



## **A AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

### **AFFECTIVENESS IN THE SCHOOL CONTEXT AND THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICES**

*Ana Paula Mariano Cardoso<sup>1</sup>*

*Jéssica Paelo Cruz<sup>2</sup>*

*Lia Mara Malinsky Gandra<sup>3</sup>*

*Márcia Arantes Ramos<sup>4</sup>*

**RESUMO:** Entender o que vem a ser a afetividade no contexto escolar direciona este trabalho. A investigação partiu de inúmeros questionamentos, ocorridos durante o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia, onde se observou a dificuldade dos professores em lidar afetivamente com seus alunos no desenvolvimento do ensino. Sendo assim, buscamos, com essa pesquisa, entender qual é a concepção de afetividade que os professores têm e como eles enunciam essa concepção no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Para a coleta de dados foram observadas e entrevistadas nove professoras de escolas públicas e particulares das cidades de Araçatuba e Birigui. Os resultados indicam que a maioria dos professores concebe a afetividade apenas como ato de afeição, dissociando-a do aspecto cognitivo que é sempre mais valorizado. Essa concepção leva ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que acabam por limitar o processo educativo desenvolvendo alunos com algum tipo de conhecimento mas com dificuldades de socialização e autonomia. Nesse sentido considerar a afetividade no processo educativo pode fazer a diferença neste mundo, contribuindo para minimizar o contraste social, transcendendo a injustiça entre os homens.

<sup>1</sup> Centro Universitário Toledo, UNITOLEDO (2018).

<sup>2</sup> Centro Universitário Toledo, UNITOLEDO (2018).

<sup>3</sup> Centro Universitário Toledo, UNITOLEDO (2018).

<sup>4</sup> Centro Universitário Toledo, UNITOLEDO (2018).

**Palavras-chaves: afetividade, prática pedagógica, ensino, aprendizagem, formação docente.**

**ABSTRACT:** Understanding what affectivity is in the school context directs this work. The investigation was based on innumerable questions that occurred during the Supervised Internship in the Pedagogy course, where it was observed the difficulty of teachers to deal affectively with their students in the development of teaching. Therefore, with this research, we seek to understand what is the conception of affectivity that teachers have and how they enunciate this conception within the scope of the teaching-learning process. For the collection of data, nine public and private school teachers from the cities of Araçatuba and Birigui were observed and interviewed. The results indicate that most teachers conceive affectivity only as an act of affection, dissociating it from the cognitive aspect that is always more valued. This conception leads to the development of pedagogical practices that end up limiting the educational process by developing students with some type of knowledge but with difficulties of socialization and autonomy. In this sense, considering affectivity in the educational process can make a difference in this world, contributing to minimize the social contrast, transcending injustice among men.

**Keywords: affectivity, pedagogical practice, teaching, learning, teacher training.**

## 1. INTRODUÇÃO

Durante o decorrer do curso de Pedagogia nos deparamos com algumas pesquisas que tem tratado a afetividade como importante elemento a auxiliar e até mesmo determinar o sucesso ou fracasso do ensino no âmbito escolar.

Alguns estudos (Wallon, S/D, p. 136) têm nos mostrado que a afetividade determina o desenvolvimento mental do indivíduo estimulando seu progresso no âmbito social e orgânico. Concordando com Wallon, Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1992) diz que o aspecto afetivo e o cognitivo estão interligados, brindando a mediação e a internalização como pontos principais para o processo de aprendizagem.

Conforme Coll (2006) para que haja aprendizagem, o sujeito deve ser observado de modo integral, de forma que a trajetória seguida e os resultados obtidos não afetem somente certas competências, como por exemplo, a capacidade cognitiva. Todavia, a construção de um modelo específico nunca é neutra, o indivíduo que aprende também constrói uma ideia da sua própria aprendizagem com variantes afetivas.

Com esta imagem o aluno aproxima-se de aprender; de uma tarefa que não é simples, que vai lhe exigir um forte envolvimento e uma atividade intelectual nada desprezível: prestar atenção, selecionar, estabelecer relações, conscientizar-se delas, avaliar etc. O fato de poder fazer tudo isso, isto é, de estar na disposição de realizar o processo que o conduzirá à elaboração de aprendizagens as mais significativas possíveis, depende, em boa parte, de poder atribuir sentido a tudo isso. Com o termo sentido, [...] aludimos os componentes motivacionais, afetivos e relacionais da contribuição do aluno ao ato de aprender. (p. 49-50).

Para Coll (2006, p. 52) é fundamental que a pessoa que aprende compreenda que conseguirá superar o desafio proposto com seu esforço e cooperação. À medida que isso não ocorre, a aprendizagem deixa de ser significativa e passa a ser um reflexo desvalorizado das suas capacidades, prejudicando a confiança nas próprias possibilidades, oportunizando o fracasso.

Piaget (1954 *apud* GARMS; RODRIGUES, 2007) adverte que,

Em um primeiro sentido, pode-se dizer que a afetividade intervém nas operações da inteligência; que ela estimula ou perturba; que ela é causa de acelerações ou de atrasos no desenvolvimento intelectual; mas que ela não será capaz de modificar as estruturas da inteligência como tal [...] Em um segundo sentido, pode-se dizer, ao contrário, que a afetividade intervém nas estruturas da inteligência; que ela é a fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais. (p. 233).

Para Smolka (*apud* LEITE, 2011),

Os modos como os professores afetam seus alunos, ou as marcas que os professores deixam, por suas palavras e gestos, adquirem especial relevância. O conhecimento que o professor tem do conteúdo faz a diferença na relação de ensino; como fazem diferença os modos de planejar, interagir, as formas de avaliar. Permeando todas essas ações, intenções e relações, a dimensão afetiva é condição fundamental. Afeto e cognição estão intrinsecamente imbricados. (p. 12).

Embora isso pareça ser consenso entre os educadores, ao nos depararmos com o campo de estágio, observamos muitas dificuldades dos professores em entender o papel da afetividade no desenvolvimento das práticas pedagógicas e sua relação como o sucesso ou fracasso escolar.

Segundo pesquisa de Garms e Rodrigues (2007, p. 232), “Na contramão desta necessidade, nas últimas décadas, a escola tem ficado à margem dos estudos acerca do desenvolvimento afetivo da criança posto que tem sido a atividade intelectual, o foco dos estudos das pesquisas acadêmicas.”

Ainda na mesma pesquisa,

Quase todos os professores se deixam levar, muitas vezes inconscientemente, por favoritismos ou indiferença, sem perceber as marcas que estas atitudes cunham nos alunos, uma vez que tanto a simpatia quanto à antipatia se configuram em formas de interação. (GARMS; RODRIGUES, 2007, p. 231).

A partir destas constatações, este estudo busca compreender como o professor entende a afetividade e, sobretudo, como enunciam tais concepções no espaço escolar.

Para tanto, entrevistamos nove professores envolvidos com os 1ºs, 3ºs e 5ºs anos do ensino fundamental de escolas públicas e particulares dos municípios de Araçatuba e Birigui, no Estado de São Paulo, tentando abarcar suas concepções sobre a afetividade, especificamente em relação a como compreendem e que importância atribuem a ela no desenvolvimento cognitivo do aluno. Para corroborar, observamos sistematicamente as práticas pedagógicas dos professores envolvidos no sentido de captar aspectos da afetividade contidos no trabalho pedagógico desenvolvido.

A escolha por esses três anos, inicial (1º), intermediário (3º) e final (5º) diz respeito a observação da afetividade no decorrer do primeiro ciclo do ensino fundamental, evidenciando ou não o seu desenvolvimento numa perspectiva processual.

A pesquisa, de cunho qualitativo, busca retratar num estudo de caso o que sabem os professores sobre a afetividade no espaço escolar e como esse saber reverbera nas práticas pedagógicas desenvolvidas contribuindo para o sucesso ou fracasso escolar.

## **2. O QUE VEM A SER AFETIVIDADE? ESPAÇO E TEMPO DO VERBO NA CONDIÇÃO HUMANA**

Segundo Leite (2012), em todo o decorrer da história, observou-se grandes conflitos entre a razão e a emoção. Na Antiguidade, o conhecimento cognitivo e o afetivo eram contrapostos; na Idade Média, a oposição se dava entre a fé e a razão e na Modernidade, a dualidade cartesiana acreditava que a razão e a emoção não se imbricavam e que o homem necessitava do raciocínio e do pensamento para existir, sem necessidade das emoções e sentimentos. Daí a expressão, “Penso, logo existo”,

recorrente entre os pensadores modernos. Em todas essas épocas a razão predominou à emoção, já que esta era considerada o lado sombrio do homem, responsável pelos seus problemas. Por isso a razão deveria estar sempre no controle para que o homem não corresse riscos.

Com o progresso da ciência surge, a partir do Século XX, a compreensão acerca das relações em torno da razão e afetividade. Ambas são interligadas e inerentes, mantendo entre si peculiares relações. A denominada concepção Monista, transformou a máxima Cartesiana em “existo e sinto, logo penso” (DAMÁSIO *apud* LEITE 2012, p. 357), mostrando que as emoções e o conhecimento estão interligados e são indissociáveis.

O conceito de afetividade pode ser encontrado como qualidade ou caráter de afetivo (FERREIRA, 2014, p. 21) sendo o termo afetivo aquele que tem ou em que há afeto, que ao mesmo tempo designa objeto de afeição. Segundo a Origem da Palavra (2018), afeto vem do Latim *AFFECTUS*, que quer dizer “disposto, inclinado a, constituído”, particípio passado de *AFFICERE*, que significa “fazer algo a alguém, usar, manejar, influir sobre” entre outros. Na mesma direção encontramos uma similaridade entre a palavra afeto e fé. Etimologicamente falando, fé significa,

‘confiança’, ‘crença’, ‘credibilidade’. A fé é um sentimento de total crença em algo ou alguém, ainda que não haja nenhum tipo de evidência que comprove a veracidade da proposição em causa.

Ter fé implica uma atitude contrária à dúvida e está intimamente ligada à confiança. [...] ter fé significa ter esperança de que algo vai mudar de forma positiva, para melhor. De acordo com a etimologia, a palavra fé tem origem no Grego "*pistia*" que indica a noção de acreditar e no Latim "*fides*", que remete para uma atitude de fidelidade. (ORIGEM DA PALAVRA, 2018).

Para Leite (2012, p. 8) as relações afetivas entre professor e aluno não se baseiam necessariamente em contato físico, mas na conduta, comportamento, olhar, diálogo, planejamento e metodologia aplicados nas práticas pedagógicas do mediador. Sendo assim a afetividade no espaço escolar parte do pressuposto de que é preciso ter fé, ou seja é preciso crer no aluno ainda que não haja nenhuma evidência que comprove a efetividade da causa. É fazer algo a alguém, inclinar-se sobre..., acreditando firmemente, e agindo para empreender o sucesso nas relações escolares. Ensinando assim com afeto!

### 3.APORTES TEÓRICOS

Para compor nossos estudos acerca da afetividade no espaço escolar escolhemos trabalhar com os aportes teóricos de Wallon e Vygotsky. O primeiro por conta de seu expressivo trabalho em torno da afetividade e o segundo devido sua obra sociocultural tão importante no entendimento das relações interpessoais.

### **Afetividade em Henry Wallon**

Wallon (S/D, p. 140) dispensou grande parte de seu trabalho ao estudo da afetividade, constatando que a emoção é um intenso e fundamental elo entre os indivíduos e que é de suma importância observar o olhar, as expressões faciais e os gestos, já que constituem a atividade emocional. Seus estudos basearam-se em etapas exploradas pela criança como a afetividade, o ato motor, o conhecimento e a personalidade. Esses níveis funcionais se alternam entre si e são indissociáveis, embora não se manifestem concomitantemente desde o nascimento. Para ele a afetividade e o movimento são os primeiros níveis funcionais a se manifestarem através das emoções do choro e dos espasmos, sendo fundamentais para a sobrevivência do bebê. (WALLON, S/D, p. 130-131).

Entre os campos funcionais acontece uma alternância de poder. O campo que predomina favorece com sua conquista, os demais campos, que estão em momentos evolutivos diversos. Dessa forma, certifica que a afetividade é composta de estruturas que vem do cognitivo, motor e personalidade e vice versa, expandindo suas formas de expressão. (WALLON *apud* TASSONI, 2011, p. 49-50).

A afetividade assim influencia a criança desde o nascimento definindo o seu desenvolvimento mental. Não que ela regule os comportamentos e sentimentos, mas sim porque as crianças fluem de acordo com os estímulos recebidos, já que cada indivíduo mantém latente esse desenvolvimento em seu íntimo, precisando dos estímulos para integrar o social e o orgânico.

Wallon (S/D, p. 206-207) acrescenta ainda que a interação advém do contato emotivo, não por simples simpatia, mas primeiramente por imitação, uma vez que o sujeito se entrega às emoções e se conecta a ela. Apartado das emoções o indivíduo fica impossibilitado de se conceituar como um ser distinto e diferenciar o conhecimento que é dele e o que vem das outras pessoas.

Acerca das demonstrações naturais da criança, Wallon (S/D, p. 162) afirma que as crianças imitam pessoas que se sentem atraídas ou atitudes que a encantam. No íntimo das suas imitações encontra-se estima, amor e hostilidade, visto que, sua vontade de interação logo se converte em anseio de substituição, constantemente ocorrendo as duas formas, motivando-lhes um envolvimento de forma confusa de obediência e de revolta, de timidez e inquietação.

Com relação à evolução da criança, Wallon (S/D, p. 105) diz que, a mesma não acontece como uma somatória uniforme e sistemática e sim de forma alternada, oscilando entre os mecanismos que já assimilamos e os novos aprendizados, gerando novas construções mentais.

Analisando a teoria de Wallon observamos que o desenvolvimento do ser se baseia em quatro pilares que são interligados e indissociáveis, sendo eles a afetividade, o cognitivo, a motricidade e o social. Quando a afetividade atua no indivíduo ela favorece os demais pilares e vice e versa, evidenciando que os pilares não atuam de forma sistemática e constante. Nesse sentido, uma professora, ao estabelecer um relacionamento afetivo com a criança, acaba por afetar os outros pilares do desenvolvimento como a motricidade, o cognitivo e o social.

### **Afetividade em Lev Vigotsky**

Segundo Oliveira (1992), a dissociação dos fatores intelectuais e afetivos é um problema fundamental na psicologia tradicional. A autora reitera que o pensamento se origina no âmbito da motivação, que por sua vez, integra tendências, conveniências, relevâncias, estímulos, afeições e sensações.

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade. (VIGOTSKY, 1989, p. 6-7 *apud* OLIVEIRA, 1992, p. 77).

Oliveira (1992) afirma ainda que Vigotsky levanta um questionamento em relação à divisão das dimensões afetivas e cognitivas do sujeito. Sua perspectiva

monista se opõe a qualquer divisão das dimensões humanas, considerando a pessoa como um todo, onde cognitivo e afetivo estão interligados.

Ao falar da relevância das interações sociais, Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1992) traz o conceito de mediação e internalização como quesito fundamental para a aprendizagem, onde a criança vai construindo o conhecimento através da interação entre as pessoas e sua inserção na cultura. Ao se apropriar das práticas culturais vai se desenvolvendo e nessa concepção Vygotsky destaca a relevância do outro tanto na construção do conhecimento como na formação do próprio ser e seu comportamento. A internalização deixa o ser face a face com o entendimento individual e social acarretando uma sucessão de modificações cognitivas e afetivas.

Ao observar os estudos de Vygotsky depreende-se que, para o desenvolvimento integral do indivíduo, é necessário a união do cognitivo e do afetivo, considerando a mediação e a internalização. Desse modo ao levantar questionamentos, evidenciando os conhecimentos que o aluno já possui, instigando a interação entre os pares no processo de aprendizagem, o professor fomenta a afetividade propiciando a construção e internalização de novos conhecimentos.

### **A afetividade na escola**

As crianças, da mesma forma que os adultos são motivadas pelo afeto e carinho. Contudo, existem muitas formas relevantes de demonstrar a afetividade. Mais do que um abraço e um beijo, a atuação do professor quanto ao desempenho do aluno, a sua presença, o seu olhar, o seu interesse quanto à vida do mesmo, muitas vezes se torna mais significativo que uma simples manifestação de carinho.(SILVA, 2013). Dessa forma, o processo de construção das aulas e como o professor as realiza faz parte da afetividade, tanto quanto as circunstâncias que proporcionam o contato físico estabelecido em sala de aula.(LEITE, 2008).

A esse respeito Garms e Rodrigues (2007) afirmam que,

Sendo então, a escola um espaço onde as emoções estão presentes, o professor tem um papel essencial no desenvolvimento afetivo da criança. A partir da convicção de que educar é desenvolver a inteligência conjuntamente com a emoção, a escola não pode ignorar a vida afetiva de seus alunos. (GARMS;RODRIGUES, 2007, p. 234).

Muitas pesquisas vem mostrando a importância da afetividade, porém a escola parece não perceber a real proporção disso, visto que continuam trabalhando de forma tradicional e valorizando somente o cognitivo.

A escola, e conseqüentemente os indivíduos que a compõem, percebem seus atores como indivíduos apartados de uma experiência “extraescolar”, como se os contextos casa e escola, apesar de se constituírem duas realidades diferentes, não abarcassem os mesmos sujeitos, que necessitam destas e de outras realidades, distintas e complementares, para se constituírem como ser único. Ou seja, os atores educacionais, professores, alunos, etc., não são considerados a partir da condição humana de totalidade e singularidade. Estes são vistos destituídos de características como emoção e afeto, atribuindo-lhes apenas as características necessárias ao ambiente escolar, como por exemplo, a cognição. (GARMS; RODRIGUES, 2007, p. 232).

De acordo com Tassoni (2000 *apud* LEITE, 2011, p. 28) o comportamento do professor afeta o aluno e portanto influi intimamente no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira o que esse professor diz, como ele diz, em que momento e por quê, assim como o que ele faz, como faz e em que momento e por quê atinge profundamente seu aluno. Comportamentos afetivos que distinguem os indivíduos de forma integral, nos âmbitos emocionais, culturais, sociais e motores não são vistos de modo natural por muitos professores, em especial depois da educação infantil. A razão de tal comportamento tem como fator gerador a história, que priorizou por décadas, a forma racional, técnica e objetiva de ensino.

Neste contexto, segundo Pinto (2015), a relação entre professores e alunos era restrita apenas à transmissão de conteúdos, onde os alunos eram considerados apenas repositórios do conhecimento informado. Nesse tipo de relação o professor evitava “se envolver afetivamente com o aluno, pensando erroneamente que o excesso de aproximação com o discente levaria a um excesso de confiança e ao fracasso do processo de aprendizagem.” (SILVA, 2013).

Outro fator que pode ter contribuído para a afetividade na escola é a falta de formação e habilidade do professor em entender o que vem a ser a afetividade como processo de construção do ser humano. A ausência de conhecimento acerca das relações entre a afetividade, o desenvolvimento e a cognição faz com que os professores desenvolvam uma relação sem envolvimento, tornando o ato de ensinar estéril, sem comprometimento humano.

De acordo com Silva (2013) os professores têm pouco preparo emocional para lidar com seus alunos frente às adversidades diárias. Esse despreparo se justifica pela sua história de vida familiar e escolar e também pela formação acadêmica recebida, Revista Contemporânea: Revista Unitoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, v. 03, n. 01, p. 191-208, jan/jun. 2018.

insuficiente nesses termos. Nesse sentido Silva (2015) alerta para a necessidade de se “rever o currículo do curso de pedagogia, que em sua grade curricular não evidencia o estudo das emoções e outras especificidades das crianças.”

#### **4. Investigando a afetividade no espaço escolar, encontrando o seu lugar...**

Dentre os nove professores investigados, aproximadamente 56% da população têm entre 41 e 50 anos, 34% têm entre 31 e 40 anos e apenas 11% estão acima dos 51 anos. O sexo feminino é predominante e 78% são casadas.

Cerca de 67% dos professores lecionam na iniciativa privada. Os demais são professores da rede pública.

Com relação ao desenvolvimento profissional, a maioria (cerca de 34%) está formada entre 21 a 25 anos, quase 22% tem entre 26 e 30 anos e outras 22% tem entre 6 a 10 anos de formação. As demais, cerca de 22%, estão entre 11 a 15 anos (11%) e 16 a 20 anos (11%). O tempo de atuação no magistério é variado e distribuído regularmente. Cerca de 12% estão exercendo a docência entre 6 a 10 anos. Os demais se dividiram equitativamente em 22% entre as faixas de 11 a 15, 16 a 20, 21 a 25 e 26 a 30 anos, respectivamente.

Com relação ao número de horas de trabalho semanal, 45% atuam cerca de 21 a 30 horas convergindo com o mesmo percentual dos que atuam cerca de 31 a 40 horas. Os demais (11%) desenvolvem o magistério com uma carga horária de 11 a 20 horas.

Com relação ao tempo de trabalho na escola atual cerca de 56% dos professores tem entre 0 e 5 anos. Entre 6 e 10 anos e 16 a 20 anos temos aproximadamente 11% respectivamente, outros 22% atuam na escola atual há pelo menos 26 anos.

Os nove professores dividem-se equitativamente pelos 1º, 2º e 3º anos investigados, sendo que 78% atuam no ano em que se encontram lecionando entre 0 e 5 anos. Os demais (22%) estão no mesmo ano há pelo menos 6 anos. O número de alunos por professor nessas séries varia também equitativamente numa proporção de cerca de 33% distribuídos entre os nove professores, oscilando entre 10 a 20 alunos, 21 a 30 alunos e 31 a 40 alunos.

Sobre a abordagem pedagógica utilizada nas práticas de sala de aula, nenhuma das professoras se pronunciou como tradicionalista. Cerca de 44% afirmaram ser praticantes de metodologias oriundas da teoria construtivista e aproximadamente 56% não

conseguiram dizer com clareza qual era sua abordagem de atuação, como podemos ver nos depoimentos abaixo:

Minha prática pedagógica visa contribuir nos conhecimentos educacionais com uma abordagem qualitativa, para que cada educando tenha em seu processo de formação, domínio dos conteúdos aplicados em sala de aula. (Prof. 9 - 5º ano).

De forma contextualizada, pois crio situações que permitem aos alunos vivenciarem os diferentes usos que se faz da escrita, as características dos diversos gêneros textuais e a linguagem utilizada nos vários contextos comunicativos. Nessas situações, propicio meios que façam com que meus alunos se sintam motivados pelas aulas por meio de vídeos, música, jogos e outros. Acredito que tudo isso faz com que eles aprendam os conteúdos de forma que possam refletir sobre os mesmos e vejam a utilidade dos diversos gêneros textuais. (Prof. 5 - 3º ano).

Mesclado, pois eu não consigo trabalhar com o construtivismo com 25 alunos ao mesmo tempo. Tem alunos aqui que eu trabalho o tradicional senão eu não consigo construir o conhecimento dele. (Prof. 3 - 1º ano).

Ao analisarmos as práticas desenvolvidas por esses professores, a partir da observação de suas aulas, constatamos que apenas 23% dos professores investigados exercem o ensino como construção do conhecimento. Faz parte do trabalho dessas professoras, ouvir a opinião/hipóteses dos alunos, considerando o que o aluno já sabe, problematizar para fazê-los pensar numa estratégia interativa com o conhecimento e com seus pares.

Ao serem questionadas se havia dificuldade na relação com os alunos, 56% afirmaram que a maior dificuldade era comportamental, principalmente no que diz respeito à ausência de limites.

As crianças de hoje vêm para a escola sabendo todos os seus direitos e instruídas de um modo desrespeitoso a cobrar os direitos, mas não tem ciência nenhuma de seus deveres. As dificuldades são comportamentais. (Prof. 6 - 3º ano).

Os estudantes não cumprem normas e regras. (Prof. 8 - 5º ano).

Em relação aos meus alunos, devido serem muito críticos, o que acaba atrapalhando as vezes é a conversa, onde todos querem falar ao mesmo tempo, e os casos de alguns alunos que precisariam ter mais compromisso com as tarefas e acabam deixando de fazer. (Prof. 7 - 5º ano).

Conforme o depoimento das três professoras citadas acima, a maior dificuldade encontrada na relação com as crianças é o desrespeito às normas e regras escolares. Todavia, segundo nossa observação, grande parte dos preceitos desrespeitados

originam-se num trabalho pedagógico desprovido de significados. Um exemplo disso, foi a professora 7 que aplicou em um dado momento, 80 exercícios de matemática como tarefa! Os alunos acabaram por não seguir os comandos, pois o número de exercícios era demasiado para crianças daquele nível de ensino. Ao se cansarem da atividade repetitiva de resolver tantos exercícios, abandonam a tarefa e vão fazer outras coisas, como conversar com o colega. Fazem isso porque perdem o sentido, significado do que estão fazendo. Os professores veem isso como desrespeito, indisciplina, todavia o que é aparente é que o professor desconhece o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento infantil.

Sobre como lidam com as dificuldades enunciadas, 56% responderam que procuram estabelecer uma relação de confiança entre professor/aluno/família.

Na verdade, naturalmente com a convivência, vamos tentando empatizar com essas crianças pra que elas percebam que nossa relação é bem melhor quando há respeito. Respeito é algo que eu trabalho muito com eles. (Prof. 6 - 3º ano).

Para contornar esses desafios que venham surgir, é preciso estabelecer uma relação de confiança entre alunos e professora, já que, quando existe esse sentimento em sala de aula os alunos têm mais disposição para aprender e o professor se sente mais motivado para aprimorar seu processo didático. (Prof. 2, 1º ano).

Apesar de a maioria dos entrevistados achar que as maiores dificuldades são comportamentais indicando como agem para dirimir tais problemas, observamos que as atitudes tomadas são no sentido de minimizar as dificuldades de aprendizagem. Durante as entrevistas os professores queixaram-se de situações comportamentais, porém, identificamos que eles pouco se empenham em resolver os problemas comportamentais; primeiro porque dão mais ênfase ao cognitivo, uma vez que acreditam ser esse seu papel, e segundo porque não sabem lidar com o afetivo comportamental, transferindo essa responsabilidade à família e às instituições psicopedagógicas escolares, quando essa não dá conta de resolver a questão.

Houve uma consonância nas respostas sobre o que é ser afetivo. Cerca de 34% dos professores entrevistados acreditam que dar carinho é afetividade enquanto os outros 34% afirmam que ser afetivo é ter consciência de que, tudo o que faz, afeta o aluno, 12% acreditam que afetivo é aquele que ouve, respeita e valoriza os sentimentos do aluno, 12% acham que é passar boas maneiras e outros 12% ajudar no desenvolvimento sem abraço e beijo.

Podemos observar isso retratado nas falas abaixo,

É demonstrar amor, carinho, afeto, atenção, admiração pelos meus alunos, é fazer as pessoas ficarem mais próximas da gente, é ser querida. (Prof.7 - 5º ano).

Para mim é passar para o estudante boas maneiras. Dialogar levando o estudante a rever seu comportamento e atitudes. (Prof. 8 - 5º ano).

Ser afetivo é mostrar para o outro formas de carinho, criar laços de amizade, demonstrar confiança e estar por perto quando alguém precisar de ajuda. (Prof. 9 - 5º ano).

A maioria das respostas obtidas na entrevista contrapõe as imagens obtidas na observação. No âmbito da sala de aula não verificamos espaço para a subjetividade (sentimento e emoções) imbricada ao processo de ensino e de aprendizagem, contrapondo as ideias de Wallon e Vygotsky, que afirmam que o desenvolvimento do ser só é possível com a convergência do cognitivo e do afetivo, conforme podemos observar abaixo,

Wallon, numa visão de conjunto, tematizou a questão das emoções numa teoria que não privilegia a emoção em detrimento da cognição, ao contrário, chama a atenção para a relação complementar entre afetividade e inteligência. Considerando desse modo, que a evolução integral do ser humano depende, sobremaneira, da reciprocidade entre ambas. (GARMS; RODRIGUES, 2007, p. 233).

Apesar da prática pedagógica das professoras investigadas diluir a afetividade no espaço da sala de aula, todas as professoras entrevistadas se consideram afetivas, sendo que como observado anteriormente, aproximadamente 34% delas, inscrevem a afetividade apenas no campo do carinho, quando na verdade, a construção do conhecimento tem uma dimensão maior, como salienta Dantas (1993, p. 75) ao afirmar que, conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. “As manifestações epidêmicas da ‘afetividade da lambida’ se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade.”

Embora aproximadamente 46% das professoras afirmem, em vários momentos, que percebem a afetividade no processo de ensino e de aprendizagem como um processo que envolve respeito, reciprocidade, valorização dos sentimentos do aluno, cuidado com o que faz para não afetar o aluno negativamente, a prática pedagógica evidencia que essas mesmas professoras não têm muita clareza do como a afetividade e a cognição se relacionam.

Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. Em seus estudos, Dantas (1993, p. 75) refere-se a essas formas de interação como “cognitivização” da afetividade.

Todas as professoras entrevistadas acreditam que a afetividade se imbrica no processo de ensino/aprendizagem, afirmando que,

Acredito que desde preparar as aulas, receber os alunos, influi nisso, até mesmo quando colocamos limites na relação tia-professora, quando cobramos e damos bronca, isso faz com que o aluno perceba que você está ali com ele e se importa. Tenho muitos alunos que hoje estão cursando a faculdade e nunca me esqueceram, dizem que sou inspiradora... eu me derreto toda. Fico orgulhosa por ter escolhido minha profissão. (Prof. 6 - 3º ano).

Acredito que crianças pequenas precisam do contato físico, mas também de uma conversa, um olhar etc. (Prof. 4 - 3º ano).

Fundamental, sem o domínio da sala nada flui e não se consegue atingir as crianças com maior dificuldade. (Prof. 3 - 1º ano).

Embora as falas acima carreguem preceitos wallonianos e vygotskyanos acerca das relações entre afetividade e ensino, a prática pedagógica mostra que essas concepções se assentam apenas no senso comum, fundamentadas empiricamente na prática que desenvolvem, não atribuindo os significados preconizados por Wallon e Vygotsky entre afetividade e cognição. Podemos afirmar isso com categoria quando observamos a acolhida das professoras nos momentos em que os alunos se viam diante de desafios e dúvidas referentes ao processo cognitivo e emocional que o aprender resulta.

Um exemplo disso é a clara dicotomia estabelecida entre ensinar e acolher! Somente cerca de 33% dos professores acolhem verdadeiramente o aluno, estando junto a ele, instigando a encontrar o erro e solucioná-lo. Quando não podem, por qualquer motivo, estar perto, elaboram estratégias entre os pares afim de que os alunos mais experientes possam problematizar a questão ajudando aqueles que ainda não conseguiram elaborar os conceitos em questão.

Os demais professores se empenham somente no desenvolvimento da cognição, procurando escapismos, como mudar de assunto, mandar o aluno dar uma volta como beber água (34%), chegando mesmo a mostrar-se irritada, sem paciência para resolver a

questão (22%). Ainda temos 11% que se mostram alienadas no processo de ensinar e aprender, transferindo para o trabalho em pares a responsabilidade, limitando-se apenas a perguntar aos alunos se precisam de ajuda, sem nenhum envolvimento com o ato educativo, papel do professor por excelência.

Embora 78 % dos professores parecem se relacionar muito bem com seus alunos, essa relação fica limitada apenas as manifestações cognitivas e de carinho, apreço. Cerca de 22% tem dificuldades no relacionamento. Destes, 11% carecem de consistência teórica para ensinar, tanto no que diz respeito aos conteúdos envolvidos quanto as suas metodologias, esgotando-se facilmente diante dos desafios que o processo de ensino contém. Outros 11% se eximem da responsabilidade afetiva que a cognição carece, conforme Wallon e Vygotsky tão bem explicitam. Nesse caso, as professoras apenas tratavam dos conteúdos a serem ensinados, fugindo de qualquer contenda emocional que viesse a ocorrer, mudando de assunto ou transferindo as questões emocionais para a família ou a equipe técnico pedagógica.

Conforme observado nas práticas pedagógicas, as professoras, ao desconhecem a afetividade como parte fundamental do processo de desenvolvimento da criança, especificamente no que diz respeito à cognição, contribuem para dificultar ou mesmo impedir o processo educativo, promovendo uma cisão naquilo que constitui um elo intenso e fundamental aos indivíduos – a emoção. A criança, vive assim, na escola, uma dualidade que a impede de construir com propriedade o conhecimento, pois como o próprio Wallon advoga, à parte das emoções o aluno é incapaz de se ver como um ser distinto, diferenciando o conhecimento que é seu e o que vem do professor.

Desse modo, quando pensamos na educação que perpassa as escolas desse país, entendemos por que o ensino-aprendizagem é um processo quase que inócuo! Além de termos majoritariamente um ensino, ainda baseado na repetição/memorização, ensinamos separando afetividade de cognição. Nesse sentido se a afetividade, tal como entendida por Wallon e também Vygotsky não for recuperada no espaço escolar estaremos apenas a treinar crianças, sem uma preocupação com o desenvolvimento integral do ser.

Assim, o professor que lida com a criança no ambiente escolar deve estar disposto a ser afetivo, isto é, inclinado a fazer algo a alguém com o firme propósito de fazer esse alguém crescer, se desenvolver, expandir... A escola é, então, o lugar da cognição, mas para educar cognitivamente, ter fé é fundamental, no sentido de que,

como já se disse, “a fé é um sentimento de total crença em algo ou alguém, ainda que não haja nenhum tipo de evidência que comprove a veracidade da proposição em causa”. Sendo assim, “ter fé significa ter esperança de que algo vai mudar de forma positiva, para melhor”<sup>5</sup>.

Para Wallon e também para nós, esse deve ser o princípio afetivo da Educação!

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das entrevistas e observações realizadas pudemos observar que a grande maioria dos professores investigados apresentam dificuldades em entender o que é afetividade e como ela contribui/determina o sucesso/fracasso escolar. Embora relatem entender a importância do afeto no processo de ensino e de aprendizagem, a prática desenvolvida está amparada em noções do senso comum, assim como as concepções enunciadas se referem, para a grande maioria dos professores, como uma manifestação delicada, que pode ou não envolver contato físico, de apreço, amor ou meiguice, quando na verdade a afetividade, como bem nos lembra Wallon, deve ser exercida no espaço escolar como inerente à cognição, constituindo a essência do ato educativo, nos termos mesmos da amorosidade, enunciada por nosso Paulo Freire.

Essa dissociação facilmente se justifica pela precária formação inicial e continuada recebida por nossos professores durante sua profissionalidade, despersonalizando o ensino e formatando nossas crianças à condição de repetidoras de um conhecimento, desconectadas da formação educativa a que os seres humanos têm direito numa sociedade democrática!

## **6.REFERÊNCIAS**

COLL, César et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.

DANTAS, Heloísa. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, SP, v. 1, n.º 3, p. 73-76, dez. 1993.

---

<sup>5</sup> Origem da palavra, 2018. Ver p. 5

Revista Contemporânea: Revista Unitoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, v. 03, n. 01, p. 191-208, jan/jun. 2018.

FERREIRA, A. B. H. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. rev. at. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARMS, Gilza Maria Zauhy; RODRIGUES, Silvia Adriana. O lugar da afetividade no ambiente de aprendizagem: desafio da prática docente. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, SP, UNESP/Universidade de Alcalá v. 1, n. 2, p. 231-239, dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/450/328>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

LEITE, Sérgio A. da Silva. Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

\_\_\_\_\_. Afetividade nas práticas pedagógicas. Teorias em Psicologia, Campinas/SP, v. 20, n.2, p. 355-368, 2012.

\_\_\_\_\_. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. Educação, Porto Alegre, RS, v. 36, n.2, p. 262-271, maio-ago. 2013.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. (Orgs.) Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ORIGEM da palavra. Afeto. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/site/palavras/afeto/>. Acesso em: 27 dez. 2018.

PINTO, Débora. O vínculo do afeto. Educação, mar. 2015 Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-vinculo-do-afeto/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

SILVA, Nelma Albino da. A importância da afetividade na relação professor -aluno. Brasil, 2013, 44 páginas. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-afetividade-na-relacao-professor-aluno.htm>. Acesso em: 25 jan. 2018.

SILVA, Erivânia Guedes da. A afetividade na prática pedagógica e na formação docente. Brasil, 2015. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Vale do Acaraú do Estado do Ceará, CE, 2015. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-afetividade-na-pratica-pedagogica-na-formacao-docente.htm>. Acesso em: 25 jan. 2018.

SMOLKA, Ana L. Prefácio. In.: LEITE, S. S. A. da S. (Org.) Afetividade e práticas pedagógicas. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 11-13.

TASSONI, E. C. M. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In.: LEITE, S. A. da S. (Org.) Afetividade e práticas pedagógicas. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 47-74.

\_\_\_\_\_. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Rio de Janeiro: Andes, S/D.

VYGOTSKY, Lev S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.