

Afetividade e ensino

Sérgio Antonio da Silva Leite
Elvira Cristina M. Tassoni

Como citar: LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. Afetividade e ensino. *In:* ABDALLA, M. F. B.; FERREIRA, M. C. C.; LEITE, S. A. S. (org.). **Percursos e perspectivas na formação de professores das séries iniciais**. Marília: Oficina Universitária, 2007. p. 99-114. DOI: <https://doi.org/10.36311/2007.978-85-60810-01-7.p99-114>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Afetividade e ensino

Sérgio Antonio da Silva LEITE¹
Élvira Cristina M. TASSONI²

A questão da afetividade nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelos professores, em especial os alfabetizadores, sempre esteve presente nas nossas discussões, mas só recentemente tem se constituído como um objeto de estudo e de pesquisa. Nos últimos cinco anos, conseguimos reunir vários orientandos de doutorado, mestrado e iniciação científica em torno do tema, constituindo, atualmente, um grupo carinhosamente conhecido como “Grupo do Afeto”, ligado ao grupo de pesquisa ALLE- Alfabetização, Leitura e Escrita - na Faculdade de Educação da Unicamp.

Dentre os trabalhos pioneiros envolvendo o tema, destacamos a pesquisa de mestrado de Grotta (2000),³ analisando, através das metodologias da história oral e entrevistas recorrentes, o processo de constituição de leitor, de quatro sujeitos adultos. Seus dados demonstram, claramente, que a relação desses sujeitos com a escrita, através da leitura, ocorre desde o ambiente familiar, através de mediadores (pai, mãe, avós, tios, professores etc.), que já tinham uma presença marcadamente afetiva em suas vidas. Ou seja, os dados sugerem claramente que a história da relação desses sujeitos com a leitura se deu num ambiente marcado por mediações essencialmente afetivas, além, obviamente, das dimensões cognitivas presentes no processo.

É possível entender, através de uma análise histórica, os motivos pelos quais a dimensão afetiva não tem sido considerada como central nos processos de constituição humana, embora nunca tenha sido

¹ Psicólogo. Doutor em Psicologia. Professor na Faculdade de Educação da Unicamp. Membro do Grupo de Pesquisa ALLE –Alfabetização Leitura Escrita.

² Doutoranda no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

³ Pesquisa orientada pelo autor.

negada. Recebemos a influência de uma concepção secular, segundo a qual o homem é um ser cindido entre razão e emoção – a chamada concepção dualista do ser humano, cujas raízes estão na tradicional separação cartesiana entre corpo e alma. Mas, no caso presente, além do dualismo razão/emoção, durante séculos, o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada como o lado negro do ser humano, responsável pelas reações animais, aquilo que o homem teria de pior. É possível reconhecer que, até o século XX, predominou a interpretação de que a razão deve dominar e controlar a emoção, o que seria possível através do processo de desenvolvimento, em que os mecanismos institucionais educacionais, destacando a família e a escola, teriam um papel fundamental.

Neste sentido, é possível entender que essas representações tiveram um papel crucial nas instituições escolares, em especial nos currículos e programas educacionais, contribuindo para considerar apenas as dimensões racionais – cognitivas no trabalho pedagógico. Como exemplo, citam-se os objetivos de ensino das disciplinas curriculares de nossas escolas: no caso da Alfabetização, o grande desafio tem sido ensinar as habilidades de leitura e escrita, sendo muito rara a preocupação de levar o aluno a gostar de ler e se envolver com as práticas sociais de leitura e escrita, o que implicaria o trabalho pedagógico direcionado para as dimensões afetivas do processo.

O domínio histórico da razão sempre foi objeto de contestações esporádicas, mas, com o surgimento de novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, em especial durante o século XX, criaram-se as condições para uma nova compreensão sobre o papel das dimensões afetivas no desenvolvimento humano, bem como das relações entre razão e emoção, em direção a uma concepção monista do processo de constituição do ser humano, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-las isoladamente. Aliás, é possível identificar, atualmente, alguns autores, como Damásio (2001), que situam a emoção como base do processo de desenvolvimento humano: a máxima cartesiana *penso, logo existo*, é revista pelo autor, que propõe o *existo e sinto, logo penso*, numa clara inversão do domínio secular da razão sobre a emoção.

Podemos, também, dizer que discutir a questão das dimensões afetivas na constituição humana significa discutir a questão da relação sujeito-objeto. Tal relação é central no processo de produção de conhecimento e da própria constituição do indivíduo, sendo sempre mediada por algum agente cultural (família, escola, amigos etc.). No

entanto, a natureza desse processo de mediação não é somente cognitivo-intelectual, mas profundamente marcada pela afetividade.

Wallon (1968, 1971, 1978) e Vygotsky (1993, 1998) são dois autores que desenvolveram teorias de desenvolvimento que têm sido muito importantes para reconceituar o papel da afetividade no processo do desenvolvimento humano e, por conseqüência, no processo educacional. Wallon apresenta uma teoria psicológica sobre o desenvolvimento humano centrado na idéia da existência de quatro grandes núcleos funcionais determinantes desse processo: a afetividade, o conhecimento, o ato motor e a pessoa – sendo todo o desenvolvimento analisado e explicado pela contínua interação dessas dimensões. Para o autor, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o bebê e as pessoas do ambiente, constituindo as primeiras manifestações de estados subjetivos com componentes orgânicos. A afetividade é situada como um conceito mais amplo, envolvendo vivências e formas de expressão humanas mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação dos sistemas simbólicos culturais pelo indivíduo, que vão possibilitar sua representação, mas tendo sempre como origem as emoções.

Vygotsky, por sua vez, assume uma posição teórica segundo a qual o indivíduo nasce como ser biológico, com uma história filo e ontogeneticamente determinada, mas que, através da inserção na cultura, constituir-se-á como um ser sócio-histórico. Cabe à teoria psicológica descobrir e explicar os meios e os mecanismos através dos quais os processos e funções elementares e naturais do homem biológico mesclam-se com os processos culturais para produzir o que o autor chama de funções psicológicas superiores.

Pode-se dizer que Wallon e Vygotsky assumem o caráter social da afetividade: as manifestações, inicialmente orgânicas, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se as suas formas de manifestações, sendo a relação afetividade-inteligência fundamental para todo o processo de desenvolvimento humano.

Diante do que foi exposto, podemos pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. (LEITE; TASSONI, 2002). Da mesma forma, podemos dizer que a afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. É possível, assim, afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, e não apenas nas suas relações face a face com o aluno.

Temos defendido a idéia de que todas as decisões pedagógicas que o professor assume, no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho, têm implicações diretas no aluno, tanto no nível cognitivo quanto no afetivo. Essas decisões são inúmeras, considerando que parte delas é planejada, mas grande parte é fruto das situações imprevistas que ocorrem no cotidiano da sala de aula.

Podemos sintetizar essa discussão, apontando que todas as decisões que facilitam o processo de aprendizagem pelo aluno, certamente, aumentam as possibilidades de que as relações que estão se constituindo entre ele e os referidos objetos de conhecimento sejam afetivamente positivas. Mas, o inverso também é considerado: decisões de ensino inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo os referidos conteúdos tornarem-se aversivos para a vida futura do aluno. Tudo indica que o sucesso e o fracasso da aprendizagem têm claras implicações na auto-estima do aluno, entendida, aqui, como os sentimentos derivados da avaliação que o indivíduo faz sobre si mesmo. Na escola, tais sentimentos, em última instância, dependem das condições, facilitadores ou não, que o aluno enfrenta no seu processo de aprendizagem, lembrando que o planejamento de tais condições é de responsabilidade do professor.

Para finalizar este ponto, apresentamos, em síntese, alguns pressupostos já assumidos, que têm direcionado nosso trabalho atual de pesquisa:

- a) analisar a questão da afetividade em sala de aula, seja através da interação professor-aluno e /ou das condições de ensino propostas pelo professor, significa analisar as condições concretas através das quais se estabelecem os vínculos entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdos escolares); interessa-nos o efeito afetivo dessas experiências vivenciadas pelo aluno em sala de aula, na relação com os diversos objetos de conhecimento;
- b) assume-se que a natureza afetiva da experiência (prazerosa ou aversiva) depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto; na escola, as condições de mediação são planejadas e desenvolvidas, principalmente, pelo professor;
- c) os efeitos da mediação não são somente cognitivos, mas, simultaneamente, afetivos, sendo que esses efeitos subjetivos determinarão as futuras relações que se estabelecerão entre o sujeito e os objetos de conhecimento.

A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES PROFESSOR - ALUNO

Diante do que foi exposto, evidencia-se a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, podemos pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Podemos supor, também, que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Pesquisas recentes (NEGRO, 2001; SILVA, 2001; TASSONI, 2000)⁴ têm buscado delimitar, com mais precisão, o possível papel da afetividade no processo de mediação do professor. Tais pesquisas direcionam o olhar para as relações professor - aluno que se desenvolvem em sala de aula.

Tassoni (2000), por exemplo, realizou sua pesquisa em três classes de uma escola da rede particular de ensino, envolvendo alunos de seis anos em média. Na pesquisa, identificou que a interpretação que esses alunos fazem do comportamento das professoras em situações de ensino-aprendizagem é de natureza afetiva. A análise dos dados se deu através do levantamento de categorias, a partir dos comentários dos alunos feitos ao assistirem a cenas vídeo-gravadas de inúmeras interações ocorridas em sala de aula entre as professoras e os alunos, durante as atividades pedagógicas⁵. As crianças comentavam sobre os comportamentos da professora, os quais eram permeados por sentimentos. Falavam do que gostavam no comportamento da professora e indicavam pistas sobre esses comportamentos que influenciavam o desempenho e a aprendizagem.

Os comentários dos alunos foram organizados em duas grandes categorias, formadas por diversas sub-categorias: *posturas* e *conteúdos verbais*. Nas condições observadas, foi, através de ambas as categorias, que os aspectos afetivos foram analisados pelo pesquisador. Tais categorias foram construídas a partir dos relatos dos alunos referentes aos aspectos afetivos identificados por eles nas relações vivenciadas com o professor. Embora as diferentes formas de interação identificadas no comportamento das professoras, tanto através da postura como através da fala, constituem-se num conjunto único de ações, os alunos demonstraram que existem aspectos desse conjunto que são mais evidenciados e valorizados.

⁴ Pesquisas orientadas pelo autor principal.

⁵ Procedimento denominado *autoscopia*.

Na categoria *posturas*, os aspectos mais valorizados foram as sub-categorias *proximidade* (referindo-se à presença física do professor mais perto dos alunos) e *receptividade* (referindo-se a uma postura onde as professoras voltam-se fisicamente aos alunos para atendê-los e/ou ouvi-los). Os relatos dos alunos sugerem que ambas foram interpretadas como uma forma de ensinar, de ajudar, assim como tranquilizar e criar vínculos permeados de sentimentos de cumplicidade.

Na categoria *conteúdos verbais*, o que mais se evidenciou foram as verbalizações dos professores que encorajavam os alunos a avançarem na execução das atividades (sub-categoria *incentivos*) e as que apontavam caminhos para possíveis soluções diante de dúvidas e dificuldades dos alunos.

As interações em sala de aula são constituídas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas – professores e alunos. Uma maneira de agir está intimamente relacionada à atuação anterior e determina, sobremaneira, o comportamento seguinte. Na verdade, é pela somatória das diversas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas, que a professora vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento.

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê - da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê - afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afeta cada aluno individualmente.

Negro (2001), em sua pesquisa, buscou identificar as dimensões afetivas presentes na relação professor-aluno e suas influências, numa classe de 4^a série. Apresentava aos alunos material vídeo-gravado durante as atividades de leitura. Na análise de dados, utilizou, a princípio, as mesmas categorias de Tassoni (2000) e obteve poucas alterações.

Silva (2001) investigou a relação professor-aluno em uma 5^a série, durante as aulas de Língua Portuguesa. Seus dados foram coletados através de observações em classe e entrevistas individuais e coletivas com os alunos, além de entrevista com a professora. Na análise de dados, criou categorias diferentes das pesquisas anteriores: considerou as *características pessoais* – relatos dos alunos referentes à maneira de ser da professora. Comentários como “é gentil, não grita, se preocupa com a gente, é divertida, tem senso de humor, ensina bem, é exigente, briga mas com motivo” fizeram parte desta categoria.

Os comentários que se referiam à mediação da professora no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula foram agrupados na categoria *práticas pedagógicas*. Aqui, identificam-se comentários não só sobre o apoio dado pela professora durante as atividades, mas também esclarecendo dúvidas durante as provas. Destacam-se, também, os relatos dos alunos referentes à demonstração de atenção da professora quando eles não estão indo bem (a professora indica o que devem estudar para melhorar). Ainda, fazem parte desta categoria os relatos apontando as atividades de que os alunos gostam mais.

A última categoria que Silva (2001) elaborou, denominada *relação professor-aluno*, refere-se a comentários como “a gente se sente mais à vontade para perguntar, não dá medo, dá mais segurança, tenho vontade de ficar perto da professora”, demonstrando a influência positiva do relacionamento com a professora, no processo ensino – aprendizagem.

Em síntese, nas três pesquisas, observamos que a interpretação dos alunos a respeito do comportamento das professoras era centrada na natureza afetiva do mesmo. Através desses comentários, foi possível obter uma amostra de como vêem, sentem e compreendem alguns aspectos do comportamento das professoras e a influência do mesmo na aprendizagem. Além disso, nas entrevistas realizadas com as professoras (procedimento observado nas três pesquisas), evidenciou-se que havia uma intencionalidade no comportamento das mesmas; havia uma preocupação em cuidar da relação. Da mesma forma, o conjunto dos dados sugere que a mediação feita pelas professoras constituiu-se como um fator fundamental para determinar a natureza da relação do aluno com o objeto do conhecimento.

Embora a escola seja um local onde o compromisso maior que se estabelece é com o processo de transmissão/produção de conhecimento, pode-se afirmar que “as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente.” (ALMEIDA, 1999, p. 107).

É importante reafirmar a posição de Wallon quanto ao desenvolvimento da afetividade. Segundo o autor, ela manifesta-se, primitivamente, nos gestos expressivos da criança. “Enquanto não aparece a palavra, é o movimento que traduz a vida psíquica, garantindo a relação da criança com o meio.” (ALMEIDA, 1999, p. 42). Através das interações sociais, as manifestações posturais vão ganhando significado e, com a aquisição da linguagem, a afetividade adquire novas formas de manifestação, além de ocorrer também uma transformação nos próprios níveis de exigência afetiva.

As formas de expressão que utilizavam exclusivamente o corpo, como o toque, os olhares e as modulações da voz, ganham maior complexidade.

Com o advento da função simbólica que garante formas de preservação dos objetos ausentes, a afetividade se enriquece com novos canais de expressão. Não mais restrita às trocas dos corpos, ela agora pode ser nutrida através de todas as possibilidades de expressão que servem também à atividade cognitiva. (ALMEIDA, 1999, p.75)

Nesse sentido, é possível concluir que a afetividade não se limita apenas às manifestações de carinho físico, que, muitas vezes, são acompanhadas de elogios superficiais, enaltecendo qualidades ínfimas (ex.: *você é bonzinho, bonitinho, uma gracinha*) que, usados no diminutivo, só vêm reforçar o caráter efêmero da relação.

É importante destacar que a afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Como salienta Dantas (1993), conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. “As manifestações epidérmicas da ‘afetividade da lambida⁶’ se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade.” (DANTAS, 1993, p.75). 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. Dantas (1992, 1993) refere-se a essas formas de interação como *cognitivização* da afetividade.

Conforme a criança avança em idade, torna-se necessário “ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem.” (ALMEIDA, 1999, p. 108). Mesmo mantendo-se o contato corporal, como forma de carinho, falar da capacidade do aluno, elogiar o seu trabalho, reconhecer seu esforço, constituem formas cognitivas de vinculação afetiva.

A relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. A base desta relação vincular é afetiva, pois é através de uma forma de comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto, garantindo, assim, os cuidados de que necessita. Portanto, é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Seu *status* é fundamental nos primeiros meses de vida, determinando a sobrevivência. Da mesma forma, é a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços

⁶ Termo usado para referir-se à manifestação da afetividade, exclusivamente, através do contato físico.

significativos no âmbito cognitivo. Nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que vai ampliando-se, e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar.

No entanto, a questão da afetividade em sala de aula não se restringe apenas às relações face a face, entre professor e aluno. Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno. É o que discutiremos a seguir.

A AFETIVIDADE NAS CONDIÇÕES DE ENSINO

Embora as pesquisas citadas tenham enfatizado a questão da afetividade nas relações que se estabelecem entre o professor e o aluno, principalmente, através de categorias de análise centradas nas posturas e conteúdos verbais, é possível supor que a afetividade também se expressa através de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Na realidade, é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação face a face com o aluno.

Na seqüência, pretendemos discutir a questão das condições de ensino, planejadas e desenvolvidas pelo professor, procurando, porém, identificar as possíveis implicações afetivas no comportamento do aluno, a partir das decisões por ele assumidas.

Para tanto, ratificam-se alguns pressupostos, aqui já assumidos, os quais, em síntese, podem ser assim apresentados:

- a) a análise da questão da afetividade em sala de aula implica na identificação das condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos afetivos entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares);
- b) reafirmamos que a natureza da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva, nos seus extremos) depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto. Na situação de sala de aula, tal relação refere-se às condições concretas de mediação, planejadas e desenvolvidas, principalmente, pelo professor;
- c) entendemos que a aprendizagem é um processo dinâmico, que ocorre a partir de uma ação do sujeito sobre o objeto, porém sempre mediada por elementos culturais, no caso, escolares; ou seja, a mediação é condição fundamental para o processo de construção do conhecimento pelo aluno;

- d) assumimos que as condições de mediação também são da natureza essencialmente afetiva; entendemos o Homem como um ser único, numa concepção monista, em que cognição e afetividade entrelaçam-se e fundem-se em uma unidade. Em síntese, entendemos que o ser humano pensa e sente simultaneamente e isto tem inúmeras implicações para as práticas educacionais;
- e) uma das principais implicações desses pressupostos relaciona-se com o planejamento educacional: as condições de ensino, incluindo a relação professor-aluno, devem ser pensadas e desenvolvidas levando-se em conta a diversidade dos aspectos envolvidos no processo, ou seja, não podemos mais restringir a questão do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo.

Neste sentido, é possível, para efeito de análise, direcionar o olhar às chamadas condições de ensino, visando identificar os aspectos que, potencialmente, podem apresentar implicações afetivas na relação sujeito-objeto.

Pensando em um professor que vai desenvolver um determinado curso, seja ele no ensino fundamental, médio ou superior, podemos identificar, no mínimo, cinco decisões por ele assumidas, no planejamento e desenvolvimento do curso, as quais certamente terão implicações marcadamente afetivas, interferindo, profundamente, na futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento em questão. Segue-se uma síntese de cada uma dessas cinco decisões.

1 PARA ONDE IR – A ESCOLHA DOS OBJETIVOS DE ENSINO

A escolha dos objetivos de ensino nunca foi uma questão técnica; ao contrário, é uma decisão que sempre reflete valores, crenças e determinadas concepções de quem decide, seja um professor ou uma equipe de trabalho.

Uma das implicações marcadamente afetivas, relacionada à questão, refere-se à escolha de objetivos não relevantes para uma determinada população, principalmente nos casos em que o aluno é obrigado a envolver-se com temas que, aparentemente, não têm relação alguma com a sua vida ou com as práticas sociais do ambiente em que vive. Grande parte do ensino tradicional é marcada por objetivos irrelevantes, do ponto de vista do aluno, o que colaborou com a construção de uma escola divorciada da realidade, especialmente no ensino público, caracterizada pelo fracasso em possibilitar a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos. Isto não significa que defendemos um ensino pragmático e superficial, mas

reassumimos que o conhecimento acumulado em determinada área deve estar disponível para que as pessoas melhorem as suas condições de exercício da cidadania e de inserção social. Uma escola voltada para a vida implica em objetivos e conteúdos relevantes, tomando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumenta a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos.

2 DE ONDE PARTIR – O ALUNO COMO REFERÊNCIA

Ausubel apresenta a questão da decisão sobre o ponto de partida do ensino de forma muito clara. “Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia da Educação a um único princípio, eu formularia este: de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe. Investigue-se isso e ensine-se ao aluno de uma forma conseqüente.” (AUSUBEL, 1968 APUD RONCA, 1980, P. 59). Juntamente com esse princípio, o autor propôs o conceito *de aprendizagem significativa*, que implica o relacionamento entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, “especificamente com algum aspecto essencial de sua estrutura cognitiva, como, por exemplo, uma imagem, um conceito, uma proposição.” (RONCA, 1980, P. 61). Isso significa que planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto em questão, aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento. Tal sucesso tem inegáveis implicações afetivas.

As implicações pedagógicas deste princípio parecem claras: a decisão sobre o início do ensino só deve ser assumida após o professor realizar uma avaliação diagnóstica sobre o que os alunos já sabem sobre o tema, e não a partir de decisões burocráticas ou de pressupostos irrealistas.

3 COMO CAMINHAR – A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não se respeitando a lógica da organização epistemológica da área, dificulta-se, sobremaneira, o processo de apropriação do referido conhecimento por parte do aluno. Em algumas situações, a falta de uma organização lógica pode aumentar as possibilidades de fracasso por parte do aluno, tendo como conseqüência a possível deterioração afetiva das relações entre o aluno e o referido objeto em questão.

4 COMO ENSINAR – A ESCOLHA DOS PROCEDIMENTOS E ATIVIDADES DE ENSINO

A escolha das atividades de ensino é um aspecto bastante discutido, pois envolve a relação professor-aluno naquilo que ela tem

de mais visível. São relações observáveis, geralmente, com efeitos prontamente identificados na própria situação. Nesta dimensão, são indiscutíveis os aspectos afetivos envolvidos, o que talvez explique a preferência das recentes pesquisas que têm estudado a afetividade em sala de aula através da relação professor-aluno.

No entanto, a questão da escolha dos procedimentos apresenta uma outra dimensão com implicações afetivas nem sempre prontamente identificáveis: trata-se da questão da adequação/inadequação da atividade escolhida, em função do objetivo que se tem. É até possível identificar situações de ensino que apresentam objetivos relevantes, porém com atividades inadequadas ou desmotivadoras para os alunos.

Pode-se referir, também, à atividade de ensino que não possibilita um bom desempenho do aluno, por algum problema no seu planejamento e execução: pode ocorrer a falta de instruções claras, ausências de intervenções adequadas do professor, falta de *feedback* por parte do professor etc. Tais problemas, quando ocorrem com alta frequência, podem transformar a atividade escolar em um verdadeiro martírio para o aluno, produzindo, freqüentemente, efeitos indesejáveis como a tentativa de se esquivar ou fugir da situação, enganar o professor etc. Obviamente, nessas condições, a natureza da relação que se estabelece entre o aluno e o objeto pode apresentar um tal nível de aversividade que, no final do processo, leva o aluno a expressar a intenção de nunca mais relacionar-se com aquele objeto.

5 COMO AVALIAR – UMA DECISÃO CONTRA OU A FAVOR DO ALUNO?

Sem dúvida, a questão da avaliação escolar tem sido apontada como um dos grandes problemas do ensino, ou seja, como um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar de grande parcela da população. A avaliação torna-se profundamente aversiva, quando o aluno discrimina que as conseqüências do processo podem ser direcionadas contra ele próprio. Geralmente, esta é a lógica do modelo tradicional de avaliação: o professor ensina e avalia; se o aluno for bem, é sinal que o professor ensinou de forma adequada; se o aluno for mal, é o único responsabilizado, podendo ser reprovado ou excluído. Nesta perspectiva, ensino e aprendizagem são entendidos como processos independentes e desvinculados: o ensino é tarefa do professor; a aprendizagem é obrigação do aluno.

São notáveis os efeitos aversivos da avaliação tradicional, dificultando sobremaneira o processo de vinculação entre o sujeito e os objetos de conhecimento. A alternativa que se coloca implica em profundas mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem. Luckesi (1984) propõe que se resgate a função diagnóstica da avaliação, ou seja,

reconhece que a avaliação só tem sentido, numa sociedade democrática, se os seus resultados forem utilizados sempre a favor do aluno, ou seja, se os seus resultados forem sempre utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Somente, assim, o professor poderá desenvolver as atividades de mediação de forma adequada, no sentido de possibilitar um crescente envolvimento afetivo do sujeito com o objetivo em questão. Assim, a avaliação deve ser planejada e desenvolvida como um instrumento sempre a favor do aluno e do processo de apropriação do conhecimento.

Em síntese, percebemos que a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares.

Podemos afirmar, sem exageros, que a qualidade da mediação vivenciada pelo aluno na escola, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre ele e os diversos conteúdos estudados. Tal história, em muitos casos, é essencialmente afetiva. Pesquisas recentes têm apontado que, em histórias de sucesso entre sujeitos e objetos de conhecimento, geralmente identificam-se mediadores (frequentemente parentes e/ou professores) que desenvolveram uma mediação afetiva, com resultados também profundamente afetivos, determinando processos de constituições individuais duradouros e importantes para os indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Segundo Mahoney (1993, p. 68):

A criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia. São esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de suas potencialidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser.

Portanto, a qualidade das interações que ocorrem em sala de aula, incluindo todas as decisões de ensino assumidas, refere-se a relações intensas entre professores e alunos, proporcionando diversificadas experiências de aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento dos mesmos. Como destaca Oliveira (1992), o processo pelo qual as crianças vão se apropriando dos objetos culturais ocorre a partir das experiências vividas entre as pessoas à sua volta; essa “passagem do nível interpsicológico [entre as pessoas] para o nível intrapsicológico [no interior do próprio sujeito] envolve relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual” (OLIVEIRA, 1992, p. 80).

O ato de ensinar e o de aprender envolvem certa cumplicidade do professor a partir do planejamento das suas decisões de ensino assumidas; mas tal cumplicidade também se constrói nas interações, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno.

Certamente, todos os aspectos mencionados neste artigo, referindo-se à dimensão afetiva da mediação pedagógica, não podem ficar dependendo das diferenças individuais de cada professor. A atuação pedagógica, necessariamente, precisa ser planejada, organizada e transformada em objeto de reflexão, no sentido de buscar não só o avanço cognitivo dos alunos, mas propiciar as condições afetivas que contribuam para o estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos e os conteúdos escolares.

Recursos humanos e materiais suficientes, estratégias de investimento na formação do professor e a existência de uma proposta pedagógica construída coletivamente na escola são algumas das condições fundamentais para se desenvolver uma ação pedagógica com objetivos e práticas comuns. Além disso, deve-se, também, prever condições para que os professores exerçam a reflexão contínua sobre suas práticas de sala de aula. Dessa forma, é possível que se vivenciem relações permeadas de sentimentos de justiça, cooperação, compreensão e valorização pessoal entre todos os membros e segmentos da instituição escolar (alunos, professores, coordenadores, diretores e funcionários). Assume-se que os esforços individuais podem frutificar as práticas coletivas, se conseguirem contagiar outras pessoas da comunidade escolar. Assim, promove-se uma ampliação das condições de interação vividas dentro da classe para um âmbito cada vez maior, em que as atitudes de compreensão, consideração, respeito e reciprocidade tornem possível a busca da realização de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.R. S. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1999.
- DAMÁSIO, A.R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- DANTAS, H. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. *Temas em Psicologia*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia, n. 3, p. 73-76, 1993.
- _____. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- GROTTA, E. C. B. *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. 2000. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a Mediação. In: AZZI, R.; SADALLA, A. M. F. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional*, n. 61, p. 6-15, nov./dez., 1984.
- MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da Psicologia humanista. *Temas em Psicologia*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia, n. 3, p. 67-72, 1993.
- NEGRO, T. C. *Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula*. Campinas: Faculdade de Educação UNICAMP; FAEP. 2001. (Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa).
- OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- RONCA, A.C. C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PINHEIETO, W. M. A. (Org.) *Psicologia e Ensino*. S. Paulo: Papelivros, 1980. p. 59-83.
- SILVA, M., L. F. S. *Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno*. Campinas: Faculdade de Educação UNICAMP; FAEP. 2001. (Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa).
- TASSONI, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. 2000. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.
- _____. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.
- _____. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.