



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN  
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS  
DO 8º ANO DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE  
– SP – BRASIL**

**MONIQUE CUCICK**

Asunción, Paraguay  
2020

Monique Cucick

**A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS  
DO 8º ANO DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE  
– SP – BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – PY, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Tutor: Dr. José Antonio Torres González

Asunción, Paraguay

2020

Cucick, Monique.

**A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem: um estudo com alunos do 8° ano da rede pública do município de Praia Grande – SP – Brasil.**

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Torres González

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2020.

Dissertação Acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação – 145 pp.

Palavras Chave: Afetividade. Relação professor-aluno. Aprendizagem.

Monique Cucick

**A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS  
DO 8º ANO DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE  
– SP – BRASIL**

Esta dissertação foi avaliada e aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ para obtenção do título de  
Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

Comissão julgadora

---

---

---

Asunción, Paraguay

2020

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os meus **alunos**, nos quais de alguma forma eu marquei, e que, certamente, me marcaram.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, acima de tudo.

Aos meus familiares que amo tanto, minha base, e que estiveram ao meu lado em todos os momentos: minha mãe Nair Velasco, meu pai Roberto Cucick e minha irmã, Aline Cucick.

Ao meu amado esposo Gabriel Messias, companheiro de todas as horas.

Aos amigos Elis Roselene Calçada e José Eduardo Calçada, por terem sido a “ponte” entre o querer fazer o mestrado e o poder fazê-lo.

A Universidade Autónoma de Asunción, por nos oferecer um ambiente de estudo motivador.

Aos professores do mestrado, que contribuíram diretamente para a conclusão deste trabalho, oportunizando muitas discussões valiosas e enriquecedoras durante as aulas.

Ao meu professor e orientador Dr. José Antonio Torres González, por todo apoio e contribuições.

Aos colegas de curso, por compartilharem conhecimentos e vivências.

As psicólogas Angela Rizzo e Rejane Sá, por me ajudarem em etapas cruciais.

Aos colegas Luis e Angela, pelas contribuições nas traduções.

As Diretoras Carla Barbosa e Patrícia Furlaneto, por toda ajuda, incentivo e por terem me autorizado a realizar a pesquisa na unidade escolar pesquisada.

Aos pais dos alunos, que permitiram que seus filhos participassem desse trabalho.

E com enorme carinho, agradeço aos alunos que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e riqueza de seus relatos.

*“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.*

Antoine de Saint-Exupéry

## SUMÁRIO

<b>Lista de tabelas</b> .....	xi
<b>Lista de siglas</b> .....	xii
<b>Lista de figuras</b> .....	xiii
<b>Lista de quadros</b> .....	xiv
<b>Resumo</b> .....	xv
<b>Resumem</b> .....	xvi
<b>Abstract</b> .....	xvii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1

## MARCO TEÓRICO

<b>Capítulo 1. A afetividade</b> .....	6
1.1 Aportes históricos sobre a afetividade nas relações educacionais .....	6
1.1.1 A visão dualista do homem: razão / emoção .....	6
1.2 Conceituando a afetividade .....	8
1.2.1 Henri Wallon e a Teoria Psicogenética .....	9
1.2.2 O estágio da puberdade e da adolescência por Wallon .....	15
1.2.3 A concepção walloniana de afetividade .....	18
1.2.4 A emoção na sala de aula .....	21
<b>Capítulo 2. A relação professor-aluno</b> .....	26
2.1 Lev Vygotsky e o papel das interações .....	26
2.2 O diálogo como elemento mediador .....	32
2.3 O professor comprometido: atitudes que possibilitam uma afetividade positiva. ....	36
<b>Capítulo 3. A aprendizagem</b> .....	41
3.1 Contribuições da neuroeducação: a influência da afetividade .....	41
3.2 Aprendizagem: curiosidade, atenção e memória .....	45
3.3 A motivação no processo de ensino-aprendizagem .....	50

## MARCO METODOLÓGICO

<b>Capítulo 4. Metodologia</b> .....	57
4.1 Problema da pesquisa .....	59
4.2 Objetivos geral e específicos .....	61
4.2.1 Objetivo geral .....	61
4.2.2 Objetivos específicos .....	62
4.3 Decisões metodológicas: enfoque e desenho .....	62
4.4 Contexto da pesquisa .....	66
4.5 Participantes da pesquisa .....	71
4.6 Técnicas e instrumentos: construção .....	72
4.7 Validação dos instrumentos .....	75
4.8 Procedimento da pesquisa .....	75
4.9 Questões éticas .....	77
<b>Capítulo 5. Análise e interpretação dos dados</b> .....	79
5.1 1ª Categoria: Importância e sentidos atribuídos a afetividade .....	81
5.1.1 Resumo da 1ª Categoria .....	85
5.2 2ª Categoria: Atuação docente que facilita a aprendizagem .....	85
5.2.1 Resumo da 2ª Categoria .....	89
5.3 3ª Categoria: Fatores motivacionais para a aprendizagem .....	90
5.3.1 Resumo da 3ª Categoria .....	93
5.4 4ª Categoria: A relação professor-aluno no processo de aprendizagem .....	94
5.4.1 Resumo da 4ª Categoria .....	98
5.5 5ª Categoria: Atuação docente que dificulta a aprendizagem .....	98
5.5.1 Resumo da 5ª Categoria .....	103
<b>CONCLUSÕES</b> .....	105
<b>SUGESTÕES</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110
<b>APÊNDICES</b> .....	116
<i>Apêndice N° 01 – Solicitação de autorização para a pesquisa</i> .....	116

<i>Apêndice N° 02</i> –Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis .....	118
<i>Apêndice N° 03</i> – Termo de assentimento livre e esclarecido para os alunos participantes .....	120
<i>Apêndice N° 04</i> – Questionário para os alunos .....	122
<b>ANEXOS</b> .....	126
<i>Anexo N° 01</i> – Formulário de validação .....	126

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA N° 01 -</b>	Participantes da pesquisa .....	72
-----------------------	---------------------------------	----

## LISTA DE SIGLAS

- EF** - Ensino Fundamental
- EM** - Ensino Médio
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- MCP** - Memória de curto prazo
- MLP** - Memória de longo prazo
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- SEDUC** - Secretaria da Educação

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA N° 01 -</b>	Evolução da afetividade .....	19
<b>FIGURA N° 02 -</b>	Relação entre conhecimentos científicos, métodos científicos e investigação científica .....	58
<b>FIGURA N° 03 -</b>	Mapa do Estado de São Paulo – Localização do município de Praia Grande .....	66
<b>FIGURA N° 04 -</b>	Vista aérea do município de Praia Grande .....	67
<b>FIGURA N° 05 -</b>	Fachada da Escola Municipal Sebastião Tavares de Oliveira .....	69
<b>FIGURA N° 06 -</b>	Vista aérea da Escola Municipal Sebastião Tavares de Oliveira ..	70
<b>FIGURA N° 07 -</b>	Diagrama das categorias construídas para esse estudo .....	81

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO N° 01</b> - Estágios propostos por Henri Wallon .....	13
<b>QUADRO N° 02</b> - Resumo das atividades predominantes nos estágios propostos por Wallon .....	14
<b>QUADRO N° 03</b> - Estratégias para instigar a curiosidade sugeridas por Francisco Mora .....	46
<b>QUADRO N° 04</b> - Critérios para a elaboração de atividades a partir de uma metodologia motivadora .....	55
<b>QUADRO N° 05</b> - Desenho da pesquisa .....	65

## RESUMO

O presente estudo tece reflexões sobre a afetividade no processo de aprendizagem de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva desses adolescentes. Almejando responder o problema norteador, que foi o de analisar se a afetividade na relação professor-aluno traz implicações para a aprendizagem, este trabalho fundamentou-se em teóricos como: Wallon, Vygotsky, Mora, entre outros estudiosos, que fazem referência à dimensão afetiva, as interações sociais e ao processo de aprendizagem. No que tange as decisões metodológicas, neste estudo optou-se pelo enfoque qualitativo, para a obtenção de resultados aprofundados e precisos. Neste viés, para completar o enfoque adotado, elegeu-se o caráter descritivo, com a intenção de registrar, analisar e descrever as reais situações referentes aos aspectos afetivos que participam da dinâmica interativa da sala de aula e qual o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. A técnica de investigação para a coleta de dados foi o questionário aberto, onde 31 alunos do 8º ano da Escola Municipal Sebastião Tavares de Oliveira, localizada em Praia Grande - SP, opinaram sobre as suas percepções acerca da importância da afetividade, no que se refere a atuações docentes que facilitam ou dificultam a aprendizagem, no tocante ao relacionamento professor-aluno e sobre o que os motivam/desmotivam a quererem estudar uma matéria. A análise e a interpretação dos dados coletados possibilitaram concluir que a afetividade possui papel determinante para a aprendizagem, que todas as mediações e intervenções que o professor realiza na condução da aula (prática pedagógica/relacionamento) afetam os alunos, favorecendo ou criando barreiras para o ato de aprender e que os conjuntos funcionais afetividade e cognição são indissociáveis, exercendo simultaneamente impactos um sobre o outro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade. Relação professor-aluno. Aprendizagem.

## RESUMEM

El presente estudio teje reflexiones sobre la afectividad en el proceso de aprendizaje de los alumnos de los últimos años de la Enseñanza Fundamental, a partir de la perspectiva de esos adolescentes. Deseando responder al problema planteado, que fue analizar que la afectividad en la relación profesor-alumno trae implicaciones para el aprendizaje, este trabajo se fundamenta en teóricos como: Wallon, Vygotsky, Mora, entre otros estudiosos, que hacen referencia a la dimensión afectiva, las interacciones sociales y al proceso de aprendizaje. En lo referente a las decisiones metodológicas, en este estudio se optó por el enfoque cualitativo para la obtención de resultados significativos y precisos. En esta trayectoria, para completar el enfoque adoptado, se eligió el carácter descriptivo, con la intención de registrar, analizar y describir las situaciones reales referentes a los aspectos afectivos que participan de la dinámica interactiva del aula y cuál es su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La técnica de investigación para la recogida de datos fue el cuestionario abierto, en el cual 31 alumnos de 8º año de la Escuela Municipal Sebastião Tavares de Oliveira, localizada en Praia Grande - SP, opinaron sobre sus percepciones sobre la importancia de la afectividad, en lo que se refiere a actuaciones docentes que facilitan o dificultan el aprendizaje, sobre la relación profesor-alumno y sobre lo que les motiva/desmotiva a querer estudiar una asignatura. El análisis y la interpretación de los datos recogidos posibilitaron concluir que la afectividad posee un papel determinante para el aprendizaje, que todas las mediaciones e intervenciones que el profesor realiza en la conducción de la clase (práctica pedagógica/relación) afectan a los alumnos, favoreciendo o creando barreras para el acto de aprender y que los conjuntos funcionales afectividad y cognición son indisociables, ejerciendo simultáneamente impactos uno sobre el otro.

**PALABRAS CLAVE:** Afectividad. Relación profesor-alumno. Aprendizaje.

## ABSTRACT

This study brings reflection about the affectivity on students learning process during their final years on Elementary School, based on these Teenagers perspective. Aiming to reply the main problem, that was the analysis if affectivity in the relation teacher-student brings implication for learning, this study was based on some thinkers, as: Wallon, Vygotsky, Mora, among others specialists, that make references to the affectivity aspects, the social interaction and to the learning process. Related to Methodological decision, in this study was opted to a qualitative approach, in order to obtain detailed and precise results. In this bias, to complete the adopted approach, the descriptive character was chosen, with an intention of registering, analyzing and describing the real situation concerning the affective aspects participate in the interactive dynamics of the classroom and what is its role in the teaching process-learning. The investigation technique to the database was an open questionnaire, where 31 students of 8<sup>th</sup> year from the Public School Sebastião Tavares de Oliveira, located at Praia Grande-SP, give opinion about their perceptions regarding the affectivity, concerned on teachers classes which can facilitate or hinder the learning, based on the relation teacher-student and about the reasons they may face to be motivated/demotivated to study some school subject. The analyzes and the interpretation of the collected data made it possible to conclude that the affectivity establishes the learning, all mediations and intervention made by the teacher during the class (pedagogical practices/relationship) affect the students, benefiting or creating barriers to the learning process and that the functional sets affectivity and cognition are inseparable, while having impacts on each other.

**KEYWORDS:** Affectivity. Relation teacher-student. Learning.

## INTRODUÇÃO

A quantidade de trabalhos acadêmicos que abordam somente os processos cognitivos no âmbito escolar é consideravelmente maior do que os estudos científicos relacionados a afetividade. Decerto, isso ainda é uma herança da concepção dualista que nos marca historicamente, separando o ser humano em corpo/mente, razão/emoção, influenciando as áreas dos conhecimentos.

A partir de reflexões teóricas que passaram a focar mais os contextos socioculturais, de forma mais recente, tem-se buscado compreender o indivíduo em sua complexidade, tendo uma visão mais integradora dos sujeitos. Nesse sentido, algumas pesquisas vem destacando abordagens que enfatizam o entrelaçamento entre os aspectos cognitivos e afetivos, defendendo que razão e emoção são processos distintos, porém, complementares. E é neste viés que o presente trabalho foi realizado, abordando questões específicas sobre a afetividade nas relações que se estabelecem na sala de aula, principalmente no que diz respeito a interação professor-aluno, e quais interferências ela traz para a aprendizagem.

Ao integrar as dimensões afetiva e cognitiva que compõem o ser humano, busca-se compreender o indivíduo em sua totalidade. Mesmo diante de diversas discussões sobre a temática, teorizar sobre a dimensão afetiva ainda é bastante desafiador, no que tange a conceituação, bem como a sua análise.

A sala de aula é um espaço que envolve muitas relações, e portanto, é repleta de afetos. O professor necessita entender o processo de desenvolvimento do aluno para que a sua prática pedagógica seja satisfatoriamente planejada. Ainda hoje, mesmo diante de tantos estudos e avanços na ciência da educação, a falta de preocupação com a área da afetividade é grande. Muitos docentes desconhecem ou desprezam as relações existentes entre os aspectos afetivo, motor, pessoal e cognitivo, limitando-se, muitas vezes, em privilegiar somente o último.

Estando em sala de aula como professora de Geografia e ministrando aulas para pré-adolescentes e adolescentes há pelo menos uma década, a autora dessa dissertação pôde observar o quão relevante era, para a aprendizagem dos estudantes, a forma como eram afetados na sala de aula; que a relação que o docente estabelecia com os seus alunos era crucial para que a construção e aquisição de conhecimentos fluísse favoravelmente e de forma significativa. A autora notou que as disciplinas em que os alunos mantinham um bom relacionamento com o professor, ou seja, quando as turmas “gostavam” daquele docente, o rendimento deles era melhor. Mas o que tornava essa aula melhor? Era o jeito do professor? Era o modo com que

explicava o conteúdo? Era a maneira de se relacionar com a turma? Era a forma como administrava/atuava na aula? E pude observar o contrário também: que quando os alunos mantinham um relacionamento menos amistoso com determinados professores, o desempenho deles baixava, criando barreiras, obstáculos para a aprendizagem. Essas situações ficavam muito evidentes nos Conselhos de Classe, momentos em que todos os professores e equipe gestora se reuniam, ao final de cada trimestre, para discutir e deliberar sobre os desempenhos/notas dos alunos.

Portanto, refletir sobre as questões mencionadas acima e sobre o quanto a qualidade da relação estabelecida entre professores e alunos podem interferir de forma positiva ou negativa na construção do conhecimento nos levou ao nosso ponto de partida, gerando a tônica dessa investigação. Outro ponto a destacar é que não há tantas pesquisas referentes a opinião de alunos do Ensino Fundamental, que no caso dessa dissertação são adolescentes, haja vista que muitos dos trabalhos encontrados estão relacionados às impressões de professores, coordenadores, estudiosos e especialistas da área. Faltava dar voz aos protagonistas da escola.

Neste contexto e mediante estes desafios, surgem na autora os seguintes questionamentos: Existe afetividade na sala de aula? Como é a visão do aluno sobre a relação professor-aluno? Quando o aluno é afetado positivamente, isso facilita o seu processo de aprendizagem? E ao contrário, quando o aluno é afetado negativamente, isso dificulta/impede a sua aprendizagem?

Frente a essas questões, o problema de pesquisa que norteou todas as discussões deste estudo é apresentado da seguinte forma: **A afetividade na relação professor-aluno traz implicações para a aprendizagem?**

Na perspectiva de melhor compreender sobre os desdobramentos das mediações realizadas pelos educadores em sala de aula, e principalmente, no que tangesse a dimensão afetiva, recorreremos a teoria de Henri Wallon, cujo o aporte teórico apresenta uma enorme reflexão para a compreensão da dimensão afetiva e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem pois, em sua teoria, o sujeito é considerado como uma totalidade.

Os estudos de Lev Vygotsky também foram fundamentais para dar sustentação ao tema estudado, pois o autor entende que o indivíduo se forma através da interação dialética com o meio sociocultural. Outro destaque do estudioso, preconiza que todo aprendizado é fundamentalmente mediado, enfatizando que o professor seria o elo entre o aluno e o objeto do conhecimento disponível no meio.

Francisco Mora ofereceu enormes contribuições da Neurociência para o âmbito pedagógico; neste trabalho, as suas ideias foram de grande valia para a etapa que se aprofundou

na aprendizagem. Para o autor, o aprender ocorre verdadeiramente quando o cérebro se emociona, quando há curiosidade, atenção e claro, memória.

Com base nas teorias expostas, podemos inferir que o desenvolvimento da inteligência e da afetividade ocorrem de maneira simultânea e alternada. Para Wallon, a afetividade seria a disposição em que as pessoas têm de serem afetadas pelos mundos interno e externo, gerando sensações agradáveis ou desagradáveis. Cabe ressaltar que a afetividade é um conceito bastante amplo e complexo, envolvendo emoções, sentimentos e paixões.

A escola é o espaço legítimo para a educação dos jovens e deveria procurar articular a união da dimensão afetiva com a dimensão intelectual, promovendo o desenvolvimento de ambas, dentro das atividades educacionais. Vários estudiosos sobre o tema entendem que a ausência de práticas pedagógicas que abordem as emoções na sala de aula trazem prejuízos para a ação pedagógica, acarretando consequências para todos os envolvidos – professores e alunos.

Os docentes necessitam ter mais clareza sobre os conceitos relacionados a afetividade, entendendo como ela funciona, para que possam administrá-la e canalizá-la a favor da aprendizagem. Certamente é um grande desafio, já que os profissionais da educação possuem inúmeras tarefas, porém, é sua responsabilidade auxiliar e mediar os discentes em seus progressos intelectuais e compreender que eles dependem, em grande parte, do desenvolvimento dos afetos.

Os estudos relacionados a dimensão afetiva deveriam ser vistos como um suporte para a atuação do professor. Essa dissertação não pretende igualar as relações professor-aluno como “mãe-filho”, ao contrário, defendemos que a afetividade seja entendida como algo inseparável da inteligência, e que com o passar da evolução do alunado, as necessidades afetivas vão se tornando mais complexas, vão se cognitivizando.

Justificando-se, portanto, a importância de um estudo aprofundado que ressalte a reciprocidade entre a cognição e afeto, e como forma de responder ao questionamento central, essa investigação tem como objetivo geral:

✓ Analisar a afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem.

E como objetivos específicos:

- ✓ Identificar o papel da afetividade nas relações educacionais.
- ✓ Analisar a interação a partir da perspectiva aluno/professor.
- ✓ Analisar se a afetividade influencia a aprendizagem, segundo os discentes.

Para que fossem alcançadas todas as metas estabelecidas dentro dos padrões científicos,

quanto a abordagem, esse estudo adotou o paradigma qualitativo. Fizemos essa opção por se tratar de uma investigação social e porque necessitávamos de um método que focasse no aspecto subjetivo do objeto analisado. Esse enfoque nos permitiu responder a questões muito particulares, estabelecendo uma análise interpretativa dos dados e assim, investigar sobre a relação estabelecida entre afetividade e aprendizagem. E como caráter, o eleito foi o descritivo, que nos possibilitou descrever de forma minuciosa as reais situações vivenciadas na sala de aula, sob a ótica dos adolescentes.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Sebastião Tavares de Oliveira, localizada no município de Praia Grande – SP, Brasil, e atende alunos do Ensino Fundamental. Participaram dessa pesquisa alunos do 8º ano. Enfatizamos mais uma vez a importância de se ouvir os protagonistas do processo educacional e que concepções eles têm sobre a afetividade na sala de aula. Entendemos que suas opiniões podem trazer grandes contribuições para o trabalho a ser desenvolvido pelos professores e por esse motivo, foram eles os selecionados.

Para a obtenção dos dados, elegemos como instrumento o questionário aberto porque almejávamos conhecer o que pensam os alunos a respeito de como a afetividade interfere em suas aprendizagens. E tal instrumento de coleta foi o que melhor possibilitou esse alcance. As informações obtidas foram interpretadas e analisadas com extrema profundidade.

Referente a estrutura dessa dissertação, ressaltamos que os capítulos I, II e III configuram o nosso Marco Teórico.

O capítulo I versa sobre a afetividade. Nele, estão contidos os aportes históricos referentes a afetividade nas relações educacionais. Além da conceituação do termo, são aprofundados os estudos de Henri Wallon e a sua Teoria Psicogenética. No que tange aos estágios propostos pelo teórico, priorizamos o da puberdade e da adolescência, já que este foi o nosso público alvo. Na concepção walloniana de afetividade, foram diferenciados os termos emoção, sentimento e paixão. Discutimos também sobre o lugar da emoção na sala de aula.

O capítulo II refere-se a relação professor-aluno. O autor que fundamenta esta etapa do trabalho é Lev Vygostky por conter uma teoria que enfatiza a importância das interações. Ressaltamos a relevância do diálogo como elemento mediador no processo de ensino-aprendizagem, já que o indivíduo se constitui na e a partir da linguagem. Também são elencados, segundo vários autores, quais são as atitudes docentes que possibilitam uma afetividade positiva.

No capítulo III a abordagem diz respeito à aprendizagem. Essa parte traz as contribuições que a neuroeducação pode oferecer para a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula e retrata também a influência da afetividade para a aquisição e construção de

conhecimentos. Esse terceiro capítulo é baseado nas ideias de Francisco Mora. O neurocientista evidencia que a emoção, a curiosidade, a atenção e a memória são as molas propulsoras para a aprendizagem significativa. A motivação no processo de ensino-aprendizagem foi outro ponto discutido.

Os dois próximos capítulos da dissertação compõem o Marco Metodológico.

O capítulo IV faz o delineamento de toda a construção desta investigação, relatando o passo a passo de todas as decisões metodológicas adotadas. Apresentamos a instituição e os sujeitos pesquisados bem como todos os procedimentos realizados.

No último capítulo, o V, são apresentados e analisados os resultados desse estudo. Os dados coletados foram organizados em categorias. Nesta fase, estabelecemos a relação entre o trabalho empírico e a fundamentação teórica assumida nessa pesquisa.

Por fim, tem-se as conclusões obtidas e as nossas sugestões que servirão de base para estudos futuros.

## MARCO TEÓRICO

### 1. A AFETIVIDADE

A afetividade é um tema bastante abrangente, tendo em vista que engloba todas as relações do indivíduo no contexto em que ele estiver inserido, além de interferir de forma positiva ou negativa nessas relações. Pensar e sentir são ações que não se separam. É a partir desse pressuposto que essa pesquisa foi elaborada.

Ao pesquisar sobre o tema, foram encontradas dentro da literatura, várias definições para o termo. Conforme Ribeiro, Jutras & Louis (2005), a afetividade pode ser abordada segundo diferentes perspectivas, “a filosófica, a psicológica e a pedagógica” (p. 32). Nesta pesquisa, a afetividade será abordada principalmente na perspectiva pedagógica, pois entendemos que a relação educativa se estabelece entre professor e aluno, na sala de aula e em todo o âmbito escolar (Ribeiro et al., 2005).

#### 1.1 Aportes históricos sobre a afetividade nas relações educacionais

##### 1.1.1 A visão dualista do homem: razão / emoção

A afetividade por muitas vezes é tratada de forma marginalizada ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com S. F. C. de Almeida (1993), isto advém de uma visão dualista do homem, baseada no racionalismo<sup>1</sup>. Tassoni (2000), também coaduna com esta ideia, quando afirma que:

A visão dualista do homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, que permeia nossa trajetória há muitos séculos, acompanha e manifesta-se nos estudos sobre o comportamento humano resultando numa visão cindida do ser racional e emocional, onde o primeiro deveria dominar o segundo, impedindo uma compreensão da totalidade do ser humano. (p. 8)

A escola, influenciada pelo pensamento cartesiano (Ribeiro et al., 2005), não considera a dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem, “com efeito, privilegia o

---

<sup>1</sup> De acordo com Chibeni (1993, p. 2), o racionalismo cartesiano pressupõe que “as fontes do verdadeiro conhecimento encontram-se não nas instáveis e subjetivas impressões sensoriais, mas na razão”. Na era moderna, seu principal expoente foi René Descartes (1596-1650).

conhecimento científico lógico-dedutivo comparável, racional e objetivo em detrimento do conhecimento relativo ao corpo, às artes, aos sentimentos e às relações na sala de aula” (p. 32). Concordando com essa perspectiva, Moraes (2007) critica a excessiva ênfase dada ao método cartesiano que “impregnou fortemente o paradigma dominante a era moderna que, com o passar dos séculos, provocou a fragmentação de nosso pensamento, a unilateralidade de nossa visão” (p. 43).

A afirmação mais famosa da história da filosofia, “Penso, logo existo”, proferida por Descartes, vai ao encontro com o que preconiza o neurologista António R. Damásio (1996). Para Descartes, pensar e ter consciência de pensar definem o ser humano. Para o filósofo, o ato de pensar seria uma atividade separada do corpo, ou seja, sua definição estabeleceria um verdadeiro abismo entre mente e corpo. Damásio (1996), contesta essa visão dualista. Para o autor, sentimentos e emoções são uma percepção direta de nossos estados corporais e constituem um elo essencial entre o corpo e a consciência. O ponto de partida da filosofia e da ciência deveria ser anti-cartesiano: existo (e sinto), logo penso.

Foi a partir do final do século XVIII, que Franz Joseph Gall, conhecido por desenvolver a frenologia, que misturava psicologia, neurociência e filosofia,

Afirmou categoricamente que o cérebro era o órgão do espírito. Com não menos certeza, defendeu que o cérebro era constituído por um agregado de muitos órgãos e que cada um deles possuía uma faculdade psicológica específica. Não só se distanciou do pensamento dualista vigente, que separava completamente a biologia da mente, como também intuiu corretamente que existiam muitas partes que formavam essa coisa chamada cérebro e que existia também especialização em termos das funções desempenhadas por essas partes. (Damásio, 1996, p. 35)

Diante de séculos prevalecendo a concepção dualista, que dividiu ciências e conhecimentos e que buscava compreender o ser humano a partir da supremacia da mente sobre o corpo, alguns estudos começaram a ser realizados com forte marca social, buscando “compreender o indivíduo em sua complexidade” (Tassoni, 2008, p. 1). Nesse sentido, compreender em sua complexidade sugere integrar as dimensões afetiva e cognitiva que compõem o ser humano.

Segundo Tassoni (2008), razão e emoção são processos distintos, mas que se entrelaçam e se complementam. Para a autora, “alguns estudos vêm privilegiando abordagens que defendem a interdependência e a inter-relação entre ambas as dimensões” (p. 1).

Mesmo devido ao fato de às emoções terem tido status de inferioridade ao longo de

muitos anos, a constituição cultural do ser humano é, fundamentalmente social, marcada pela presença do outro. Alguns estudos enfatizam o homem como sendo um ser emocional, destacando como fator determinante na evolução do ser humano a sua inserção na cultura (Tassoni, 2008). Assim sendo, não há como deixar de salientar como essencial as interações sociais no processo de desenvolvimento do homem.

Segundo (2007) afirma que a questão afetiva foi pouco estudada em função de toda a história da Psicologia, que “durante muito tempo priorizou o aspecto cognitivo” (p. 19). A autora completa que foi a partir da década de 70 que o estudo da emoção começou a ter relevância, muito devido a estudos empíricos e teóricos que consideravam os estados internos como responsáveis pelo comportamento. Segundo ressalta: “Porém, as pesquisas voltadas à dimensão afetiva não se ampliaram devido à diversidade dos termos utilizados para defini-la e à falta de consenso nas definições” (2007, p. 19).

Alguns autores, como Leite & Tagliaferro (2005), concentram a atenção para o fato de que, recentemente, a partir de concepções teóricas centradas nos determinantes sociais da aprendizagem, referindo-se principalmente a Henri Wallon (1879-1962) e Lev Vygotsky<sup>2</sup> (1896-1934), houve uma ruptura com a visão dualista do ser humano, originando um olhar integrador, implicando assim em uma visão que considere a dimensão afetiva. A abordagem histórico-cultural apresenta uma leitura das dimensões cognitivas e afetivas no ser humano, partindo da premissa de que pensamento e sentimento integram-se. Para os autores, “essa abordagem enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais na condição humana” (Leite & Tagliaferro, 2005, p. 248).

Com a integração entre os conjuntos funcionais (cognitivo, motor e afetivo) de Wallon, com o papel das relações sociais na aprendizagem proferidas por Vygotsky e com a relevância das emoções para o ato de aprender preconizadas pelo neurocientista Mora (2017), será delineado ao longo dessa dissertação qual importância deram à afetividade em suas obras.

## **1.2 Conceituando a afetividade**

Como mencionado por Segundo (2007) e por Ribeiro et al. (2005), há uma enorme pluralidade de vocábulos para definir o domínio afetivo.

Sabe-se que os termos afeto e afetividade originaram-se do verbo afetar. De acordo com

---

<sup>2</sup> Nas leituras realizadas foi possível perceber que Vygotsky é grafado de diferentes formas. Esta será a grafia adotada, salvo em caso de referência e citação.

Mello (2018), “afeto é aquilo que nos afeta” (p. 93). Para o autor, “o termo tem sua origem na palavra latina *affectus*, que é participio passado do verbo *afficere*, que significa tocar, comover a alma” (Mello, 2018, p. 93).

Já para Codo & Gazzotti (citado em Bezerra, 2006, p. 21), o afeto seria o “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou de tristeza”.

Bercht (2001), conceitua a afetividade como sendo “todo domínio das emoções propriamente ditas, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente da capacidade em se poder entrar em contato com sensações” (p. 59).

Ribeiro et al. (2005), ao consultarem na literatura autores que também definiram o termo afetividade, constataram os seguintes significados associados ao termo: “atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, sentimentos e emoções” (p. 32).

Ao vermos todas essas conceituações, é notório certa unanimidade entre os autores, principalmente no que diz respeito aos sentimentos e emoções. Percebe-se o reconhecimento desses dois últimos aspectos como sendo motores da afetividade.

### **1.2.1 Henri Wallon e a Teoria Psicogenética**

O professor precisa, de forma indispensável, compreender o processo de desenvolvimento do aluno. Tal processo é apresentado de diferentes formas e por várias teorias, que, privilegiando dimensões distintas, explicam as relações entre elas, seguindo seus pressupostos.

Wallon foi escolhido para fundamentar este primeiro momento do trabalho, por conter uma teoria que facilita compreender o indivíduo em sua totalidade, mostrando uma visão integrada do aluno e não dualista, como foi perpetuado durante muito tempo. “Ver o aluno dessa perspectiva põe o processo ensino-aprendizagem em outro patamar porque dá ao conteúdo desse processo – que é a ferramenta do professor – outro significado, expondo sua relevância para o desenvolvimento concomitante do cognitivo, do motor e do afetivo” (Mahoney & Almeida, 2004, p. 10).

O teórico continha um profundo interesse pela educação, nos fornecendo conhecimentos gerados na psicologia, biologia e sociologia. Ainda apoiando-se em Mahoney

& Almeida, “ao incorporar esses conhecimentos a formação dos professores, o autor sugere ao professor posturas mais abrangentes por incluir em suas decisões não só considerações relativas ao aspecto cognitivo, mas também seu impacto sobre o motor e afetivo” (2004, p. 10).

Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris - França, em 1879 e faleceu em 1962. Dedicou a sua vida a viver para os outros. Sua primeira formação acadêmica foi em filosofia. Segundo D. L. da Silva (2007), após receber sua *agregation*<sup>3</sup> em 1902, Wallon lecionou por um ano, na periferia de Paris. Após, formou-se em medicina, atuando em instituições psiquiátricas.

Ele se mostra descontente com a atividade repetitiva de professor no secundário e procura, então, a carreira de medicina, à época o caminho indicado por Théodule Ribot (1839-1916), o pai da psicologia francesa, para que se pudesse ingressar firmemente em uma psicologia científica. Formado em 1908, ele imediatamente torna-se assistente do professor Nageotte (1866- 1948), eminente histopatologista, e com ele inicia suas atividades no Hospital de Bicêtre e, algum tempo depois, Salpêtrière, onde irá coletar os dados para a confecção de sua tese de doutorado – e também seu primeiro livro –, defendida apenas em 1925, sob o título de *L'enfant turbulent* (A criança agitada). (D. L. da Silva, 2007, p. 148)

Sua tese de doutoramento, que fora transformada em seu primeiro livro, diz respeito a minuciosas observações realizadas em crianças de 2 a 15 anos, internadas em serviços psiquiátricos com enormes perturbações de comportamento (Mahoney & Almeida, 2004).

A. R. S. Almeida (1999) preconiza que o autor,

Além de acadêmico, foi um homem político. Mesmo trazendo de berço a tradição política herdada do deputado e seu avô, também chamado Henri Wallon, sua participação na humanidade foi marcada mais por sua dedicação como pesquisador do que propriamente pelos cargos políticos que chegou a assumir. Seus estudos têm como principal objetivo decifrar o homem, isto é, desvelar como um recém-nascido, com toda a sua imperícia, transforma-se em um adulto. Com essa preocupação, atribuiu um papel básico à emoção e sobre ela elaborou uma teoria psicogenética que ocupa um lugar fundamental em toda a sua obra. (p. 19)

O teórico viveu durante um período de muitos conflitos, o que o possibilitou vivenciar as duas grandes guerras pelo qual o mundo foi abalado.

Wallon participou da primeira (1914-1918) como médico, o que lhe proporcionou a oportunidade de, ao tratar dos feridos, observar lesões orgânicas e seus reflexos sobre

---

<sup>3</sup> Segundo D. L. da Silva (2007), *agregation* era uma espécie de concurso público que garantia àqueles que passassem a contratação por parte do governo.

processos químicos. Na segunda (1939-1945), participou do movimento da Resistência contra os invasores nazistas, o que reforçou ainda mais a sua crença na necessidade de a escola assumir valores de solidariedade, justiça social, anti-racismo como condições para a reconstrução de uma sociedade justa e democrática. (Mahoney & Almeida, 2004, p. 10)

De acordo com Zazzo (citado em A. R. S. Almeida, 1999, p. 21), “tudo leva a crer que, possivelmente, essas observações realizadas com soldados, se não constituíram o motivo, ao menos serviram como complemento para os estudos das emoções no comportamento humano”. D. L. da Silva (2007) coaduna com esta ideia, quando afirma que as guerras causaram grande impacto nas ideias que Wallon alimentava sobre o desenvolvimento infantil e a relação entre emoção e razão.

Em sua carreira acadêmica, como já mencionado, Wallon revelou sólida formação em filosofia, medicina, psiquiatria, áreas em que configuraram o seu interesse em psicologia. “Suas obras e atividades também se voltaram para a educação e culminaram no Projeto Langevin-Wallon, proposta construída, junto com o físico Langevin, para a reforma completa do sistema educacional francês após a Segunda Grande Guerra (1947)” (Mahoney & Almeida, 2004, p. 10).

Ao estudar as obras de Wallon, A. R. S. Almeida (1999), afirma que o autor entendia que o materialismo dialético<sup>4</sup> possibilitava a compreensão das coisas em seu movimento de formação e transformação. E esse pensamento dialético foi marcante em sua obra na elaboração do conceito emoção.

Para D. L. da Silva (2007), Wallon procurava mostrar a função da emoção na psicologia humana, uma vez que ela é composta por reações orgânicas e controladas por centros cerebrais, além de serem caracterizadas por transformações corporais visíveis. Sua principal função seria a de mobilizar o meio social.

Vejo a *essência* da emoção como a coleção de mudanças no estado do corpo que são induzidas numa infinidade de órgãos por meio das terminações das células nervosas

---

<sup>4</sup> De acordo com Alves (2010, p. 1), o materialismo dialético pode ser definido como a filosofia do materialismo histórico, ou o corpo teórico que pensa a ciência da história. Os princípios fundamentais do materialismo dialético são quatro: (1) a história da filosofia, que aparece como uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias, dissimula um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio materialista; (2) o ser determina a consciência e não inversamente; (3) toda a matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e anistórica; (4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas.

De forma concisa, para Pereira e Francioli (2011, p. 95), o materialismo histórico e dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica. Seu principal precursor foi o pensador alemão Karl Marx (1818-1883).

sob o controle de um sistema cerebral dedicado, o qual responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento. Muitas das alterações do estado do corpo – na cor da pele, postura corporal e expressão facial, por exemplo – são efetivamente perceptíveis para um observador externo. (Com efeito, a etimologia da palavra sugere corretamente uma direção externa a partir do corpo: *emoção* significa literalmente “movimento para fora”). Existem outras alterações do estado do corpo que só são perceptíveis pelo dono desse corpo. (Damásio, 1996, p. 168)

A emoção possibilita o nascimento da consciência e, uma vez que esta nasce, opõe-se a ela. Eis aí o início da psicologia dialética de Wallon (D. L. da Silva, 2007). Para o teórico, existe entre o ser e o meio uma relação recíproca, cuja influência sobre o indivíduo não é do domínio biológico inteiramente, mas também do social (A. R. S. Almeida, 1999).

Quando Wallon iniciou a sua carreira acadêmica, o estudo da criança já se dividia em dois aspectos: o cognitivo e o afetivo-social (A. R. S. Almeida, 1999). Para a mesma autora, “dicotomia ainda hoje não superada totalmente” (p. 23).

Os trabalhos de Henri Wallon superam essa contradição e ultrapassam, na medida em que abrem novas perspectivas para a psicologia da criança, ao avaliá-la através de um método que permite compreendê-la em sua totalidade. Zazzo (citado em A. R. S Almeida, 1999, p. 23) ressalta que “seu método consiste em estudar as condições materiais do desenvolvimento da criança, condições tanto orgânicas como sociais, e em ver como se edifica, através destas condições, um novo plano de realidade que é o psiquismo, a personalidade”.

Ainda com as palavras de Zazzo (citado em A. R. S Almeida, 1999), ao referenciar-se sobre o materialismo dialético encontrado nas obras de Wallon, disserta que:

O materialismo dialético explicita-se na obra walloniana pelo modo de pensar a existência das coisas: a contradição, a diversidade e a história são elementos essenciais para a análise do real. Por conseguinte, na medida em que consegue romper com os princípios da imobilidade da ciência, a dialética é o único método que consegue apreender as verdadeiras relações entre o ser e o conhecimento. Por meio da dialética, é possível aproximar-se das diversas faces do objeto, construindo conhecimento em suas condições reais e em suas relações recíprocas, portanto nos limites da verdade, que é histórica, perpetuamente modificável, ultrapassável. (p. 24)

Após Wallon dedicar-se a psicopatologia, seus estudos voltaram-se ao desenvolvimento da criança, considerando que a questão mais relevante dessa área é o estudo da consciência e que o caminho mais proveitoso para compreendê-la seria buscar a sua gênese, a sua origem. A partir de então, focou-se no processo de desenvolvimento para explorar as origens biológicas da consciência: “da análise de suas observações, comparando semelhanças e diferenças entre

o desenvolvimento de crianças normais e patológicas, entre crianças e adultos, foi extraindo os princípios reguladores desse processo e identificando seus vários estágios. Assim criou sua teoria do desenvolvimento” (Mahoney & Almeida, 2004, p. 11).

Em sua teoria, Wallon constitui a pessoa através das dimensões: motora, afetiva e cognitiva. Essas dimensões vinculam-se, estão em constante movimento e a cada configuração resultante, tem-se uma totalidade responsável pelos comportamentos daquele indivíduo, naquelas circunstâncias, naquele momento.

Cabe ressaltar que cada configuração cria novas possibilidades, e com isso, novos recursos motores, cognitivos e afetivos. Tais dimensões se revelam em atividades que, ao mesmo tempo convivem com atividades alcançadas anteriormente e preparam a mudança para o estágio posterior.

A teoria aponta para duas ordens de fatores que irão constituir as condições em que emergem as atividades de cada estágio: fatores orgânicos e fatores sociais. Será no mergulho do organismo em dada cultura, em determinada época, que se desenvolverão as características de cada estágio. A interação entre esses fatores define as possibilidades e os limites dessas características. A existência individual como estrutura orgânica e fisiológica está enquadrada na existência social de sua época. (Mahoney & Almeida, 2004, p. 12)

Abaixo será mostrada a sequência de estágios propostas por Wallon. Cabe destacar que as idades indicadas foram propostas para as crianças de sua época e de sua cultura. Necessitam ser revistas para a nossa cultura nos dias atuais. Porém, segundo Mahoney & Almeida, “mais que os limites etários, é preciso observar quais interesses e atividades predominam em cada período” (2004, p. 12).

#### QUADRO N° 01 – Estágios propostos por Henri Wallon

<b>ESTÁGIO</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>
<b>Impulsivo Emocional</b>	0 a 1 ano
<b>Sensório – Motor e Projetivo</b>	1 a 3 anos
<b>Personalismo</b>	3 a 6 anos
<b>Categorial</b>	6 a 11 anos
<b>Puberdade e Adolescência</b>	11 anos em diante

Fonte: Mahoney & Almeida, 2004, p. 12.

Neste capítulo, apenas o último estágio, o da puberdade e adolescência será detalhado,

por se tratar da faixa etária dos alunos a serem pesquisados nesta dissertação. Mas entendemos ser de suma importância um breve relato dos estágios anteriores a este.

**QUADRO N° 02 – Resumo das atividades predominantes nos estágios propostos por Wallon**

ESTÁGIO	ATIVIDADES PREDOMINANTES
<p><b>Impulsivo Emocional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entre os 0 e 3 meses, fase <i>impulsiva</i>, predominam as atividades que visam a exploração do próprio corpo em relação às suas sensibilidades internas e externas;</li> <li>✓ A atividade global ainda não se encontra estruturada, contendo movimentos bruscos e desordenados;</li> <li>✓ São selecionados os movimentos que garantem a aproximação do outro para cuidar da satisfação de necessidades;</li> <li>✓ Entre os 3 e 12 meses, fase <i>emocional</i>, já é possível reconhecer padrões emocionais diferenciados para medo, alegria, raiva etc;</li> <li>✓ É o início do processo de discriminação de formas de se comunicar pelo corpo.</li> </ul>
<p><b>Sensório – Motor e Projetivo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As atividades se concentram na exploração concreta do espaço físico pelo agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar, etc;</li> <li>✓ As atividades são auxiliadas pela fala que acompanha os gestos;</li> <li>✓ Inicia-se o processo de discriminação entre objetos;</li> <li>✓ Toda atividade motora desse estágio prepara não só o afetivo, mas também o cognitivo que vai instrumentalizar a criança para o próximo estágio.</li> </ul>
<p><b>Personalismo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exploração de si mesmo, como um ser diferente de outros seres;</li> <li>✓ Construção da própria subjetividade por meio das atividades de oposição (expulsão do outro) e ao mesmo tempo de sedução (assimilação do outro) e de imitação;</li> <li>✓ Inicia-se o processo de discriminação entre o <i>eu</i> e o <i>outro</i>, tarefa central desse estágio, separando-se e distinguindo-se do outro;</li> <li>✓ Uso insistente de expressões como <i>eu, meu, não</i> etc.</li> </ul>

<b>Categorial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A diferenciação nítida entre o <i>eu</i> e o <i>outro</i> dá condições estáveis para a exploração mental do mundo físico, mediante atividades de agrupamentos, seriação, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial;</li> <li>✓ A organização do mundo físico em categorias mais bem definidas possibilita também a compreensão mais nítida de si mesmo;</li> <li>✓ A apropriação da causalidade ocorre, fazendo com que a criança ligue o efeito à causa que o produziu;</li> <li>✓ As características predominantes do seu comportamento são identificadas pelo desenvolvimento intelectual;</li> <li>✓ A criança aprende a se conhecer como pessoa ao pertencer a diferentes grupos.</li> </ul>
-------------------	---

Fontes: Mahoney & Almeida (2004) e Mendes (2017).

### 1.2.2 O estágio da puberdade e da adolescência por Wallon

O último estágio teorizado por Wallon, ocorre a partir dos 11 anos. Na etapa anterior, a categorial, a criança mantém com o adulto e o mundo uma relação mais estável, porém, por volta dos 11-12 anos, esse equilíbrio rompe-se bruscamente, instalando-se uma crise, “a *crise da puberdade*, que afeta a vida da criança em todas as dimensões (afetiva, cognitiva, motora) e opera a passagem da infância para a adolescência” (Dér & Ferrari, 2004, p. 59).

De acordo com as autoras,

O estágio da puberdade e adolescência é apresentado pela teoria walloniana como a última e movimentada etapa que separa a criança do adulto que ela tende a ser. Nessa fase ocorrem modificações fisiológicas impostas pelo amadurecimento sexual, provocando na criança profundas transformações corporais acompanhadas por transformação psíquica. (Dér & Ferrari, 2004, p. 59)

Wallon aponta que nesse estágio as transformações corporais acentuam as diferenças entre os organismos masculino e feminino. O desenvolvimento das meninas ocorre mais precocemente que o dos meninos. Nos rapazes, os traços do rosto acentuam-se, o nariz aumenta mais rápido que o resto do rosto, o queixo fica mais alongado; vai se delineando uma nova fisionomia. Surge uma sombra de bigode no lábio superior, tornando o barbear um grande feito do qual o jovem vai se sentido homem.

Em relação as meninas, as mudanças são menos bruscas, porém, não menos intensas. Os seios crescem, os quadris se alargam conferindo-lhes um corpo com aspecto mais característico e a primeira menstruação ocorre.

De acordo com Dér & Ferrari (2004), “a puberdade ainda se define pelo surgimento das espinhas, provocadas pela produção abundante das glândulas sebáceas; pelo engrossamento da voz e pelo aparecimento dos pelos pubianos e nas axilas” (p. 60). E todas essas mudanças morfológicas e fisiológicas, marcam a vinda de um fenômeno muito relevante: os jovens adquirem a posse da função reprodutora.

As transformações são muitas nesse estágio. Há também o crescimento muito rápido na estatura,

Essa é, aliás, uma das mais visíveis transformações que ocorrem nesse período e torna o jovem bastante desajeitado: pernas e braços já não encontram lugar. Com frequência ele tropeça e esbarra em objetos e pessoas, as coisas parecem pular de suas mãos como se criassem vida, o espaço precisa ser ampliado para que seus movimentos possam expressar com desenvoltura o prazer que sente ao realizar determinada atividade. (Dér & Ferrari, 2004, p. 60)

Em relação ao modo de como se expressam, as autoras enfatizam que os jovens utilizam o corpo todo para tal finalidade: “mímicas, gesticulações exageradas tornam-se bastante frequentes, traduzindo a falta de habilidade para dominar todo o potencial de que o novo corpo é capaz” (Dér & Ferrari, 2004, p. 60). É por meio de risadas, conversas em tom elevado, brincadeiras e movimentações que os adolescentes expressam o prazer em estar realizando determinadas tarefas.

Mahoney & Almeida (2004), ao se aprofundarem em Wallon, entendem que neste estágio há a exploração de si mesmo como uma identidade autônoma, há muitas atividades de confronto, auto-afirmação e questionamentos.

Esse estágio é marcado por sentimentos ambíguos e contraditórios: vaidade, desejo de atrair a atenção e necessidade de surpreender os outros, ao mesmo tempo em que sente timidez, vergonha, e dúvida em relação a si mesmo. Além dos sentimentos ambíguos e a insatisfação consigo mesmos, os adolescentes vivem também uma necessidade de se opor às regras estabelecidas, o que pode originar muitos conflitos com o meio em que estão inseridos. (Scharpf, 2008, p. 20)

Diante de profundas e aceleradas transformações, esse período causa no adolescente um sentimento de estranhamento do próprio corpo e também em relação aos valores morais. Nesse processo de caminhada para a vida adulta, o adolescente busca autonomia e inserção na vida social.

Nesta fase, o jovem se volta para a construção de si e há preponderância do conjunto funcional afetivo, tornando-o muito sensível com as relações intrapessoais e interpessoais (Scharpf, 2008).

As influências afetivas que cercam o indivíduo desde o nascimento possuem uma ação determinante sobre a sua evolução mental. Wallon (citado em Scharpf, 2008, p. 18) preconiza que “o social amalgama-se com o orgânico”. Isto posto, o meio é parte constitutiva do indivíduo. “Trata-se de um par dialético, em que ocorre um movimento de identificação / diferenciação” (Scharpf, 2008, p. 18).

Nesse estágio, conforme afirma Dér & Ferrari (2004),

Voltam a preponderar as funções afetivas; isto é, a construção da pessoa, que sua identidade vai ocupar primeiro plano, parecendo absorver e monopolizar as disponibilidades do jovem. A vida afetiva torna-se muito intensa e toma um relevo que muitas vezes surpreende o adulto. Na adolescência, uma das características mais marcantes é a ambivalência de atitudes e sentimentos, resultante da riqueza da vida afetiva e imaginativa que traduz o desequilíbrio interior: alternam-se, no jovem, o desejo de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura. (p. 61)

Concordando com essa ideia, Scharpf (2008) salienta que neste período de preponderância do conjunto funcional afetivo, o adolescente pode ser tomado por fortes manifestações de emoções.

Diante de um período marcado por mudanças tão intensas, cabe ao professor de sala de aula estar preparado para lidar com esse momento, conhecendo e respeitando essa fase.

O jovem precisa receber atenção, ser ouvido, respeitado e valorizado, tendo em vista desenvolver uma personalidade autônoma. Para que isso ocorra, é necessário que limites e sanções sejam estabelecidas de forma clara, com o jovem participando ativamente de sua discussão e elaboração. Essas discussões permitem atender à necessidade que tem de se posicionar em relação às diferentes situações, a favor ou contra os problemas apresentados que podem ser de ordem política, religiosa, moral ou social. O que importa ao jovem é marcar sua participação com um toque de pessoalidade. (Dér & Ferrari, 2004, p. 66)

A esse respeito, Wallon é enfático quando menciona que “o adolescente apaixonar-se por este ou aquele tipo de estudos, julga-se poeta, pensador ou artista. São experiências muitas vezes completamente imaginárias pelas quais põe à prova a sua personalidade” (citado em Dér & Ferrari, 2004, p. 66).

Neste período vem junto a necessidade de os jovens questionarem uns aos outros, criando discussões calorosas com colegas, professores, familiares, “o que dá início ao exercício

de “ir e vir” à origem das coisas, isto é, volta-se ao passado a fim de trazê-lo ao presente e por fim, projetá-lo no futuro” (Dér & Ferrari, 2004). Com relação aos questionamentos, e apoiando-se nas mesmas autoras,

(...) questionar sobre quem é, sobre as relações que estabelece com as outras pessoas e sobre o papel no mundo mostra o forte interesse que o jovem tem por si mesmo. Além do interesse pela própria pessoa, ele se encontra bastante interessado nas relações estabelecidas com seus pares. Ao longo dessa etapa de desenvolvimento, essas relações tornam-se uma forte necessidade, tanto pela aprendizagem social que propicia como pelo papel que exerce na constituição da pessoa do adolescente. (2004, p. 67)

Como visto neste tópico, o estágio da puberdade e da adolescência, estudada por Wallon, é o período de transição entre a infância e a vida adulta, e muito marcada pelos desenvolvimentos físico, mental, emocional, sexual e social. É o período em que os jovens iniciam seus esforços para alcançarem os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade na qual fazem parte e firmarem a sua identidade. A escola precisa compreender esse momento pelo qual os alunos passam para poder atendê-los em suas necessidades.

### **1.2.3 A concepção walloniana de afetividade**

A afetividade é o tema principal da obra de Henri Wallon. Em sua concepção, a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e este, como já mencionado, se constitui sob a alternância dos domínios funcionais (A. R. S. Almeida, 1999). Dantas (2016), concorda com essa concepção e vai além, pois para a autora, na psicogenética de Wallon, “a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento” (p. 85).

Como Wallon teorizou, a afetividade é um domínio funcional, uma das etapas em que o indivíduo percorre, na verdade, a primeira delas; seria o ponto de partida do desenvolvimento do ser humano.

Esses conjuntos ou domínios funcionais compõem, de acordo com a sua teoria, o psiquismo humano, formando um todo, um sistema que regula a nossa vida mental. Para o autor (citado em Almeida & Mahoney, 2007, p. 17), “os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa”.

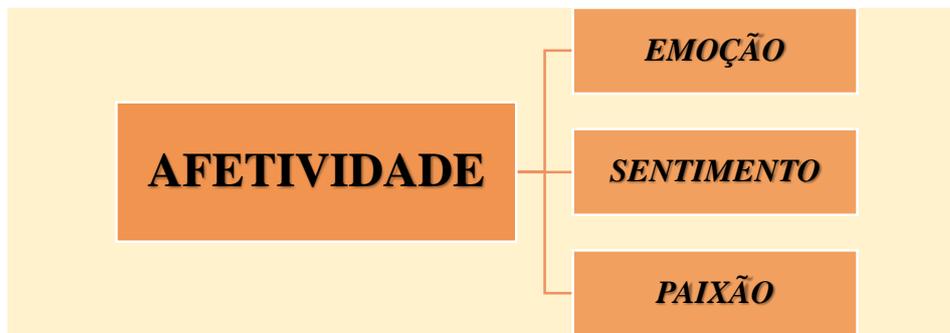
(...) a cada estágio é possível perceber a predominância de um dos conjuntos funcionais. Especificamente em relação ao conjunto afetivo, podemos observar uma

predominância nos estágios nos quais o indivíduo está mais voltado para si mesmo, que é o caso dos estágios: impulsivo-emocional (0 a 1 ano), do personalismo (3 a 6 anos) e do estágio da puberdade ou adolescência (a partir dos 11 anos). (Mendes, 2017, p. 56)

Para efeito desta dissertação, descreveremos apenas o conjunto funcional afetividade. Almeida & Mahoney (2007), à luz de Wallon, afirmam que a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição, do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (p. 17).

As obras de Wallon apresentam três momentos marcantes (e que também são sucessivos) na evolução da afetividade: a emoção, o sentimento e a paixão. Esses três momentos resultam de fatores orgânicos e sociais.

### FIGURA N° 01 – Evolução da afetividade



Fonte: Almeida & Mahoney, 2007, p. 17

A **emoção** seria a exteriorização da afetividade, ativada pelo fisiológico. Para Almeida & Mahoney (2007) sua expressão é corporal, motora. “Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso da ligação entre o orgânico e o social” (p. 17). A emoção estabelece os primeiros laços com o mundo dos humanos e, por meio deste, com o mundo físico e cultural.

As emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem padrões posturais para medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza, etc. A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais. Ela estimula o desenvolvimento cognitivo e, assim, propicia mudanças que tendem a diminuí-la. Estabelece-se um antagonismo entre emoção e atividade intelectual: sempre que dominam atitudes afetivas as imagens mentais se confundem; quando o predomínio é cognitivo, as imagens são mais claras. (Almeida & Mahoney, 2007, p. 18)

Já o **sentimento** seria a expressão representacional da afetividade. As autoras, baseadas

em Wallon, acentuam que o sentimento:

Não implica reações instantâneas e diretas como na emoção. Tende a reprimir, a impor controles que quebram a potência da emoção. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem. O adulto tem maiores recursos de expressão de sentimentos: observa, reflete antes de agir, sabe onde e como expressá-los, traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias. (Almeida & Mahoney, 2007, p. 18)

Mendes (2017), concordando com vários autores que estudaram a teoria walloniana, salienta que o sentimento é uma representação elaborada mentalmente e pode ou não se tornar conhecida, o que não é o caso da emoção.

A. R. S. Almeida (1999) distingue de forma bem clara o sentimento da emoção:

(...) emoção e sentimento diferenciam-se por sua própria natureza. De ordem fisiológica, as emoções revelam-se como simples estados, cuja a necessidade de expressão atinge todo o aparelho da mímica. Sua origem subcortical define-lhe o caráter insubordinado. É tão imprevisível quanto fugaz sua ação, pois, para sobreviver, necessita da presença do outro. Já o sentimento tem raiz psicológica e é mais subjetivo. Em oposição à transitoriedade da emoção, sua ação é duradoura. É seu caráter contido que assegura sua não-manifestação perante as circunstâncias. (p. 95)

Já em relação a **paixão**, é ela que revela o aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação. “Para tanto, configura a situação (cognitivo), o comportamento, de forma a atender às necessidades afetivas” (Almeida & Mahoney, 2007, p. 18). Mendes (2017) apoia esta concepção, quando diz que

(...) a paixão pressupõe o autocontrole do indivíduo para atender a um objetivo; é a capacidade de tornar secreta a emoção que se faz presente, mantendo em segredo algo que o sentimento publicaria. Assim, a paixão torna a emoção silenciosa, de acordo com a teoria walloniana. (p. 58)

A afetividade, na teoria de Henri Wallon, e como já mencionado, é o ponto de partida do desenvolvimento da pessoa, “e sua evolução parte de uma sociabilidade sincrética para a individualização psicológica” (A. R. S. Almeida, 1999, p. 44). Ou seja, a vida afetiva do indivíduo se organiza em contato com o outro e com as relações que se estabelecem. Daí vemos a relevância que o meio exerce em nossas vidas.

A importância das relações humanas para o crescimento do homem está escrita na própria história da humanidade. O meio é uma circunstância necessária para a modelagem do indivíduo. Sem ele a civilização não existiria, pois foi graças à agregação dos grupos que a humanidade pôde construir os seus valores, os seus papéis, a própria sociedade. Cruzando a psicogênese e história, Wallon demonstrou a relação

estreita entre as relações humanas e a constituição da pessoa, destacando o meio físico e humano como um par essencial do orgânico na constituição do indivíduo. Sem ele não haveria evolução, pois o orgânico não é capaz de construir a obra completa que é a natureza humana, que pensa, sente e se movimenta no mundo material. (A. R. S. Almeida, 1999, p. 45)

Concordando com a ideia acima, Dantas (2016) também destaca o papel da cultura, isto é, das relações interpessoais para o desenvolvimento dos indivíduos. Ela enfatiza, citando Wallon, que o organismo humano é a primeira condição para o pensamento, quer dizer, toda função psíquica necessita de um corpo. Partindo desse pressuposto, a emoção constitui uma conduta com raízes na biologia humana e fundamentalmente social:

Desta maneira, a caracterização que apresenta da atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem. (Dantas, 2016, pp. 85-86)

Tendo em vista que a emoção pode ter uma responsabilidade positiva sobre o desempenho intelectual e que, entre a afetividade e a inteligência existe uma relação muito estreita de complementariedade, no próximo tópico será abordado qual é o lugar da afetividade na sala de aula.

#### **1.2.4 A emoção na sala de aula**

Comumente a articulação entre o afetivo e o cognitivo são ignorados na sala de aula. A instituição escolar, lugar que tem historicamente por objetivo cumprir a função transmissora de conhecimento, não tem clareza de que lida também com outros aspectos do desenvolvimento relacionados a cognição.

Muitas vezes, o aspecto afetivo é considerado como um processo a parte, sem nenhuma relação com o processo de conhecimento. Assim sendo, e conforme preconiza A. R. S. Almeida (1999), “é também, desconhecida a reciprocidade entre a afetividade e a inteligência, conquanto exista entre ambas uma integração que permite uma nutrição mútua” (p. 89). Para a

autora, ao mesmo tempo em que a afetividade se estende no desenvolvimento do indivíduo, a inteligência vai seguindo esses passos. Apoiada em Dantas (1992), A. R. S. Almeida (1999) afirma que:

À medida que a inteligência vai atingindo novos estágios, a afetividade vai se racionalizando, pois as conquistas realizadas no plano da inteligência são, por sua vez, incorporadas ao plano da afetividade. Desse modo, a evolução completa do ser depende, em grande parte, da reciprocidade entre ambos. (pp. 89-90)

Piletti & Rossato (2018), ao estudarem o postulado de Wallon, afirmam que a inteligência surge depois da afetividade,

de dentro dela e conflitando com ela, pensamento que talvez nos explique porque os alunos aprendem mais quando “gostam” do professor. Por isso, nutrir a inteligência incorre em primeiro alimentar a afetividade, não aceitando a possibilidade de haver um ponto terminal para a inteligência, haja vista que os processos mentais superiores são indeterminados. (p. 104)

Diante do exposto, é evidente afirmar que as dimensões afetiva e cognitiva não se separam e constituem-se de forma mútua. Uma influencia na outra, uma não funciona sem a outra. São indissociáveis no processo de aprendizagem. Segundo Silva & Albuquerque (2015), “(...) a afetividade tem papel fundamental na forma como nos comunicamos e nos relacionamos com os outros, no nosso desenvolvimento cognitivo, na capacidade de pensarmos, abstrairmos, raciocinarmos e aprendermos” (p. 7).

Entendendo que a afetividade se torna indispensável ao desenvolvimento cognitivo e a produção de conhecimento, A. R. S. Almeida (1999), concordando com essa concepção, afirma que a escola é um espaço legítimo para a construção da afetividade, “uma vez que está centrada na intervenção sobre a inteligência, de cuja evolução depende da afetividade” (p. 101).

O que se vê, em geral, é que os professores demonstram dificuldade em lidar com as emoções vivenciadas em sala de aula. Na verdade, em sua formação docente, o aspecto afetivo nem sempre tem o devido tratamento. A emoção é imprevisível e surge em momentos de completa vulnerabilidade do sujeito.

Por não considerarem a imprevisibilidade, os indivíduos, ao se depararem com reações emocionais de outrem, ficam mais suscetíveis ao seu contágio. No caso dos professores, ao não conhecerem os possíveis indicadores de uma emoção, geralmente se entregam ao seu contágio e, conseqüentemente, passam a fazer parte do “circuito perverso<sup>5</sup>” (A.

---

<sup>5</sup> Conforme Dantas (2016), o circuito perverso seria uma tendência da emoção: se instala quando o indivíduo não consegue reagir de forma racional diante de reações emocionais alheias. Surge em momentos de certa incompetência e provoca insuficiência.

R. S. Almeida, 1999, p. 91).

Dantas (2016) esclarece o porquê de a emoção ser contagiante: “ela é visível, abre-se para o exterior através de modificações na mímica e na expressão facial” (p. 89). Ou seja, o estado emocional de um professor com certeza trará implicações nas atividades pedagógicas em sala de aula. As posturas docentes podem tanto motivar os seus alunos quanto desmotivar. Vai depender da relação e do ambiente que forem instaurados na aula. Mas ao mesmo tempo em que o professor afeta, ele também é afetado, como nos alerta A. R. S. Almeida (1999). A diferença é que o aluno tem atitudes predominantemente emotivas por ainda estar em uma fase de imaturidade fisiológica. Com relação ao professor, que já possui as suas capacidades racionais desenvolvidas, o problema é outro: é o desconhecimento que a emoção traz para a interação professor-aluno e a falta de conhecimento sobre o funcionamento fisiológico e social da emoção. “Por desconhecer o seu mecanismo de ação sobre o corpo e o meio social, o professor conserva-se alheio às suas mais evidentes expressões” (A. R. S. Almeida, 1999, p. 94).

Sabendo que a emoção é algo visível, o professor precisa aprender a “ler as emoções” dos seus alunos em sala de aula, para poder administrá-las de forma mais acertada. Saber interpretar os sinais que os discentes demonstram traria grandes avanços para o processo de aprendizagem, porque são sinais que se estabelecem nas relações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo:

A leitura da emoção pela plasticidade, além de sinalizar a necessidade de uma interferência cortical por parte do adulto, também auxilia na verificação da eficácia de sua ação pedagógica. (...) É também lendo as reações posturais dos alunos, durante a realização de atividades, que os professores podem averiguar até que ponto os conteúdos estão bem dosados, os temas estão sendo interessantes e as técnicas, bem adequadas. A plasticidade, quando bem interpretada na sala de aula, pode assumir a função de indicar a adequação ou a inadequação de uma atividade. (A. R. S. Almeida, 1999, p. 96)

Das três emoções básicas, o medo, a alegria e a cólera (ira), a alegria é a que parece trazer menos prejuízos para as atividades intelectuais, já que é uma emoção positiva. Os estudos de Wallon demonstram que a alegria tem uma estreita relação com o movimento (A. R. S. Almeida, 1999).

Assim, entendendo que o aspecto motor possui a grande característica de representar as emoções, o movimento na sala de aula não pode ser concebido como algo que não se articule a atividade intelectual, como se fosse algo que impedisse a aprendizagem. Jovens alegres se

movimentam, seus corpos no âmbito escolar “dizem” isso. O movimento na sala de aula não deveria ser interpretado como indisciplina, e sim, como expressões de natureza afetiva, já que quando ficamos alegres, segundo Wallon, nossos corpos desencadeiam uma grande excitação motora. Muitas vezes as reações posturais dos alunos são interpretadas como se eles não estivessem demonstrando atenção, “assim, há uma grande insistência pela contenção do movimento, como se sua simples eliminação pudesse assegurar a aprendizagem” (A. R. S. Almeida, 1999, p. 90).

Como preconiza a mesma autora, não se deve cair na ideia de permissividade, porque realmente “há situações em que se movimentar é de fato incompatível com a atividade acadêmica (...)” (1999, p. 91). Porém, o docente precisa estar muito atento aos movimentos dos alunos, porque são estes que poderão indicar os estados emocionais que deverão ser levados em consideração no contexto escolar.

Na verdade, tanto o excesso de movimento quanto sua “ausência” podem revelar a presença de uma determinada emoção. É o caso da alegria, cuja a manifestação expressa um escoamento do tônus e, conseqüentemente, um excesso de movimento. O medo, ao contrário, revela-se em alguns casos pela contração muscular e pela falta de movimento. Por isso, o professor deve, também, olhar para a “rigidez” (A. R. S. Almeida, 1999, p. 91).

Tendo em vista que a alegria pode entusiasmar e o medo paralisar, a falta de clareza quanto a ligação existente entre o aspecto motor e o afetivo podem interferir na relação entre professores e alunos. O docente carece saber diferenciar expressões de alegria com o de indisciplina, para que não cometa enganos. Realizar esta leitura adequadamente faz com que na aula, o professor não reaja com irritação diante de uma situação de aluno hipertônico e o circuito perverso se instale. Cabe ressaltar: a emoção é contagiante! O professor precisa se preparar para lidar com as necessidades posturais dos discentes.

Ao estudarmos o último estágio postulado por Wallon, vimos que os adolescentes se encontram em uma fase de auto-afirmação, em que muitas vezes, tomados pela emoção, acabam por realizar discussões bem acaloradas nos ambientes aos quais frequentam. Na sala de aula não é diferente, e em relação a essas discussões, A. R. S. Almeida (1999) é bem enfática:

Os professores, em virtude de não saberem lidar cognitivamente com as situações emotivas, revelam-se um alvo fácil para o aluno, instigando-o com a participação subcorticalizada do “bate-rebate” que frequentemente ocorre na sala de aula, julgando ser uma forma de dominar a situação. Assim, as tentativas de administrar a emoção na

sala de aula são as menos apropriadas. (...) Em geral, as atitudes apenas reforçam a manifestação da emoção, fato que somente compromete seu desempenho e dos alunos. Os professores necessitam ter acesso a mecanismos que reduzam a emoção ou pelo menos que os deixe menos vulneráveis a ela. (pp. 92-93).

Na escola, na sala de aula, o aluno está presente como pessoa completa, é um indivíduo do conhecimento e também do afeto. Diante disso, a escola não pode negligenciar a emoção em suas atividades, muito menos subestimar ou suprimir. O professor precisa conhecer o funcionamento das emoções para que saiba lidar corretamente com as suas expressões.

Não se pode mais tolerar escolas em que o aspecto cognitivo seja privilegiado em detrimento ao aspecto afetivo. O desenvolvimento pessoal do sujeito depende da afetividade e da intelectualidade: são processos indissociáveis, um depende do desenvolvimento do outro. E como já foi mencionado, a emoção é a responsável por estabelecer o vínculo entre a vida orgânica e a vida psíquica.

(...) como é impossível viver num mundo sem emoções, ao professor cabe administrá-las, coordená-las. É-lhe imprescindível uma atitude corticalizada, isto é, racional, para poder interagir com os alunos, buscando descobrir seus motivos e compreendê-los. O professor deve procurar utilizar as emoções como fonte de energia e, quando possível, as expressões emocionais dos alunos como facilitadores do conhecimento. É necessário encarar o afetivo como parte do processo de conhecimento, já que ambos são inseparáveis. (A. R. S. Almeida, 1999, p. 103)

De acordo com os vários autores que se debruçaram na teoria walloniana, seu pensamento assevera que o professor é o eixo da atividade pedagógica. E que em seu ofício, o docente deve ser um grande observador e articulador dos aspectos afetivo e intelectual na sala de aula.

## **2. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

O indivíduo é um ser geneticamente social (A. R. S. Almeida, 1999), e seguramente, há a necessidade do outro para se desenvolver. Partindo desse pressuposto e em se tratando do contexto escolar, as interações estabelecidas na sala de aula são de suma importância, pois é a partir delas que se constroem o conhecimento e que há a apropriação do saber escolar.

As interações sociais estão fortemente ligadas ao que preconiza Vygotsky. Para o autor, o homem é essencialmente social porque é na relação com o próximo, e através da linguagem, que este acaba por se constituir e se desenvolver enquanto indivíduo (Davis, Silva & Espósito, 1989). Apoiado nestas ideias, este segundo capítulo pautará as relações que se estabelecem na sala de aula, principalmente no que tange a unidade professor-aluno e como essas relações interferem no processo de ensino-aprendizagem, sob o viés afetivo.

### **2.1 Lev Vygotsky e o papel das interações**

Compreendendo que as interações sociais são condições produtoras de construções cognitivas (Davis et al., 1989), discutir o seu valor e qual o papel do professor se torna cada vez mais imprescindível.

Vygotsky foi escolhido para fundamentar este segundo capítulo, como já mencionado, por conter uma teoria que compreende o indivíduo como um ser que se forma em contato com outras pessoas, ou seja, em uma relação dialética entre o sujeito e o meio ao seu redor. Outro conceito elencado pelo teórico, de grande relevância, diz respeito ao papel da mediação; para o autor, todo aprendizado seria fundamentalmente mediado. Com isso, o papel que o professor exerce seria determinante para o aprendizado do aluno: ele seria o elo entre o aluno e o objeto do conhecimento disponível no meio.

Mas ao abordar a relação professor-aluno, essencialmente aborda-se também a afetividade, as emoções. Isso advém da ideia de que, se nos desenvolvemos a partir das interações sociais, somos afetados e afetamos, certamente. Para Vygotsky, não se deve separar o intelecto do afeto,

Vygotsky menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é

possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. (Oliveira, 2016, p. 76)

Para que se entenda as complexas relações estabelecidas na sala de aula, julga-se importante conhecer de forma breve quem foi Lev Semenovich Vygotsky. Ele nasceu em 1896, na Bielo-Rússia e faleceu em 1934, vítima de tuberculose (doença que conviveu desde os 24 anos). Até os seus 15 anos, estudou somente em casa, por meio de tutores particulares. Era muito dedicado e ávido por informações, gostava de temas ligados à literatura e artes (Rego, 2014).

É bem provável que sua precoce curiosidade por temas de diferentes campos do conhecimento tenha sido provocada, no início, pelo acesso que tinha, no seu contexto familiar, a diversos tipos de informações. Outro traço marcante na formação de Vygotsky, e que alimentou seu gosto pela leitura, foi o aprendizado de diferentes línguas, o que permitiu que entrasse em contato com materiais de diversas procedências. Assim, mesmo tendo viajado apenas uma vez para o exterior, tinha acesso a informações do restante do mundo, pois lia, desde muito cedo, mais do que as traduções russas lhe permitiam. (pp. 20-21)

Aos 17 anos concluiu o curso secundário em uma escola privada. De 1914 a 1917 estudou Direito e Literatura na Universidade de Moscou, “época em que começou sua pesquisa literária mais sistemática” (Rego, 2014, p. 21). Ao mesmo tempo em que cursava estes dois cursos, participava também, de cursos de História e Filosofia, em outra instituição, a Universidade Popular de Shanyavskii.

Posteriormente, cursou a Faculdade de Medicina, apresentando grande interesse em compreender o desenvolvimento psicológico do indivíduo, e especificamente, as anormalidades físicas e mentais.

Assim, seu percurso acadêmico foi marcado pela interdisciplinaridade já que transitou por diversos assuntos, desde artes, literatura, linguística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e, posteriormente, até medicina. O mesmo ocorreu com sua atuação profissional, que foi eclética e intensa e esteve sempre associada ao trabalho intelectual. (Rego, 2014, p. 22)

Newman & Holzman (2002), a respeito dos trabalhos desempenhados pelo teórico, evidenciam que suas realizações foram impressionantes: “ele desempenhou um papel-chave na reestruturação do Instituto Psicológico de Moscou; instalou laboratórios de pesquisa nas principais cidades da União Soviética e fundou o que chamamos de educação especial” (p. 16). Cabe ressaltar, Vygotsky viveu apenas 37 anos; uma vida curta, entretanto, com uma extensa contribuição para vários campos, principalmente para a área da Psicologia, no qual, deixou um legado de mais de 180 trabalhos.

O interesse de Vygotsky pela psicologia acadêmica começou a se delinear a partir do seu contato, no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia etc. Essa experiência o estimulou a encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento de crianças portadoras dessas deficiências. Na verdade, seu estudo sobre a deficiência (tema a que se dedicou durante vários anos) tinha, não somente o objetivo de contribuir na reabilitação de crianças mas também significava uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu projeto de pesquisa. (Rego, 2014, pp. 22-23)

Vale lembrar que o contexto histórico em que Vygotsky iniciou sua carreira foi após a Revolução Russa de 1917. Neste período, escreveu críticas literárias, lecionou e proferiu palestras, demonstrando a sua preocupação com questões ligadas à pedagogia.

Diante de seus estudos, Vygotsky ficou conhecido como o principal representante da chamada Psicologia Histórico-Cultural, sendo desafiado a “construir uma nova Psicologia que desse embasamento científico também à Pedagogia, (...) como forma de aportar às relações sociais, à educação, à mediação com a cultura, um caráter dirigente do processo de desenvolvimento de todos os indivíduos em sociedade” (Piletti & Rossato, 2018, p. 81).

Vygotsky se aprofundou na relação entre o pensamento e a linguagem, no processo de desenvolvimento da criança e do papel da educação formal no desenvolvimento. Assim como Wallon, buscou superar a dicotomia entre mente-corpo, “visões que, no geral, desconsideram as relações sociais e a história de transformações socioculturais” (Piletti & Rossato, 2018, p. 82).

A teoria vygotskiana, bem como a walloniana, apresentam como epistemologia fundante o materialismo histórico e dialético, pois ambos procuraram construir uma teoria que fosse “compromissada com o pleno desenvolvimento da humanização dos indivíduos” (Mahoney, Almeida & Almeida, 2007, p. 36). A esse respeito,

(...) a teoria de Vigotski entende que os processos psicológicos devem ser compreendidos em sua totalidade e em movimento, numa visão dialética do processo integral do comportamento. Esse comportamento se dá a partir de processos biológicos vinculados ao fato de que o homem é um ser social e histórico que realiza ações sobre a natureza (...). (Piletti & Rossato, 2018, p. 82)

Vygotsky, em sua obra, ressaltou o papel da cultura no processo de cognição e deu ênfase ao papel do educador no desenvolvimento intelectual do indivíduo. Ele buscava compreender como ocorria o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, processos estes vinculados ao pensamento, linguagem, memória, atenção. Para o teórico, a educação

escolar tem a competência de humanizar o homem, e é a partir do contato com o outro que isso ocorrerá: “(...) o homem, na medida em que interage com o outro, supera sua condição biológica, processo que é mediatizado pela cultura humana composta de objetos, instrumentos, ciência, valores, hábitos, lógica e linguagens” (Piletti & Rossato, 2018, p. 83).

Sob essa ótica, Vygotsky compreende que o nosso desenvolvimento está intimamente vinculado à qualidade das mediações que realizamos ou das quais participamos. Daí advém outro conceito muito relevante em sua obra e já citado anteriormente, que é a mediação. Fonseca (2018), à luz de Vygotsky, entende que a mediatização<sup>6</sup> é a essência do processo ensino-aprendizagem,

nela, subsistem outros valores mais transcendentais e de natureza não material que se prendem com a expansão e a promoção de benefícios executivos, conativos e cognitivos intersubjetivos, ou seja, entre sujeitos cocriadores e coatores de uma interação que influencia a transmissão e a assimilação crítica e criativa do conhecimento, e facilita, expande, amplia e promove, concomitantemente, todo o processo de aprendizagem (...).  
(p. 13)

Concordando com Fonseca (2018), Piletti & Rossato (2018) também destacam o grande valor e “a necessidade de que as mediações proporcionadas (...) sejam ricas em oportunidades de aprendizagem e possam mediar a apropriação das significações socialmente produzidas” (p. 84).

Leite e Tagliaferro (2005), baseados em Vygotsky e no que tange a aprendizagem, afirmam que a relação sujeito-objeto é marcada pelo enlace entre os aspectos cognitivos e afetivos. Para os autores,

(...) a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento envolvidos. Pode-se assumir, portanto, que o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade dessa mediação. (p. 248)

A espécie humana é a única que ensina com intencionalidade e reciprocidade interpessoal. Somos dotados de capacidades sociais e pedagógicas. Diante disso, aprendemos a partir dos outros, como já referido, e o nosso desenvolvimento cognitivo ocorre através de

---

<sup>6</sup> Fonseca (2018, p. 13) esclarece que prefere utilizar o termo mediatização ao invés de mediação porque o primeiro se enquadraria em uma dinâmica interativa de funções cognitivas em seres aprendentes por excelência, enquanto que o segundo termo, para o autor, se enquadraria mais em uma interação de intermediação de interesses, como por exemplo, mediações negociais, financeiras, imobiliárias, políticas, entre outras.

um processo de interação compartilhada “entre dois sujeitos inseparáveis, o que ensina e o que aprende” (Fonseca, 2018, p. 8). Segundo o autor:

É dessa intersubjetividade complexa e socialmente contextualizada que emerge o Processo de Ensino-Aprendizagem no contexto da sala de aula. De fato, a cognição do professor, por meio interação pedagógica intensa e estrategicamente planejada e implementada, dá lugar à cognição do aluno. Isto é, a mediatização do experiente provoca e expande a cognição do inexperiente, dando lugar a uma coconstrução cognitiva nascida das interações compartilhadas entre ambos. Em suma, é da qualidade da mediatização cultural dos que ensinam, que as ferramentas culturais são posteriormente internalizadas pelos que aprendem. (p. 8)

Fica evidente, diante dos autores que se aprofundaram em Vygotsky, que a interação em sala de aula possui grande valia para o processo de ensino-aprendizagem; na verdade, ela é essencial. A relação estabelecida entre professores e alunos, se eficiente, pode vir a garantir um ensino e uma aprendizagem mais promissores.

Se o processo de ensino-aprendizagem pressupõe interação, essa por sua vez pressupõe afetividade - que pode ser tanto positiva quanto negativa. A postura do docente e a relação estabelecida com os discentes é crucial. Para alguns alunos, por exemplo, a aprendizagem depende da elevação da temperatura afetiva, ou seja, da intensificação do vínculo com o professor (Galvão, 2003).

Chalita (2014), também entende que os professores marcam, afetam seus alunos, positiva ou negativamente. Para ele, o ser humano se forma em meio a um fluxo inexorável de emoções e que cada encontro guarda lembranças, “os primeiros registros vêm das famílias que acolhem o ser que se revela pela primeira vez ao mundo. Depois a escola. E na escola, os professores” (p. 68). Ainda nas palavras do autor:

Nossa timidez, nossa dificuldade de dizer alguma coisa em público, nossa falta de criatividade podem estar ligadas a uma escola que não se preocupou com esses detalhes. Não estou dizendo que os professores sejam cruéis e que criem traumas horrendos em seus alunos. Machucam sem perceber que deixam dor. Caminham talvez, distraídos, e não são capazes de perceber os sonhos de tantos pequenos que terão de crescer. (p. 75)

Nos dizeres de Paulo Freire (1996) e coadunando com este pressuposto:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (p. 66)

Para os alunos, o professor é uma referência, um modelo, “e como tal, será imitado em

suas atividades, em suas convicções, em seu entusiasmo” (L. R. de Almeida, 2004, p. 85). Freire (1996) compartilha da mesma opinião, quando salienta que:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. (p. 65)

S. Silva (2014) preconiza a importância da coerência na relação professor-aluno. Ela entende que se o professor for um bom modelo, o seu discurso e a sua prática estarão caminhando lado a lado.

Creio que deveríamos sempre nos perguntar se nós mesmos gostaríamos de ser nossos alunos. Será que somos mesmo o tipo de professor que encanta, que lidera, que forma opiniões? Será que somos assim tão bons quanto acreditamos? É importante investigar o que ainda nos falta e que modelos temos sido. Ensinamos por preceito e por exemplo. (S. Silva, 2014, p. 52)

O docente não tem a dimensão, muitas vezes, do quanto pode motivar ou desmotivar o aluno com pequenas ações durante a relação estabelecida entre ambos. Freire (1996), a esse respeito, reflete: “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força ou como contribuição à do educando por si mesmo” (p. 42).

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. (Freire, 1996, p. 43)

O docente que compreende que as emoções estão presentes na sala de aula, espaço este socialmente instituído, terá subsídios para estabelecer um clima favorável de interações. O professor é o responsável capaz de estabelecer isso, já que é o adulto racionalmente capacitado. L. R. Almeida (2004), assevera que “a sala de aula tem de ser uma oficina de convivência, e o professor, um profissional das relações” (p. 85). Galvão (2003) salienta que a criação desse clima favorável, faz parte do saber-fazer docente, e que “o êxito de um professor na sala de aula depende, em grande parte, da atmosfera que cria” (p. 85).

Ainda apoiada em Galvão (2003), a autora complementa:

Componentes indissociáveis da ação humana, as manifestações emocionais tem importante impacto nas dinâmicas de interação que se criam nas situações escolares. O

conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor as situações comuns ao cotidiano escolar, tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com eles, como no de evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da sua própria atuação. (p. 85)

Como já retratado ao longo desses dois primeiros capítulos, a emoção faz parte da sala de aula. Ao apropriar-se do papel que as manifestações emocionais desempenham na interação entre docente e discentes, o professor assume uma postura de observador, de um intérprete capaz de identificar os entraves que se estabelecem na relação entre ambos, para que saiba lidar da melhor forma com essa relação que se cria durante a construção do conhecimento.

Sabemos que as relações são, em alguns grupos, predominantemente o motivo das suas agregações, fato que não ocorre na escola, na qual a razão primeira de sua existência está na responsabilidade com o conhecimento. Entretanto, mesmo na escola, 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. (A. R. S. Almeida, 1999, p. 107)

Deve-se ter cautela para que não se tenha um conceito errado do termo afetividade. Uma relação dita “afetuosa” não é aquela em que só há “carinho”; o afeto não se limita a isso. Nessa dissertação, com base nos vários autores e estudiosos sobre a temática, a abordagem do termo diz respeito ao afeto cognitivo, o que pressupõe que o docente afeta o seu aluno, tanto de forma positiva, como negativa. E que tal afetividade deixa marcas, que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem.

Quando os alunos são crianças, realmente, a afetividade mais presente é aquela do contato corporal, do beijo, do abraço. Conforme os alunos vão crescendo, suas necessidades afetivas vão evoluindo. Dessa maneira, um adolescente, por exemplo, vai entender como um professor afetuoso, aquele que o conhece, que o ouve, que conversa, que o admira, que o elogia, que o motiva. Como já exposto por alguns autores, entre eles Freire (1996) e A. R. S. Almeida (1999), alguns gestos dos professores, por mais simples que sejam, como elogiar a letra do caderno, falar de suas capacidades, enaltecer um trabalho realizado, revelar que o conhece, ouvir suas aflições - alguns poucos exemplos, são demonstrações de afeto para o aluno, demonstrações positivas, que conforme pesquisado, ajudarão no processo de aprendizagem.

## **2.2 O diálogo como elemento mediador**

A linguagem é tida como a matéria do pensamento, é construída através da cultura e pode ser considerada como o veículo da comunicação social. O homem se constitui na e a partir da linguagem. Para compreender o mundo e interagir, as pessoas se utilizam de atitudes linguísticas, com vistas a conduzir a um entendimento, que por sua vez, são mediados pelo ato da fala. Assim sendo, a linguagem só existe no diálogo.

O ser humano é um ser que fala, um ser de linguagem. Pela linguagem o homem experimenta, representa e interpreta a realidade e o seu estar no mundo. Com ela nos afirmamos como sujeitos e nos comunicamos, expressando ideias e emoções. A fala é, pois, inseparável do humano; é com ela que damos forma e modelamos os pensamentos e sentimentos. É com ela que agimos. (Mello, 2018, p. 84)

O ser humano se distingue de outras espécies justamente pelo fato de ser racional, pela capacidade de pensar e de se comunicar. Oliveira (2016), recorrendo aos postulados de Vygotsky, corrobora com essa ideia quando afirma que “as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada por instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais” (p. 24).

A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. E ela que realiza a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, daí o seu caráter social. Para Oliveira (2016):

É a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que as atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. (p. 27)

Oliveira (2016), estudando Vygotsky, afirma que as funções psicológicas superiores, baseadas na linguagem-sistemas simbólicos, são “construídas de fora para dentro do indivíduo” (p. 27). Ou seja, o processo de internalização é fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico do indivíduo e claro, para a aprendizagem.

Portanto, faz-se necessário repensar a prática pedagógica baseada em uma interação dialógica, já que as interações são razões fundantes para que o aluno construa o seu conhecimento. O professor também afeta o discente com palavras, com a sua fala.

É preciso pensar a comunicação num processo de trocas (num exercício de ir e vir), numa relação de entendimentos que exercite não apenas a capacidade de falar, mas também a de ouvir e, para tal, precisamos ressignificar o sentido do diálogo. (Bohrer,

2010, p. 41)

A palavra diálogo origina-se de dois termos gregos, onde *dia* significa através e *logo*, razão, palavra. Porém, muitas vezes a palavra diálogo é confundida, ou vista como sinônimo de discussão, debate. Nestes, os participantes procuram defender posições buscando conclusões e fins determinados. “Já o diálogo é uma metodologia que busca aperfeiçoar a comunicação entre as pessoas, instigar a produção de novas ideias e entendimentos, promovendo novas significações compartilhadas de forma cooperativa” (Bohrer, 2010, p. 41).

Até alguns anos atrás, com professores ministrando aulas predominantemente expositivas, o quesito mais solicitado dos alunos era o de que tivessem boa “escuta”: o professor, detentor do saber, falava, e os alunos, ouviam. Hoje entende-se, diante de vários estudos, que a sala de aula precisa apresentar outras perspectivas e não somente essa, configurada de forma absolutamente impositiva. A sala de aula deve ser “um espaço de trocas, de integração e reconhecimento do outro” (Bohrer, 2010, p. 40).

Chalita (2004), a respeito do diálogo na sala de aula, preconiza que hoje, o mundo é outro, e que não podemos esperar um aluno como o de tempos atrás. Ele também entende que a necessidade do diálogo é cada vez maior.

Sem entrar no mérito da excelência dos tempos modernos ou dos contemporâneos, a questão é que, para formar um aluno preparado para os tempos de hoje, os métodos não podem ser os de antigamente. Ninguém gostaria de ser submetido a uma intervenção cirúrgica com métodos de quarenta anos atrás (...) E a educação não pode se valer de um tempo em que o aluno tinha medo de abrir a boca, de olhar para o lado (...). (p. 146)

Freire (1997) é enfático quando elucida a diferença entre falar para o aluno e com o aluno. Para o autor, “falar *a* e *com* os educandos é uma forma despretensiosa mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos” (p. 59). Falar com o aluno pressupõe que o professor esteja aberto ao diálogo, onde os dois sejam os autores da construção do conhecimento e que, mediados pela linguagem, vão tecendo novas conquistas. Totalmente diferente de um professor que apresenta uma ação antidialógica: sua fala vem de cima para baixo, fala para e sobre os educandos, “e quando fala *com* o educando, é como se estivesse fazendo um favor a ele, sublinhando a importância e o poder de sua voz” (Freire, 1997, p. 59).

As obras de Freire (1996, 1997) deixam claro que a sala de aula deve ser um espaço de diálogo, onde o aluno seja um agente participante e que o professor seja o responsável por coordenar a ação educativa. Quando o autor enfatiza que os professores devem formar alunos responsáveis e críticos, ele quer dizer que a escola deva oferecer uma educação em que as

peessoas se completem, que estejam dispostas a ouvir, a discutir e a participar da realidade a qual estão inseridas, para que juntos, possam criar possibilidades de mudança.

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. (...) Nesse sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (Freire, 1996, p. 86)

Através do diálogo é possível promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, de raciocínio e também da capacidade de argumentação, já que transcende a mera interação entre os indivíduos (Bohrer, 2010). O diálogo é uma necessidade existencial porque é a base das relações humanas, e portanto, é a base na relação entre professores e alunos, na relação pedagógica.

O professor que atue na sala de aula sob uma perspectiva dialógica, entende as relações educativas a partir dos princípios cognitivo e social. Isto porque, ao exigir do aluno que ele seja cognitivamente capaz de observar, analisar, averiguar, problematizar, entre outras habilidades, ele também exige que o discente seja capaz de se posicionar, interagir. O diálogo contribui para a organização do pensamento.

Considerando o diálogo como elemento mediador, Arroyo (2013) nos lembra que o professor também precisa saber ouvir seus alunos: “a capacidade de escuta sempre atenta e renovada da realidade onde se formam as crianças, adolescentes e jovens faz parte de nosso dever de ofício” (p. 47). Freire (1996) detém da mesma ideia e vai além: “é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*” (p. 113). E o autor complementa:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (p. 119)

Para o processo de ensino-aprendizagem, o diálogo é peça chave. O educador, quando adota essa prática, inclui os alunos na aula, os escuta, sonda em que patamar estão. Partindo dessa premissa, a aula passa a ser de responsabilidade compartilhada por ambos. Escutar permite entender o que o outro pensa e deve ser considerado um grandioso instrumento para avaliar se o que está sendo proposto em sala está fazendo sentido para os discentes.

Quando a relação estabelecida entre professores e alunos é pautada de forma dialógica,

o respeito se faz presente. O professor afeta o seu aluno demonstrando consideração por ele.

### **2.3 O professor comprometido: atitudes que possibilitam uma afetividade positiva**

O processo de ensino-aprendizagem está vinculado a um movimento dinâmico e contínuo. É tecido de interações, trocas, diálogos, escuta sensível, afetividade. O professor é eixo fundamental nesse processo: suas atitudes podem tanto facilitar quanto dificultar a aprendizagem dos discentes.

Como retratado em tópico anterior, o professor deixa marcas, é exemplo, referência. Partindo dessa vertente, um professor que queira afetar seus alunos de forma positiva precisa estar comprometido com a sua função, com o seu ofício, com a educação. Se comprometer é se importar, é ser competente dentro dos objetivos almejados, é auxiliar os alunos em seus avanços e dificuldades. Arroyo (2013) afirma que o ofício docente é plural porque tem como máxima desenvolver plenamente o ser humano:

Que aprendendo os conhecimentos e significados da cultura, a infância e a adolescência aprendam a serem capazes de tratar com relações sociais, com sentimentos, com símbolos, rituais e linguagens, com o movimento do corpo, com os espaços e os tempos, com os registros da fala, com os diversos registros e modos de pensar, com formas diversas de relações interpessoais e sociais, com lógicas, leis, com o permanente e o diverso. Todas essas dimensões são conteúdos legítimos do direito à educação básica. São conteúdos de nossa humana docência. (p. 183)

Desenvolver plenamente o ser humano, como aponta Arroyo (2013), requer do professor práticas pedagógicas que abarquem tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos. Leite & Tagliaferro (2005), concordando com essa concepção e focando no trabalho desenvolvido em sala de aula, enfatizam que “a natureza dos conteúdos, sua organização e a forma como são apresentados, interferem decisivamente, na relação aluno-objeto de conhecimento” (p. 258).

Partindo dessa ideia, no processo de apropriação e construção de conhecimento, o professor é o elo entre os alunos e os conteúdos a serem aprendidos. A forma como o professor vai coordenar essa ação em sala de aula, de como vai produzir essa mediação e organizar o processo pedagógico poderá impactar positivamente na aprendizagem dos discentes.

Referindo-se especificamente à sala de aula, pode-se supor que, nesse espaço, os alunos vivenciam experiências de natureza afetiva que determinarão a futura relação que se estabelece entre eles e os diversos objetos de conhecimento. Nesse sentido, a qualidade

da mediação do professor pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação sujeito-objeto. Ou seja, o trabalho concreto do professor em sala de aula (suas formas de interação com os alunos, suas estratégias para abordar os conteúdos, os tipos de atividades que propõe, os procedimentos de correção e, avaliação, por exemplo) certamente tem uma influência decisiva na construção dessa relação. (Leite & Tagliaferro, 2005, p. 258)

Quando os alunos percebem que o docente está comprometido, ou seja, interessado na aprendizagem da turma, eles próprios se comprometem também. Vale lembrar, o professor é um modelo.

Um professor comprometido **planeja** a sua aula. Sabe qual tema irá abordar, quais objetivos pretende alcançar, quais conteúdos elencar, como se dará o desenvolvimento da aula, quais recursos utilizar, como avaliar. Uma aula bem planejada otimiza o tempo, antecipa recursos necessários e as possíveis dúvidas dos discentes. Segundo Chalita (2004), “o professor que não prepara as aulas desrespeita os alunos e o próprio ofício” (p. 166). Para S. Silva (2014), planejar é a primeira tarefa obrigatória do processo de ensino-aprendizagem. Até porque, ensinar pressupõe reflexão sistemática do fazer pedagógico. Não é apenas saber *o que* fazer ou o que ensinar, (...) mas inclui também o *como* e o *por que* fazê-lo. Implica criticidade, autoavaliação, reavaliação, fuga do improvisado. (p. 16)

Um professor comprometido é **pontual**. Cobra dos seus alunos o que faz. Quando o professor chega antes para a aula, ele tem tempo hábil para rever materiais, testar equipamentos, verificar se está precisando de algo. “Ser pontual é ser delicado com os outros. É mostrar que nos importamos com o tempo das outras pessoas. Sobretudo, demonstra profissionalismo” (S. Silva, 2014, p. 21).

Um professor comprometido busca **aprender os nomes** de seus alunos. Parece irrelevante, mas não é. É uma tarefa desafiadora, principalmente dependendo de quantas escolas o professor trabalha, de quantos alunos ele possui, mas vale se esforçar. Os alunos se sentem valorizados quando são chamados por seus nomes.

Um professor comprometido **estabelece limites** na sala de aula. Isto porque, em se tratando dos adolescentes, muitas vezes não se têm claros os limites familiares e há confusão quanto ao papel do professor. Assim sendo, cabe a escola, ao professor, mostrar que a vida em sociedade é pautada por regras. Ao passo em que a educação precisa formar cidadãos críticos e questionadores, precisa também mostrá-los sobre as obrigações. Os discentes precisam compreender que todas as escolhas feitas carregam consequências. De acordo com S. Silva, “limite não é sinônimo de limitação” (2014, p. 30). As regras precisam ser negociadas

constantemente e preferencialmente estabelecidas em conjunto com os alunos. Segundo a mesma autora, “o professor que consegue manter os limites é aquele que os alunos respeitam” (2014, p. 32).

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, (...) não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade. (Freire, 1996, p. 61)

Um professor comprometido **corrige os trabalhos e apresenta devolutiva**. Além de ter a conotação pedagógica, corrigir um trabalho ou qualquer atividade que seja, representa respeito aos alunos. Eles precisam saber se estão no rumo certo, se precisam melhorar, e só terão acesso a tais informações se tiverem a devolutiva do professor. Os alunos se sentem valorizados quando recebem um trabalho com comentários pertinentes. “Seja qual for o trabalho solicitado, ele merece nosso tempo e um retorno para quem dispendeu tempo em prepará-lo” (S. Silva, 2014, p. 40).

Um professor comprometido procura ser **coerente** entre o discurso e a prática. Ele reflete atentamente sobre a sua conduta perante os alunos. Busca diminuir a distância entre o que diz e o que realmente faz, no seu discurso e em sua prática efetiva. Os alunos, principalmente os adolescentes, detectam as incoerências com muita facilidade e rapidez. Para Freire (1996), a coerência é uma das virtudes indispensáveis à docência.

Um professor comprometido busca ser **flexível**. É aberto a mudanças, aceita pontos de vista diferentes dos seus, sabe negociar com seus alunos. Em uma sala de aula, nem sempre as situações ocorrem do jeito em que foram planejadas, daí a importância da flexibilização. O docente precisa estar preparado para saber lidar com os obstáculos que surgem, tanto os pedagógicos quanto os emocionais. “É preciso ser flexível para lembrar que deve haver vida dentro da sala de aula. Do contrário, a gente vira uma máquina de jogar conteúdo no aluno” (S. Silva, 2014, p. 49).

Um professor comprometido procura **conhecer os seus alunos**. Assim como memorizar os seus nomes, eis outra tarefa difícil, conhecê-los. É de suma importância separar um tempo da aula para isso. Adolescentes tem uma enorme carência em falar sobre si, expor suas opiniões, até mesmo devido ao fato de estarem passando por um momento de transição, como apontado por Wallon. “Conhecer os alunos, seja qual idade for, vai nos permitir personalizar o ensino a eles. Teremos noção de suas capacidades, histórico de vida, talentos e poderemos aproveitar

tudo isso para incluí-los em nossas aulas (...)” (S. Silva, 2014, p. 58).

Um professor comprometido se empenha em **respeitar a individualidade** dos discentes. Isto porque cada aluno tem a sua singularidade, cada aluno tem a sua maneira de perceber, sentir, agir, aprender. Se o professor almeja ensinar para todos, ele precisa respeitar a individualidade de cada um. Isto inclui até a maneira com que o docente explica a sua matéria.

Um professor comprometido **valoriza as perguntas e contribuições** dos educandos. Muitas vezes os alunos querem participar, mas tem medo de se arrisquem, se exporem, temendo que suas respostas estejam erradas. O docente precisa entender esses momentos de “erros” como oportunidades enormes de construir o conhecimento junto aos seus alunos.

Por mais incorreto que seja o ponto de vista de um aluno, ele merece respeito, até para que possa aprender a apurar suas opiniões. O professor que imediatamente e de forma abrupta afirma que o aluno errou, caso este apresente um dado incorreto, pouco estará contribuindo para o aperfeiçoamento do raciocínio desse aluno, ao passo que se investir tempo para entender o que o levou a incorrer em erro, poderá ajudá-lo a construir outro raciocínio e a constatar de forma tranquila onde estava o engano. (Chalita, 2004, p. 137)

Os alunos sempre tem algo a contribuir, basta terem a oportunidade de se expressar e o professor, ter a disponibilidade de ouvir. “Quando ele sente que teve a sua participação valorizada, ele se sente importante, ouvido, respeitado. Isso faz a diferença até mesmo para a sua autoestima” (S. Silva, 2014, p. 77).

O professor comprometido busca **inspirar** os seus alunos. Esse professor procura fazer a diferença na vida dos discentes, ele mostra para o aluno a relevância em aprender tal assunto, pedagógico ou não, leciona com entusiasmo, contagia.

Mesmo as matérias com as quais não temos muita afinidade tornam-se muito melhores com um professor que nos inspira, que mostra a relevância do que estamos estudando e, ainda melhor, nos lembra da importância da vida, dos sonhos e das metas acima de qualquer matéria escolar. (...) O professor que inspira é aquele que faz nascer o entusiasmo criador que, muitas vezes, está em estado embrionário e adormecido. Ele reconhece algum talento, percebe alguma habilidade, incentiva, elogia, aplaude. (...) Esse professor, assim, inspira respeito, admiração, carinho. Ele inspira os melhores sentimentos em seus alunos. (S. Silva, 2014, p. 103)

Nos parágrafos acima foram elencados algumas condutas docentes que podem afetar positivamente os educandos, possibilitando um maior aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme os alunos vão se desenvolvendo, a forma como são afetados também evolui. Como retratado no tópico anterior, e bem colocado por A. R. S. Almeida (1999), o adolescente

vai adquirindo necessidades afetivas mais cognitivas. Nessa fase, postulada por Wallon como a da puberdade e adolescência, os alunos são afetados de forma distinta de como eram em sua infância: é a interação do professor, a forma como se porta, a maneira como organiza e conduz a aula que resultará no sucesso ou insucesso da aprendizagem.

Para aprender, além de o aluno estar envolvido intelectualmente, ele necessita, essencialmente, estar envolvido emocionalmente (Franco, 2015). Partindo dessa premissa, o próximo capítulo abordará como a afetividade traz implicações para a aprendizagem.

### **3. A APRENDIZAGEM**

Estudos asseguram que a afetividade é essencial para o processo da aprendizagem cognitiva dos estudantes, “pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza” (Ribeiro, 2010, p. 404). Partindo dessa concepção, de que os afetos experienciados em sala de aula são fundamentais na relação educacional porque criam um clima apropriado à construção de conhecimentos, este capítulo abordará a aprendizagem à luz da afetividade.

Será destacado a importância da neuroeducação, campo que preconiza que o cérebro necessita se emocionar para aprender. As ideias de um de seus principais precursores, Francisco Mora, contribuirão para fundamentar este capítulo.

#### **3.1 Contribuições da neuroeducação: a influência da afetividade**

A estrutura cerebral modifica-se reiteradamente, sendo moldado a partir de uma combinação genética e ambiental. Os fatores emocionais, fisiológicos, sociais e culturais possuem grande influência em nosso cérebro (França & Diniz, 2014). De acordo com Oliveira-Silva (2018), nem sempre o pensamento foi este, de que a estrutura cerebral se modificava. Foi a partir da década de 70 que várias descobertas começaram a indicar que o cérebro se alterava a cada nova experiência. “Essa propriedade do cérebro começou a ser chamada de ‘neuroplasticidade’ (‘neuro’ refere-se ao neurônio, as células que constituem majoritariamente o tecido nervoso; ‘plasticidade’ refere-se a algo que seja maleável, suscetível de ser alterado)” (Oliveira-Silva, 2018, p. 112).

Ainda apoiando-se nas ideias da autora, ela afirma que na fase inicial do desenvolvimento cerebral, a força propulsora da formação dos neurônios e das suas conexões está vinculada a atividades internas do sujeito (período intrauterino). Após o nascimento, a força propulsora seria a própria experiência do indivíduo. E a qualidade dessas experiências seriam fundamentais para que houvesse um refinamento dessas conexões entre os neurônios; “o cérebro humano é mais plástico (maleável) durante a primeira infância e adolescência, quando a experiência tem uma influência significativa no desenvolvimento e funcionamento das redes e vias neurais, principalmente nas experiências com maior saliência emocional” (Oliveira-Silva, 2018, pp. 112-113).

Ao reconhecer que o cérebro é muito mais plástico do que pensavam os neurocientistas, e que as experiências promoviam a reorganização das redes cerebrais, não apenas foi descoberto o princípio fundante do funcionamento do cérebro, como também foram abertas

novas possibilidades de aplicação para a área da Educação. Esse campo de estudos tem sido explorado pela Neuroeducação, “uma nova ciência interdisciplinar que propõe integrar conhecimentos das Neurociências, Ciências Cognitivas, Psicologia e Educação, com o objetivo de traduzir os resultados relevantes dessas áreas para uma aplicação na sala de aula” (Oliveira-Silva, 2018, p. 113).

Francisco Mora, espanhol, Doutor em Medicina e em Neurociências, professor de Fisiologia Humana, é referência internacional do que diz respeito a neuroeducação. Para o autor,

Neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrados con la psicología, la sociología y la medicina en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores. (Mora, 2017, p. 29)

O autor entende que este novo campo da neurociência é aberto e cheio de possibilidades, proporcionando ferramentas úteis para o processo de ensino e aprendizagem. Mora (2017) também deixa claro que para que o aluno aprenda, ele precisa estar envolvido não somente intelectualmente, mas, emocionalmente:

La neuroeducación trata, con la ayuda de la neurociencia, de encontrar vías a través de las cuales poder aplicar conocimientos que ya se poseen sobre los procesos cerebrales de la emoción, la curiosidad y la atención, y cómo estos procesos se encienden y con ellos se abren esas puertas al conocimiento a través de los mecanismos de aprendizaje y memoria. Y sacar provecho de estos conocimientos e intentar aplicarlos a los alumnos y los mismos maestros y profesores, pues está claro que para que un alumno preste atención en clase no vale exigirle sin más que lo haga. Eso sirve de bien poco, sobre todo si el profesor es aburrido y aun con un profesor activo y un tema que pudiera ser interesante. Hay que "encender" primero la emoción. (p. 31)

As emoções, entendidas como estados internos do organismo com a função de desempenhar a regulação no funcionamento psíquico e corporal, possui como característica principal os sentimentos que a acompanha. “Toda emoção leva a uma ação ou à sua renúncia, o que nos permite concluir que nenhum sentimento pode permanecer indiferente ao comportamento, servindo como organizador interno das nossas reações” (França & Diniz, 2014, p. 1). O afeto, uma das manifestações da emoção, acompanha as relações interpessoais e é a base para vários desenvolvimentos individuais. França & Diniz (2014), convergem para a mesma concepção de Mora (2017), quando afirmam que “o aspecto afetivo tem profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, podendo acelerar ou diminuir o ritmo deste e mobilizar os recursos cognitivos existentes, como a atenção e a percepção” (p. 2).

Mora (2017) assegura que é essencial conhecer o mundo das emoções para que se entenda o como ensinar: “cognición-emoción es, pues, um binômio indisoluble que nos lleva a concebir de certo que no hay razón sin emoción. Binomio cardinal para entender la esencia de lo que es enseñar y aprender” (p. 46). O autor enfatiza que os professores são a chave da educação, e que a empatia deve fazer parte da conduta docente. As emoções são, na verdade, a porta para a construção do conhecimento:

Hoy sabemos que hay maestros con larga experiencia y profundos conocimientos que fallan en sus enseñanzas por falta de empatía y habilidades de comunicación social, lo que lleva a alguns niños, desde ese naciente impulso a aprender, a terminar con un apagón en el interés por las materias. En cambio hay otros maestros que, sin tanto conocimiento e incluso significativamente menos conocimientos, abren la mente de los niños, los inspiran, los vuelven curiosos por el conocimiento, gracias a sus cualidades para la empatía o porque han cuidado y ampliado sus habilidades sociales y de comunicación. La empatía, pues, el acercamiento emocional, es la puerta que abre el conocimiento y, con él, la construcción de un buen ser humano. (Mora, 2017, p. 55)

Um professor que inspira seus alunos, como retratado no capítulo anterior, é aquele que procura dialogar com os estudantes, ouvi-los, respeitá-los, valorizá-los, utiliza-se da empatia, possibilita um clima favorável, é coerente e flexível, é um exemplo a ser seguido, reflète sobre a sua prática, ministra a sua aula com entusiasmo mesmo diante dos obstáculos que surgem, dinamiza a aula, é um professor que aprende ao ensinar. E se o afeto é a mola propulsora das ações (Cunha, 2017), para aprender, o aluno precisa ser afetado de forma positiva.

Um professor que entra em uma sala de aula precisa acontecer. Estar inteiro na relação com os alunos. Encantar, motivar, instigar. Sua saída deve deixar uma sensação interna de continuar. O que importa é o que vem depois para os alunos. O conhecimento não se esgota, em hipótese alguma, na sala de aula. O aluno tem de sair dali com fome de saber. Para isso, a emoção e a razão precisam conversar. (Chalita, 2014, pp. 95-96)

Gómez & Terán (2009) exprimem que não é tarefa fácil encontrar uma definição para aprendizagem que abarque tudo o que está envolvido nesse processo. Para as autoras, o aprendizado “íntegra o cerebral, o psíquico, o cognitivo e o social” (p. 31). Portanto, cabe ressaltar que a aprendizagem é um processo neuropsicocognitivo “que ocorrerá num determinado momento histórico, numa determinada sociedade, dentro de uma cultura particular” (Gómez & Terán, 2009, p. 31). Para Díaz (2011, p. 83) a aprendizagem é

um processo mediante o qual o indivíduo adquire informações, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, para construir de modo progressivo e interminável suas representações do interno (o que pertence a ele) e do externo (o que está “fora” dele)

numa constante interrelação biopsicossocial com seu meio (...).

Toda bagagem que acumulamos influenciam em nosso aprendizado (Gómez & Terán, 2009), ou seja, tudo o que experienciamos, tudo o que sentimos, tudo o que vivemos agem sobre o processo do aprender. “Nossa estrutura psíquica dá sentido aos processos perceptivos, enquanto a organização cognitiva sistematiza toda a informação recebida de uma forma muito pessoal de acordo com as experiências vivenciadas e as situações sociais onde elas se desenvolvem” (Gómez & Terán, 2009, p.31).

Segundo França & Diniz (2014), a aprendizagem seria a aquisição de novas informações retidas na memória, resultadas da formação e consolidação das sinapses<sup>7</sup>. Assim, “a aprendizagem é resultado de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso e, para que seja mais duradoura e eficiente, novas ligações sinápticas serão construídas” (p. 2). No processo da aprendizagem, a afetividade desempenha papel crucial porque “serve de energia que impulsiona a ação de aprender” (França & Diniz, 2014, p. 2).

Mora (2017) afirma que a emoção é um invento biológico e evolutivo tão poderoso, que perdurou no cérebro humano até hoje, estando presente desde as nossas raízes mais elementares. A emoção, para o autor, é o ingrediente básico dos processos cognitivos:

Hoy no cabe ya duda, y se puede afirmar resolutivamente, que es en la emoción en donde residen los fundamentos básicos de una buena enseñanza, que sin emoción no hay procesos ensamblados y coherentes, ni toma de decisiones acertadas ni procesos de aprendizaje y memoria sólidos. (Mora, 2017, p. 69)

A emoção é importante tanto para quem aprende, quanto para quem ensina. Se o professor pretende alcançar o seu aluno, precisa saber que as palavras são um poderoso instrumento no processo educativo (como mencionado no capítulo anterior), e que estas, são impregnadas de emoção: “el que instruye debe ser consciente de este mecanismo esencial (emoción) como vehículo de sus palabras si quiere que estas alcancen al que aprende de un modo sólido y convincente” (Mora, 2017, p. 71).

Por eso son importantes las palabras y cómo se utilizan. Las palabras son el vehículo del conocimiento y este, en la enseñanza, debe ir siempre acompañado por la emoción. La palabra, aun hoy en día, de tanta accesibilidad a medios técnicos, sigue siendo el centro de toda enseñanza. El que enseña utiliza la palabra lo mejor que puede. Y a partir de la palabra, de cómo se utiliza y cómo se entona, se puede crear ese atractivo capaz

---

<sup>7</sup> Segundo Mora (2017), é um “término acuñado por Charles Sherrington para significar la unión o contacto entre dos neuronas” (p. 224).

de activar la atención del que escucha y aprende. (Mora, 2017, pp. 71-72)

O autor enfatiza que aprendemos aquilo que gostamos, que amamos, que nos representam algo. Com o professor não é diferente: ele conseguirá ensinar aquilo que gostar, que amar, que representar algo para ele. Daí advém a relevância que o seu papel representa em uma sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem.

### **3.2 Aprendizagem: curiosidade, atenção e memória**

A **curiosidade** é uma característica inata dos seres humanos. Para Mora (2017) “la curiosidad ha sido definida como deseo que lleva a conocer cosas nuevas” (p. 78). Ou seja, é a curiosidade que provoca o interesse nas pessoas. Sem a curiosidade não há atenção e nem conhecimento.

A curiosidade é um ingrediente básico da emoção. Com a emoção, são abertas as janelas da atenção, foco necessário para a criação do conhecimento.

Hoy comenzamos a saber que nadie puede aprender nada, y menos de una manera abstracta, a menos que aquello que se vaya a aprender le motive, le diga algo, posea algún significado que encienda su curiosidad. Para aprender se requiere ese estímulo inicial que resulte interesante y nuevo. (Mora, 2017, p. 78)

A combinação entre curiosidade e prazer é uma ferramenta poderosa para a aprendizagem, tornando-a mais eficaz e agradável. Quando os discentes tem a sua curiosidade instigada, além de realizarem muitas perguntas, vão em buscas de respostas, o que faz com que participem do processo de ensino-aprendizagem de forma ativa.

De ello se deduce que la curiosidad que se satisface a través del aprendizaje tiene como base cerebral el placer, lo que, a su vez, refuerza la idea de que la búsqueda de conocimiento y la toma de decisiones conducentes a obtener ese conocimiento es biológicamente placentero. (Mora, 2017, pp. 79-80)

A curiosidade seria o primeiro estágio para a aprendizagem. Para Freire (1996), “a curiosidade é já conhecimento” (p. 55). Quando o assunto intriga os alunos, eles ficam mais propensos a lembrar sobre o que aprenderam. A curiosidade possibilita ao cérebro estabelecer relações entre assuntos independentes. Além do mais, quando a curiosidade faz parte da dinâmica oportunizada em sala de aula, o aprendizado se torna uma experiência gratificante para os estudantes.

Freire (1996) entende que um dos saberes fundamentais para a prática docente diz

respeito a promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica. Para o autor, “quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (p. 87). E ele completa “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar (...)” (Freire, 1996, p. 88). Partindo da mesma premissa, de que a curiosidade deve ser aguçada desde cedo, e que o docente deve aproveitá-la para ir tornando o conhecimento espontâneo por um mais refinado, Mora (2017) afirma:

En estudios recientes se ha resaltado la importancia de fomentar en los primeros años de los niños en el colegio la curiosidad primitiva, primigenia, básica, que muestra expectación por lo nuevo y diferente, como un primer mecanismo útil que se lleva a aprender y memorizar mejor, y también para seguir después, y luego repercutir o enlazar con esa otra curiosidad más específica, la que refiere al estudio, al conocimiento abstracto. (p. 81)

O neurocientista nos lembra que nenhum aluno é igualmente curioso, uns são mais, outros menos. Provocar a curiosidade nos alunos que não a apresentam de forma espontânea não é tarefa simples, porém, o autor propõe algumas estratégias que auxiliam a aguçá-la, desde a educação infantil, perpassando os jovens / adolescentes e chegando-se aos estudantes universitários.

### **QUADRO N° 03 - Estratégias para instigar a curiosidade sugeridas por Francisco Mora**

1) Comenzar una clase con algo provocador, sea una frase, un dibujo, un pensamiento o con algo que resulte chocante.
2) Presentar un problema cotidiano que lleve a despertar al alumno al principio de las clases.
3) Crear una atmósfera para el diálogo por parte de los alumnos en la que estos se vean relajados y a gusto y no cuestionados sobre si sus preguntas son tontas o sin ningún interés.
4) Dar el tiempo suficiente para que algún alumno desarrolle un argumento y se vea con ello motivado a encontrar la solución ante los demás del problema que plantea.
5) En un seminario y sobre un tema concreto no preguntar sobre un problema, sino incentivar al estudiante a que sea él quien plantee el problema de forma espontánea. Ello estimula su propia querencia, autoestima y motivación personal.

6) Introducir durante el desarrollo de la clase elementos que impliquen incongruencia, contradicción, novedad, sorpresa, complejidad, desconcierto e incertidumbre.
7) Que los grados del punto anterior sean los adecuados sin provocar ansiedad en los alumnos.
8) En seminarios o clases prácticas procurar la participación activa del estudiante y su exploración personal.
9) Reforzar el mérito y el aplauso ante una buena pregunta o resolución de un determinado problema.
10) Modular pero no dirigir la búsqueda de una respuesta por parte del alumno y menos proporcionar la resolución del problema.

Fonte: Mora, 2017, pp. 82-83

Além da curiosidade, outro elemento de grande relevância para o processo do aprender é a **atenção**. “La atención es como un foco de luz que ilumina lo que se va a aprender y memorizar” (Mora, 2017, p. 85). Seria uma habilidade de selecionar / escolher e se concentrar em um estímulo. Gómez & Terán (2009) entendem a atenção como uma condição básica para o funcionamento dos processos cognitivos porque envolve a disposição neurológica do cérebro para a recepção de estímulos:

Permite-nos manter os sentidos e a mente pendentes de um estímulo durante um determinado período de tempo e, além disso, permite-nos escolher e selecionar as estratégias mais adequadas para o objetivo perseguido. Não se trata somente de focalizar um objeto ou manter um estado de concentração em alguma coisa; entram em jogo processos neurobióticos, afetivos e cognitivos. Refere-se à maneira na qual a pessoa coloca em funcionamento uma sequência de processos frente a desorganização produzida pelas novas experiências. A atenção está presente e participa ativamente na conduta humana desde a entrada do estímulo até a resposta motora. (p. 55)

Sem atenção não há aprendizagem (Gómez & Terán, 2009; Rosa & Deps, 2015; Mora, 2017). São vários os processos psicocognitivos que contribuem para a atenção, porém, cabe ressaltar a relevância que os componentes motivacionais e afetivos exercem para o sucesso dela. “Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes,

estão fechados às possibilidades acadêmicas” (Cunha, 2017, p. 51). Segundo Rosa & Deps (2015), “toda informação para ser processada e armazenada, entra, por meio de estímulos sensoriais, para ser codificada” (p. 249). Ou seja, os nossos sentidos respondem e transmitem a informação, que é codificada na memória e no sistema nervoso. Porém, a informação só será processada se for dada atenção ao estímulo, porque se não, será perdida. Daí advém a importância que a atenção possui para a aprendizagem, porque se ela não ocorrer, a informação não será armazenada.

As autoras enfatizam, pautadas em diversos teóricos, que “quando nos exercitamos para prestar atenção em algo, a ativação física faz com que determinadas substâncias químicas do cérebro sejam estimuladas, colaborando assim para a ocorrência da aprendizagem” (Rosa & Deps, 2015, p. 249).

La atención es el mecanismo cerebral que se requiere para ser consciente de algo. El mecanismo de la atención consigue el ensamblaje funcional de neuronas dispersas de corteza cerebral y tálamo activando el mecanismo de la conciencia. Aprender y memorizar, al menos en lo que se refiere a la enseñanza, requiere de ese foco preciso absoluto que es la atención. (Mora, 2017, pp. 85-86)

Mora (2017) afirma que o professor, independente do nível acadêmico em que atuar, deve ter a capacidade de captar a atenção dos alunos; para o autor, esse é um dos requisitos mais importantes da função docente.

Y esa capacidad nace (...) de la habilidad del profesor para convertir la clase en un cuento, una historia, creando una envoltura curiosa, atractiva, cualquiera que sea la temática que trate. Es decir, una historia con un principio que ilumine al tiempo que provoque, un desarrollo que interese (introduciendo novedad, sorpresa, complejidad) y un final que resuma lo dicho y despierte el interés por la clase siguiente (creando cierto grado de expectación y futura recompensa). (p. 86)

Além da curiosidade e atenção, outro fator fundamental para que a aprendizagem ocorra é a **memória**. É ela que nos permite recordar do passado, “nuestra memoria es el depósito de lo que nos identifica y permite reconocernos y saber quiénes somos, es el sello de nuestra identidad frente al mundo” (Mora, 2017, p. 103). Sem a memória, cada experiência seria vivenciada como algo novo, a vida não manteria relação com o passado e nem com o futuro, e portanto, seria marcada por uma série de encontros sem sentido. A ausência da memória impossibilitaria a transmissão de todo o conhecimento construído e acumulado pela humanidade. Em relação ao ponto de vista pessoal, não existiriam bases para a nossa

estruturação psíquica, já que ela exige o registro das vivências e, sendo estas, organizadas no tempo (Gómez & Terán, 2009).

“A memória é imprescindível no processo de aprendizagem” (Gómez & Terán, 2009, p. 56). E por ser um processo muito complexo e que abrange o neurológico, o psíquico e o cognitivo, a memória pode ser classificada de acordo com o tempo de armazenamento das informações e segundo o conteúdo a ser guardado. Para Rosa & Deps (2015), em relação a como se processa a informação,

Da memória de curto prazo (MCP) a informação segue para a memória de longo prazo (MLP), onde deveria ficar para sempre, porém, nem toda a informação da MCP passa para a MLP. A chave para o armazenamento na MLP é a motivação. (Rosa & Deps, 2015, pp. 249-250)

Ainda apoiando-se em Rosa & Deps (2015), de acordo com as autoras, pode-se dizer que a aprendizagem realmente ocorre quando a informação é armazenada na MLP. E em se tratando da afetividade, a memória armazena muito mais informações se estas estiverem ligadas a emoções: “vale la pena destacar es aquel por el que cuando un suceso viene ligado a un acontecimiento emocional tiene tanta fuerza para ser guardado en nuestro cérebro” (Mora, 2017, p. 106). Sobre a influência do afeto na aprendizagem, Cunha (2017) preconiza que:

Ele medeia o registro das informações e as transforma em conhecimento. Favorece a lembrança dos registros e estimula a conexão dos neurônios que criam os registros. Quanto maior for o número de conexões, haverá mais registros e mais conhecimento. (p. 34)

O desenvolvimento cognitivo não é estanque porque sabe-se hoje, que o cérebro pode remodelar-se para aprender. O desenvolvimento estará sujeito a estímulos e a mediação afetiva é fundamental nesse processo.

Em nossa memória, os impulsos morrem, mas poderá haver o resgate das informações que permitirão ao cérebro lembrar os saberes já adquiridos, permitindo o acesso ao conhecimento. Muitas vezes, o aluno não aprende porque não encontra nenhum instrumento nos arquivos da memória para fazer a conexão com as novas informações. (Cunha, 2017, p. 36)

Ainda segundo o autor, a memória necessita de dois mecanismos essenciais: “a fixação, para o acréscimo de novas informações, e a evocação, para a revivência dos traços anteriormente assimilados. O afeto estimula os dois mecanismos” (Cunha, 2017, pp. 36-37).

Neste segundo tópico do terceiro capítulo foi abordado a relevância que a curiosidade,

a atenção e a memória exercem no processo de aprender. Foi visto que a afetividade permeia esses três fatores. Porém, há um outro fator muito importante para o processo de ensino-aprendizagem: a motivação. Este será o assunto a ser tratado no próximo item.

### **3.3 A motivação no processo de ensino-aprendizagem**

A motivação está presente em todas as esferas de nossas vidas e na escola não seria diferente. De acordo com Piletti & Rossato (2018), “o termo é derivado do verbo latino *“movere”*, que tem relação com ação, engloba a ideia de movimento” (p. 151). A motivação seria então, o impulso, a energia que faz com que os seres humanos ajam para alcançar as suas metas, os seus objetivos. “Assim, as motivações nos ativam, dirigindo-nos para um alvo em particular e mantendo-nos em ação” (Piletti & Rossato, 2018, p. 151).

Quando o trabalho é realizado com estudantes adolescentes, a impressão que grande parte dos professores têm, é de que a maioria dos alunos encontram-se desinteressados, desmotivados. Porém, mesmo diante de vários obstáculos, tais como este, muitos professores não desistem e continuam a se questionar de como podem conseguir que os alunos se comprometam com a sua própria aprendizagem.

Tapia & Fita (2015) enfatizam que o interesse escolar não depende exclusivamente de um único fator. Para eles, “a motivação está ligada à interação dinâmica entre as características pessoais e os contextos em que as tarefas escolares se desenvolvem” (p. 8). Eccheli (2008) acredita que a falta de motivação, além de trazer enormes prejuízos para a aprendizagem dos discentes, ainda corrobora com a indisciplina na sala de aula – outro obstáculo de muita queixa entre os docentes. Para a autora, a desmotivação diante dos conteúdos escolares está inteiramente ligada a “metodologias de ensino que não favorecem a aprendizagem significativa ou dificuldades na relação professor-aluno” (p. 199).

Como enfatiza Franco (2015), “a aprendizagem implica especialmente o envolvimento, a adesão, a participação, a vontade e o desejo de aprender” (p. 612), ou seja, o aluno realmente precisa estar motivado; o professor precisa provocar o movimento no estudante – essência do verbo motivar. A autora, mencionando os preceitos de Paulo Freire,

De alguma forma, precisamos da autorização da pessoa do aluno para entrar em sua lógica e assim configurar um processo de mútuo ensino-aprendizagem. O ensino sem sentido, imposto de fora para dentro e de cima para baixo não cria condições de aprendizagem. (Franco, 2015, pp. 612-613)

Assim como Mora (2017), Franco (2015) também presume que para que a aprendizagem ocorra, o aluno precisa estar envolvido intelectual e emocionalmente. Para

motivar a ação do aluno, e portanto, dar protagonismo a quem precisa aprender, a aula precisa estar planejada de forma apropriada, compatível. “Saber motivar para a aprendizagem escolar pressupõe saber como os alunos aprendem” (Tapia & Fita, 2015, p. 8), e portanto, o planejamento das metas, a organização dos conteúdos, as atividades propostas, a maneira como são apresentadas, a forma como o professor se relaciona com os alunos, interferem grandemente no processo de aprendizagem. Todos esses fatores que fazem parte da dinâmica de uma aula, afetam os alunos e implicam na aprendizagem.

Nesse sentido, o professor, como organizador da situação de aprendizagem, pode influenciar o nível de motivação dos alunos através da determinação das atividades propostas, das formas de avaliação e informações sobre o desempenho dos alunos nas atividades realizadas. Por isso, se o professor quiser promover a motivação, deve planejar tarefas adequadas ao aluno. “Adequada” aqui significa aquela que “oferece perspectivas de êxito com esforço razoável”. Se a tarefa é difícil demais para o aluno, não será possível estabelecer metas razoavelmente atingíveis, e não será possível atribuir fracasso à falta de esforço, que estará diretamente relacionada à falta de capacidade, gerando sentimentos de incompetência, insegurança, ansiedade e frustração; o que em cadeia acaba afetando a motivação. (Eccheli, 2008, pp. 204-205)

Concordando com os autores acima, Tapia & Fita (2015) afirmam que “é evidente que o interesse dos alunos em aprender depende em grande medida das decisões que o professor toma com respeito à organização do ensino” (pp. 8-9). Além de toda a parte pedagógica envolvida, a postura docente adotada durante a aula também afetam a motivação e a aprendizagem.

Se queremos motivar nossos alunos, precisamos saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender e, em particular, que formas de atuação podem ajudar concretamente a um aluno. (Tapia & Fita, 2015, p. 14)

Muitas vezes, além de problemas que os alunos possuem em sua vida pessoal (cunho familiar, financeiro, entre outros), principalmente no que se refere a alunos localizados em situação de vulnerabilidade, pertencentes aos segmentos mais pobres da sociedade, a escola é um verdadeiro desafio para eles. Devido a dificuldades em que se veem obrigados a passar em suas vidas, a escola muitas vezes não tem sentido para esses estudantes. Em outros momentos, as dificuldades de aprendizagem não sanadas ao longo da escolaridade, também colaboram para que a escola não tenha significado para uma parcela significativa dos jovens. Na verdade, como as suas bases escolares não são estruturadas de acordo com o que preconizam os padrões escolares, ou seja, não aprenderam o que deveriam ter aprendido, o aluno se enxerga como um

incapaz para aprender. O problema é bem mais complexo do que se imagina. A autoestima desses alunos é extremamente baixa.

Quando os estados corporais negativos se repetem com frequência, ou quando se verifica um estado corporal negativo persistente, (...), aumenta a proporção de pensamentos suscetíveis de serem associados às situações negativas, e o estilo e a eficiência do raciocínio são afetados. (Damásio, 1996, p. 177)

Partindo da ideia de que a afetividade desempenha papel decisivo no processo de aprendizagem, “o foco que concentramos nas nossas emoções, positivas ou negativas, interfere no cognitivo. O desequilíbrio emocional influencia o gerenciamento dos pensamentos” (Cunha, 2017, p. 39). Ou seja, se o aluno possui mais momentos desagradáveis na escola, mais emoções negativas, é notório que sua aprendizagem terá prejuízos.

Devido a experiências anteriores de fracasso, o senso de eficácia desses alunos diminui e eles passam facilmente a desistir quando lhes sobrevêm alguma dificuldade, concluindo que a tarefa era penosa demais para eles e que nenhuma perseverança ou esforço os capacitaria a conseguir êxito. Frustram-se facilmente diante dos fracassos provavelmente por terem vivenciado situações aversivas em decorrências de seus insucessos. Atribuem o fracasso à sua pouca capacidade para realizar a atividade e não se julgam capazes de modificar esse quadro. (Eccheli, 2008, p. 207)

Os sentimentos negativos gerados em fracassos escolares, desmotivam enormemente os alunos e isto é bem claro em toda a literatura a respeito do tema. Quando são alunos adolescentes, a realidade é ainda mais crítica. Isto porque, como mencionado no capítulo 1, essa é a fase em que os alunos estão muito preocupados com a sua imagem, em preservá-la diante de si mesmo e dos demais colegas.

Os sentimentos de incompetência e baixa eficácia podem se intensificar com a experiência escolar, uma vez que os alunos devem responder a desafios intelectuais num ambiente público, em condições tais que seu desempenho não será julgado apenas subjetivamente em termos de sucesso ou fracasso, mas será submetido a uma avaliação externa (...). (Eccheli, 2008, p. 207)

A autora salienta que essa experiência repetida de fracassos, leva o discente a abandonar a atividade escolar, porque diante de uma desaprovação social, ele passa a querer evitar a possibilidade de fracassar novamente. E a forma, muitas vezes, que os alunos encontram para se autoprotger dos sentimentos negativos de incapacidade e frustração é tendo atitudes de apatia e de indisciplina.

Agora, se o aluno vivencia mais momentos agradáveis, de mais emoções positivas, a aprendizagem terá maiores chances de ocorrer de forma satisfatória. O primeiro passo para

motivar alunos com baixa autoestima seria a de eliminar emoções negativas durante o estudo (Eccheli, 2008). Isto dado, ao sugerir atividades pedagógicas que levem os alunos a um progresso contínuo de sucesso, se sentirão mais capazes de seguir a diante. O docente precisa estabelecer metas atingíveis e o aluno precisa perceber que é capaz. Daí advém o papel chave que o professor exerce na motivação em sala de aula, ele é o responsável por organizar todo esse processo, ter essa visão que transcende a mera transmissão de conteúdos escolares. O professor que pretenda afetar os seus alunos positivamente enxerga além da sala de aula, além do seu conteúdo, além da matéria que ministra.

Na maioria das vezes, o professor quer ensinar e o aluno quer aprender; mas nem sempre entram em acordo. O aluno, muitas vezes, não aprende aquilo que o professor quer ensinar, mas aquilo que a vida e suas experiências disponibilizam. O professor quer ter a certeza de que o aluno aprendeu o saber ensinado; mas muitas vezes, o aluno aprendeu outras coisas do saber ensinado. (Franco, 2015, p. 612)

Quando se trata de motivação na sala de aula, de afetividade, não há como substituir o contato pessoal, o diálogo, a escuta, a ajuda para que os alunos saibam lidar com os diferentes sentimentos que as tarefas escolares produzem. O professor deve compreender que o seu papel, além de tantos outros, é o de orientar os discentes ao longo de seus processos de aprendizagem.

A atenção pessoal a cada aluno no terreno acadêmico é missão sua. A reflexão conjunta sobre as experiências de aprendizagem e as ações consequentes devem ser guiadas pelo professor. É, sem dúvida, pelo contato pessoal com o aluno que poderemos incidir mais eficazmente sobre sua motivação, analisando com ele seus progressos, as causas de seus êxitos ou fracassos, reorientando seus esforços para continuar melhorando. (Tapia & Fita, 2015, p. 107)

Fato é que, para qualquer pessoa motivar, ela precisa estar motivada. E isso se torna fundamental em se tratando da sala de aula. “Se o professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; é definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los” (Tapia & Fita, 2015, p. 88). Os autores entendem que as tarefas e decisões docentes influenciam na motivação dos alunos, porém, algumas considerações em torno da figura do professor precisam ser analisadas.

A primeira diz respeito a **deficiências na formação inicial**: para Tapia & Fita (2015), os conhecimentos adquiridos em relação ao campo psicopedagógico são muito limitados. Também realçam que os professores que atuam com adolescentes se tornam muito mais preocupados com os conhecimentos específicos de suas disciplinas e deixam a margem os

conhecimentos psicopedagógicos. Os autores entendem que é urgente uma formação inicial que combine esses dois campos. Outro ponto que destacam diz respeito a própria motivação: “deveria incluir-se a formação necessária para que o professor seja capaz de motivar seus alunos” (Tapia & Fita, 2015, p. 89). Os autores entendem que a motivação será um dos principais problemas que o professor deverá enfrentar na sala de aula e portanto, deveria ser um dos principais tópicos a serem abordados na formação.

Outra consideração muito relevante preconiza a **urgência de se valorizar o trabalho do professor**, que, ao longo dos anos, foi perdendo prestígio social e, conseqüentemente, uma “desmoralização que globalmente afeta os professores” (Tapia & Fita, 2015, p. 89). Entendem que valorizar o ofício de mestre requer um esforço dos governos, das escolas e dos próprios professores. “Caso contrário, encontraremos professores cada vez mais desmotivados que não serão psicologicamente capazes sequer de abordar o problema da motivação de seus alunos” (p. 90).

Outro ponto a ser destacado indica que **educar e motivar são tarefas fundamentalmente artísticas**. Os autores dão ênfase que os conhecimentos da psicologia podem ajudar a melhorar os fatos educativos, fornecendo ideias importantes. Acreditam que os processos de ensino-aprendizagem são satisfatórios quando há o estabelecimento de uma conexão, de uma sintonia, de uma cumplicidade, entre professor e alunos. “Isso só determinados professores-artistas são capazes de fazer” (Tapia & Fita, 2015, p. 90). Concordando com Mora (2017),

Às vezes se diz que o mais motivador para um aluno é ter um bom professor. Também se diz que um bom professor é aquele que sabe motivar seus alunos. Devemos reconhecer que existem grandes professores com escassos conhecimentos de psicopedagogia, mas grande intuição e capacidade de interagir com seus alunos. Sua simples presença já é motivadora. Ao entrar na classe, a atitude dos alunos muda, mostrando-se dispostos a realizar tarefas que com outros professores pareciam impossíveis. (Tapia & Fita, 2015, pp. 90-91)

Também é muito relevante que **o professor conheça a fundo a matéria que ministra**. Para os autores, isso é uma condição muito necessária. Porém, nos alertam: “as ideias psicopedagógicas serão um luxo supérfluo se não dominarmos a matéria” (Tapia & Fita, 2015, p. 91). Ou seja, a formação docente – inicial e continuada, deve combinar a formação científica das disciplinas com a formação psicopedagógica. “Conhecer a fundo a matéria que ensinamos e vibrar com ela é indispensável para comunicar aos alunos a motivação que se costuma considerar mais valiosa do ponto de vista pedagógico: a motivação intrínseca” (Tapia & Fita,

2015, p. 91). Outro fator a destacar é que no decorrer dos anos, os conhecimentos dos professores vão ficando ultrapassados, e daí advém a importância de uma formação continuada, permanente e que abarque temas da atualidade e que interessem aos alunos.

Não se pode, em hipótese alguma, esquecer que todo o trabalho realizado em sala de aula, independente da metodologia utilizada, do local em que a escola estiver inserida, do nível em que o professor for atuar, tem um objetivo principal que é a aprendizagem dos alunos. Esse é, ou deveria ser, o foco principal de qualquer instituição escolar. É para isso que todos os profissionais envolvidos com a educação atuam. Mais que aprendizagens, o objetivo de um professor é de que os alunos realmente aprendam de uma forma qualitativa, significativa, profunda e não superficial. Pensando nisso e observando que os docentes ao decidirem que tarefas proporem aos alunos, realizam uma das funções mais criativas de nosso ofício. Rath (citado em Tapia & Fita, 2015) elencou alguns pontos a serem observados quando se propõem atividades que tenham aspectos de uma metodologia motivadora.

#### **QUADRO N° 04 – Critérios para a elaboração de atividades a partir de uma metodologia motivadora**

1) Que permita ao aluno tomar decisões razoáveis sobre como desenvolver e ver as consequências de sua escolha.
2) Que atribua ao aluno um papel ativo em sua realização.
3) Que exija do aluno uma pesquisa de ideias, processos intelectuais, acontecimentos ou fenômenos de índole pessoal ou social e que o estimule a se comprometer nessa atividade.
4) Que obrigue o aluno a interagir com sua realidade.
5) Que possa ser realizada por alunos de diversos níveis de capacidade e com interesses diferentes.
6) Que obrigue o aluno a examinar em um contexto novo uma ideia, conceito, lei, etc. que já conhece.
7) Que obrigue o aluno a examinar ideias ou acontecimentos que normalmente são aceitos de forma quase automática pela sociedade.
8) Que coloque o aluno e o ensino em uma posição de êxito, fracasso ou crítica.
9) Que obrigue o aluno a reconsiderar e revisar seus esforços iniciais.

**10)** Que obrigue o aluno a aplicar e dominar regras significativas, normas ou disciplinas.

**11)** Que ofereça ao aluno a possibilidade de planejá-la com outros, participar do seu desenvolvimento e comparar os resultados obtidos.

**12)** Que seja relevante para os propósitos e interesses explícitos dos alunos.

Fonte: Tapia & Fita, 2015, p.112

Este terceiro e último capítulo do Marco Teórico abordou os conceitos mais relevantes acerca da aprendizagem sob a ótica da afetividade. As contribuições da neuroeducação foram muito incisivas quando asseguraram que o cérebro precisa das emoções para aprender e que curiosidade, atenção e memória são as chaves para uma aprendizagem de sucesso. Foi enfatizado também que a motivação possui papel essencial no aprendizado dos estudantes.

## MARCO METODOLÓGICO

### 4. METODOLOGIA

A investigação científica é um processo que pressupõe a aplicação de métodos científicos, busca informações fidedignas e relevantes. É complexo, lógico e composto por várias etapas vinculadas entre si. Para Campoy (2016), a pesquisa científica procura entender, verificar, corrigir ou aplicar um conhecimento: "su finalidad consiste en solucionar problemas científicos y se caracteriza por ser reflexiva, sistémica y metódica" (p. 29).

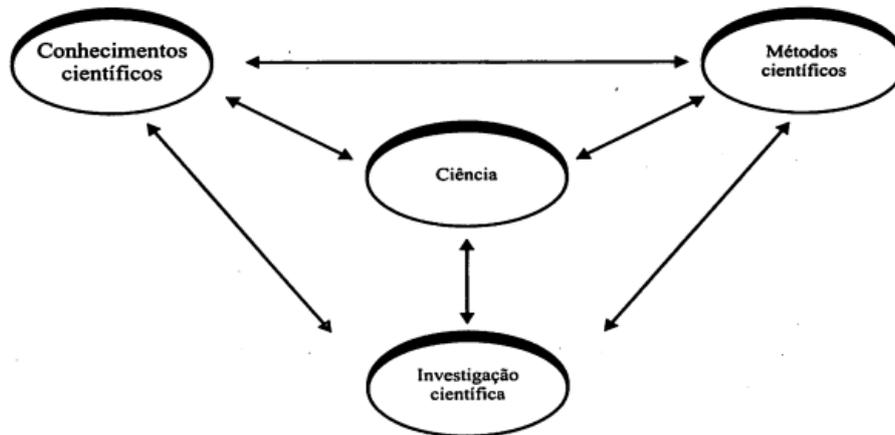
Assim como o autor citado anteriormente, Miranda (2012) também compreende que a investigação científica constitui um método para descobrir a verdade, permitindo descrever, explicar, generalizar e prever fenômenos que ocorrem na natureza, na sociedade, e no caso desta dissertação, no comportamento humano.

Portanto, ao entender que toda investigação implica em um método, cabe ressaltar o seu significado: a palavra método deriva do grego e quer dizer caminho. Ou seja, seria o modo de proceder, a ordenação de um conjunto de etapas a serem cumpridas no estudo de uma ciência. Gil (2008) difere os termos método de método científico. Para o autor, método é o caminho para se chegar a um determinado fim e método científico como um "conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento" (p. 8).

Segundo Campoy (2016), método se refere a uma "serie de pasos que sigue una ciencia para obtener saberes válidos. Es decir, configura una manera de proceder para acercarse a intentar resolver problemas de índole científica que, según su naturaleza o enfoque, podrán abordarse desde metodologías diferentes" (p. 40). Concordando com Campoy (2016), Marconi & Lakatos (2003) também definem o método como "o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo" (p. 83). As autoras ainda completam que o método traça o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando nas decisões do pesquisador.

Miranda (2012) aponta que entre os conhecimentos científicos, a investigação científica e os métodos científicos há uma estreita relação e que um conceito leva ao outro. Para a autora, o ciclo de relação entre eles pode começar com qualquer um dos três, como é assinalado na figura abaixo.

**FIGURA N° 02 – Relação entre conhecimentos científicos, métodos científicos e investigação científica**



Fonte: Miranda, 2012, p. 9.

Diante do exposto, e após a análise do que vários autores dizem a respeito do método, cremos que Campoy (2016) defina de forma muito clara o que vem a ser então a metodologia de uma investigação:

consiste entonces en un conjunto coherente y racional de técnicas y procedimientos cuyo objetivo fundamental es implementar procesos de recolección, clasificación y validación de datos y experiencias provenientes de la realidad, y a partir de los cuales pueda construirse el conocimiento científico. (p. 37)

Todas essas definições caracterizam a investigação científica como algo sistemático, delineado e que seja capaz de fornecer respostas aos problemas propostos. Deve proporcionar ao investigador meios para que se alcancem as respostas sobre as questões pretendidas.

Apoiando-se ainda em Campoy (2016, p. 38), o autor estabelece alguns critérios para que seja delineada uma boa investigação, de forma coerente e objetiva:

- ✓ Debe estar claramente definida y estar basada en conceptos comunes.
- ✓ El procedimiento de investigación debe describirse con el suficiente detalle de forma que otro investigador pueda repetir la investigación para seguir avanzando en el conocimiento.
- ✓ El procedimiento de investigación debe ser planificado cuidadosamente para obtener resultados lo más objetivos posibles.
- ✓ El investigador debe señalar con total sinceridad los defectos en el diseño y procedimiento y cómo pueden afectar a los resultados.
- ✓ La validez y la fiabilidad de los datos deben ser comprobadas cuidadosamente.
- ✓ Las conclusiones se deben ajustar a los datos proporcionados por la investigación.

A partir dos conceitos elencados Campoy (2016), Miranda (2012), Gil (2008) e Marconi & Lakatos (2003), é possível compreender os passos necessários para se obter um resultado satisfatório na investigação, cujo o objetivo é encontrar respostas para o problema através da utilização de métodos científicos.

#### **4.1 Problema da pesquisa**

A problemática que norteia este estudo visa entender o ponto de vista que os estudantes do 8º ano da Escola Municipal Sebastião Tavares de Oliveira de Praia Grande - SP têm a respeito das implicações que a afetividade na relação entre professores e alunos traz para o processo de aprendizagem.

Ao longo da trajetória profissional da autora desta pesquisa, exercendo a função de docente no Ensino Fundamental II há pelo menos uma década, houve a atuação nas mais diversas situações com os alunos em sala de aula. Tantas vivências a possibilitaram observar e refletir o quanto a qualidade da relação estabelecida entre professor e aluno, ou seja, os autores e atores do processo de ensino e aprendizagem podem interferir de forma positiva ou negativa na construção do conhecimento.

Outro ponto a destacar é que não há tantos estudos referentes a este tema em relação a opinião dos adolescentes. Silva & Albuquerque (2015) já atentavam para esse fato: “os estudos referentes a estes temas concentram-se, em grande parte, nas ideias de professores, estudiosos e especialistas da área, carecendo assim de mais estudos que se remetam às impressões do principal protagonista desse processo: o aluno” (p. 5).

A escola, muitas vezes, trata de forma separada o afeto e a cognição, como se o aluno obtivesse essas dimensões de forma isolada. Aspectos afetivos e cognitivos presentes na mente humana não constituem em universos opostos, ao contrário, estão indissociados. A dimensão afetiva permeia todas as interações sociais e opera no desenvolvimento cognitivo. Por isso, não pode ser desconsiderada no ambiente escolar.

Assim sendo, no decorrer de um estudo estritamente minucioso acerca da temática estabelecida, foram surgindo alguns questionamentos:

- ✓ Existe afetividade na sala de aula?
- ✓ Como é a visão do aluno sobre a relação professor-aluno?
- ✓ Quando o aluno é afetado positivamente, isso facilita o seu processo de aprendizagem?

- ✓ E ao contrário, quando o aluno é afetado negativamente, isso dificulta / impede a sua aprendizagem?

Frente a essas questões e após aprofundamento teórico, a presente pesquisa possui o seguinte problema central, a saber: **A afetividade na relação professor-aluno traz implicações para a aprendizagem?**

Por se tratar de parte fundamental em uma investigação, o problema de pesquisa, nos dizeres de Campoy (2016): “es el punto de partida de toda investigación. Es probablemente la etapa más importante del proceso de investigación, ya que implica varios pasos interrelacionados” (p. 48). Gil (2008) entende que na acepção científica, problema é “qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento” (p. 33). Para Marconi & Lakatos (2003), o problema é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância: “definir o problema significa especificá-lo em detalhes precisos e exatos. Na formulação de um problema deve haver clareza, concisão e objetividade” (p. 159).

Ademais, com o objetivo de que a presente pesquisa atendesse a todos os requisitos necessários, foram consultados os referidos autores para que o problema de pesquisa fosse elaborado com a maior clareza possível. De acordo com Marconi & Lakatos (2003), a formulação do problema é uma tarefa complexa e requer conhecimentos prévios do assunto. Ainda na opinião das autoras, o problema, antes de ser considerado apropriado, deve ser analisado levando em consideração os seguintes pontos (p. 160):

- a) **Viabilidade.** Pode ser eficazmente resolvido através da pesquisa.
- b) **Relevância.** Deve ser capaz de trazer conhecimentos novos.
- c) **Novidade.** Estar adequado ao estágio atual da evolução científica.
- d) **Exequibilidade.** Pode chegar a uma conclusão válida.
- e) **Oportunidade.** Atender a interesses particulares e gerais.

Diante dos fatos e partindo da ideia que a afetividade permeia todas as experiências dos seres humanos, inclusive nas que se referem ao processo de aprendizagem, entender o que os alunos pensam a esse respeito, estudar as dimensões afetivas identificadas na sala de aula, a relação professor-aluno e quais implicações ela traz para a aprendizagem, torna-se de grande valia. A dualidade que perpetuou durante décadas (e ainda perpetua em muitas escolas) afeto/cognição influenciou profundamente a área educacional, gerando grande ênfase apenas nas dimensões cognitivas.

Porém, mais recentemente, a partir de pressupostos teóricos mais voltados nos determinantes sociais da aprendizagem, houve uma visão mais integradora, que defende a não separação dos aspectos cognitivos dos afetivos. Em sala de aula, toda essa discussão tem causado uma revisão das práticas pedagógicas, já que é necessário caracterizar as relações de ensino-aprendizagem também como um processo afetivo.

Conseguir unir o que é indissociável, afeto e cognição, é realmente desafiador para os docentes nos dias de hoje. Porém, ao ouvir os protagonistas desse processo - os alunos, e que concepções eles tem sobre a afetividade na sala de aula, pode trazer grandes contribuições para o trabalho a ser desenvolvido pelos professores.

## **4.2 Objetivos geral e específicos**

Os objetivos de uma investigação científica compõem parte fundamental da pesquisa, na verdade, são os pontos de referência que orientam todo o desenvolvimento do estudo.

Após a formulação do problema, deve-se expor com precisão os objetivos aos quais se pretende alcançar com a investigação. Para Campoy (2016):

En general, un objetivo significa un propósito o meta, una finalidad hacia la cual deben dirigirse los recursos y esfuerzos para da cumplimiento a un plan. Los objetivos de investigación son puntos de referencia que guían el desarrollo de un estudio. Se podría decir que son el GPS de la investigación. Se trata de un enunciado que expresa lo que se desea indagar y conocer para responder a un problema planteado. (p. 63)

Miranda (2012) também preconiza, assim como Campoy (2016), que os objetivos são os guias do estudo, que são eles que orientam todo o processo de investigação. Segundo a autora, os objetivos “devem ser formulados com clareza e de maneira realista, quer dizer, suscetível de serem alcançados” (Miranda, 2012, p. 20).

Apoiando-se nos esclarecimentos dos autores de metodologia, os mesmos afirmam que os objetivos são classificados em gerais e específicos. Quanto aos gerais, estão relacionados ao que se pretende atingir, devendo responder a questão central da pesquisa. Quanto aos específicos, estes derivam do objetivo geral e expressam os passos necessários; referem-se aos aspectos parciais do problema que devem ser estudados.

A seguir apresentam-se os objetivos gerais e específicos para esta investigação.

### **4.2.1 Objetivo geral:**

Analisar a afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem.

#### 4.2.2 Objetivos específicos:

1. Identificar o papel da afetividade nas relações educacionais.
2. Analisar a interação a partir da perspectiva aluno/professor.
3. Analisar se a afetividade influencia a aprendizagem, segundo os discentes.

#### 4.3 Decisões metodológicas: enfoque e desenho

Tendo em vista que a presente pesquisa é caracterizada como uma investigação social, que almejou alcançar os resultados propostos pelos objetivos geral e específicos e, principalmente, responder ao problema central da pesquisa, quanto a abordagem, esse estudo adotou o paradigma **qualitativo**. Tal enfoque nos deu sustentação porque necessitávamos de um método de investigação que focasse no caráter subjetivo do objeto analisado, já que, ao investigar sobre a relação estabelecida entre afetividade e aprendizagem segundo os discentes, promoveria diversos tipos de opiniões.

Esse enfoque permitiu a interpretação e a compreensão dos fenômenos em estudo, já que, segundo Miranda (2012), estuda os fenômenos sociais, os dados não são medíveis e por isso, qualitativos, estuda a realidade e portanto, é holístico, posiciona-se dentro de um contexto, apresenta o desenho de investigação flexível e tem como objetivo compreender a situação.

A respeito do enfoque adotado, Denzin y Lincoln (citado em Campoy, 2016, p. 231) afirmam que:

La investigación cualitativa es una actividad que sitúa al investigador en el mundo. La investigación cualitativa consiste en un conjunto interpretable, materiales prácticos que hacen visible el mundo. Esas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones (...). A este nivel la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, un enfoque naturalista del mundo. Lo principal de la investigación cualitativa es el estudio de las cosas en su ambiente natural, tratando de dar sentido, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas le atribuyen.

Ao abordar esse paradigma, que visa responder a questões muito particulares, e levando em consideração a temática em questão, foi possível estabelecer uma análise interpretativa dos dados obtidos, dando assim significado as informações. Com isso, foram obtidos informes muito ricos e detalhados sobre o que pensam os alunos a respeito da relação que vivenciam com seus docentes e como a qualidade dessas relações afetam a aprendizagem deles.

Campoy (2016, p. 232) sobre quais deveriam ser os princípios norteadores de uma investigação qualitativa, preconiza que:

- ✓ Es dialéctica y sistémica.
- ✓ Tiene una concepción múltiple de la realidad.
- ✓ La realidad está formada por sistemas muy complejos.
- ✓ El principal objetivo es comprender los fenómenos.
- ✓ Le interesa las estructuras significativas de las conductas del sujeto que se estudia.
- ✓ Utiliza técnicas no estructuradas en la recogida de información.
- ✓ Especial interés por el proceso de recogida de información.
- ✓ Produce datos cualitativos, no métricos.
- ✓ Plantea un análisis interpretativo.

Ao seguir essas prerrogativas e com base na problemática, foi necessário escolher um método que pudesse atender aos questionamentos e exigências dessa pesquisa. Escolhemos a **fenomenologia** porque sua finalidade “es estudiar las esencias de las cosas y de las emociones” (Campoy, 2016, p. 240). Ainda como ressalta o autor,

La fenomenología como método se define como ciencia descriptiva, rigurosa, concreta, que muestra y explica el ser en sí mismo, que se preocupa por la esencia de lo vivido. La fenomenología parte del supuesto de que hay en las cosas una esencia a la que se puede acceder a través de las observaciones empíricas que, relacionadas entre sí, permiten la representación de dicho fenómeno en la conciencia, sin recurrir a las teorías, deducciones y suposiciones procedentes de otras disciplinas. (Campoy, 2016, pp. 240-241).

A fenomenologia é uma estratégia de investigação que visa identificar a essência das experiências humanas por meio de um fenômeno descrito pelos participantes da pesquisa. Segundo Groenewald (citado em Campoy, 2016, p. 241), "la palabra clave de la investigación fenomenológica es la descripción. El investigador describe con la mayor precisión posible el fenómeno, absteniéndose de cualquier marco predeterminado, pero manteniéndose fiel a los hechos". Esse método tem a ver com a compreensão dos fenômenos sociais a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, que, no caso dessa investigação, são os alunos.

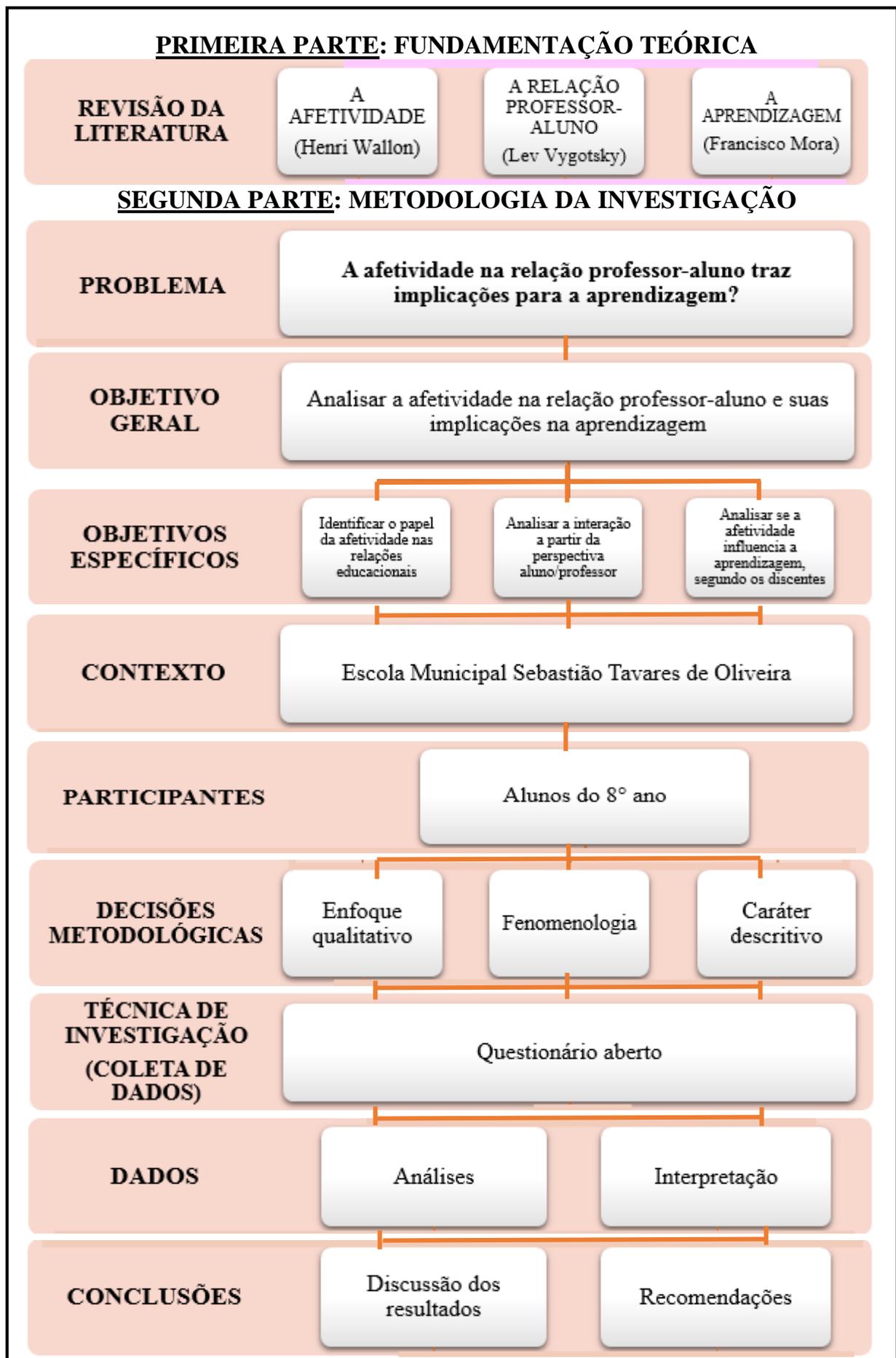
Diante do exposto e com base nos objetivos para essa pesquisa, o caráter adotado foi a do tipo **descritiva**, porque produziu dados descritivos, ou seja, as opiniões dos participantes. Foi realizado o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos, porém, cabe ressaltar, sem a interferência do investigador.

De acordo com Gerhardt & Silveira (2009) “a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (p. 35). Já para Bernal (2006), a investigação descritiva tem como funções principais a capacidade “para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de dicho objeto” (p. 112).

O tipo escolhido, o descritivo, nos possibilitou descrever de forma minuciosa as características do fenômeno a ser estudado, ou seja, a afetividade e suas implicações na aprendizagem, além de permitir que fossem relatados os fatos que respondessem a pergunta central dessa investigação.

Ao embasar a pesquisa nesse caráter, e seguindo as orientações dos estudiosos sobre metodologia da investigação, tivemos de forma muito clara que tal pesquisa não permite fazer nenhum tipo de avaliação sobre o objeto em estudo, não nos cabendo explicá-lo, apenas descrevê-lo: “consiste en realizar una descripción del fenómeno estudiado, lo más completa posible sin realizar ningún tipo de valoración, que refleje la realidad vivida por la persona, su mundo, su forma de ver la vida” (Campoy, 2016, p. 245).

#### **QUADRO N° 05 – Desenho da pesquisa**



#### 4.4 Contexto da pesquisa

A escola escolhida para nos repassar os dados referentes em como a afetividade influencia na aprendizagem localiza-se no município de Praia Grande, mais precisamente no litoral do Estado de São Paulo, Brasil. O mapa abaixo apresenta de forma mais clara o contexto da pesquisa, destacado em vermelho.

**FIGURA N° 03 – Mapa do Estado de São Paulo – Localização do município de Praia Grande**



Fonte:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Praia\\_Grande\\_\(S%C3%A3o\\_Paulo\)#/media/Ficheiro:SaoPaulo\\_Municip\\_PraiaGrande.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Praia_Grande_(S%C3%A3o_Paulo)#/media/Ficheiro:SaoPaulo_Municip_PraiaGrande.svg). Acesso em: 24 junho 2019.

Praia Grande pertenceu à cidade vizinha São Vicente, até 1967, quando ocorreu a sua emancipação política. É relativamente uma cidade nova, se comparada a outros municípios. Desde então, a cidade está em constante desenvolvimento. Sua economia está baseada na prestação de serviços, comércio e turismo.

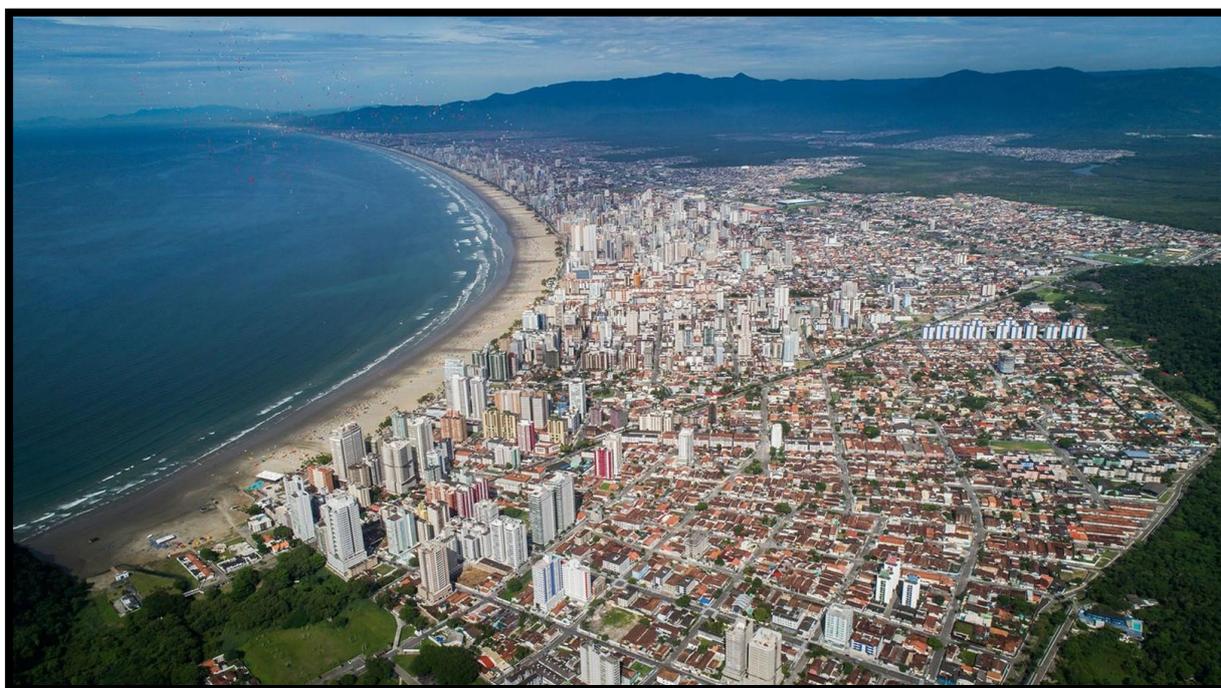
É considerada uma estância balneária porque cumpre vários requisitos relacionados ao turismo. Sua costa com 22,5 quilômetros de extensão é dividida em 12 praias. Na alta temporada, a população flutuante de Praia Grande aumenta em até quatro vezes, ultrapassando

em determinadas datas festivas a marca de 1 milhão de pessoas. É um dos destinos mais visitados do litoral paulista e do Brasil.

De acordo com o último censo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), o município continha 262.051 habitantes. Para 2018, a população já estava estimada em 319.146 pessoas.

A cidade possui 147 quilômetros quadrados de área e é dividida em 32 bairros. Até o início dos anos 90, a maior parte dos habitantes do município residia junto à praia. Entretanto, essa situação começou a mudar em meados da mesma década devido ao elevado crescimento da construção civil e graças a uma série de obras de infraestrutura e urbanização, que até o momento, eram bem precários. Tal situação acabou por atrair milhares de famílias em busca dos empregos oferecidos pelas construtoras e empreiteiras e causou um inchaço populacional nas regiões mais afastadas da praia, criando-se assim os bairros periféricos. A escola pesquisada nessa dissertação localiza-se na periferia. Porém, cabe ressaltar que todos os bairros de Praia Grande estão em vias de urbanização e possuem escolas, creches, transporte público e pavimentação. Segundo o IBGE, 93% dos domicílios da cidade possuem esgotamento sanitário adequado.

#### **FIGURA N° 04 – Vista aérea do município de Praia Grande**



Fonte: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/especial-publicitario/acepg-associacao-do-comercio-de-praia-grande/acepg/noticia/2018/12/04/prai-grande-e-uma-das-cidades-mais-procuradas-na-temporada.ghtml>. Acesso em: 30 junho 2019.

Na área educacional Praia Grande apresenta dados positivos. Conforme informações divulgadas pelo IBGE, 97% das crianças na faixa etária entre 6 a 14 anos estão escolarizadas.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>8</sup>, para os anos iniciais do Ensino Fundamental – EF (que compreendem do 1º ao 5º ano), a nota do município foi a de 6,4 (dados de 2017, último IDEB). O Brasil possui ao todo 5.570 municípios e a nível nacional, Praia Grande ocupou a 1.248ª colocação; se análise for a nível estadual (São Paulo possui 645 municípios), Praia Grande ocupou a 377ª colocação.

Para os anos finais do EF (6º ao 9º ano), a nota atingida por Praia Grande foi a de 5,1 (dados também do último IDEB). A nível nacional ocupou a posição de 936ª e a nível estadual, a 257ª colocação.

O IBGE também apresenta outras informações educacionais sobre Praia Grande: que no ano de 2018 haviam 43.517 alunos matriculados no EF e 12.028 alunos matriculados no Ensino Médio - EM (etapa posterior ao EF com duração de 3 anos); que haviam 2.009 docentes lecionando para EF e 845 docentes para o EM. Ainda de acordo com o Instituto, Praia Grande possui 109 escolas de EF e 42 estabelecimentos para o EM.

Com o intuito de delimitar o presente estudo e responder de forma satisfatória aos objetivos da temática, elegemos a Escola Municipal Sebastião Tavares de Oliveira como contexto para a presente investigação. Essa escola foi escolhida pelo interesse da autora da presente dissertação em relação ao problema central levantado, bem como pelo quesito da acessibilidade, já que é docente dessa unidade há pelo menos 7 anos, lecionando a disciplina de Geografia para os alunos do 6º ao 9º ano.

A referida unidade escolar foi inaugurada em 26 de maio de 2009. O nome da escola foi uma homenagem a um dos emancipadores da cidade e que, tempos depois, tornou-se vereador, tendo quatro legislaturas e acompanhando de perto o crescimento e o desenvolvimento de Praia Grande.

## **FIGURA N° 05 – Fachada da Escola Municipal Sebastião Tavares de Oliveira**

---

<sup>8</sup> É um indicador nacional formulado para medir a qualidade do aprendizado do país e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Foi criado em 2007. Analisa dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.



Fonte: Autoria própria

A escola fica localizada no bairro Jardim Quietude, periferia de Praia Grande. A comunidade é composta por moradores e comerciantes. Ao longo dos anos o bairro passou por muitas transformações, recebendo infraestrutura que trouxe urbanização, equipamentos de saúde e educação.

A clientela atendida na escola é bem diversificada. Possui uma demanda de alunos que moram no próprio bairro e nos bairros vizinhos. A comunidade em sua maioria possui renda baixa, empregos informais e em alguns casos as famílias encontram-se em situação vulnerável, principalmente devido ao desemprego. As famílias são bem numerosas e contam com o apoio dos serviços oferecidos pelos órgãos públicos.

**FIGURA N° 06 – Vista aérea da Escola Municipal Sebastião Tavares de Oliveira**



Fonte: Google Earth. Acesso em: 30 junho 2019.

A área total do terreno em que a escola está inserida possui 2.729,39 metros quadrados, sendo de área construída o total de 2.147,83 metros quadrados. Há uma quadra poliesportiva coberta de 291,81 metros quadrados com vestiários feminino e masculino. A escola possui 15 salas de aula, pátio coberto com refeitório, biblioteca, sala dos professores, sala para o Assistente Técnico Pedagógico (coordenador) e Pedagogo Comunitário (que atua junto as famílias), sala para o Diretor e Assistente de Direção (vice-diretor), secretaria, almoxarifado e banheiros. A construção dessa escola seguiu os itens que compõem o padrão estabelecido pela prefeitura para todas as unidades escolares do município. Há também nas áreas internas e externas da escola câmeras de monitoramento.

Em 2018, época da coleta de dados, a escola atendia 1.335 alunos nos seus três períodos de funcionamento: manhã (das 7h às 11h), intermediário (das 11h às 15h) e tarde (das 15h às 19h). No período da manhã estudam os alunos do 7º ao 9º ano, no período intermediário os alunos do 4º ao 6º ano e no período da tarde, os alunos do 2º e 3º anos. Essa escola não atende as crianças do 1º ano.

Em relação ao quadro de funcionários, no ano de 2018, a escola possuía 25 docentes que atuavam entre o 2º e 5º ano (todos com nível superior em Pedagogia), 29 docentes especialistas que atuavam do 6º ao 9º ano (todos formados em nível superior em suas respectivas disciplinas) e 21 funcionários responsáveis pela manutenção da escola (inspetor de

alunos, atendente de educação, serventes, agentes administrativos, trabalhadores e merendeiros). Além de todos esses funcionários há também a Equipe Gestora dessa unidade escolar formada pela Diretora, Assistente de Direção, Assistente Técnico Pedagógica e Pedagoga Comunitária.

Quanto a proposta pedagógica dessa escola, ao observar a rotina dessa unidade e ao ter contato com o seu Projeto Político Pedagógico – PPP, pudemos observar a preocupação em oportunizar aos discentes uma formação que os contemple de forma integral, almejando que sejam agentes transformadores de suas próprias vidas e da sociedade.

No que tange às avaliações, a unidade prioriza a avaliação formativa, visando a construção, o desenvolvimento e a consolidação de habilidades e competências. São utilizados diversos instrumentos para que os docentes acompanhem de forma efetiva o desenvolvimento das aprendizagens de seus alunos.

Em 2018, a escola possuía os seguintes projetos, a saber: “*Assembleias Escolares*” (que tem por objetivo proporcionar aos alunos, professores e todos os envolvidos, momentos de discussão coletiva para que sejam tratados assuntos pertinentes a sala de aula e a escola, visando melhorar a convivência e o trabalho escolar; nestes momentos são feitas críticas, felicitações e sugestões; este projeto contempla do 6º ao 9º ano); “*Jovens Autores*” (este projeto contempla os 4º anos dessa unidade; visa incentivar não somente a leitura como a escrita; são reunidos textos e ilustrações de diversos alunos dessa série com o objetivo de confeccionarem um livro); “*Salas Ambiente*” (este projeto visa proporcionar aos alunos do 6º ao 9º ano ambientes que venham a facilitar o acesso a materiais específicos das disciplinas, proporcionando uma maior dinamização das aulas; para tanto, são os alunos que trocam de sala durante as diferentes aulas e não o professor; os docentes organizam as salas de aula de acordo com as características de sua disciplina, tornando o ambiente mais funcional e atrativo). Existem outros projetos também advindos da Secretaria da Educação de Praia Grande – SEDUC (voltados ao meio ambiente, valores, cidadania, trânsito, importância das famílias, entre outros).

Diante da breve caracterização do município de Praia Grande, do bairro Jardim Quietude e da Escola Sebastião Tavares de Oliveira, serão definidos a seguir os participantes dessa pesquisa.

#### **4.5 Participantes da pesquisa**

A seleção dos participantes compõe parte fundamental para uma investigação já que, através da participação dos mesmos, serão encontradas as respostas para os objetivos almejados.

Como o principal objetivo desse estudo foi o de apresentar dados realmente relevantes e confiáveis e que pudessem contribuir para estudos posteriores, chegamos à conclusão de que se tornaria importante que os alunos do 8º ano participassem dessa pesquisa.

Optamos por priorizar o que os protagonistas da educação tem a nos dizer: os discentes. Pudemos observar muitos trabalhos relacionados a opinião de docentes, de coordenadores, de diretores, de alunos da Educação Superior, porém, poucos trabalhos relacionados a alunos adolescentes. A afetividade permeia todos os segmentos educacionais, e portanto, os alunos do EF II teriam enormes contribuições a trazer já que essa fase é marcada por grandes mudanças afetivas relacionadas ao âmbito pessoal, interpessoal e social e claro, acabam por interferir em suas aprendizagens.

**TABELA N° 01 – Participantes da pesquisa**

PARTICIPANTES	QUANTIDADE
Alunos do 8º ano	31

Fonte: Elaboração própria

Como informado na tabela, participaram dessa pesquisa 31 alunos, com faixa etária compreendida entre 13 e 15 anos, de ambos os sexos. Foram convidados a participar 40 alunos, porém, por se tratar de alunos menores de idade, só efetivamente participaram aqueles em que os pais ou responsáveis autorizaram por escrito (como será descrito no item **4.9 Questões Éticas**).

#### **4.6 Técnicas e instrumentos: construção**

Levando em consideração que é através da seleção precisa de técnicas e instrumentos que a investigação será capaz de responder ao problema em questão, essa é uma das partes mais relevantes da investigação. Marconi & Lakatos (2003), a esse respeito, afirmam:

A seleção do instrumental metodológico está, portanto, diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação. (p. 163)

Ainda apoiando-se nos dizeres das autoras mencionadas, tanto os métodos quanto as técnicas devem estar adequados ao problema a ser estudado e também ao público informante que participará da pesquisa.

Diante da importância dessa etapa - a organização dos instrumentos de investigação, analisamos de forma minuciosa qual seria a técnica mais eficaz que pudesse atender as expectativas dessa pesquisa. Após exaustivo estudo, percebemos que a técnica de investigação que melhor responderia aos questionamentos, aos objetivos e principalmente ao problema dessa investigação, seria o **questionário aberto**.

El cuestionario abierto es aquel que solicita una respuesta libre y provoca respuestas de mayor profundidad sin delimitar de antemano las alternativas de respuesta que son redactadas por el propio sujeto. Estas respuestas nos permiten conocer actitudes, sentimientos, motivaciones, opiniones y conductas. (Campoy, 2016, p. 325)

A ideia acima retratada por Campoy (2016) coaduna exatamente com a ideia central dessa dissertação: conhecer o que pensam os alunos a respeito de como a afetividade interfere em suas aprendizagens, o que os motiva a quererem aprender, quais condutas docentes facilitam ou impedem o processo de aprendizagem, como os alunos são afetados nas aulas. E o questionário aberto foi o que melhor possibilitou tal alcance.

Como técnica qualitativa de investigação, e concordando com Campoy (2016), Gil (2008) define o questionário como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (p. 121). Para Marconi e Lakatos (2003), “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito (...)” (p. 201). Segundo Miranda (2012), é um dos métodos de maior uso na investigação social por coletar informações proporcionadas pelas próprias pessoas investigadas.

O questionário apresenta uma série de vantagens. Vejamos algumas, tendo como referência os autores Marconi & Lakatos (2003), Gil (2008) e Campoy (2016): possibilita atingir grande número de pessoas; há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato (o que no caso dessa dissertação foi um ponto muito importante para que os alunos se motivassem a participar); há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis a outros procedimentos (outro ponto que nos fez escolher esta e não outra técnica).

Em relação ao formato das questões, “nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas” (Gil, 2008, p. 122) e este era o nosso maior propósito: que os alunos respondessem as questões com total sinceridade. Este instrumento permitiu isso porque possibilita investigações mais profundas e precisas (Marconi & Lakatos, 2003). Por se tratar de adolescentes, muitas vezes eles ficam tímidos na presença uns dos outros ou com os adultos, e tal fato poderia comprometer a veracidade das opiniões. Nesse formato de questionário, utilizaram linguagem própria e puderam se expressar livremente, já que responderam a luz de suas vivências, suas experiências.

Outro ponto que cabe ressaltar é quanto a construção do questionário: este deve atender a normas precisas, para que sua eficácia e validade sejam preservadas. Em seu processo de elaboração, devem-se levar em conta os tipos de pergunta, a ordem e a formulação das mesmas. Conforme Marconi & Lakatos (2003):

O processo de elaboração é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico. (pp. 202-203)

Seguindo sempre as recomendações dos estudiosos em metodologia da investigação, outra preocupação foi referente a quantidade e a qualidade das questões: “o questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 203). Nos atentamos também quanto ao questionário ser acompanhado por instruções (nota explicativa), para que o participante tomasse ciência do que desejávamos dele. Quanto a sua estética, também observamos os seguintes itens: se o tamanho era adequado, se havia facilidade de manipulação, se possuía espaço suficiente para as respostas e sobre a disposição das questões.

Já que os participantes eram adolescentes cursantes do 8º ano do EF, tivemos o cuidado de elaborar perguntas que fossem condizentes com o nível de compreensão deles. As sugestões elencadas por Campoy (2016, p. 325) foram importantes nessa etapa:

- ✓ Se debe utilizar un lenguaje sencillo alejado de la sofisticación.
- ✓ Debe contener el número adecuado de preguntas en función de la finalidad del mismo, aunque no debe ser excesivamente largo.
- ✓ Las preguntas deben adecuarse al nivel educativo y cultural del encuestado.
- ✓ Hay que evitar las preguntas largas que pueden inducir a la confusión.

Outra recomendação é de que depois de redigido, o questionário seja testado antes de sua utilização definitiva (Marconi & Lakatos, 2003; Gil, 2008; Campoy, 2016), para evidenciar possíveis falhas. Porém, antes dessa etapa, há outra essencial: a análise e avaliação de especialistas na temática. O próximo tópico abordará como foi realizada a validação do instrumento escolhido para essa dissertação.

#### **4.7 Validação dos instrumentos**

Desde o princípio, essa pesquisa seguiu estritamente as regras necessárias para que fosse construído um estudo com o maior nível de confiabilidade possível. Para tanto, seguimos as orientações de Campoy (2016), referente a validação de questionários: primeiramente deve ser feita a revisão bibliográfica, depois é realizada a validação por especialistas e por fim, um estudo piloto (pré-teste).

Com a revisão teórica sobre o tema realizada, foi efetivada a segunda etapa, a de encaminhar a especialistas na temática, o questionário. A esse respeito, Mengual (citado em Campoy, 2016, p. 170) afirma que: "se entiende por experto tanto al individuo como al grupo de personas que son capaces de proporcionar valoraciones fiables sobre un problema en cuestión, y al mismo tiempo, hacen recomendaciones en función de un máximo de competencia".

Obedecendo a essa regra, foram encaminhados a 3 Docentes Doutores (especialistas na temática) da Universidad Autónoma de Asunción – UAA o questionário (**conforme anexo nº 01**) para que fosse analisado. Nesse contexto, os especialistas levaram em consideração a temática do estudo e expressaram suas opiniões quanto a dois critérios: a clareza (que se refere a qualidade das questões) e coerência (se as questões estavam condizentes com os objetivos da pesquisa).

Diante das opiniões estabelecidas pelos especialistas, foram realizadas as alterações necessárias, originando o formato final a ser aplicado ao público alvo dessa investigação, os alunos.

#### **4.8 Procedimento da pesquisa**

Essa pesquisa tece reflexões sobre a influência que a afetividade pode trazer no processo de aprendizagem de estudantes que cursam o 8º ano da rede pública do município de Praia Grande - SP, Brasil, a partir do ponto de vista desses alunos.

Para tanto, a primeira etapa dessa pesquisa (levantamento teórico), se deu entre os meses de janeiro e maio de 2018. Nesse período, foi necessário realizar uma vasta revisão da literatura acerca da afetividade. Foram abordadas as obras de estudiosos que contemplassem além desse tema, a relação professor-aluno e o processo de aprendizagem. Precisávamos de aportes suficientes para entender sobre como a afetividade na relação entre docentes e discentes poderia trazer contribuições positivas ou impedimentos para o processo de ensino-aprendizagem.

Nos detemos a analisar o maior acervo possível para que, por meio do marco teórico dessa investigação, fosse possível conhecer mais sobre o tema e aprimorar os nossos conhecimentos. Além da consulta a obras de autores renomados sobre a temática abordada, foram consultados também dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos científicos, revistas especializadas, documentos legais, em espécie e em formato eletrônico através da internet.

Com a fundamentação teórica e todas as informações coletadas e organizadas de forma sistemática - sempre levando em consideração os objetivos da pesquisa, em junho de 2018 foi elaborado o questionário aberto a ser aplicado para os alunos. Na realização desse instrumento de coleta de dados foram levados em consideração a problemática e os objetivos geral e específicos.

No mês de julho de 2018 o questionário foi submetido a validação de conteúdo mediante a análise de 3 doutores especialistas na temática (como detalhado no item anterior – **4.7 Validação dos instrumentos**), todos professores da UAA.

Após a validação do instrumento e com a escola escolhida e devidamente autorizada pela equipe gestora da unidade escolar (**conforme apêndice n° 01**), seguimos os preceitos de Campoy (2016) quanto a aplicação de um pré-teste. O questionário foi aplicado a 4 alunos, da mesma série, porém, que não participariam da pesquisa. Tal ação nos permitiu evidenciar que as perguntas não precisariam de modificações. Esse teste preliminar possibilitou que nenhuma pergunta fosse respondida de forma equivocada ou com sentido distinto do que almejávamos. Após essa aplicação, partimos para a próxima etapa.

No início de outubro de 2018 marquei um horário com a Direção da escola para que eu pudesse convidar os alunos a participarem da pesquisa. Como será descrito no item posterior (**4.9 Questões éticas**), além dos alunos quererem participar dessa investigação, seus pais ou responsáveis legais teriam de autorizá-los. Assim o fiz: expliquei todos os pontos pertinentes quanto a execução dessa dissertação (objetivos, voluntariedade, contribuições, custos, prejuízos/desconforto e sigilo) e foram entregues os TERMOS DE CONSENTIMENTO

LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS. Foram convidados 40 alunos, porém, somente 31 responsáveis autorizaram os seus filhos a participarem. Nesta reunião foram marcados os dias e horários para a aplicação do instrumento.

Por conseguinte, entre o final deste mesmo mês e início de novembro foi aplicado o questionário definitivo aos 31 alunos autorizados. É oportuno dizer que nesse momento os alunos assinaram o **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS PARTICIPANTES**, documento relacionado a aceitação de sua participação. Pudemos notar grande satisfação dos alunos em participarem dessa investigação, pois se sentiram valorizados.

Assim, após a conclusão da aplicação das técnicas partimos para uma minuciosa análise e interpretação dos dados obtidos, a fim de que pudéssemos apresentar os resultados e dar a resposta ao problema central da investigação. Cabe ressaltar que os participantes desse estudo foram identificados por códigos: A01, A02, A03... garantindo-lhes total anonimato e seguindo as recomendações de Miranda (2012): “para respeitar o caráter confidencial do estudo, pode-se substituir o nome real das pessoas por números, códigos ou nome fictício” (p. 62).

#### **4.9 Questões éticas**

Apontamos que essa pesquisa foi totalmente desenvolvida no que preconizam os aspectos legais e regras éticas.

Em relação aos participantes da pesquisa, alunos adolescentes e menores de idade, tivemos desde o início a preocupação em seguir todas as recomendações legais. Para tanto, foram elaborados dois documentos: um para os pais ou responsáveis e outro para os alunos, além, claro, da solicitação de autorização para a pesquisa (este para a Direção da escola).

Para os pais ou responsáveis foi realizado o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS (conforme apêndice nº 02)**. Nesse documento os pais ou responsáveis tomaram conhecimento de todos os pontos referentes a execução dessa dissertação e autorizaram seus filhos (a) a participarem. Foram identificados a autora da pesquisa; o estudo e seus objetivos; que não haveria riscos, desconfortos e nem gastos para eles (a) e seus filhos (a); que a participação seria voluntária e que se eles decidissem não autorizar os seus filhos (a) poderiam fazê-lo a qualquer momento; que seus filhos (a) não seriam identificados em nenhum momento do estudo; que seus filhos (a) estariam contribuindo para a compreensão da temática e para a produção de conhecimento científico; que todas as informações seriam tratadas pela pesquisadora com a maior cautela e

sigilo; e que os pais ou responsáveis poderiam solicitar esclarecimentos referente a pesquisa a qualquer tempo.

Quanto aos alunos, e após a autorização de seus responsáveis, foi elaborado o **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS PARTICIPANTES (conforme apêndice nº 03)**. Nesse documento os alunos participantes foram informados: sobre quem era a pesquisadora e o que ela estava pesquisando; que a participação deles seria voluntária e de que poderiam desistir de responder o questionário a qualquer momento; que não seriam identificados por hipótese alguma; que as opiniões fornecidas por eles seriam tratadas com o maior cuidado e sigilo; que estariam contribuindo para a compreensão do tema e para a produção científica; e que poderiam solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento.

Embasados por estes termos e após todos os devidos esclarecimentos, os participantes e seus pais ou responsáveis se mostraram interessados em participar, assinando e datando tais documentos.

## 5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo apresentará e analisará os resultados dessa investigação, que foram produzidos a partir da aplicação do instrumento de coleta de dados na Escola Municipal Sebastião Tavares de Oliveira. Isto posto, discorreremos sobre a afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, a fim de analisar e interpretar o que os alunos do 8º ano opinaram acerca do tema estabelecido para esta pesquisa.

Gil (2008), difere os conceitos de análise e interpretação e quanto a essa etapa crucial da investigação, salienta:

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a de análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto pela investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (p. 156)

No que se refere a essa diferenciação, Marconi & Lakatos (2003) afirmam que a análise, ou também chamada de explicação, “é uma tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” (p. 167); já interpretação, para as autoras, “é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-se a outros conhecimentos” (p. 168). Cabe destacar que, em geral, a interpretação dos dados significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado / coletado, no que tange aos objetivos propostos e a temática. Miranda (2012) nos atenta que é neste momento, que se “realiza a inferência, quer dizer, que significado têm esses dados” (p. 102).

Outro ponto a ressaltar é que nesta etapa fundamental da investigação, o pesquisador deverá confrontar o encontrado na revisão da literatura com os resultados encontrados na investigação (Gil, 2008; Miranda, 2012). “A tarefa de análise e interpretação dos resultados, deve-se conectar com as teorias analisadas, pois neste momento deve-se inferir as consequências à luz do Marco Teórico” (Miranda, 2012, p. 103). E tal recomendação foi amplamente seguida nesta investigação, já que os estudos realizados deram sustentação aos processos dessa pesquisa.

Obedecendo com rigor os padrões científicos e seguindo os preceitos quanto a exposição dos resultados, como nos alerta Marconi & Lakatos (2003), “é importante que eles

sejam colocados de forma sintética e de maneira clara e acessível” (p. 168), esta investigação optou por uma análise disposta em **categorias**, com o intuito de unificar os resultados.

Optamos pelo estabelecimento de categorias por se tratar de uma pesquisa social que visa apresentar dados concisos e coerentes em conformidade com os objetivos e quanto ao problema que norteou esse estudo. Gil (2008), nos realçando que as respostas fornecidas pelos elementos pesquisados tendem a ser as mais variadas possíveis, nos alerta sobre a relevância das categorias: “para que as respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias” (p. 157).

Diante de tal escolha, a de categorizar as informações contidas nos questionários aplicados, seguimos uma dinâmica específica para selecionar as categorias: nos apropriamos das respostas dos participantes com o intuito de construir eixos que correspondessem entre si de forma que pudessem responder a cada item categorial, criando assim as categorias de análise.

Quanto ao processo de elaboração das categorias, nos atentamos ao que preconizam Carlomagno & Rocha (2016):

- a) é preciso existir regras claras sobre os limites e definição de cada categoria; b) as categorias devem ser mutuamente exclusivas (...); c) as categorias devem ser homogêneas (não ter coisas muito diferentes entre si, no mesmo grupo); d) é preciso que as categorias esgotem o conteúdo possível (...); e) é preciso que a classificação seja objetiva, possibilitando a replicação do estudo. (p. 184)

Tendo em vista que as categorias foram definidas através da exploração das respostas coletadas, elas nos possibilitaram a interseção entre empiria e teoria, enriquecendo grandemente a compreensão da temática.

Será apresentado no diagrama abaixo as categorias de análise para essa investigação.

**FIGURA N° 07 – Diagrama das categorias construídas para esse estudo**



Fonte: Elaboração própria

### 5.1 1ª Categoria: Importância e sentidos atribuídos a afetividade

Conforme exposto, as respostas dos alunos às questões do questionário permitiram o seu agrupamento em categorias. Essa primeira categoria visa revelar qual é a importância que os participantes da pesquisa dão a afetividade na sala de aula, mais precisamente, o que entendem por professores afetuosos.

A presente categoria possibilitou inferir quais aspectos do professor foram interpretados pelos alunos como sendo de natureza afetiva. De acordo com Mello (2018), “o ser humano é um ser afetivo, e graças a esta capacidade ele pode expressar sua afetividade através das emoções e sentimentos” (p. 93).

Entendendo que a afetividade, na concepção walloniana, refere-se a capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno através de sensações ligadas a nuances agradáveis e desagradáveis (Almeida & Mahoney, 2007), devemos levar em consideração que os adolescentes pesquisados possuem suas próprias concepções acerca desse conceito, concepções estas influenciadas pelo momento em que estão passando (puberdade e adolescência) e diante de suas limitações teóricas (8ºano do EF).

Vejamos algumas respostas atribuídas quando questionados sobre o que seria um professor afetuoso:

*“O professor que não é ignorante, que mesmo que você não entenda o que ele falou ele terá o prazer de te explicar novamente quantas vezes for preciso”* (A04). É possível observar que, para este aluno, o professor afeta os seus alunos na forma em que os trata, na paciência em explicar.

*“Um professor legal, que sabe ser atencioso, que gosta dos alunos”* (A05). Nessa resposta, fica evidente a importância destinada aos sentimentos demonstrados na relação professor-aluno. Para A. R. S. Almeida (1999), o sentimento tem raiz psicológica e sua ação é duradoura.

*“Um professor que se importa com a sala, que sabe levar algumas coisas na brincadeira”* (A06). O “importar-se” está intimamente ligado ao “preocupar-se” (denominação utilizada várias vezes por diversos alunos), e portanto, vemos claramente nessa fala o quanto os alunos conseguem perceber o comprometimento docente e o quanto isso os afeta positivamente.

*“É aquele professor que é engraçado, que briga na hora certa, (...)”* (A07). Esse participante coaduna com a fala anterior pois ambos entendem que o professor afetuoso consegue dinamizar a aula com descontração, assim como preconiza Mendes (2017, p. 24): “É possível manter uma relação prazerosa e produtiva, levando em consideração o afetivo, o motor e cognitivo”. De acordo com Scharpf (2008), e levando em consideração os postulados de Wallon, “o humor, assim como as outras emoções, têm um poder de contágio. Um professor bem humorado contagia a classe de forma positiva e cria um clima propício à aprendizagem, motivando a atenção, ao mesmo tempo que sustenta a autoridade” (p. 58).

*“O professor que é paciente”* (A10). Esse atributo - paciência, foi diversas vezes mencionado. E pelas respostas foi possível observar que no caso, os alunos consideram paciente aquele professor que no âmbito pedagógico explica quantas vezes forem necessárias e também no que diz respeito ao momento / estágio em que os discentes estão passando, que, como teorizado por Wallon, é da puberdade e adolescência. O professor paciente possui um controle emocional equilibrado, característica bastante valorizada pelos participantes da pesquisa.

*“É aquele professor que respeita a sua opinião em algo e apoia muito você”* (A14). O termo “respeitar” apareceu em muitas respostas. Os alunos são afetados de forma positiva quando são tratados dignamente. E muitos alunos também apresentaram a reflexão de que o

respeito precisa ser mutuo. Na categoria referente a relação professor-aluno isso será mais detalhado.

*“É quando o professor tem carinho por você, que quando aquela pessoa sofre bullying, o professor já sabe pela cara e vai falar com ele”* (A16). Essa colocação deixa evidente que os conceitos afetividade e carinho foram colocados como sinônimos. E o participante completa atribuindo a um professor afetuoso a característica de conhecer bem os seus alunos. “Respeitar a individualidade não é tratar todos por igual, mas justamente tratar a cada um de acordo com sua singularidade” (S. Silva, 2014, p. 67). O docente que consegue articular o afetivo e o cognitivo dentro da sala de aula, que entende que essas duas dimensões não se separam e se constituem mutuamente, vai saber “ler as emoções” dos seus alunos. Assim, saber interpretar os sinais que os discentes demonstram pode trazer grandes avanços para o processo de aprendizagem.

*“Elogia quando o aluno tira uma nota boa ou quando está com o caderno completo, (...), demonstra preocupação ao aluno e principalmente ouve quando o aluno quer falar algo importante (...)”* (A17). Esta opinião exprime dois pontos muito relevantes no que tange a afetividade na sala de aula. O primeiro ponto a destacar diz respeito ao elogio; neste quesito (e que será analisado em outra categoria – referente a motivação) vemos a importância dada pelo aluno a conduta docente que valoriza o seu esforço. Como elencado por A. R. S. Almeida (1999), conforme os alunos vão crescendo e se desenvolvendo, as suas necessidades afetivas também vão se tornando mais refinadas: “O professor desconhece que a afetividade evolui; isto é, à medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas (...) tornam-se mais exigentes” (p. 107). E a autora completa, afirmando que quando os alunos são crianças, o afeto demonstrado pelo professor está muito relacionado ao contato corporal, como por exemplo, beijar, abraçar. Quando são adolescentes, o afeto é demonstrado quando se conhece, conversa, se admira, quando falam de sua capacidade, quando é destacada a sua competência em realizar alguma atividade, tarefa, trabalho, assim como demonstrado pelo respondente. O outro ponto a salientar nessa opinião é quanto ao professor saber ouvir os seus alunos; marcadamente como um modo de afetar positivo, Paulo Freire (1996) e Arroyo (2013) já nos atentavam que é escutando que os docentes aprendem a falar com os alunos. E que tal escuta deve ser sensível, deve indicar a disponibilidade permanente do que escuta, no caso aqui retratado, o professor, a abertura do outro, a fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

*“Pra mim é aquele professor que mesmo chamando sua atenção ou brigando com você, ele quer seu bem, ele entende você, te dá atenção, (...)”* (A18). Por essa afirmação o aluno associa o fato de chamar a atenção como demonstração de preocupação com a sua

aprendizagem, e entendeu tal atitude como positiva. S. Silva (2014) afirma que “Adolescentes, no geral, tem uma grande carência” (p. 56) e portanto, a partir do momento em que o docente é exigente e o repreende quando necessário, para o discente, ele está demonstrando que se importa.

*“Um professor afetuoso pra mim é aquele professor que cria mais laços de amizade com você, não aqueles que põem a lição na lousa e não dão nem bom dia”* (A19). Esse relato nos faz compreender que o comportamento do professor e o relacionamento que este estabelece com seus alunos influencia grandemente. Aqui, pode-se notar a importância que foi dada ao estabelecimento de vínculos e como isso pode ser positivo para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Segundo (2007), “tão importante quanto à habilidade de planejar uma aula é o desenvolvimento desta, ou seja, a interação com o conhecimento depende também da qualidade das interações entre os sujeitos” (p. 66).

*“Ser interativo, legal, explicar a matéria direito, (...)”* (A21). Para esse pesquisado, e concordando com o relato anterior, o professor afetuoso estabelece um relacionamento positivo com os discentes. E quanto ao “explicar a matéria direito”, pode-se notar a importância dada a prática pedagógica desenvolvida pelo professor. Leite & Tagliaferro (2005) enfatizam que a relação sujeito-objeto, ou seja, aluno-conteúdo, é marcada pelo entrelaçamento entre os aspectos cognitivo e afetivo.

*“(...). Que interage, que é mais aberto com os alunos, deixa eles falarem sobre seus assuntos pessoais e conversa com eles também”* (A22). A forma como o docente conduz a aula e a maneira com que interage faz muita diferença para os alunos se sentirem afetados. Nessa afirmação, a questão da prática pedagógica que inclui o diálogo como proposta é bem vista pelos discentes. “Em todas as esferas de nossas vidas percebemos o poder do diálogo para esclarecermos dúvidas, construirmos o sentido e nos aproximarmos mais uns dos outros” (S. Silva, 2014, p. 120). E no quesito aprendizagem, as interações e o diálogo são fundamentais para que o aluno construa o seu conhecimento.

*“O professor que seja carinhoso com os alunos, ter amor pelos alunos, gostar de ensinar, (...) fazer o máximo para ajudá-los, se preocupar com os alunos, não os que não querem estudar, mas se preocupar com os alunos que foram lá para aprender”* (A24). Um dos itens que mais chama a atenção nessa resposta, além de os alunos entenderem o professor afetuoso como aquele que demonstra sentimentos positivos para a turma, é o fato de “gostar de ensinar”. O professor que gosta do que faz, que tem prazer em realizar o seu ofício vai, certamente, transmitir isso e contagiar os seus discentes: “Através do olhar, oscilações da voz

e veemência dos gestos, o professor transmite não só o conhecimento, mas o seu interesse e paixão pelo mesmo” (Segundo, 2007, p. 69).

### **5.1.1 Resumo da 1ª Categoria**

Ao final dessa categoria é possível compreender sobre a percepção dos alunos quanto ao que vem a ser um professor afetuoso. Para os investigados, o professor afetuoso é aquele que os afeta positivamente. Dentre as características mais citadas, podemos mencionar: aquele que se preocupa com os alunos em diversos âmbitos (o escolar e o pessoal); que brinca (conduz a aula de forma mais descontraída, mas sem ser permissivo – pela fala dos alunos foi possível inferir que são os docentes que conseguem equilibrar liberdade e autoridade); que é paciente (termo utilizado em muitas respostas); que respeita (atributo também utilizado diversas vezes); que se importa; que sabe explicar e sanar as dúvidas de forma calma, sem perder a paciência; que sabe ouvir; que adota o diálogo como prática pedagógica; que demonstra carinho; que conhece os alunos; que os valoriza; que os elogia e os motiva; que consegue ser rigoroso e ao mesmo tempo afetuoso; que cria laços de amizade; que se relaciona bem com os alunos; que interage; que os ajuda; que gosta de ensinar; que é atencioso; que gosta dos alunos.

Foi possível observar que a prática pedagógica adotada pelo docente e a maneira com a qual se relaciona/interage/trata os discentes estão impregnadas de afetividade. E que os alunos valorizam e entendem como um professor afetuoso aquele que consegue associar os aspectos cognitivos e os afetivos durante a aula.

## **5.2 2ª Categoria: Atuação docente que facilita a aprendizagem**

Essa segunda categoria contempla a atuação docente que facilita a aprendizagem do aluno. Os dados oferecidos pelos pesquisados foram analisados e serão discutidos a seguir.

Mora (2017) define a aprendizagem como um “proceso que realiza un organismo con la experiencia y con el que se modifica su conducta. Está íntimamente asociado a los procesos de memoria” (p. 215). Partindo dessa concepção, o neurocientista enfatiza que os professores são a chave da educação. A forma como o professor organiza e apresenta os conteúdos de sua matéria bem como a maneira com a qual se relaciona com os discentes são fatores fundamentais para o processo de aprendizagem. E são sobre esses pontos que os alunos opinaram.

Cabe ressaltar que as relações interpessoais estão presentes em praticamente todas as situações descritas pelos alunos. Tanto a relação professor-aluno como o desenvolvimento do conteúdo estão imbricados. Por isso, o registro das respostas dessa segunda categoria podem

também estar mencionados em outras. Devido à dialética do pensamento humano, as informações obtidas apareceram de forma misturada nos relatos dos participantes da pesquisa. Porém, será feito um esforço para conseguir separar os assuntos, para que a análise transcorra da maneira mais didática possível.

O discurso dos participantes evidenciou as experiências positivas, relacionadas a interação professor-aluno e também a forma como a prática pedagógica foi planejada e desenvolvida pelo docente. Para Segundo (2007), “ensinar é um ato intencional e para tal, devem-se considerar todos os fatores que possam auxiliar o processo de ensino-aprendizagem” (p. 63).

Observemos algumas opiniões referentes a atuação docente que facilita a aprendizagem:

*“Um professor que explique bem, que seja afetuoso e que às vezes passe uma atividade diferente”* (A01). A afetividade está presente em todas as formas de relacionamento e no âmbito escolar não é diferente: há na relação professor-aluno, na relação aluno-aluno e na relação aluno-objeto (conteúdo). De acordo com Leite & Tagliaferro (2005), na sala de aula os alunos vivenciam experiências de natureza afetiva que determinam a relação que se estabelece entre eles e os diversos objetos de conhecimento. Portanto, a qualidade da mediação do docente pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação sujeito-objeto. “As práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a construção do conhecimento e também vai marcando afetivamente a relação com o objeto a ser conhecido” (Leite & Tagliaferro, 2005, p. 258).

*“Um professor que explica a matéria em uma linguagem mais coloquial, do dia-a-dia de todos. Um professor que fala em um tom normal, não aquele tom que deixa o aluno com medo de tirar suas dúvidas. O professor que mostra que não precisa ter medo de perguntar e que mostra que a matéria não é tão difícil”* (A04). Ao transformar um conhecimento científico em conhecimento escolar, ou seja, adequando os conteúdos às possibilidades cognitivas de compreensão dos estudantes, o professor se demonstra comprometido com o seu ofício, como afirma Freire (1996). “Simplificar o conhecimento científico, sem mudar seu conteúdo essencial gera sua popularização e aproxima o aluno de algo antes desconhecido. Seria este um caminho a se propor: falar a mesma língua do aluno” (Brait, Macedo, Silva, Silva & Souza, 2010, p. 4). A outra questão citada na resposta é referente ao medo. Como visto no Marco Teórico dessa dissertação, o medo é paralisante e obstaculiza a aprendizagem. S. Silva (2014) afirma que “o medo é um grande inibidor de novas ações” (p. 183). Se a aprendizagem é a aquisição de novos conhecimentos e o medo bloqueia esse processo, podemos concluir que

medo e aprendizagem não convergem para o mesmo ponto de sucesso, assim como opinou esse aluno.

Talvez o medo seja a mais medular das emoções. (...). O organismo humano segrega adrenalina e o coração acelera, elevando o nível de açúcar no sangue, e as pupilas dilatam. Há quem afirme ser este o mais primário dos afetos, a mais básica das emoções que, direta ou indiretamente, permeia ou sombreia os demais sentimentos. O estado de medo provoca uma série de respostas comportamentais. (Mello, 2018, p. 109)

*“Um professor que brinca com a sala em momentos certos, passa lição e explica direito, sem livros toda aula”* (A06). Para esse aluno, o professor facilita a aprendizagem quando dinamiza as aulas, não utilizando exclusivamente o livro como recurso. De acordo com Segundo (2007), “ao planejar estratégias diferenciadas para o desenvolvimento do conteúdo, visando motivar e despertar o interesse do aluno, o professor incentiva a postura positiva do aluno em aula, favorecendo a relação do aluno com o conhecimento” (p. 63). Scharpf (2008) assegura que “quando o professor utiliza recursos mais diversificados, os alunos passam a gostar mais do conteúdo” (p. 60).

*“Um professor que é atencioso e amoroso com os alunos”* (A08). A forma como o professor afeta o aluno faz a diferença no processo de ensino-aprendizagem e os alunos percebem quando são queridos ou não. “O afeto influencia intimamente a forma de pensar sobre algo, sendo ele um agente ativo nas mudanças do comportamento” (Mello, 2018, p. 67). Chalita (2004) vai mais além: “Professor que não gosta de aluno deve mudar de profissão. A educação é um processo que se dá através do relacionamento e do afeto para que possa frutificar” (p. 152).

*“Um professor que tem uma boa relação com os alunos (...)”* (A10). “A relação saudável entre professor e aluno só contribuirá para o crescimento e a realização de ambos” (Chalita, 2004, p. 151). E por se tratar de um tema de suma importância e muito difundido no questionário aplicado, esse aspecto será mais detalhado em outra categoria.

*“(...) quando realmente percebemos que ele gosta de ensinar”* (A15). Diante dessa e de outras opiniões coletadas, podemos crer que para os alunos, um bom professor é aquele que consegue estabelecer uma relação harmoniosa com a turma, de respeito, de confiança, que saiba ouvi-los, que considere as suas opiniões e tudo isso só será possível se o professor realmente gostar de exercer o seu ofício, gostar de ensinar, sentir prazer no que realiza.

*“É quando um professor gosta da sala, e, quando há briga ele ouve os dois lados e não só um lado”* (A16). Este relato salienta que o professor facilita a aprendizagem dos discentes quando, além de demonstrar sentimentos positivos para sala (gostar da turma) ainda pauta a

sua prática pedagógica no senso de justiça. Mora (2017) destaca a necessidade de se propor uma educação pautada em valores, e, para ele:

Educar significa hacer mejores personas. Hacer personas honestas. Educar significa, (...), enseñar todo aquello que además de los procesos de instrucción (lectura y escritura, lengua y literatura, cuentas, matemáticas) refieren a la enseñanza de valores y normas, es decir, a construir la verdadera individualidad humana. (p. 124)

*“(...) aquele professor calmo, que não desconte a raiva de vida quando chega na escola”* (A20). Nessa afirmação é possível perceber que o docente que consiga lidar bem com as suas próprias emoções (aqui no caso, a raiva) facilita a aprendizagem dos discentes, já que preferem ter aulas com um professor “calmo”. A. R. S. Almeida (1999), seguindo os postulados de Wallon, nos afirma que a percepção do sujeito emocionado fica comprometida, pois “durante a expressão emotiva, o indivíduo não consegue observar suas emoções e o que faz” (p. 92). Ou seja, quando um professor está sentindo raiva e “desconta” nos alunos, além de tal situação desgastar fisicamente o professor, compromete a sua atuação em sala de aula, prejudicando os alunos. Segundo a mesma autora, “a ocorrência do estado emocional do professor tem implicações nas atividades pedagógicas” (p. 92).

*“Que explica de um jeito melhor, é um professor bom e que se importa”* (A23). Essa fala coaduna com a do participante A4, pois “explicar de um jeito melhor” representa explicar de uma maneira acessível, maneira esta que possa ser compreendida pelo estudante.

O conhecimento é produto da atividade e relações humanas marcado social e culturalmente. Pensando a relação professor/aluno, o professor tem um importante papel que consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação dos mesmos. (Brait et al., 2010, p. 4)

*“Não passando cópias muito grandes, evitando gritar e sempre ajudando os alunos em suas dívidas”* (A26). Esse relato traz abordagens bastante mencionadas pelos alunos. No quesito estratégias de ensino, o aluno acredita que “cópias muito grandes” não facilitam a aquisição de novos conhecimentos. A esse respeito, Cunha (2017) ressalta que a escola precisa repensar sobre a forma que oferece o ensino e como os alunos aprendem; é necessário que os estudantes não sejam considerados elementos meramente passivos: “estamos saindo de uma cultura moderna, calcada em livros, para uma pós-moderna feita de novas tecnologias” (p. 49). A escola precisa conquistar a atenção do aluno e não é ministrando aulas com estratégias ultrapassadas que isso será feito: “qualquer informação só chega à consciência quando prestamos atenção a ela. Canalizar a atenção significa demandar experiências, melhorar a qualidade do ensino, atrair para educar” (Cunha, 2017, p. 49). O aluno também afirmou que o

professor que “evita gritar” também atua de forma a facilitar a aprendizagem: “Já se provou que os métodos arbitrários e violentos não educam. Quando muito, adestram. E adestrar o ser humano, condicioná-lo a obedecer por medo é reduzir sua estatura intelectual e emocional. A educação não é isso” (Chalita, 2014, p. 41). No quesito “ajudar os alunos”, termo relatado, Ribeiro (2010) nos atenta que: “a sintonia, as relações afetivas e cooperativas, a solidariedade, a tolerância, a demonstração de respeito e de apoio por parte do professor ajudam os alunos a superarem dificuldades escolares” (p. 404).

*“O professor que prepara as aulas de forma divertida, que tira as dúvidas sem brigar, que entende os alunos, que conversa com os alunos, que elogia os alunos, que demonstra preocupação com a gente, que corrige os nossos trabalhos e diz como a gente foi” (A27).* Os dizeres desse aluno concordam com vários outros já analisados. No que tange a devolutiva de trabalhos realizados, fica evidente que ao ter o cuidado de devolver ou apenas dizer como foi o desempenho do estudante, o professor favorece a sua aprendizagem, pois o aluno se sente respeitado e valorizado - no campo afetivo, e no campo pedagógico, serve como um norteador para os estudos do discente; é uma demonstração de comprometimento para com o aluno.

*“Explicando a matéria de forma descontraída e com uma enorme paciência” (A29).* Os dois atributos dessa resposta foram diversas vezes mencionados – a forma como o docente apresenta o seu conteúdo e a questão da paciência com a qual trata os discentes, principalmente no que se refere as dúvidas. Essas características foram muito valorizadas e entendidas como facilitadoras. É possível compreender que tais condutas docentes fazem com que os estudantes se interessem e se motivem mais para aprender.

*“(...) que use exemplos para ajudar o aluno a entender” (A30).* Para esse jovem, o professor precisa utilizar todos os recursos possíveis para que a turma consiga compreender o assunto em questão; é necessário contextualizar as aulas, tornar o saber acessível.

*“(...) aquele que tem afeto com o aluno” (A31).* Aqui, o afeto está sendo interpretado como algo positivo. Diante da análise atenta e minuciosa realizada, as muitas respostas nos mostraram que o professor possibilita o aprendizado quando não negligencia a afetividade na relação educativa. Estudos asseguram que quando há afetividade positiva na sala de aula, mudanças positivas nos alunos são constatadas, há mais motivação, mais satisfação, mais interesse pelos estudos (Ribeiro, 2010). Segundo Chalita (2004), “o aluno, como todo ser humano, precisa de afeto para se sentir valorizado” (p. 152). E o aluno valorizado vê os estudos por outro prisma: ele entende a escola como um ambiente para todos e a valoriza também.

### 5.2.1 Resumo da 2ª Categoria

Ao analisarmos os dados referentes a 1ª e 2ª categorias foi possível estabelecer uma relação direta entre o professor afetuoso e o professor que facilita o processo de aprendizagem, segundo os alunos pesquisados; ambos possuem praticamente as mesmas características e ambos realizam intervenções pedagógicas pautadas pela afetividade positiva nas aulas.

As respostas analisadas revelam que os pesquisados atribuem grande importância à afetividade no seu processo de aprendizagem. Para eles, a atuação docente que facilita a aprendizagem está pautada em: explicações claras e com linguagem acessível; aulas dinâmicas, diferenciadas e atraentes (já que a utilização somente de “cópias de livros” foi bastante criticada pelos pesquisados); professores que não gritem e que sejam emocionalmente equilibrados; que atuem de forma descontraída e que tenham paciência; que sejam atenciosos e amorosos com os seus alunos; que consigam estabelecer uma boa relação/interação com a classe; que gostem de ensinar (que demonstrem prazer na realização do seu ofício); que expressem gostar dos seus alunos; que sejam justos; que se importem e demonstrem preocupação e respeito; que ajudem e apoiem os discentes; que deem devolutivas do desempenho durante o processo educativo; que utilizem estratégias/recursos e exemplos diversificados durante a apresentação dos objetos de conhecimento (conteúdos); e que tenham afeto pelos alunos.

Do ponto de vista dos alunos, o bom professor, ou seja, aquele que facilita a aprendizagem, é o que consegue aliar os aspectos afetivos (o bom relacionamento com os discentes, o tratamento gentil e respeitoso, a compreensão, a paciência, entre outros), com os aspectos pedagógicos (aulas devidamente planejadas, conteúdos diversificados, propostas que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem, entre outros).

### **5.3 3ª Categoria: Fatores motivacionais para a aprendizagem**

Essa terceira categoria abordará quais são as condutas docentes que mais estimulam o aprendizado dos estudantes pesquisados.

Segundo Tápia & Fita (2015), para que o docente consiga motivar a aprendizagem escolar, antes, ele precisa compreender como os alunos aprendem. Nesse sentido, para “dar motivo a ação”, ou seja, fazer com que os alunos se interessem em adquirir os conhecimentos necessários, o professor precisa considerar que grande parte desse processo depende das decisões que toma, principalmente no que tange à organização do ensino. “Ao definir objetivos de aprendizagem, apresentar a informação, propor tarefas, responder à demanda dos alunos, avaliar a aprendizagem e exercer o controle e a autoridade, os professores criam ambientes que afetam a motivação e a aprendizagem” (p. 14).

Quanto aos fatores motivacionais, dois itens foram muito mencionados pelos estudantes: o que representa o elogio feito pelo professor e quais fatores fazem com que os alunos queiram estudar mais uma matéria do que outra.

Analisemos alguns relatos referentes aos **elogios** proferidos pelos professores e se estes o motivam a estudar:

*“Sim, porque assim eu sei que estou indo bem na matéria”* (A01).

*“Sim, dá uma animação / motivação, parece que estamos fazendo correto as atividades, é muito bom”* (A02).

*“Quando somos elogiados nos sentimos bem, então de uma forma ou de outra, sim, isso aumenta a vontade de estudar, te anima”* (A04).

*“Sim, me sinto inteligente”* (A05).

*“Claro que sim, pois isso mostra que seu esforço está sendo reconhecido”* (A06).

*“Sim, porque é satisfatório e quando acontece uma vez, você quer que aconteça de novo”* (A10).

*“Sim, você se dedica mais na matéria”* (A11).

*“Sim, isso aumenta a minha autoestima (...)”* (A13).

*“Sim, pois isso dá mais confiança e que o seu trabalho foi bom aos olhos do professor”* (A16).

*“Sim, (...), o aluno gosta disso e se empenha mais para ser elogiado sempre”* (A18).

*“Sim, minha vontade de estudar aumenta (...)”* (A19).

*“Sim, porque você percebe que o professor gosta dos alunos aí você interage mais com o professor”* (A20).

*“Sim, quando um professor me elogia ele vê capacidade em mim e eu não vou decepcionar o professor tirando notas baixas”* (A26).

*“Claro. Dá mais vontade de estudar porque você percebe que o professor tem orgulho de você”* (A27).

*“Sim, quando o professor é legal com os alunos, a vontade de fazer lição e respeitar o professor é maior”* (A28).

*“Sim, faz você se sentir confiante (...)”* (A30).

Cabe ressaltar que 30 dos 31 pesquisados responderam que sim, os elogios o motivam a quererem estudar mais. Porém, a riqueza dos seus dizeres nos possibilitam inferir que o elogio, além de estar impregnado de afetividade positiva, causa também sentimentos de bem-estar.

Segundo (2007) evidencia a importância do papel do outro, neste caso o docente, na

constituição da autoestima do estudante. Pelas respostas é possível perceber que os elogios apresentam repercussões afetivas e cognitivas, já que, “autoestima e desempenho alimentam-se mutuamente” (p. 68).

De acordo com Tápia & Fita (2015), se queremos motivar os nossos alunos, “precisamos saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender e, em particular, que formas de atuação podem ajudar concretamente a um aluno” (p. 14). Diante do expressado pelos pesquisados, o elogio é uma das formas de fazer com que se interessem e se esforcem para aprender, pois se sentem confiantes, valorizados e entusiasmados para os estudos.

O outro quesito reservado para análise nesta categoria, também referente a motivação para a aprendizagem diz respeito aos **fatores que fazem com que os alunos queiram estudar mais uma matéria em detrimento de outras**. Analisemos os relatos a seguir:

*“O jeito que o professor explica, o jeito que o professor fala, o jeito que o professor distribui afeto aos alunos”* (A01). Por essa resposta é possível ponderar que as condutas que o docente toma enquanto explica os conteúdos de sua matéria e a forma como trata os alunos, os motiva.

*“Uma aula dinâmica, (...), com boas explicações a fim de tirar as nossas dúvidas e que não se torne uma aula que cause tédio”* (A02). O termo “tédio” foi utilizado por alguns alunos no que eles consideram como aulas desagradáveis, chatas. Para os pesquisados, aulas agradáveis/ legais e que motivam, são aquelas cujas o professor dispõe de estratégias e recursos diversificados. De acordo com Tápia & Fita (2015): “em cada momento deveremos utilizar a metodologia que nos pareça mais direta, mais eficaz ou mais enriquecedora e, sobretudo, mais motivadora” (p. 111).

*“Ser mais interessante, (...) e o professor explicar a matéria com paciência”* (A05). Essa afirmação concorda com a anterior: aulas interessantes motivam muito mais. Mora (2017) ressalta que a combinação entre curiosidade e prazer é uma ferramenta poderosa para uma aprendizagem eficaz.

*“O modo como os professores nos ensinam, se eles explicam bem”* (A06).

*“O que faz eu gostar mais de uma aula do que de outra é o professor, porque tem uns professores que não gostam muito dos alunos”* (A08).

*“O professor, (...), o jeito que o professor ensina muda as coisas por completo”* (A09). Os comentários dos participantes A06, A08 e A09 convergem para o mesmo ponto: de que é a atuação, a postura docente o ponto chave para uma aula mais entusiasmante. E muitos

estudiosos confirmam essa prerrogativa: “a aprendizagem é um processo interativo no qual se experimenta, buscam-se soluções: a informação é importante, porém mais importante ainda é a forma pela qual ela é apresentada e a função que desempenha a experiência da pessoa que aprende” (Gómez & Terán, 2009, p. 87).

*“A maneira que os professores agem com os alunos e se a aula tem coisas diferentes, porém, depende, o professor de (matéria) às vezes passa filme mas a aula dele continua sendo chata, ele não interage com os alunos e afeta eles de forma errada”* (A12). A questão da relação/interação entre o professor e a turma para qual se leciona e a sua relevância foi citada por todos os pesquisados, tanto é, que optamos por criar uma categoria só para este tema.

*“Os professores, pois existem professores que se envolvem com os alunos de uma forma boa, e existem professores que se envolvem com os alunos de uma forma ruim”* (A13). Essa fala coaduna com a anterior e com diversas outras já declaradas. Valoriza a conduta docente como crucial para a motivação em sala de aula. Gómez & Terán (2009) realçam a importância dessa reciprocidade: “ocorre uma aprendizagem mais efetiva quando existe um laço de comunicação forte entre quem aprende e o professor” (p. 87).

*“O tipo de interação que o professor tem, porque se o professor só ficar falando, lendo ou mandando escrever algo, isso fica o maior tédio para o aluno, que se desconcentra da matéria (...)”* (A18). Rego (2014), ao estudar o papel desempenhado pelo ensino escolar, nos postulados vygotskyanos, ressalta que: “se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não conquistar estágios mais elevados de raciocínio” (p. 79). Para este aluno, um ensino deficitário e com escassos recursos, além de entediá-lo e desconcentrá-lo, se torna pouco ou nada motivador.

*“(...) Quando o professor organiza a aula para todo mundo entender, tudo fica mais fácil. Quando gostamos do professor aprendemos muito mais. E geralmente gostamos do professor porque ele sabe dar aula melhor, nos tratando bem”* (A27). Esse relato reuniu muitos dos atributos elencados como motivadores pelos estudantes pesquisados, abarcando a organização do trabalho do professor, a forma como ministra a aula e a relação professor-aluno. É notório que para esse respondente, a aula que mais o motiva é aquela em que o docente consegue estabelecer uma ligação entre os aspectos pedagógicos e afetivos.

### **5.3.1 Resumo da 3ª Categoria**

As opiniões reservadas para esta categoria nos possibilitaram analisar e interpretar o que os

alunos consideram como condutas motivadoras para a sua aprendizagem. Dois aspectos foram levantados: a relevância do elogio no processo ensino-aprendizagem e quais motivos os fazem querer estudar mais uma matéria / disciplina do que outra.

No quesito elogio, os alunos demonstraram, em esmagadora maioria, tal ação do professor como extremamente positiva para a aprendizagem deles. Elencaram que quando são elogiados, há o fortalecimento de sua autoestima, se sentem reconhecidos, valorizados e estimulados a quererem estudar mais a matéria daquele professor.

No âmbito de quais motivos os fazem querer estudar mais uma matéria do que outra, ficou evidente que o professor exerce papel essencial para essa preferência. A organização dos conteúdos, a forma como são apresentados e a relação professor-aluno interferem decisivamente, segundo os estudantes, para a motivação da aprendizagem.

#### **5.4 4ª Categoria: A relação professor-aluno no processo de aprendizagem**

Essa categoria analisará a opinião dos discentes no que tange as suas relações com os docentes e como estas incidem em suas aprendizagens.

Segundo A. R. S. Almeida (1999), por sermos indivíduos geneticamente sociais, temos a necessidade do outro para nos desenvolvermos. No contexto escolar, as interações estabelecidas na sala de aula são as condições produtoras para construções cognitivas.

Os estudos baseados em Vygotsky sugerem que o ser humano se forma por meio da relação dialética constituída entre o sujeito e o meio ao seu redor. Ressalta também o grande valor da mediação para o processo de ensino-aprendizagem: o professor seria a ligação entre o aluno e o objeto do conhecimento disponibilizado no meio. Neste viés, o desenvolvimento dos sujeitos está intimamente vinculado à qualidade das mediações realizadas.

Mas ao abarcar a relação docente-discente, fundamentalmente abarca-se também o papel que as emoções exercem nesta. Qualquer interação social pressupõe alguma forma de afetividade.

Consideremos algumas opiniões acerca do que os pesquisados pensam a respeito de como deveria ser a relação dos professores com os alunos:

*“Uma relação de afetividade”* (A01). Como amplamente abordado nesta dissertação, a afetividade permeia as relações humanas porque pensar e sentir são ações que não se separam, na verdade, integram-se. A sala de aula está repleta de emoções e sentimentos. No caso da opinião aqui retratada, o aluno entende que a relação professor-aluno deve pautar-se nos afetos positivos, já que são estes os favorecedores para a aprendizagem (Cunha, 2017). Estudos

asseguram que o professor que estabelecer uma visão integral do ser humano em formação, no caso - o aluno, vai considerar não só a dimensão cognitiva como também a dimensão afetiva em sua prática pedagógica.

*“Com respeito e educação, como uma relação profissional, (...), uma relação onde haja entendimento entre os dois”* (A02). O termo respeito foi muito citado entre os participantes. Nesse contexto, cabe ressaltar que grande parte dos adolescentes pesquisados mencionaram que o respeito também deva partir dos alunos, ou seja, demonstraram ter a consciência de que tal tributo deva ser mútuo para que haja um bom modo de relacionamento entre ambos.

*“Não precisa tratar os alunos como filhos, apenas como amigos, saber ouvir, entender a situação, respeitar e não ser ignorante, tratar bem e saber explicar o que o aluno não entendeu. E o aluno tem que respeitar o professor, saber ouvi-lo, prestar a atenção na explicação, entender que o professor está ali para ensinar, trabalhando e ganhando o seu sustento (...)”* (A04). Essa opinião pactua com a anterior e com várias outras. Coaduna com a ideia de que com o passar dos anos escolares, os jovens vão refinando a forma como se sentem afetados; não querem ser tratados como “filhos” e sim, como alunos. É possível inferir que esse adolescente vê a figura do professor como um profissional que, ao se comprometer com a aprendizagem dos alunos, faz com que estes se comprometam também.

(...) o adolescente primeiramente quer ser reconhecido pelo professor e teme decepcioná-lo; consegue perceber os próprios erros, quando o professor sabe ouvi-lo e intervir; quando necessário, reconhece o empenho e o valor do professor comprometendo-se com a aprendizagem, quando percebe o mesmo comprometimento por parte do professor. (Segundo, 2007, p. 73)

Ainda na análise da opinião proferida pelo participante A04, é notório que o aluno, além de almejar um bom relacionamento com o docente, deseja também um ensino mais qualitativo.

A relação professor/aluno em meio ao ensino/aprendizagem, depende fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. (Brait et al., 2010, p. 6)

*“Afetuosa, pois assim facilita melhor o aprendizado”* (A06). Essa resposta sintetiza o que os vários autores que deram sustentação a essa pesquisa preconizam: que a afetividade positiva pode trazer muitos benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. Conforme mencionado por Segundo (2007), “uma das tarefas do professor é motivar o aluno, despertar o seu interesse, emocioná-lo, afetá-lo para que o cognitivo (pensamento) flua” (p. 69).

Entendendo que o ato de ensinar é uma ação planejada e intencional, a autora completa: “o professor deve buscar instrumentos adequados para afetar positivamente seus alunos, considerando as especificidades de cada etapa do desenvolvimento” (p. 69). O aluno que é tratado com respeito e atenção tem prazer em frequentar as aulas, como foi visto em várias respostas, reage de forma positiva aos estímulos dados pelo docente e certamente, vai ter mais possibilidades de realizar aprendizagens significativas ao longo de sua trajetória escolar.

A forma como o professor se relaciona com os alunos passa a ser tão importante quanto a forma de ensinar e o conteúdo a ser ensinado. Por isso, a intensificação das relações, os aspectos afetivos emocionais, a dinâmica das manifestações e as formas de comunicação passam a ser pressupostos para o processo de construção do conhecimento. (Silva & Albuquerque, 2015, p.10)

*“Na minha opinião alguns professores deveriam demonstrar mais carinho e mais interesse pelos alunos (...)”* (A08). Podemos deduzir que esse adolescente sente falta de um vínculo mais próximo com os docentes. Ribeiro (2010), a esse respeito, afirma que “a afetividade é mais negligenciada pelos professores dos níveis mais avançados, os quais são impregnados de emoções relacionadas ao poder e onde os conteúdos são considerados mais importantes” (p. 405). A fala desse aluno exemplifica bem a dicotomia ainda existente na sala de aula – razão/emoção; ilustra também que ainda existem práticas pedagógicas que privilegiam muito mais os aspectos cognitivos.

*“O professor ser compreensivo com o aluno e o aluno respeitar o professor”* (A09). A adolescência, o último estágio teorizado por Wallon, é uma etapa bem movimentada no tocante às mudanças que ocorrem interna e externamente, nos âmbitos fisiológico e psíquico. O docente precisa se apropriar da fase pela qual os seus alunos estão passando, para que assim, possa compreendê-los de forma mais adequada. Lopes (2011, p. 10) explicita que: “para os professores, entender esse período de transformação da vida humana é fundamental para o bom relacionamento com os alunos, bem como para a organização de novas práticas pedagógicas”.

*“Boa e interativa, pena que são poucos professores que fazem isso, tipo, 2 em 8 professores fazem isso”* (A16).

*“Ser legal, harmoniosa, engraçada, interativa”* (A21). O participante A16, o A21 e muitos outros demonstraram a necessidade de haver uma maior interação na relação professor-aluno. No processo de aprendizagem, a interação social e a mediação do outro tem papel essencial e é na sala de aula que a qualidade dessa interação se torna ainda mais imprescindível. Para Freire (1996), o diálogo é um relevante instrumento para a constituição dos sujeitos. E conforme Lopes (2011), “é necessário que esse diálogo seja compreendido pelo professor como

inerente ao ser humano na sua constituição porque é a ele que cabe a mediação de todo o processo” (p. 21).

*“Uma relação amigável, mas na hora da bronca, tem que ser rigoroso. (...), uma amizade boa para que o aluno se lembre do professor para o resto da vida”* (A24). Essa fala converge para a ideia de que os professores inevitavelmente deixam marcas em seus alunos (Freire, 1996; Chalita, 2014). E tais marcas poderão ser negativas ou positivas, a depender das experiências vivenciadas, dos sentimentos gerados. Para esse respondente, a relação professor-aluno deveria deixar sempre lembranças agradáveis.

Arroyo (2013) vê a imagem do professor como muito mais importante do que o que ele ensina. Para o autor, os professores deveriam perceber que os estudantes que passam por suas mãos aprendem muito mais no convívio cotidiano de uma sala de aula do que se possa imaginar; tais ensinamentos vão muito além dos saberes escolares.

Esses aprendizados são o que há de mais permanente no convívio entre gerações que acontece na experiência escolar. Apesar de que nem sempre esses saberes são articulados, planejados e explícitos em nosso fazer profissional, nem por isso são saberes menos permanentes e determinantes na vida dos educandos. Somos mais do que pensamos ser. Ensinamos e transmitimos mais do que pensamos ensinar. (Arroyo, 2013, p. 184)

*“(...). Os professores precisam tratar bem os seus alunos, dar aulas mais legais. (...) Mas os alunos precisam colaborar (...)”* (A27). Para esse pesquisado, a relação entre docente e discente deveria imbricar nesses dois aspectos indispensáveis: no adequado tratamento dispensado entre ambos – alunos e professores e na prática pedagógica ordenada a partir de estratégias e recursos mais interessantes. De acordo com Lopes (2011):

O professor necessita com urgência encontrar formas diferenciadas para trabalhar com os alunos, buscando encantá-los e envolvê-los nas atividades. Para tanto, será necessário que o professor realize constantemente a auto-avaliação de seu trabalho, pois essa é uma prática que auxilia o professor a descobrir as possíveis falhas, bem como as possibilidades de mudança. (p. 19)

*Eles serem mais amigos com os alunos e ajudar os alunos o máximo possível”* (A31). Esse adolescente descreve que na relação educativa deveria haver mais vínculo, ou seja, uma maior aproximação entre os sujeitos da aprendizagem (necessidade também demonstrada por vários outros participantes). Quando se há uma boa relação com professores competentes profissionalmente e comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem, colaboram não só para a aquisição dos conhecimentos da sua matéria, mas sim, para o desenvolvimento

completo, integral de seus alunos, como pessoas. A esse respeito, Scharpf (2008) realça que:

A identificação com o docente se revela como um aspecto essencial para o processo de ensino aprendizagem. Ela se mostra importante não somente para a aprendizagem formal, em sala de aula, mas para o desenvolvimento da pessoa de forma completa. Durante a adolescência, em que o jovem procura diversas formas para a afirmação do eu, além de se opor, ele procura também pessoas com as quais se identifique. Essa identificação, baseada em um sentimento de confiança, é importante para que os adolescentes tenham modelos a imitar. (p. 51)

#### **5.4.1 Resumo da 4ª Categoria**

A relação professor-aluno esteve, de certa forma, entrelaçada em todas as análises realizadas até o momento. Esse contexto tornou bem complexo o estabelecimento dos limites entre uma categoria e outra. Porém, cabe ressaltar que nos esforçamos profundamente para que as análises e interpretações ocorressem da maneira mais clara e unificada possível.

As opiniões fornecidas para essa categoria nos possibilitaram apreender o quão fundamental é o relacionamento professor-aluno para processo de ensino e aprendizagem. Pelos dizeres dos pesquisados, essa relação deveria ser: mais afetuosa (demonstrando carinho e interesse pelos alunos); mais próxima, com o estabelecimento de um vínculo não só profissional, mas pessoal também (foram mencionados algumas vezes o termo “amizade”, porém, os discentes deixaram clara a hierarquia existente nessa relação); com respeito mútuo (grande parte dos alunos também se colocou como responsável pelo atributo respeito durante essa convivência); interativa e dialógica; compreensiva; que os alunos pudessem ser mais ouvidos; de confiança; uma relação que deixasse boas lembranças para o resto da vida.

É possível inferir que os alunos dessa fase, a adolescência, realmente tem o senso de afetividade muito mais apurado. Eles entendem a hierarquia (veem a figura do professor como a autoridade da sala de aula), têm a consciência de seus deveres, reconhecem que também fazem parte da dinâmica e do clima instaurados no ambiente escolar, porém, sentem falta de um relacionamento de proximidade, de envolvimento. Os pesquisados deixaram evidente que, além de todo esse afeto positivo, eles também almejam ter aulas de qualidade (de forma planejada, com conteúdos significativos e relevantes, com métodos e estratégias de ensino diversificadas), com profissionais comprometidos e responsáveis com o seu ofício.

#### **5.5 5ª Categoria: Atuação docente que dificulta a aprendizagem**

Os dados referentes à atuação docente que dificulta a aprendizagem foram agrupados na presente categoria e serão tratados adiante. Os alunos opinaram acerca de práticas pedagógicas ineficazes ao aprendizado, no que tange as formas do professor conduzir a aula e alguns comportamentos docentes.

Como foi visto nas categorias anteriormente descritas, a atuação docente é um dos fatores determinantes para o bom aproveitamento da aprendizagem. E nessa atuação docente incluem-se a conduta adotada pelo professor (prática pedagógica) e a sua relação com os alunos. Estes foram os principais fatores mencionados pelos alunos pesquisados.

Cabe ressaltar que o professor não pode ser culpabilizado por todos os problemas enfrentados na educação, já que são muitos os obstáculos. Porém, existem alguns fatores que são exclusivos das decisões que são tomadas por ele.

Os alunos caracterizaram o **professor que dificulta a aprendizagem**. Vejamos algumas opiniões:

*“Um que não explica, não respeita os alunos, que ensina de qualquer jeito ou que falte bastante, dificulta de certa forma a aprendizagem dos alunos”* (A02).

*“Ser ignorante, não ter paciência de ouvir os alunos e também não querer explicar novamente se o aluno não entender o que ele falou”* (A04).

*“Se a professora ou professor não demonstrar se importar com a sala, só passar livros para copiar, não explicar nada e não demonstrar nenhum tipo de afeto”* (A06).

As falas dos participantes A02, A04 e A06 permitem inferir que a falta de comprometimento docente constitui um grande obstáculo para o processo de aprendizagem. Isto é traduzido quando os alunos percebem a falta de clareza nas explicações, a má vontade do professor em explicar novamente (ou até mesmo a recusa em ensinar), a falta de diálogo (o que pressupõe também a falta de escuta), a falta de envolvimento e a ausência de demonstração de afetividade positiva.

*“Chato, mal-humorado, rancoroso”* (A09).

*“(...) que só grita”* (A10).

*“Um professor que não respeite os alunos”* (A11).

*“Rancoroso, bravo, estúpido, arrogante, aquele que não conversa (...)”* (A15).

*“(…), que só reclama, só dá lição”* (A18).

Os adjetivos mencionados pelos pesquisados A09, A10, A11, A15 e A18 evidenciam algumas das características já analisadas. Os alunos entendem que professores desrespeitosos, que só gritam e que não possuem uma boa relação com os estudantes dificultam o aprendizado. No quesito reclamação - termo relatado, os alunos acabam tendo a impressão de que os

professores que só reclamam não demonstram prazer no que fazem. Segundo Chalita (2004), não se deve aproveitar da condição de professor para ficar se lamuriando, fazendo da turma uma plateia: “A dignidade de um profissional é requisito básico para uma relação de trabalho. No magistério essa norma é um mandamento, na medida em que o professor trata com pessoas em formação, que não são iguais, em nenhuma hipótese” (p. 168).

*“Eles não explicam bem as matérias, estão nem aí se você aprendeu ou não, só passam páginas de livro para copiar, não sabem esclarecer as dúvidas dos alunos” (A22).*

*“Não ajudar o aluno, (...), se o aluno tiver dificuldade não ensinar, dar lição do livro só para ocupar o aluno até o final da aula, (...)” (A24).*

*“Um professor que grita muito, que não explica a matéria, que não se preocupa com os alunos” (A26).*

Para os adolescentes A22, A24 e A26, não explicar a matéria de forma que a assimilem, não auxiliar e nem esclarecer as dúvidas, mais uma vez – o “gritar muito”, demonstrar desinteresse para com os alunos e aulas monótonas, que utilizam como recurso exclusivamente o livro didático, são características de condutas docentes que obstaculizam a aprendizagem. O professor que sempre eleva o tom de voz, além de demonstrar despreparo profissional, desconsidera a dimensão afetiva na sala de aula – é possível perceber que os alunos se sentem desrespeitados e claro, marcados negativamente. “Poder e respeito não se impõem, conquistam-se. Há determinadas práticas que se perpetuam sem razão, são contraproducentes e muito danosas para o aluno, além de fazer mal ao professor” (Chalita, 2004, p. 169).

*“(...) que não tem um bom convívio com os seus alunos” (A27).* A 4ª categoria analisou a relevância da relação professor-aluno. E esse respondente ratificou o que já havia sido retratado: que a qualidade do relacionamento que se estabelece é fundamental para o bom desenvolvimento da aula e conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem.

*“Um professor estressado, (...)” (A28).* Para esse pesquisado, o professor que não consegue separar o profissional do pessoal acaba dificultando o aprendizado do seu alunado. Conforme Chalita (2004), “ninguém é mau em essência, (...), mas um professor descontrolado deve rever seu comportamento sob pena de ser mal interpretado por seus alunos” (p. 163). Sabe-se que ser educador não é tarefa das mais fáceis, porém, isso não pode ser desculpa para acomodação, negligência ou impaciência.

*“Passar coisas cansativas para copiar e toda hora perder a paciência por qualquer coisa” (A29).* Esse dizer coaduna com vários outros relatos: de que aulas mais dinâmicas e descontraídas são fundamentais para o envolvimento e aprendizagem significativa dos estudantes. Ou seja, essa e outras opiniões sugerem que a falta de estratégias diferenciadas

desfavorecem o processo do aprender.

Complementando os dados coletados anteriormente, os alunos também opinaram acerca do que mais os **desmotivam a quererem estudar uma matéria**. Analisemos:

*“Bom, quando a matéria está muito chata ou o professor não explica, isso deixa de quere-la estudar, ou quando você só tira notas ruins, dá um desânimo”* (A02). Dois quesitos relatados merecem destaque: a aula ser “chata” e a questão do baixo desempenho em determinada matéria, o que, segundo este aluno, o desanima/desmotiva a querer estudar. Segundo Chalita (2004), não existe matéria chata, os professores que a tornam chata:

A forma de tratar cada área do conhecimento, por mais árida que possa parecer, pode ser envolvente, interessante, dinâmica ou não. Dizem alguns que há matérias que despertam mais o interesse dos alunos, são mais concretas, mais vivas. Todas as matérias podem ser vivas. Desde que ministradas de modo contextualizado, tornam-se importantes para qualquer aluno, que logo perceberá a necessidade do seu aprendizado para sua vida. (p. 144)

No que se refere ao baixo desempenho, Eccheli (2008) nos atenta que os alunos que vivenciam repetidas vezes situações de insucesso na escola, acabam facilmente frustrando-se e desanimando-se, já que se julgam incapazes de modificar este quadro. Para a autora, “a capacidade desses alunos de analisarem o problema e se concentrarem para produzirem possíveis soluções é comprometida por pensamentos de desesperança, antecipação de fracasso, desespero e auto-avaliação negativa” (p. 207). Gómez & Terán (2009), complementando as ideias de Eccheli (2008), entendem que as dificuldades de aprendizagem afetam o aluno em sua totalidade, tocando o seu ser íntimo e o seu ser social: “a pessoa sofre pela subestimação que sente por não conseguir cumprir com aquilo que espera de si mesma e com o que os outros esperam dela, sofre também com a desvalorização que enxerga no olhar dos demais” (p. 91).

Neste viés, os docentes precisam compreender que nem todos os métodos utilizados em sala de aula funcionam para todos os alunos. E tal contexto foi bastante mencionado pelos estudantes: que a ausência de estratégias diversificadas acabam por interferir negativamente no aprendizado.

*“Eu me esforçar e estudar muito e na hora da prova ou algo do tipo, o professor fazer pouco caso do seu esforço. O professor ser ignorante desanima muito a querer estudar e estar na aula dele (...)”* (A04).

*“Professor chato”* (A06).

*“Professor que não demonstra muito afeto pelos alunos (...)”* (A08). Ribeiro (2010) converge para a opinião deste pesquisado: de que a afetividade pode estimular ou inibir o

processo de aprendizagem dos alunos. Para a autora, do ponto de vista negativo, a ausência desse fator surge como uma das principais fontes de dificuldades de aprendizagem dos discentes. Do ponto de vista positivo, a sua presença interfere na relação do aluno com as matérias das disciplinas e com o docente, assegurando assim, melhores desempenhos nos estudos.

*“(...) que não interage com os alunos, sempre passa lição, nunca muda um pouco a aula”* (A09). Essa resposta ratifica a relevância dada por grande parte dos pesquisados à relação professor-aluno e a invariabilidade das estratégias e recursos utilizados na aula.

*“Quando um professor grita e expõe um aluno (briga com ele na frente de todos), (...)”* (A12). Esse participante considerou como uma barreira para a aprendizagem o fato de o professor expor os alunos perante a classe. Segundo (2007) salienta que nesta fase, a da adolescência, os alunos vivenciam um período em que a afetividade exigida por eles é a do respeito as suas ideias e a aceitação pelo grupo:

comportamentos do professor como desrespeito e exposição do aluno perante o grupo, criam um clima desfavorável à aprendizagem, uma vez que os alunos criam uma barreira tanto com a figura do professor, quanto com o conhecimento que este representa, destituindo-os de importância. (p. 83)

*“Estudar é uma obrigação de todo estudante, mas quando não gostamos de um professor, pode acontecer de não estudarmos para a sua matéria”* (A14).

*“(...), fazendo críticas que não melhoram nada, não aceitando opiniões contrárias as suas, não demonstrando nenhum afeto pelos alunos, tentando humilhar os alunos ao chamar a sua atenção”* (A22).

*“Quando a aula é repetitiva e maçante, (...)”* (A23).

*“(...), ruindade para ensinar, não gostar dos alunos, passar coisas nada a ver com a matéria só para o aluno não conversar, tudo isso dificulta demais e faz com que o aluno desista de estudar”* (A24).

*“Quando não temos um bom relacionamento com o professor porque ele é chato, a sua forma de passar a matéria também é e daí quase ninguém vai querer aprender aquela matéria”* (A27).

A identificação ou não com o professor foi um fator muito relatado pelos estudantes. É possível apreender que as respostas do A14, A22, A23, A24 e A27 retratam muito do que foi debatido até o momento: de que o fato de o professor assumir uma postura desrespeitosa e não comprometida perante os alunos, aumentam a distância entre o aluno e o professor, bem como entre o aluno e o objeto (conteúdo) a ser estudado. É possível inferir também que a postura

docente e a forma como apresenta os seus conteúdos podem ou não favorecer a aprendizagem. Para Chalita (2004): “aluno detesta estudar quando não há professor interessante que o seduza, que o conduza pelos fascinantes caminhos do saber. Aluno detesta mesmice, rotina, falta de criatividade” (p. 147).

*“O jeito do professor, se os alunos não gostam do professor, eles simplesmente não vão ligar para a aula” (A28).*

*“(...) eu acho que o professor influencia muito a matéria” (A29).* Essa menção e a anterior pontuam o que essa dissertação demonstrou baseada nos diversos autores que a sustentaram: de que o professor é o grande agente do processo educacional. Os pesquisados atribuíram ao professor (e as suas decisões) o papel de maior destaque no processo educativo. Nenhuma tecnologia substitui este profissional porque o seu ofício tem como base as relações interpessoais, a emoção humana, os sentimentos, as marcas deixadas, os olhares atentos, as gesticulações, as falas, a construção coletiva do conhecimento, as interações.

A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista em equipamentos, em laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol – sem negar a importância de todo esse instrumental -, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e a importância do professor. (Chalita, 2004, p. 161)

O processo de ensino-aprendizagem não envolve somente questões cognitivas, envolve também as afetivas. É preciso que se tenha uma visão mais integradora, entendendo que durante a apropriação do conhecimento, o outro possui papel essencial. De acordo com Leite & Tagliaferro (2005), a qualidade da mediação realizada pelo professor em sala de aula, que envolve a forma como interage com os discentes, as estratégias e recursos escolhidos, a forma como aborda os conteúdos, os tipos de atividade que propõe e a forma como afeta os alunos possuem uma influência decisiva na aprendizagem, facilitando ou dificultando esse processo.

### **5.5.1 Resumo da 5ª Categoria**

Nessa categoria foram reunidas as opiniões acerca dos fatores que interferem negativamente o processo de aprendizagem, prejudicando esse processo. Podemos inferir que a forma de o professor conduzir a aula e os comportamentos que adota são fundamentais para um clima favorável (ou desfavorável) para os estudos.

Ao analisarmos e interpretarmos os relatos dos participantes, foi possível apreender que as dimensões emocional e cognitiva exercem, paralelamente, grande influência na aquisição e

construção de conhecimentos.

Segundo os adolescentes, o professor que dificulta a aprendizagem possui as seguintes características: não tem clareza nas explicações, é descomprometido, não esclarece as dúvidas, não ouve os alunos, é impaciente, não demonstra importar-se, apresenta aulas monótonas (utilizando-se do livro didático como único recurso), só grita, é mal-humorado, é rancoroso, não dialoga com os discentes, só apresenta reclamações, não tem um bom convívio com a turma, é estressado e não os afeta positivamente.

Os alunos participantes também opinaram sobre os fatores que mais os desmotivam a quererem estudar uma matéria, a saber: quando a matéria é apresentada de forma cansativa e desinteressante, quando o aluno não consegue obter um bom desempenho na disciplina, quando o professor é grosseiro, quando o professor não demonstra afeto pelos alunos, quando o docente não interage, quando o docente expõe os estudantes, quando os alunos não se identificam com o professor, quando não há um bom relacionamento entre professores e alunos.

Foi possível notabilizar que os educadores que privilegiam os aspectos cognitivos em detrimento dos afetivos e que não possuem as competências profissionais esperadas, segundo os adolescentes, são os que desfavorecem o processo de aprendizagem.

## CONCLUSÕES

Diante do estudo sobre as principais teorias que embasaram essa pesquisa e após o levantamento, a análise e a interpretação dos dados coletados, nessa etapa da dissertação apontaremos as conclusões obtidas no que se refere à afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem.

Nesse contexto e após todo o aprofundamento teórico realizado no que diz respeito a dimensão afetiva, a relação professor-aluno e a aprendizagem, somos capazes de assegurar que a pesquisa respondeu satisfatoriamente aos objetivos almejados, bem como respondeu ao problema que norteou esse estudo. Como descrito no capítulo referente a metodologia, a técnica utilizada na investigação também foi devidamente acertada para fornecer os requisitos que queríamos investigar.

Na apresentação das opiniões, pode-se constatar o quanto os aspectos afetivos participam da dinâmica interativa de sala de aula e qual é o seu papel no processo de aprendizagem. Ou seja, através da análise em categorias, expostas no último capítulo, foi possível demonstrar as manifestações afetivas e identificar as relações que mantêm com os aspectos cognitivos. Também foi possível apurar que a dimensão afetiva vai tomando novas configurações a depender da faixa etária do alunado; os participantes da pesquisa, todos adolescentes, evidenciaram que a forma como são afetados vai evoluindo, assim como a cognição também progride. Nesse estágio, há a exigência racional das relações afetivas, pois como mencionado pelos estudantes, a demanda é preponderantemente pelo respeito às suas ideias, pela admiração, pelo ser ouvido, ser elogiado.

As condutas docentes adotadas, ou seja, o que se diz e o como se diz, em que momento e por quê, o que se faz e o como se faz, afetam profundamente as relações professor-aluno e aluno-objeto do conhecimento, influenciando diretamente tais processos. O comportamento do professor expressa as suas intenções, seus valores, sentimentos e anseios e afeta os estudantes de forma coletiva e também individualmente. Por meio dos relatos dos alunos, foi possível ilustrar uma amostra de como vêem, sentem e compreendem alguns aspectos da conduta dos professores e a influência destes em sua aprendizagem.

Referente ao objetivo específico 01 que consistiu em **identificar o papel da afetividade nas relações educacionais**, foi possível constatar através dos relatos que a dimensão afetiva permeia todo o processo educativo e todas as relações presentes na sala de aula: a professor-aluno, a aluno-aluno e a aluno-objeto do conhecimento.

A afetividade desempenha um papel salutar para a eficácia do produto final do conhecimento, a aprendizagem. Mas não apenas para isso, a afetividade é imprescindível também para o processo de desenvolvimento integral do aluno. Wallon já nos atentava que a afetividade é anterior a inteligência e que ambos, constituem um par inseparável na evolução do indivíduo.

Infelizmente é muito comum em sala de aula a não articulação entre o afetivo e o cognitivo. Neste viés, os pesquisados foram enfáticos ao considerarem a afetividade como sendo de muita importância para a aprendizagem. Colocaram as práticas afetivas positivas como sendo molas propulsoras para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Na adolescência, as exigências afetivas são mais refinadas e isso ficou bem evidente. Para os alunos, todas as decisões pedagógicas que o docente assume, desde o seu planejamento, a forma como realiza intervenções, a maneira com que organiza e explica os conteúdos, os recursos e estratégias que escolhe, ou seja, a forma que o professor conduz a aula e o seu comportamento, os afetam.

A afetividade gera emoções e sentimentos e os dados revelaram que tais sensações produzidas na dinâmica da sala de aula marcam os alunos. No entanto, estas marcas foram percebidas principalmente na relação dos discentes com o objeto do conhecimento. Segundo os jovens pesquisados, as emoções e sentimentos (agradáveis ou desagradáveis) produzidos nas práticas pedagógicas, possibilitam o envolvimento ou o afastamento deles com os conteúdos, levando-os a gostarem de aprender ou desprezarem alguma disciplina, ou seja, terem motivação ou não para a aquisição e construção dos conhecimentos de determinada matéria.

É possível também inferir que o modo como o professor atua, se comporta, se relaciona com os alunos, administra o conteúdo e o próprio ofício, tem papel de destaque para os estudantes, produzindo sentimentos e emoções que interferem decisivamente no processo de ensino-aprendizagem, afetando diretamente a relação dos alunos com o conteúdo e com os próprios professores.

Os dados analisados e interpretados evidenciaram que condições afetivas positivas contribuem para que a atividade cognitiva flua de forma eficiente. E o contrário também foi revelado: que condições afetivas negativas criam barreiras e desorganizam os processos cognitivos.

No que tange ao objetivo específico 02, que visou **analisar a interação a partir da perspectiva aluno/professor**, os participantes deixaram evidente que a qualidade da relação

professor-aluno e a forma em que as dinâmicas interativas ocorrem interferem no ato do aprender.

Os alunos detalharam que as interações estabelecidas na sala de aula possuem enorme relevância, já que, é a partir delas que se constroem o conhecimento e há a apropriação do saber escolar. As opiniões dos estudantes vão de encontro com o que preconiza Vygotsky: de que o indivíduo se forma em contato com o outro – através das interações sociais, ou seja, em uma relação dialética entre o sujeito e o meio ao seu redor.

Os dados demonstraram que a relação estabelecida entre professor e alunos é determinante para o aprendizado. O desenvolvimento cognitivo ocorre através de um processo de interação compartilhada e é o professor o profissional racionalmente capacitado para estabelecer um clima favorável de interações.

Os alunos manifestaram que quando o professor mantém uma boa relação com a turma, se sentem mais motivados e impulsionados a aprenderem. Os pesquisados afirmaram que almejam professores que cumpram o seu ofício de forma qualitativa, comprometida e que os enxerguem como sujeitos que merecem respeito, atenção e participação. Querem ter a oportunidade de expor as suas ideias e serem ouvidos, querem ser compreendidos, desejam que seus professores demonstrem mais interesse e preocupação, que a relação seja mais próxima e interativa.

Pelas respostas obtidas, é explícita a responsabilidade do professor em refletir sobre a sua prática pedagógica, suas posturas e a forma com que se relaciona com os alunos. As opiniões dos adolescentes evidenciaram que gostariam de docentes que os olhassem em sua totalidade, uma vez que o comportamento deles muitas vezes é um indicador, um reflexo do comportamento docente. Eles desejam professores que gostem de ser professores, que os contagiem.

Quanto ao objetivo específico 03, que foi o de **analisar se a afetividade influencia a aprendizagem, segundo os discentes**, os respondentes foram categóricos em afirmar que sim: a afetividade traz implicações para esse processo.

Os alunos confirmam as ideias do neurocientista Francisco Mora quando relataram que o aspecto afetivo tem profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Dependendo da forma em que são afetados e das emoções e sentimentos que são gerados, a aprendizagem pode acelerar ou diminuir. O cérebro realmente necessita se emocionar para aprender.

Os dados apontaram que os alunos consideram a escola, a sala de aula, como o espaço para a produção do conhecimento, demonstrando quererem aprender. No entanto, deixaram evidente que gostariam de professores que despertassem mais interesse, que planejassem aulas

mais dinâmicas, com diferentes recursos e metodologias, que tivessem mais tolerância nos momentos de dificuldade de apropriação do conteúdo, ou seja, que sanassem as dúvidas com mais paciência, que agissem com mais empatia.

Os elementos analisados permitem concluir que na adolescência há a preponderância da dimensão afetiva e que o professor que não considerá-la a serviço do conhecimento, afasta e dificulta a mobilização interna do discente para aprender. Reforçamos as nossas conclusões de que a afetividade positiva é facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, sendo uma ferramenta de grande valia para o êxito escolar. No entanto, ao contrário, um ambiente adverso, estressante e desmotivador, ou seja, afetivamente negativo, pode impedir o desenvolvimento pleno da aprendizagem.

Os alunos tiveram nessa pesquisa a oportunidade de dizer aos seus mestres o quanto é importante que estejam atentos aos sinais que os jovens demonstram durante as aulas, o quanto é relevante que repensem sobre a sua prática, sobre as suas escolhas, afinal, nessa fase escolar há transformações importantes nos níveis de exigência afetiva, que vão ganhando maior complexidade, vão se “cognitivizando”.

Não foi a intenção dessa dissertação culpabilizar o professor, pois sabemos que os desafios em exercer essa profissão são inúmeros. Porém, a ideia foi a de destacar que as situações experienciadas na sala de aula produzem uma diversidade de emoções e sentimentos e que a intensidade dessas sensações afeta os processos cognitivos e as relações estabelecidas nesse contexto. Observamos pelas respostas o quanto a atuação dos professores contagiam a atuação dos alunos. Neste viés, docentes e discentes podem refletir sobre alternativas que diminuam o agravamento de atritos e obstáculos e que juntos, possam direcionar as emoções a favor de uma aprendizagem significativa.

Esperamos ter contribuído, com essa investigação, para a ampliação da reflexão sobre a importância dos aspectos afetivos para o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando aos interessados, mas principalmente, aos educadores, repensarem a qualidade das mediações realizadas no espaço da sala de aula onde os aspectos emocionais e intelectuais estão em constante interdependência.

## SUGESTÕES

Diante das conclusões tecidas e em virtude de terem sido evidenciadas algumas situações que requerem reflexão, recomenda-se a partir das opiniões dos participantes desse estudo, que:

- ✓ Sejam oportunizados aos professores formações continuadas que englobem a adolescência e as características desse estágio;
- ✓ Os docentes sejam contemplados com formações que combinem os conhecimentos específicos das matérias que ministram com os conhecimentos da psicopedagogia, principalmente no que tange a afetividade em sala de aula e suas implicações para a aprendizagem;
- ✓ Haja a adesão, por parte dos docentes, de diversificados recursos pedagógicos e metodologias a fim de atenderem aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos;
- ✓ Sejam realizadas palestras na escola sobre a importância dos valores humanos para as relações interpessoais, principalmente no relacionamento entre professores e alunos;
- ✓ Sejam incluídos no PPP da unidade escolar projetos que reconheçam o aluno em sua totalidade, abarcando os aspectos intelectuais, mas, principalmente, os aspectos emocionais;
- ✓ Haja maior valorização do profissional da educação, já que, para motivar seus alunos, ele necessita estar motivado também.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, A. R. S. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas, BR: Papyrus.
- Almeida, L. R. de. (2004). Wallon e a Educação. In Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. de. *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. (4ª ed.). (pp. 71-87). São Paulo, BR: Edições Loyola.
- Almeida, L. R. de. & Mahoney, A. A. (2007). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. (4ª ed.) São Paulo, BR: Edições Loyola.
- Almeida, S. F. C. de. (1993). *O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender*. *Temas em Psicologia*, 1(1), 31-44. Recuperado em 09 de junho de 2018, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100006&lng=pt&tlng=pt)
- Alves, A. M. (2010). *O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade*. *Revista de Psicologia da UNESP* 9(1), 1-13. Recuperado em 03 de fevereiro de 2018, de <http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/download/422/400>.
- Arroyo, M. G. (2013). *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. (14ª ed.). Petrópolis, BR: Vozes.
- Bercht, M. (2001). *Em direção a agentes pedagógicos com dimensões afetivas*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR.
- Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (2ª ed.). Naucalpan, MX: Pearson Educación.
- Bezerra, R. J. L. (2006). *Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção*. *Revista Didática Sistêmica*, (4), 20-26. Recuperado em 11 de janeiro de 2019, de <https://periodicos.furg.br/redis/article/viewFile/1219/515>.
- Bohrer, J. H. (2010). *A formação docente na perspectiva comunicativa da hermenêutica*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, RS, BR.

- Brait, L. F. R., Macedo, K. M. F. de, Silva, F. B. da, Silva, M. R. & Souza, A. L. R. de. (2010). *A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem*. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campos Jataí – UFG. 8 (1), 1-15.
- Campoy, T. J. (2016). *Metodología De La Investigación Científica: Manual Para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Asunción, PY: Librería Cervantes.
- Carlomagno, M. C. & Rocha, L. C. da. (2016). *Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica*. Revista Eletrônica de Ciência Política, 7 (1), 173-188. Recuperado em: 08 julho de 2019, de: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>.
- Chalita, G. (2004). *Educação: a solução está no afeto*. São Paulo, BR: Editora Gente.
- Chalita, G. (2014). *Aprendendo com os aprendizes*. São Paulo, BR: Cortez.
- Chibeni, S. S. (1993). *Descartes e o realismo científico*. Reflexão, (57), 35-53. Recuperado em 17 de junho de 2018, de <http://www.unicamp.br/~chibeni/public/descreal.pdf>
- Cunha, A. E. (2017). *Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. (4ª ed.). Rio de Janeiro, BR: Wak Editora.
- Damásio, A. R. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. (Vicente, D. & Segurado, G., Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Dantas, H. (2016). A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In Taille, Y. de L., Kohl, M & Dantas, H. (Orgs). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. (pp. 85-98). São Paulo, BR: Summus Editorial.
- Davis, C., Silva, M. A. S. S. & Espósito, Y. (1989). *Papel e Valor das interações sociais em sala de aula*. Caderno de Pesquisas, (71), 49-54. Recuperado em 07 de junho de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209062>
- Dér, L. C. S. & Ferrari, S. C. (2004). Estágio da Puberdade e da Adolescência. In Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. de. (Orgs). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. (pp. 59-70). São Paulo, BR: Edições Loyola.

- Díaz, F. (2011). *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador, BR: EDUFBA.
- Eccheli, S. D. (2008). *A motivação como prevenção da indisciplina*. *Educar*, (32), 199-213.  
Recuperado em 24 de março de 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a14>.
- Fonseca, V. da. (2018). *Desenvolvimento cognitivo e Processo de Ensino-Aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky*. Petrópolis, BR: Vozes.
- Franco, M. A. S. (2015). *Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações*. *Educação e Pesquisa*, 41 (3), 601-614.
- França, E. B. M. M. & Diniz, C. (2014). A Influência do Afeto no Processo de Aprendizagem. *In Velasques, B. B. & Ribeiro, P. (Orgs.) Neurociências e Aprendizagem: Processos Básicos e Transtornos*. (pp. 1-10) Rio de Janeiro, BR: Rubio.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (29ª ed.). São Paulo, BR: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, BR: Editora Olho d'água.
- Galvão, I. (2003). Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. *In Arantes, V. A. (Org.) Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. (4ª ed.). (pp. 71-88). São Paulo, BR: Summus.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009). *Métodos da pesquisa*. Porto Alegre, BR: Editora da UFRGS.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.). São Paulo, BR: Atlas.
- Gómez, A. M. S. & Terán, N. E. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda*. (Navarro, A. de A., Trad.). Brasil: Grupo Cultural.

- Leite, S. A. da S. & Tagliaferro, A. R. (2005). *A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível*. *Psicologia Escolar e Educacional*, (9), 247-260. Recuperado em 10 de janeiro de 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a07.pdf>.
- Lopes, R. de C. S., (2011). *A relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem*. Recuperado em 15 de fevereiro de 2019, de: [https://www.academia.edu/25260998/A\\_RELAC%C3%87%C3%83O\\_PROFESSOR\\_ALUNO\\_E\\_O\\_PROCESSO\\_ENSINO\\_APRENDIZAGEM](https://www.academia.edu/25260998/A_RELAC%C3%87%C3%83O_PROFESSOR_ALUNO_E_O_PROCESSO_ENSINO_APRENDIZAGEM)
- Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. de. (2004). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. (4ª ed.) São Paulo, BR: Edições Loyola.
- Mahoney, A. A., Almeida, L. R. de. & Almeida, S. H. V. de. (2007). *Produção de Vigotski (e grupo) e Wallon: comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental*. *Psicologia da Educação*, (24), 35-50. Recuperado em 03 de fevereiro de 2019, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752007000100004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100004&lng=pt&tlng=pt).
- Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5ª ed.) São Paulo, BR: Atlas.
- Mello, J. C. de. (2018). *A alma humana: uma viagem ao interior do psiquismo e a suas raízes*. São Paulo, BR: Labrador.
- Mendes, D. B. (2017). *Memórias afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon*. São Paulo, BR: Edições Loyola.
- Miranda, E. (2012). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. (Amarilhas, C., Trad.). (2ª ed.). Asunción, PY: A4Diseños.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. (2ª ed.). Madrid, ES: Alianza Editorial.
- Moraes, M. C. (2007). *O paradigma educacional emergente*. (13ª ed.). Campinas, BR: Papirus.

- Newman, F. & Holzman, L. (2002). *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. (Bagno, M., Trad.). São Paulo, BR: Edições Loyola.
- Oliveira, M. K. de. (2016). Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In Taille, Y. de L., Kohl, M & Dantas, H. (Orgs). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. (pp. 23-34). São Paulo, BR: Summus Editorial.
- Oliveira, M. K. de. (2016). O problema da afetividade em Vygotsky. In Taille, Y. de L., Kohl, M & Dantas, H. (Orgs). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. (pp. 75-84) São Paulo, BR: Summus Editorial.
- Oliveira-Silva, P. (2018). Olhar a Educação a partir das Neurociências. In J. Machado, J. M. Alves (Orgs.), *Conhecimento e Ação: transformar contextos e processos educativos* (pp. 112-118). Porto, PT: Universidade Católica Editora.
- Pereira, J. J. B. J. & Francioli, F. A. de S. (2011). *Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, 3 (2), 93-101. Recuperado em 13 de janeiro de 2019, de <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/9456/6888>.
- Piletti, N. & Rossato, S. M. (2018). *Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo, BR: Contexto.
- Rego, T. C. (2014). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. (25ª ed.). Petrópolis, BR: Vozes.
- Ribeiro, M. L. (2010). *A afetividade na relação educativa*. Estudos de Psicologia, 27(3), 403-412. Recuperado em 18 de fevereiro de 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>.
- Ribeiro, M. L., Jutras, F. & Louis, R. (2005). *Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa*. Psicologia da Educação, (20), 31-54. Recuperado em 08 de junho de 2018, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100003&lng=pt&tlng=p](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100003&lng=pt&tlng=p)

- Rosa, G. P. da & Deps, V. L. (2015). *Desatenção do aluno e estratégias de aprendizagem no contexto escolar*. Revista Científica Interdisciplinar, 2(4), 247-258. Recuperado em 21 de março de 2018, de <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/viewFile/167/106>.
- Scharpf, L. (2008). *Afetividade em sala de aula: um estudo com adolescentes da rede pública de ensino*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, BR.
- Segundo, T. (2007). *Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: a atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, BR.
- Silva, C. de S. & Albuquerque, I. N. (2015). *A afetividade na aprendizagem: o olhar de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental*. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, 3, (2), 3-18.
- Silva, D. L. da. (2007). *Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica*. Educar, 30, 145-163. Recuperado em 13 de janeiro de 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a10n30.pdf>.
- Silva, S. (2014). *50 atitudes do professor de sucesso*. Petrópolis, BR: Vozes.
- Tapia, J. A. & Fita, E. C. (2015). *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. (11ª ed.). (Garcia, S., Trad.). São Paulo, BR: Edições Loyola.
- Tassoni, E. C. M. (2000). *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, SP, BR.
- Tassoni, E. C. M. (2008). *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, SP, BR

## APÊNDICES

### APÊNDICE Nº 01 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN  
MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

Senhor Diretor (a),

Eu, Monique Cucick, mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – PY, venho por meio deste, solicitar a sua valiosa e indispensável colaboração no sentido de autorizar a aplicação do meu instrumento de pesquisa (em anexo) junto aos alunos desta Unidade Escolar. Os dados serão utilizados para a realização da dissertação intitulada: **“A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem: um estudo com alunos do 8º ano da rede pública do município de Praia Grande – SP – Brasil”**, de minha autoria.

Todos os dados serão por mim coletados e utilizados exclusivamente para fins de estudos científicos, salvaguardando-se os princípios éticos e legais.

Certa de seu aval e com elevado apreço, agradeço a atenção e coloco-me a disposição para quaisquer dúvidas.

Nestes termos, peço deferimento.

---

**MONIQUE CUCICK**

**Pesquisadora**

---

**Diretor (a) da Unidade Escolar**

## APÊNDICE Nº 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN  
MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

**Prezados Pais ou Responsáveis,**

Eu, Monique Cucick, estudante de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – PY, gostaria de convidar o seu filho (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada: **“A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem: um estudo com alunos do 8º ano da rede pública do município de Praia Grande – SP – Brasil”**, de minha autoria.

O objetivo principal desta pesquisa é o de saber a opinião dos alunos a respeito de como a afetividade na sala de aula pode interferir em suas aprendizagens.

Não haverá riscos, desconfortos e nem gastos neste estudo. O seu filho (a) responderá a um questionário contendo perguntas referentes a opinião dele sobre o papel da afetividade nas relações educacionais (na sala de aula), sobre a interação entre professores e alunos e sobre a relação entre afetividade e aprendizagem. Cabe ressaltar que não aparecerá em nenhum momento do estudo, o nome de seu filho (a).

Ressalto que a participação nesta pesquisa é voluntária e se você decidir não autorizar o seu filho (a) ou caso ele (a) queira desistir em qualquer momento, terá a liberdade de fazê-lo sem sofrer qualquer dano. É importante salientar que se concordar com as informações

prestadas, elas poderão ser utilizadas no desenvolvimento da pesquisa, pois seu filho (a) estará contribuindo para a compreensão da temática e para a produção de conhecimento científico.

As informações coletadas no questionário serão colocadas / tratadas por mim com o maior cuidado e sigilo. Além de seu filho (a) não ser identificado (a), os pais poderão solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento.

Caso houver dúvidas referentes à pesquisa, coloco-me a disposição para eventuais esclarecimentos, pessoalmente ou através de meu e-mail: [professora.monique.geo@gmail.com](mailto:professora.monique.geo@gmail.com).

Desde já, agradeço a sua colaboração.

---

**Assinatura da pesquisadora responsável**

Eu, \_\_\_\_\_, pai / mãe / responsável pelo aluno (a) \_\_\_\_\_, considerando que, fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto e de como será a participação do meu/minha filho (a), autorizo que ele/ela participe da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos sejam utilizados para fins científicos.

Praia Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

**Assinatura dos Pais ou Responsáveis**

## **APÊNDICE Nº 03 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS PARTICIPANTES**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN  
MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS PARTICIPANTES**

**Caro aluno (a),**

Eu, Monique Cucick, estudante de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – PY, gostaria de convidar você para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada: **“A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem: um estudo com alunos do 8º ano da rede pública do município de Praia Grande – SP – Brasil”**, de minha autoria.

O objetivo principal desta pesquisa é o de saber a opinião dos alunos a respeito de como a afetividade na sala de aula pode interferir em suas aprendizagens.

Não haverá riscos, desconfortos e nem gastos neste estudo. Você responderá a um questionário contendo perguntas referentes a sua opinião sobre o papel da afetividade na sala de aula, sobre a interação entre professores e alunos e sobre a relação entre afetividade e aprendizagem. Cabe ressaltar que não aparecerá em nenhum momento do estudo, o seu nome.

Ressalto que a sua participação nesta pesquisa é voluntária e se você quiser desistir em qualquer momento, terá a liberdade de fazê-lo sem sofrer qualquer dano. É importante salientar que sua opinião estará contribuindo para a compreensão da temática e para a produção de conhecimento científico.

As informações coletadas no questionário serão colocadas / tratadas por mim com o maior cuidado e sigilo. Além de você não ser identificado, poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento.

Caso houver dúvidas referentes à pesquisa, coloco-me a disposição para eventuais esclarecimentos, pessoalmente ou através de meu e-mail: [professora.monique.geo@gmail.com](mailto:professora.monique.geo@gmail.com).

Desde já, agradeço a sua preciosa colaboração.

---

**Assinatura da pesquisadora responsável**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui informado (a) dos objetivos e da importância do estudo proposto e de como será a minha participação. Concordo que os dados obtidos sejam utilizados para fins científicos e que em nenhum momento terei o meu nome divulgado na pesquisa.

Praia Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

**Assinatura do Participante**

## APÊNDICE Nº 04 – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

### QUESTIONÁRIO

**Caro aluno (a),**

Gostaria de contar com a sua colaboração para responder a este questionário. Ele será utilizado em minha pesquisa científica desenvolvida no meu mestrado. Como o objetivo principal da pesquisa será o de saber a opinião dos alunos a respeito de como a afetividade na sala de aula pode interferir em suas aprendizagens, é importante que você responda às questões atentamente e com total sinceridade. Não é necessário se identificar.

Agradeço a sua valiosa colaboração.

Monique Cucick

#### *PARTE 1 - DADOS PESSOAIS*

**01)** Qual é a sua idade?

---

**02)** Qual é o seu sexo?

---

#### *PARTE 2 – ASPECTOS AFETIVOS E APRENDIZAGEM*

**01)** O que é ser um bom professor para você? Cite características.

---

---

---

---

---

**02)** Quando elogiado por um professor, isso aumenta a sua vontade de estudar? Comente.

---

---

---

---

---

**03)** O que faz você gostar mais de uma aula do que de outra?

---

---

---

---

---

**04)** O que é ser um professor afetuoso para você?

---

---

---

---

---

**05)** É possível que um professor seja, ao mesmo tempo, rigoroso e afetuoso? Justifique.

---

---

---

---

---

**06)** Um professor afetuoso influencia mais em sua aprendizagem? Comente.

---

---

---

---

---

---

**07)** Em sua opinião, como é um professor que facilita a aprendizagem dos alunos?

---

---

---

---

---

---

**08)** O que faz com que você deixe de querer estudar uma matéria?

---

---

---

---

---

---

---

**09)** Quais as características de um professor que dificulta a aprendizagem dos alunos?

---

---

---

---

---

---

**10)** No seu entendimento, como deveria ser a relação dos professores com os seus alunos?

---

---

---

---

---

---

## ANEXOS

### ANEXO N° 01 – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN  
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

### FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO

#### INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO ABERTO

MESTRANDA: **Monique Cucick**

ORIENTADOR: **Prof. Dr. José Antonio Torres González**

**Prezado (a) Professor (a), Doutor (a)**

Este formulário destina-se à 1ª fase da validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo de Maestría en Ciencias de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA, localizada no Paraguai, cujo tema é: **A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem: um estudo com alunos do 8º ano da rede pública do município de Praia Grande – SP – Brasil.**

**Objetivo Geral:**

- ✓ Analisar a afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem.

### Objetivos Específicos:

1. Identificar o papel da afetividade nas relações educacionais.
2. Analisar a interação a partir da perspectiva aluno/professor.
3. Analisar se a afetividade influencia a aprendizagem, segundo os discentes.

Para tanto, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o verso desta folha.

Cabe ressaltar que o questionário será aplicado a alunos do 8º ano da rede pública do município de Praia Grande, SP – Brasil.

As colunas com “COERÊNCIA” e “CLAREZA” devem ser assinaladas com uma pontuação entre 1 e 5.

Sem mais para o momento, antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS	COERÊNCIA	CLAREZA
	1 – 5	1 – 5
1) O que é ser um bom professor para você? Cite características.		
2) Quando elogiado por um professor, isso aumenta a sua vontade de estudar? Comente.		
3) O que faz você gostar mais de uma aula do que de outra?		
4) O que é ser um professor afetuoso para você?		
5) É possível que um professor seja, ao mesmo tempo, rigoroso e afetuoso? Justifique.		

6) Um professor afetuoso influencia mais em sua aprendizagem? Comente.		
7) Em sua opinião, como é um professor que facilita a aprendizagem dos alunos?		
8) O que faz com que você deixe de querer estudar uma matéria?		
9) Quais as características de um professor que dificulta a aprendizagem dos alunos?		
10) No seu entendimento, como deveria ser a relação dos professores com os seus alunos?		

**DADOS DO AVALIADOR:**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Instituição de Ensino: \_\_\_\_\_

Assinatura do Avaliador: \_\_\_\_\_