimento “recortado” da pessoa, vista apenas sob esse prisma cognitivista. Fica de lado, nessa abordagem, o aspecto afetivo da pessoa, o qual irá interferir, decisivamente, nos rumos que serão tomados quando da consolidação da aprendizagem.

Os alunos colaboradores da pesquisa que deu origem a este artigo encontravam-se nos dois últimos estágios de desenvolvimento da teoria proposta por Wallon: o estágio categorial (6 a 11 anos), e o estágio puberdade e adolescência (11 anos em diante), os quais serão detalhados a seguir.

No *estágio categorial*, a pessoa processa sua diferenciação do outro de forma mais nítida. Corresponde à fase em que o processo ensino-aprendizagem mostra-se mais sistematizado, mais voltado a uma apreensão de conceitos cada vez mais abstratos:

Depois dos 5 anos, anuncia-se a idade escolar, em que o interesse vai se deslocar do eu para as coisas. Contudo, a passagem será lenta e difícil. Até os 6 anos e depois disso, a criança continua envolvida com sua atitude e suas ocupações presentes, sua atividade tem algo de exclusivo, ela é incapaz de fazer evoluções rápidas entre os objetos ou as tarefas (WALLON, [1941] 2007, p. 195-196).

É o período em que a criança passa a ter condições de lidar com o mundo físico a partir de um processo de exploração mental. A própria palavra *categorial* remete ao sentido de categorização, ou seja, de classificação; a criança passa a ser capaz de hierarquizar os conceitos que recebe, organizando-os de maneira sistematizada. “As coisas e a pessoa vão pouco a pouco deixando de ser os fragmentos de absoluto que se impunham sucessivamente à intuição. A rede das categorias faz irradiar sobre elas as mais diversas classificações e relações” (WALLON, [1941] 2007, p. 197).

Nesse estágio, a afetividade se reveste no interesse demonstrado durante a execução de determinada tarefa e na forma como a criança se agrupa com seus pares, sempre tendo em vista o que irá realizar. Wallon é claro a esse respeito, quando afirma que a criança deixa para trás o simples adestramento e passa a realizar atividades de acordo com seus próprios interesses. Em razão disso, a criança aprende a se reconhecer como uma personalidade polivalente, tendo a capacidade de ter, de si mesma, um conhecimento mais preciso e mais completo (WALLON, [1956] 1973).

Já no *estágio puberdade e adolescência*, a pessoa volta-se para si, buscando explorar a própria constituição identitária. A relação com o adulto, que se mostrava estável no estágio categorial, é quebrada de forma brusca, e a temperatura emocional se eleva na relação que o adolescente estabelece com o meio em que está inserido.

É o período em que se busca a autoafirmação, a autonomia. Passa a ter grande valor, nesse período, a relação com os pares e a busca de uma diferenciação não do outro (adulto), mas dos valores que ele representa. Com isso, passam a ter grande importância os intercâmbios estabelecidos com os amigos, visto que esta é a forma encontrada para se avaliarem (WALLON, [1941] 2007). Trata-se, também, de um período marcado por grandes exigências pessoais, no qual terá grande destaque a ambivalência de sentimentos presentes no jovem (PEDROZA, 2005).

A afetividade, portanto, em todo o desenvolvimento biológico e social do sujeito, tem papel privilegiado, uma vez que permite, desde o nascimento, a interação com o meio e com as pessoas que integram esse meio. A partir da alternância entre cognição e afetividade, passa-se a ter condições para acessar o mundo simbólico e, a partir daí, as contribuições de cada um dos componentes (cognitivo e afetivo) serão incorporadas à constituição psicológica do indivíduo.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em três escolas: duas da rede estadual do Distrito Federal (uma atende apenas alunos da Educação Infantil ao quinto ano, denominada *Escola Classe*; e a outra, alunos do sexto ao nono ano, denominada *Centro de Ensino Fundamental*); e uma da rede federal de ensino, calcada em tradições e valores militares, onde se realizou a análise com professores e alunos do Ensino Médio.

Apresentados os objetivos da pesquisa para os coordenadores e professores, duas docentes de cada escola aceitaram participar da pesquisa: as professoras do quinto ano da Escola Classe; uma professora de Matemática e uma de Língua Portuguesa do nono ano do Centro de Ensino Fundamental; uma professora de Matemática e uma de Língua Portuguesa do Ensino Médio do colégio de Ensino Médio.

Para a coleta de dados, utilizou-se o instrumento de entrevista semiestruturada e, para a análise das respostas obtidas, o suporte teórico de análise de *núcleos de significação e sentido* (AGUIAR, 2006; AGUIAR; OZELLA, 2013). Foram identificados os temas mais recorrentes nas falas dos docentes e, além disso, analisadas observações das aulas dessas docentes e realizados grupos focais com seus alunos, a fim de cruzar os dados para a posterior composição dos *núcleos de significação e sentido*. Após essa etapa, fez-se a aglutinação dos temas e a organização dos núcleos de significação e sentido, por meio dos quais foi realizada a análise e a discussão dos resultados da pesquisa. Na discussão dos dados, os nomes apresentados foram pseudônimos sugeridos pelas próprias participantes, a fim de resguardar a privacidade de suas identidades ao longo da análise. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob CAEE nº 30262814.0.0000.0029.

Afetividade, interação e prática docente

A partir da análise dos achados da pesquisa, verificou-se, no discurso das docentes e dos discentes, o componente afetivo como elemento de interação entre as pessoas. A escola, como um substrato social, ancora-se em relações de interação; a prática docente, em sua gênese, pressupõe interação. Não se ensina no vazio e nem se gera aprendizagem nesse mesmo vazio. Dessa forma, é fundamental a análise de como são construídas as relações de interação no interior da escola, de que modo a afetividade comparece nessas relações e como isso impacta a prática docente – o que, por extensão, impactará na relação dos alunos com os objetos de conhecimento.

Neste sentido, ao se abordar a questão entre afetividade, interação e prática docente, não se deve perder de vista que

[...] a aprendizagem pressupõe, sempre e necessariamente, uma relação com outra pessoa, a que ensina. Aprender, pois, é aprender com alguém. É no campo das relações que se estabelecem entre o professor e o aluno, que se criam as condições para o aprendizado, seja quais forem os objetos de conhecimento a serem trabalhados (ALMEIDA, 1993, p. 40).

A vivência na escola, antes de tudo, é uma vivência de interações. Aprender pressupõe interação. E essa interação, além de se manifestar entre os indivíduos envolvidos, também se manifesta com a cultura e com os objetos de conhecimento, como forma de ampliação do conceito de socialização pelo discente (AMARAL, 2000).

É fundamental, nessa perspectiva, que o docente compreenda que transmitir um conhecimento não é sinônimo de aprendizagem; esta requer uma série de configurações, determinadas pela qualidade da mediação docente e pelas escolhas feitas pelo professor, quando se lança a refletir de que modo conduzirá sua práxis, permitindo aos alunos uma interação tanto e mais positiva com o próprio aprendizado.

Na análise desse núcleo de significação e sentido, procedeu-se à seguinte dinâmica: *compreensão das professoras quanto à presença do componente afetivo em suas práticas; elementos observados na prática das professoras que apontam a presença da afetividade; manifestações de afetividade na escola, na visão dos alunos e das professoras; percepção dos alunos a respeito da presença do componente afetivo*

nas práticas escolares entre docentes e discentes; comparação dos achados de pesquisa, na voz de professoras e de alunos junto à teoria.

As professoras colaboradoras da pesquisa compreendem a presença do componente afetivo em suas práticas; no entanto, assim como na concepção que formulam acerca da afetividade, tal compreensão é contraditória. Nos parece que as docentes acreditam em uma divisão das experiências de ensino e de aprendizado em espaços próprios do domínio cognitivo e espaços próprios do domínio afetivo, não materializando, no discurso, a presença constante do componente afetivo nos momentos em que medeiam a aprendizagem dos educandos:

Numa discussão, num debate, numa redação que você peça para ele colocar a sua imaginação; nos passeios que a gente faz... acho que em todo momento... até na hora do lanche, na hora de entrada, na hora de saída, a todo momento a afetividade está presente sim; a gente tem essa troca entre ambos, tem afetividade (Profª Taís – Escola Classe – Entrevista).

Justamente por essa cobrança que ele sabe que ele tem que cumprir, ele sabe que tem compromisso, que vai fazer o Provão, que é Multidisciplinar então ele sabe que, no bimestre, ele tem Provão Multidisciplinar, que ele tem que cumprir... ele sabe que ele tem um Projeto que ele tem que fazer bimestralmente então ele sabe que ele tem que cumprir, ele sabe que é para o bem dele, não tem como; as duas estão correlacionadas né? (Profª Bela – Escola Classe – Entrevista).

As professoras da Escola Classe, quando questionadas de que maneira a afetividade se apresenta em suas práticas com os alunos, permitem vislumbrar dois aspectos relevantes a serem observados: para Taís, a afetividade comparece em momentos intencionais de aprendizagem (“numa redação”) e em momentos não intencionais de aprendizagem (“num passeio”, “no lanche”). Nessa concepção, há uma divisão em momentos mais propícios à presença do afetivo e momentos menos propícios. Seria, na prática, a constatação de Kupfer (2003), segundo a qual, na escola, é ainda muito presente a ideia de que uma pessoa possa ser dividida em duas metades: uma cognitiva e outra afetiva.

Para a professora Bela, a afetividade comparece, em sua prática, nos momentos em que ela, docente, consegue levar o educando a perceber o valor das práticas educacionais que lhe são dirigidas. Ao deixar claro para o educando o que se espera dele em termos de aprendizagem, tem-se a presença do manejo afetivo no que tange à educação. Ao afirmar isso, a professora corrobora o que Leite e Tassoni (2002) defendem como condições e interferências da afetividade no processo ensino-aprendizagem, mais especificamente no que diz respeito à visão do aluno como referência para o que deve ser feito em sala de aula. Na fala de Bela, há uma forte sinalização em se apontar o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem.

Os alunos da Escola Classe, quando questionados, no grupo focal, a respeito de que maneira a afetividade se faria presente nas práticas de suas professoras, deixam evidentes questões ligadas à disponibilidade das docentes em explicar o conteúdo, à vontade da professora de que eles melhorem, ao interesse da docente em seu trabalho, à possibilidade de momentos em que a aprendizagem possa ocorrer de maneira lúdica. Observa-se, nos relatos dos alunos da Escola Classe, forte associação entre

aprendizagem e interação: quanto mais qualitativa a interação entre professores e alunos, na percepção dos educandos, mais positivas as experiências de aprendizagem:

Quando até ela se preocupa com ele mesmo e com a gente, que se a gente não vai bem ela pergunta pra gente o que está acontecendo e que ela se preocupa com a gente (Escola Classe – Grupo Focal).

É quando ela também tem que se cuidar. Não é só ela dar aula; ela tem a vida dela e a gente tem a nossa, mas aí, quando ela não está bem, ela também tem que se preocupar com ela (Escola Classe – Grupo Focal).

Às vezes, a gente tá triste porque a mãe brigou com o pai, aí ela vai e ajuda a gente, porque a gente não está entendendo direito, porque está machucando nosso coração; ela vai ajudar a gente a conseguir compreender o que está acontecendo e conseguir fazer atividade e ela ajuda a gente (Escola Classe – Grupo Focal).

Quando ela explica alguma coisa a gente não entende e ela explica de novo, várias vezes, até a gente entender (Escola Classe – Grupo Focal).

Nas falas em análise, chamou atenção a referência à importância de o professor cuidar de si, de sua saúde, de suas emoções. Verifica-se que os educandos percebem quando são afetados por questões não ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, mas que acabam interferindo na qualidade de como ocorrerá a interação do professor com os educandos em sala. Neste sentido, é fundamental que o docente compreenda a premissa de que, a todo momento, estamos realizando trocas afetivas em sala, e que nossas questões individuais, por vezes, afetarão a qualidade dessas trocas e, por extensão, a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Também se observou, no relato dos alunos, que práticas ligadas ao lúdico – muitas vezes não percebidas pelas professoras como momentos em que o aspecto cognitivo possa ser desenvolvido com o viés da afetividade – são momentos privilegiados para uma aprendizagem significativa. Neste contexto, ensinar com afetividade é ensinar com significado; ou seja, mostrar ao educando a pertinência do que ele estuda, e buscar práticas afetivas que se baseiem em relações de interações positivas.

Nas observações de aulas das professoras Taís e Bela, chamou-nos atenção a preocupação de Bela em deixar claro para os alunos, sempre, o raciocínio que espera deles para o alcance da aprendizagem; e nas aulas de Taís, a preocupação com o protagonismo dos alunos, chamando-os a se tornarem conscientes da própria aprendizagem:

Só uma observação: com este exercício aí eu estou avaliando se vocês sabem; vocês vão fazer o número um; não é pra perguntar a toda hora “professora isso é pronome”?” Professora, ‘amigos’ é substantivo? É verbo? Vocês vão fazer cada um o seu pra ver se vocês estão sabendo ou não, um por um. Vocês precisam tentar, sem medo de errar. Cada um fazendo o seu ... fazendo sozinha; se precisar de alguma estrutura, pergunta pra mim ... Procura resolver, meu amor; é só um exercício; se você não souber, eu vou saber que você não sabe e aí eu sento com você e te ajudo (Profª Taís – Escola Classe – Observação).

Não precisa correr... o que eu quero é que vocês se familiarizem com a linguagem de prova, certo? Eu quero que vocês se familiarizem com a linguagem; eu já havia lançado algumas questões na outra avaliação de vocês, mas a outra avaliação de

vocês tinha uma parte que era subjetiva, não é? Não tinha a outra parte que era, por exemplo, subjetiva que eu vou dizer que teria que escrever; essa não, é mais objetiva: você vai ter que marcar o xizinho; mas presta atenção: você vai marcar o xizinho, mas vai marcar o xizinho consciente, você vai resolver não é de qualquer jeito. Você só vai marcar com certeza, né; eu vou pensar eu vou ler eu vou resolver e ali vão ter o que? Uma resposta que vai estar de acordo com a que você resolveu. Tem as formas geométricas que nós vimos; então cai um pouquinho de tudo, né (Profª Bela – Escola Classe – Observação).

Para as professoras do Centro de Ensino Fundamental, Luíza e Andréia, a afetividade comparece em suas práticas nas seguintes situações:

Tem aqueles alunos que necessitam de um empurrãozinho afetivo para ele andar, ou ele não anda; isso aí pra mim é muito claro na minha prática; não estou falando dos outros, estou falando dentro da minha sala de aula; isso é um ponto muito forte, por quê? Porque tem aquele aluno que é discriminado, tem aquele aluno que não entra em nenhum grupo, porque durante o ano todo ele teve um comportamento X que não foi legal aí ele não entra em nada, ele não faz nada em relação, aí depois quando você puxa esse aluno para você, você foi afetivo com ele; é do tipo que até você tem uma repulsa e de repente você trabalha. Eu tenho que fazer alguma coisa por essa criatura, porque senão o negócio vai ficar pior para ele. Então você traz esse menino literalmente para perto de você; ele está sentado ali perto de sua mesa; na hora que você está sentada, ele está perto de você, ele está querendo alguma coisa, ele está pedindo um carinho, ele está pedindo uma atenção, ele olha, ele fala uma besteira, ele quer que você ria, entendeu? (Profª Andréia – Centro de Ensino Fundamental – Entrevista).

Observou-se, do relato da professora Andréia, que não se mostra clara a relação entre afetividade e aquisição do conhecimento de forma prática, direta, ou seja, buscando a relação entre afetividade e o manejo dos objetos de conhecimento. Essa fala acaba por confirmar a contradição que ainda se tem acerca da afetividade, o que dificulta estabelecer sua relação com a aquisição de conhecimento. As afirmações da professora, no entanto, são ricas, pois demonstram que, em sua prática, ela busca lançar um olhar diferenciado para seu educando: um olhar afetivo, procurando identificar formas de comunicação que assinalam um pedido de apoio ou uma oposição típica da adolescência.

Ao lançar sobre o adolescente o olhar acolhedor e afetivo de alguém na posição de adulto, a professora abre espaço para que a qualidade da interação no *locus* escolar se eleve. A partir do momento que estabelece uma interação afetiva positiva com a escola – representada pela imagem da professora –, o educando tem condições de, numa próxima etapa, estabelecer uma relação também mais positiva com os objetos de conhecimento.

Olha que acho que aparece essa afetividade que você está falando, aparece a partir do momento que eu estou explicando e que eu tento explicar detalhadamente, entendeu? E aí eu percebo que o aluno precisa de um conteúdo anterior; eu volto, eu tenho essa paciência – ou obrigação mesmo – eu volto, eu tento ir lá buscar com ele; então eu tento explicar o máximo que eu posso para ele perceber que é assim o conteúdo, que ele tenha a liberdade de me perguntar caso ele consiga entender naquele momento, entendeu? Eu percebo assim que, a partir do momento que eu

estou explicando detalhadamente, que eu venho e eu volto e vou e que fica até cansativo, mas como a gente tem uma turma muito heterogênea então eu tento, naquele momento (Profª Luíza – Centro de Ensino Fundamental – Entrevista).

A professora Luíza demonstra forte preocupação com a metodologia, com o passo a passo do ensino. Para ela, a afetividade está diretamente vinculada ao modo como ela conduz sua prática em sala para que o aluno aprenda. Também se percebe, no relato da docente, a preocupação com os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. Essa constatação mostra que, para Luíza, a afetividade tem relação direta com a predisposição de uma pessoa para a outra.

Ao serem questionados sobre a presença do componente afetivo na prática de seus professores – com ênfase nas professoras da pesquisa –, os alunos do Centro de Ensino Fundamental reforçam a questão da interação como algo presente na prática de suas professoras. Além disso, apontam para o fato de alguns colegas confundirem interação com desordem e demonstram consciência de que esse tipo de comportamento pode prejudicar a aprendizagem.

A nossa professora de Português faz uma brincadeira que ela conta como teste; então ela coloca várias perguntas dentro de um potinho assim... aí a gente tem que sortear; a gente faz essa roda assim e aí a gente responde e vale bônus (Centro de Ensino Fundamental – Grupo Focal).

A professora de Matemática, os testes dela, nos bimestres passados, foram diferentes; não foi um teste que você tinha que se concentrar e dar o seu melhor sozinho; ela fez grupos e a gente ia juntando todos do grupo e um ajudando o outro; e a nota dividia para todos. Outra professora também é a professora de História ela... ultimamente tem juntado grupos para a gente explicar o assunto para o colega e depois a gente vai se distribuindo; um grupo fica com um assunto, outro com outro e outro com outro. A gente vai se dividindo e vai passando o assunto para todos os grupos. Eu achei bem interessante eu acho que isso ajuda bastante em nosso aprendizado (Centro de Ensino Fundamental – Grupo Focal).

Eu queria complementar, porque, tipo, quando uma aula é mais descontraída, tem alguns alunos que não entendem isso como uma aula diferente do que as outras; então ele acaba se soltando demais e acaba atrapalhando mais a aula, pensando que se o professor está ensinando mais, é, como é o nome, mais informalmente, pensa que aquilo lá virou uma brincadeira. Então vou levar na brincadeira tudo, já que o professor está brincando mesmo, vou brincar também e acaba atrapalhando todo mundo, sem perceber que aquela brincadeira é aula de verdade (Centro de Ensino Fundamental – Grupo Focal).

No discurso dos alunos, é evidente a questão da interação. E, contrariamente ao que foi apontado pelas professoras, os estudantes conseguem verificar mais claramente a presença de posturas afetivas na forma como as docentes conduzem os processos de ensino. Além disso, demonstram maturidade em identificar condutas em que os próprios colegas adolescentes não compreendem, como a relevância das práticas diferenciadas que alguns professores trazem para o interior das salas de aula.

A observação das aulas das docentes Luíza e Andréia aponta alguns aspectos verificados nas falas das docentes e dos alunos. Andréia permite entrever, em seu discurso, a afetividade vinculada ao olhar diferenciado em direção ao outro. Sua prática,

contudo, além desses aspectos, apontou para a lúcida compreensão da oposição típica do adolescente como uma forma de comunicação, como um modo de interação.

Por que você tá fazendo o trabalho sozinho? [...] Você não quer entrar em algum grupo? [...] Tá bem. Se você se sente melhor, faz sozinho; mas, da próxima vez, vamos te encaixar num grupo (Profª Andréia – Centro de Ensino Fundamental – Observação nº 2).

Muito bem, muito bem... vamos fazer as apresentações. Lembrando que essa atividade é para verificar o que vocês conseguiram guardar do conteúdo de crase. Vamos começar pelo [diz o nome do aluno que preferiu fazer o trabalho sozinho] [...] Muito bom [...] você conseguiu identificar três casos bem direitinho; estava atento às aulas; vou receber meu salário no fim do mês com louvor [risos dos alunos] (Profª Andréia – Centro de Ensino Fundamental – Observação nº 2).

Nessa situação de sala de aula, a professora Andréia demonstrou clareza de seu papel como educadora e como adulta na relação entre os adolescentes e a escola. Ao verificar que um aluno não conseguiu ser “encaixado” em grupo algum, ela se dirigiu a ele, demonstrando-lhe que o via, que o percebia, que estava atenta a ele. Ao elogiar perante a classe o avanço que ele demonstrou na análise do conteúdo, ela valorizou suas potencialidades. Em seguida, a professora fez um breve discurso, estimulando a sala a aprender a lidar com as diferenças entre as pessoas.

Embora, em passagens de seu discurso, a professora não consiga deixar claro de que modo a afetividade e a cognição se relacionem na dinâmica escolar, tem-se, na sua prática, um claro exemplo de momento de aprendizagem atravessado pela questão da afetividade.

No caso da professora Luíza, a afetividade pôde ser observada por meio de sua preocupação em estar sendo, metodologicamente, clara em suas exposições teóricas, como forma de garantir que o aluno aprenda. Além disso, em diversos momentos de suas aulas, a professora deixa claro para os alunos sua preocupação com a aprendizagem deles:

Duzentos e sessenta e quatro X vai ser igual cento e sessenta e quatro; dividido por doze vai dar quanto, pessoal? [espera alguns alunos tentarem o resultado] Vinte e dois [...] Vinte e dois então é outro valor do X que é o pedaço de todo aí segmento a treze agora né? Aí na treze a mesma coisa, a treze, a catorze todas elas mesma coisa. Antes de eu seguir: alguém ainda não entendeu a dinâmica desses exercícios? Eu não posso seguir se vocês não compreenderem o restante; perguntem, por favor (Profª Luíza – Centro de Ensino Fundamental – Observação).

Extremamente detalhista na correção do conteúdo, a professora Luíza mostra, em todas as aulas, forte preocupação em tornar o conteúdo que está explicando “palatável” para os alunos. A todo o momento interrompe o próprio raciocínio, para verificar se os alunos a acompanham. Com essa postura, mostra-se disponível, aberta ao outro, embora a observação de suas aulas permita distinguir que ela mantém uma posição mais reservada no trato com os alunos. Isso, contudo, não cria barreiras para os educandos, que se sentem à vontade em pedir explicações, até mesmo em atendimento individualizado, no que a docente se mostra plenamente aberta.

No caso das docentes do colégio de Ensino Médio, a afetividade mostra-se presente em suas práticas nas seguintes situações:

Eu acho que a preocupação, o simples fato de você, individualmente, tentar descobrir o porquê de aquele aluno não tá conseguindo, se está acontecendo alguma coisa que tá interferindo nesse aprendizado então é uma coisa que eu costumo fazer na correria, na medida do possível na correria do nosso dia a dia, que é tentar descobrir se tem algo mais, perguntar para o aluno se está tudo bem então o contato físico no meu caso é necessário, porque eu sinto que isso é bom pra eles. Às vezes o aluno não está bem e aí a gente dá uma abraço ele muda ou o simples fato de perguntar “Está tudo bem?” Não, não está, mas vai ficar bem... palavras de incentivo, né e sempre exaltar ações positivas nele por exemplo ele tem dificuldade ele conseguiu se superar, sempre ressaltar isso positivamente inclusive diante da turma inteira (Profª Angélica – colégio de Ensino Médio – Entrevista).

O relato da professora Angélica confirma a visão contraditória que os professores, por vezes, estabelecem entre afetividade e aprendizagem: o discurso da professora conduz à manifestação da afetividade (vinculada à atenção ao próximo) para *locus* e situações alheios à sala de aula. Nessa perspectiva, a percepção que se tem, mais uma vez, é a de que seria estranho para esses docentes a manifestação da afetividade como facilitadora da aprendizagem dos alunos. Por conta dessa visão, a sala de aula emerge de forma mais contundente quando é perguntado à docente, explicitamente, de que maneira a afetividade se faria presente em suas práticas pedagógicas:

Sim, eu acho que até um exemplo que a gente trabalha, que de alguma forma resgate referência a algum aluno de uma forma engraçada ou positiva, ele se sente parte daquilo, até atenção ela é maior; [...]eu acho que o exemplo que eu possa citar é o de uma ex-aluna que havia recém-chegado, já que nossa escola é uma escola que recebe muitos alunos transferidos, né de outras localidades do Brasil, e ela havia recém-chegado, ela tava completamente perdida e comecei a trabalhar o conteúdo, era redação. Ela disse que jamais conseguiu escrever, tinha muita dificuldade, inclusive quando ela se colocava na situação de prova isso se agravava, e eu comecei a trabalhar isso, dessa proximidade... sempre que ela ia escrever, eu estava próxima; de alguma forma, tentava incentivá-la a escrever e falar que ela era capaz, com palavras positivas. Dia desses e eu a reencontrei; ela vai se formar em Direito e ela destacou demais que ela não esquece nunca dessa experiência de como ela foi, de como eu acreditei nela quando ela nem mesmo acreditava [...] (Profª Angélica – Colégio de Ensino Médio – Entrevista).

No discurso acima, destaca-se o papel da interação e, principalmente, da crença da professora na capacidade da aluna. O olhar diferenciado que a docente lançou sobre a educanda apresenta, claramente, a presença do componente afetivo. Além disso, aponta para uma manifestação da afetividade atravessando um aspecto do cognitivo; no caso, o desenvolvimento da competência de escrita da aluna. Apesar disso, o discurso da docente não permite entrever que há uma intencionalidade sistemática de sua parte em aliar o aspecto afetivo na condução de suas práticas pedagógicas.

Para a professora Kaká, a afetividade estaria presente em sua prática nas seguintes condições:

Acho que, antes de tudo, a compreensão de que aquela pessoa que tá sentada ali é uma criança e tudo o que ele fizer, salvo exceções raras, não são direcionados ao professor, à matéria... é ele com a vida e a gente, no momento, tá na vida dele; então, ter essa paciência, ter essa compreensão e firmeza. O fato de a gente compreender e ter paciência não significa que a gente não vá ensinar o que é certo, chamar atenção quando necessário, mas é como se fosse da boca pra fora, sem sentimento de indignação em determinadas situações, sair de dentro de você mesmo porque aí vira uma coisa pessoal e aí fica muito difícil retroceder, né? Eu não tenho nenhum problema em fazer carinhos neles, físico, por mais que a gente ouça que não deve, eu me recuso (risos) a bloquear isso, porque acho uma parte muito importante e usar tom de voz amoroso mesmo quando for pra dar bronca ou se na hora da bronca preciso ser mais incisiva logo depois ser amoroso enfim (Profª Kaká – Colégio de Ensino Médio – Entrevista).

O discurso da docente deixa nítido alguns aspectos que são fundamentais quando se trabalha com o aluno no estágio da puberdade-adolescência (WALLON, [1941] 2007). O primeiro deles diz respeito à compreensão de que, nessa fase, há uma oposição natural no modo de agir da pessoa; essa oposição, na verdade, é uma maneira que o indivíduo encontra para se reorganizar em relação à realidade que o cerca; e uma das formas dessa reorganização passa, justamente, pelo questionamento dos valores que o mundo adulto representa. Quando afirma que compreende, salvo exceções, que aquilo que o aluno manifesta não é algo direcionado ao professor, a docente Kaká mostra-se equilibrada em seu estatuto de pessoa adulta, apta, portanto, a compreender aquele que ainda está em fase de desenvolvimento e que precisa, desse modo, ser acolhido afetivamente.

Na sua fala, a docente Kaká expõe a contradição entre sentimento e emoção – tomados isoladamente – como representação da afetividade. Isso se manifesta quando afirma ser importante para ela, para exteriorizar a afetividade, a presença do contato físico. Mais adiante, a professora afirma que

Ah... quando eu vou preparar uma aula, minha única preocupação afetiva ali é que o menos brilhante em matemática consiga entender, né? Então essa é a minha única preocupação na hora que eu estou preparando o material; fora disso, a afetividade está separada (Profª Kaká – Colégio de Ensino Médio – Entrevista).

Observa-se, desse trecho, o retorno da antiga dicotomia anunciada por Kupfer (2003): afetivo e cognitivo, na concepção da professora, ocupariam estratos diferentes no processo ensino-aprendizagem. Apesar disso, quando afirma que sua única preocupação afetiva é que o “menos brilhante em matemática consiga entender”, a professora permite entrever sua preocupação com o outro e, principalmente, uma preocupação metodológica no manejo com os objetos de conhecimento, de modo a propiciar a aprendizagem para todos. Esse olhar diferenciado, preocupado com o outro – que está na condição de aprendiz – é característica do componente afetivo.

Quanto aos alunos do colégio de Ensino Médio, quando questionados sobre as manifestações da afetividade, da interação e da aprendizagem na escola, observou-se a presença de muitas respostas, quando comparadas às outras duas escolas. É preciso observar que o nível de maturidade dos estudantes contribui para essa diferença, mas também se pode inferir o desejo dos alunos em dar voz à sua opinião sobre o processo

de ensino-aprendizagem, do qual fazem parte no mesmo grau de relevância que o professor e o conhecimento:

É... o professor demonstra afetividade na sala de aula tomando medidas que justamente deem mais atenção aos alunos, então ele tenta tornar a aula mais dinâmica, ele tenta colher a opinião de todos os alunos, ele tenta fazer alguma brincadeira alguma coisa criativa pra que todos participem e assim ele mostra interesse na aprendizagem dos alunos, ele mostra querer incentivar mesmo esses alunos e ele também, no tratamento pessoal, tanto dentro como fora da sala de aula que ele tem um certo carinho com todos os alunos e ele dá atenção tanto aos que têm mais dificuldade como os que têm mais facilidade (Colégio de Ensino Médio – Grupo Focal).

Acho que o professor tem uma afetividade com você, quando a gente consegue perceber até pelo jeito que ele fala, já percebe, você vê que ele não está querendo que você só passe na matéria dele pra ele não precisar vir à tarde e te dar aula de recuperação; você vê que ele está preocupado em você passar no vestibular, tá preocupado em você fazer o que você realmente quer da vida; você percebe isso pela própria voz dele, pelo jeito que ele conversa e nessas muitas atitudes assim (Colégio de Ensino Médio – Grupo Focal).

Eu concordo muito com que ele falou, porque eu tiro assim por mim, porque eu já passei por dificuldade na minha família, de eu chegar na sala de aula, nem que fosse em um canto, o professor me chamasse e perguntasse “Pô, tá tudo bem com você?” Acho que isso demonstra mesmo a preocupação e até quando o professor tá explicando a matéria ele vê pela feição do aluno que não entendeu ele chegar e fala “Ei, fulano você tá entendendo o conteúdo? Quer que eu te explique?” Tudo isso ajuda assim no contato professor aluno (Colégio de Ensino Médio – Grupo Focal).

As falas dos alunos do Ensino Médio sobre essa temática representam material valioso para a interpretação das relações que se estabelecem no interior da escola entre professores e alunos. A análise de todo o grupo focal para esse núcleo de significação e sentido levou em conta as manifestações da afetividade na escola e a relação com a prática docente. Foi muito válido, do ponto de vista da pesquisa, verificar que os educandos do Ensino Médio, além de conseguirem expressar manifestações positivas da afetividade, também conseguem perceber manifestações negativas desse constructo. É muito importante que se frise a questão de que não são apenas as relações positivas que constituem a afetividade; por vezes, e, principalmente na escola, relações negativas mostram-se relações afetivas pelo fato de afetarem o outro, de demandá-lo, negativamente, em relação a uma determinada ação. Desse modo, faz-se fundamental que professores e escola reflitam sobre a presença dos afetos negativos nas salas de aula, como forma de minimizar o impacto dessas relações no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Os alunos do colégio de Ensino Médio, assim como as professoras Kaká e Angélica, apontam a manifestação da afetividade em ações docentes que, por vezes, estão fora do domínio do cognitivo. A interação, portanto, mostra-se fundamental para os alunos nessa etapa do desenvolvimento, pois é latente em suas falas a importância de o professor percebê-los como seres concretos, totais, que vão para além da mera “capa” de estudantes de uma boa escola.

Ao contrário das docentes, contudo, os educandos conseguem apontar situações de sala de aula em que o componente afetivo comparece como facilitador da aprendizagem. Para os alunos, o interesse que o professor demonstra pela aprendizagem de todos eles é fundamental para que aprendam. Desse modo, para esses discentes, o professor manifesta afetividade quando direciona suas ações para a aprendizagem dos alunos, buscando criar na sala de aula uma espécie de “termômetro equilibrado” do componente afetivo. É positiva a compreensão, pelos estudantes, de que o bom professor seja uma ponte entre aluno e conhecimento. A fala a seguir torna evidente a temática em questão:

Na minha concepção, o professor não é só uma ferramenta; ele é um líder. No caso, ele é o líder da comunidade escolar e o professor é o profissional que vai gerar os outros profissionais; digamos que ele é a peça mais importante do quebra-cabeças. Então, se o professor consegue ter essa interação com o aluno, se ele consegue cativar o aluno, tratar bem, como no caso desse professor de História que eu particularmente gosto muito, você consegue, quando você cativa o aluno. Você traz esse interesse para a matéria, mesmo que você não goste. Isso sim é uma coisa que é principal, porque se o aluno tem interesse na matéria, ele busca o conhecimento. E aquele aluno que não gosta de tal matéria, mas se ele gostar do professor, ele pode acabar gostando da matéria, se interessando pelo conteúdo e, assim, melhorando seu próprio desempenho e melhorando por si o desempenho do Colégio também (Colégio de Ensino Médio – Grupo Focal).

De acordo com a afirmação anterior, pode-se verificar que a afetividade será tanto e mais eficiente no processo ensino-aprendizagem quando possibilitar ao aluno uma relação positiva com o conhecimento.

No grupo focal, também foi evidenciada nos discursos dos alunos a representação negativa da afetividade na prática de alguns professores. As afirmações dos alunos apontam para a necessidade de o professor repensar seu papel frente aos educandos, na atualidade. O aluno de nossos dias não legitima mais a ação do professor que se posiciona como o único detentor do conhecimento, não abrindo espaço para o aluno apresentar e testar suas próprias hipóteses cognitivo-afetivas. Ao mesmo tempo, os alunos deixam nítido – pelos exemplos que apresentam – que o professor verdadeiramente afetivo os reconhece e os legitima no estatuto de pessoas completas, concretas, totais. E, como pessoas totais, donas de direitos e de deveres, os alunos – ainda mais os mais velhos – ressentem-se de, por vezes, não serem escutados pelos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da interação entre professores e estudantes na escola demonstra que, à medida que os alunos avançam na idade cronológica, as escolas e os professores apresentam maior dificuldade em lidar com as manifestações da afetividade, especialmente da afetividade como colaboradora do processo ensino-aprendizagem. Este fato é observado principalmente em professores da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, quando é evidenciada a dicotomia entre afetividade e aprendizagem, dando-se a ideia de que a afetividade não atravessaria – de maneira decisiva – os processos de ensino e de aprendizagem.

Enquanto os professores mantêm e reproduzem essa dicotomia, os alunos manifestam, claramente, a visão de que a afetividade pode interferir – positiva ou

negativamente – na sua relação com os objetos de conhecimento. Desse modo, permitem a inferência de que a aprendizagem poderia se manifestar com qualidade se os docentes permitissem o desenvolvimento de práticas educativas intencionais, racionalizadas, refletidas, atravessadas pelo componente afetivo.

Verifica-se, dessa maneira, que os estudantes colaboradores da pesquisa que deu origem a este artigo percebem com maior clareza a relevância da afetividade no processo de aprendizagem do que as docentes. Pode-se inferir que, se as escolas abrissem espaço para a escuta sensível das demandas discentes, a educação alcançaria um importante salto qualitativo, pois seria concedida a oportunidade de se analisar a prática educativa pelo prisma daqueles que são diretamente atingidos por toda e qualquer intencionalidade pedagógica.

À guisa de conclusão, considera-se fundamental a luta pela escola pública e de qualidade, possibilitando o diálogo e as interações positivas. Dessa forma, a prática docente contribuirá decisivamente para a formação de indivíduos protagonistas da construção do conhecimento, aprendendo a ser, a estar com os outros em plenitude e a fazer do seu contexto de vida um lugar melhor para conviver em sociedade, valorizando a afetividade como componente das interações positivas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. (org.). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.
- ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, n. 1, p. 31-44, 1993.
- ALMEIDA, A. R. S. *O que é Afetividade? Reflexões para um conceito*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/o_que_e_afetividade.asp. Acesso em: 24 out. 2019.
- AMARAL, S. A. Estágio categorial. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. Psicologia da educação: uma disciplina em crise no pós-constructivismo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 143-151, 2012.
- GONÇALVES, L.; ALARCÃO, I. Haverá lugar para os afectos na gestão curricular. *Gestão curricular: percursos de investigação*, Aveiro, n. 1, p. 159-172, 2004.
- KUPFER, M. C. M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, V. A. (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 35-52.
- LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- PEDROZA, R. L. S. O desenvolvimento da pessoa e o ensino-aprendizado. In: PULINO, L. H. C. Z.; BARBATO, S. (org.). *Aprendizagem e a prática do professor*. São Paulo: Editora Moderna; Brasília: Universidade de Brasília, 2005. p. 32-57.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes Editora, [1941] 2007.
- WALLON, H. As etapas da personalidade na criança. In: WALLON, H. *Objectivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, [1956] 1973.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0.