

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.

Elvira Cristina Martins Tassoni.

Universidade Estadual de Campinas.

Introdução:

Este texto baseia-se na pesquisa de mestrado realizada pela autora¹. A partir de alguns dos resultados obtidos na referida pesquisa, intenciona-se demonstrar como os fatores afetivos se apresentam na relação professor-aluno e a sua influência no processo de aprendizagem.

Com uma maior divulgação das idéias de Vygotsky, vem se configurando uma visão essencialmente social para o processo de aprendizagem. Numa perspectiva histórico-cultural, o enfoque está nas relações sociais. É através da interação com outros que a criança incorpora os instrumentos culturais.

Vygotsky (1994), ao destacar a importância das interações sociais, traz a idéia da *mediação* e da *internalização* como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, Vygotsky destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

Segundo o autor, o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual. Afirma que “*todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).*” (p. 75).

Partindo desse pressuposto, o papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental. Consequentemente, a mediação e a qualidade das interações sociais ganham destaque.

¹Pesquisa realizada sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite – Unicamp.

Smolka e Góes (1995), ao se referirem à idéia de mediação, representam-na como uma relação *sujeito-sujeito-objeto*. “*Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro*” (p. 9).

Pino (1997), ao discorrer sobre os processos cognitivos, defende que o conhecer humano é uma atividade que pressupõe uma relação que “*envolve três elementos, não apenas dois: o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento*” (p. 6). Afirma que

“embora a atividade de conhecer pressuponha a existência no sujeito de determinadas propriedades que o habilitam a captar as características dos objetos, há fortes razões para pensar que o ato de conhecer não é obra exclusiva nem do sujeito, nem do objeto, nem mesmo da sua interação [direta], mas da ação do elemento mediador, sem o qual não existe nem sujeito nem objeto de conhecimento” (idem, p. 2).

De maneira semelhante, Klein (1996) defende que o objeto de conhecimento não existe fora das relações humanas. “*De fato, para chegar ao objeto, é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal*” (p. 94). Nesse sentido, são as relações humanas que formam a essência do objeto de conhecimento, pois este só existe a partir de seu uso social. Portanto, é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos objetos culturais. É através dessa mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido.

Na verdade, são as experiências vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. Nesse sentido, pode-se supor que, no processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos.

Assim, abre-se um espaço para investigações científicas abordando a influência dos aspectos afetivos no processo de aprendizagem.

A relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. A base desta relação vincular é afetiva, pois é através de uma forma de comunicação emocional que o bebê mobiliza o

adulto, garantindo assim os cuidados que necessita. Portanto, é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Seu status é fundamental nos primeiros meses de vida, determinando a sobrevivência (Wallon, 1978). Da mesma forma, é a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. Nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que inicialmente apresenta-se na relação pai-mãe²-filho e, muitas vezes, irmão (s). No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão ampliando-se e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar. *“Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente³) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”* (Fernández, 1991, p. 47 e 52).

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico.

A afetividade:

Existe uma grande divergência quanto à conceituação dos fenômenos afetivos. Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos. Entretanto, na maioria das vezes, o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano,

² Refere-se aqui aos pais não necessariamente biológicos, mas aos adultos responsáveis pelos cuidados e educação da criança.

³ Termos mantidos do original em espanhol, significando, respectivamente, quem ensina e quem aprende.

referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

Engelmann (1978) faz uma profunda revisão terminológica quanto às variações semânticas, ao longo do tempo, das palavras: emoções, sentimentos, estados de ânimo, paixão, afeto e estados afetivos, em diversos idiomas (francês, inglês, alemão, italiano e português). Esperava conseguir clarear e precisar as peculiaridades de significado de cada termo que, às vezes, são usados como sinônimos. Tinha a intenção de corrigir o caráter vago e a inadequação de uso, em muitos casos.

Concluiu que existe uma variação conceitual muito grande, dependendo do autor e do idioma a ser considerado.

Apesar das dificuldades de conceituação que vêm acompanhando, historicamente os fenômenos afetivos, Pino (mimeo) tem destacado com clareza que tais fenômenos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito *“é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele”* (p. 128). Portanto,

“os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo” (idem, p. 130-131).

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois relacionam-se com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo.

Wallon, estudioso francês com formação em medicina e filosofia (na época não havia curso autônomo de psicologia e a formação do psicólogo vinculava-se ao curso de filosofia), dedicou grande parte de sua vida ao estudo das emoções e da afetividade. Identificou as primeiras manifestações afetivas do ser humano, suas características e a grande complexidade que sofrem no decorrer do desenvolvimento, assim como suas múltiplas relações com outras atividades psíquicas. Afirma que a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais.

Atribui às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico. As relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que, ao nascer, não tem

“meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage” (Wallon, 1971, p. 262).

Baseando-se em fundamentos darwinistas, encontrou argumentos que enfatizam a origem do homem como um ser emocional. Analisando aspectos como prole reduzida em comparação com outros mamíferos e o prolongado período de dependência entre o bebê e seus pais, destaca a importância da proximidade do outro para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, defende que a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos.

Wallon (1978) entende que a primeira relação do ser humano ao nascer é com o ambiente social, ou seja, com as pessoas ao seu redor. As manifestações iniciais do bebê assumem um caráter de comunicação entre ele e o outro, sendo vistas como o meio de sobrevivência típico da espécie humana. *“Os únicos atos úteis que a criança pode fazer, consistem no fato de, pelos seus gritos, pelas suas atitudes, pelas suas gesticulações, chamar a mãe em seu auxílio.(...) Portanto, os primeiros gestos (...) não são gestos que lhe*

permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior ou evitá-los, são gestos dirigidos às pessoas, de expressão” (p. 201).

Wallon estabelece uma distinção entre emoção e afetividade (1968). Segundo o autor as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Contrações musculares ou viscerais, por exemplo, são sentidas e comunicadas através do choro, significando fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê. Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas originam-se na função tônica. Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular. Wallon *“identifica emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão. (...) Outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétrea a musculatura periférica” (Dantas, 1992, p. 87).*

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação.

Considerando que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos. Considerando, igualmente, que a qualidade dessas relações sociais influem na relação do indivíduo com os objetos, lugares e situações, apresenta-se, na seqüência, como se desenvolveu a pesquisa que teve por objetivo – **analisar as interações em sala de aula entre professores e alunos, buscando identificar os aspectos afetivos presentes que influenciam o processo de aprendizagem, especificamente da linguagem escrita.**

Na verdade, os resultados obtidos na pesquisa podem ser ampliados focalizando o processo de aprendizagem de uma maneira geral.

Baseando-se numa perspectiva teórica fundamentalmente social, a partir de Vygotsky e Wallon, defende-se que a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento, a partir das experiências vividas.

A pesquisa:

Baseou-se em observações realizadas em três classes, com crianças de seis anos em média. As observações foram registradas em vídeo e focalizaram as interações entre o professor e o aluno durante as atividades que envolviam a linguagem escrita.

Ao realizar as transcrições das imagens vídeo-gravadas foi possível identificar alguns aspectos afetivos que influenciavam a relação do aluno com a atividade, influenciando, de igual maneira, a aprendizagem.

Segundo Pino (mimeo) *“os integrantes de um mesmo grupo cultural têm referenciais comuns para interpretar as experiências afetivas dos outros membros do grupo, o que não impede, porém, que tais experiências sejam pessoais e diferenciadas (idem, p. 128).* Coletar posturas, gestos, expressões faciais torna possível tal trabalho de interpretação com relação aos sentimentos envolvidos numa determinada situação, pois se utiliza de significados compartilhados culturalmente.

Além de se trabalhar com as imagens vídeo-gravadas num processo de interpretação, considerou-se de fundamental importância, ouvir o que os alunos tinham a dizer à respeito das experiências vividas em sala de aula.

Foi escolhida a técnica da autoscopia : *“confrontação da imagem de si na tela”* (Linard apud Sadalla, 1997, p. 33). *“Consiste em realizar uma vídeo-gravação do sujeito, individualmente ou em grupo e, posteriormente, submetê-lo à observação do conteúdo filmado para que exprima comentários sobre ele ”* (Sadalla, 1997, p. 33).

Durante as sessões de autoscopia cada aluno, individualmente, assistia às imagens vídeo-gravadas onde ele aparecia numa situação de interação com o professor, durante uma atividade envolvendo a linguagem escrita. Inicialmente, o aluno realizava comentários espontâneos a respeito do que via e depois, explorava-se, através de perguntas, situações específicas da interação professor-aluno que se apresentava.

As sessões de autoscopia transcorreram num intervalo de tempo que variou de vinte e oito a quarenta e cinco dias após a filmagem de cada atividade. Os dados demonstraram que com um intervalo de tempo maior, os alunos expressavam com frequência seus sentimentos em relação à atividade e com relação a atuação do professor, demonstrando claramente os aspectos afetivos que permeiam a relação e, a sua influência no processo de aprendizagem. O fato de terem que recordar a experiência vivida, proporcionava um volume maior de comentários permeados de sentimentos.

Foram filmadas sete atividades de onde se extraíram doze episódios de interação. Um episódio de interação referiu-se aos momentos de interação entre o professor e o aluno, que foram identificados a partir de algum tipo de aproximação, verbal ou não-verbal, ocorrida entre ambos, desde que esta tivesse uma função para a atividade do momento. Cada episódio de interação envolveu um aluno e um professor. Portanto, foram sujeitos da pesquisa doze alunos e quatro professoras – três delas responsáveis por cada uma das três classes filmadas e uma professora auxiliar que dava suporte ao trabalho pedagógico dessas classes.

Uma outra etapa da coleta de dados consistiu ainda, de entrevista com cada uma das quatro professoras. Tais entrevistas foram gravadas em áudio e basearam-se em questões a respeito dos aspectos que mais mereciam a atenção de cada uma delas, no processo de apropriação da linguagem escrita e, concretamente, como viam a manifestação da dimensão afetiva nesse processo.

A análise dos dados consistiu, numa primeira etapa, em articular a coleta realizada em sala de aula, através das vídeo-gravações e a coleta realizada com os alunos nas sessões de autoscopia.

Nesta fase foi possível observar, através do comportamento das professoras, que a afetividade manifestava-se por meio de comportamentos posturais e por meio de comportamentos verbais. Da mesma forma, os alunos que participaram das sessões de autoscopia, em seus comentários identificavam, nas formas de interação utilizadas pelas professoras, aspectos afetivos que se manifestavam através desses dois veículos. Nesse sentido, trabalhou-se com duas grandes categorias: **Posturas e Conteúdos Verbais**.

A segunda etapa do processo de análise consistiu em trabalhar com os dados coletados durante as entrevistas com as professoras. Tais dados foram utilizados para

confirmar a presença da afetividade nas relações em sala de aula, além de avaliar o nível de consciência que existia, por parte das professoras, da interdependência dos aspectos afetivos e cognitivos.

Alguns resultados:

As duas categorias de análise identificadas na pesquisa – **Postura e Conteúdo Verbal** – constituíram-se em fortes veículos de expressão da afetividade. Nas condições observadas, foi através de ambas categorias que os aspectos afetivos manifestaram-se na mediação professor-aluno.

A partir dos dados coletados com relação às posturas das professoras, o que mais se observou foi a frequência com que mantinham-se próximas de seus alunos e a forma como os acolhiam fisicamente em suas necessidades. Tais posturas estabeleciam grande cumplicidade no processo de aprendizagem e foram extremamente valorizadas por eles, através de seus comentários. Segue-se alguns exemplos:

Sujeito 2: “__ *Aqui na escola, a (nome da professora) ensina. Ela vem perto e ajuda. Eu nem sei as coisas e eu falo – ah, não sei fazê e desisto. Depois eu falo – ah, eu sei fazê. Quando ela tá perto eu não desisto.*”

Sujeito 3: “__ *Gosto quando a (nome da professora) fica perto porque ela é legal. Ela ajuda, ela conversa do meu trabalho. Isso ajuda, porque ela dá umas idéias pra gente.*”

Sujeito 4: “__ *Quando ela fica perto ajuda sim. Eu gosto. Eu faço o trabalho melhor.*”

Sujeito 5: “__ *Ela fica perto e vai falando e ajudando. Quando ela tá assim, ela tá me ajudando.*”

Sujeito 10: “__ *Quando a gente tá nervosa pra fazer o trabalho ela não fica brava, senão irrita mais ainda. Quando tá nervosa pra fazer o trabalho, ela vem perto e fala – A você errou aqui. Aí ela fala onde tá a outra palavra que é o certo. Aí não fico mais nervosa.*”

Sujeito 12: “__ *Gosto quando a (nome da professora) fica perto, porque ela me ajuda. Acho que eu penso muito mais. Porque ela perto me ajuda mais, do que quando eu penso sozinho.*”

Os alunos apontaram a proximidade física como uma forma de ajudar, de transmitir segurança e tranquilidade diante das atividades. Reconheceram que ao se aproximar, a professora dava sugestões, idéias que eram aproveitadas por eles, fazia correções.

A proximidade entre as professoras e os alunos proporcionou inúmeras formas de interação. Possibilitou diálogos intensos criando infinitas maneiras de auxiliar os alunos, caracterizou uma forma de demonstração de atenção bastante eficiente e facilmente notada por eles. A proximidade das professoras foi extremamente valorizada pelos alunos e constituiu-se uma forma de interação extremamente afetiva, que amenizava a ansiedade, transmitia confiança e encorajava o aluno a investir no processo de execução da atividade, interferindo, significativamente no processo de apropriação da linguagem escrita. Segundo Dantas (1993), *“é impossível alimentar afetivamente `a distância”*(p. 75). A troca de sentimentos foi possível pela proximidade entre professoras e alunos.

Da mesma forma, as professoras expressaram que se utilizam do recurso da proximidade para aliviar a ansiedade dos alunos, para amenizar o desgaste dos mesmos durante a realização da atividade e auxiliá-los com maior eficiência.

Professora A: *“__ Até, quando eu falo da importância de estar perto, estar próxima, acompanhando mais passo a passo, tem a intenção também de amenizar esse desgaste.”*

Professora B: *“__ No momento em que você dá a atividade e pede pra criança escrever e você percebe que ela está com dificuldade, você senta junto e ajuda a criança.”*

O Contato Físico, outro aspecto relacionado ao comportamento postural, Também apareceu como uma forma de interação bastante afetiva, ocorrendo em vários momentos durante a realização da atividade. Surgiu enquanto os alunos escreviam, ou liam para a professora, quando aproximavam-se dela para perguntar alguma coisa, ou ainda foram observados acompanhando um elogio em virtude do término da atividade. Foi uma forma de interação bastante comentada pelos alunos.

Sujeito 2: “__ A (nome da professora) sempre faz carinho. Eu gosto. Ela faz assim e assim (imita os carinhos da professora – põe a mão na barriga e mão no ombro), em quase todos os amigos. (...) É bom. Tudo que agrada é bom.”

Sujeito 6: “__ Ela faz carinho, às vezes. Ela põe a mão na cabeça da gente na hora que a gente tá escrevendo. (...)”

Sujeito 10: “__ Quando a gente fica muito nervosa, assim, pra achar, então ela vem perto e às vezes faz assim e ajuda a passar o nervoso. (Passa a mão na cabeça)”

Os dados revelaram que, nessa idade, os gestos posturais expressam grande parte da afetividade, embora a linguagem oral predomine nas interações em sala de aula e tenham desempenhado um papel fundamental nas relações observadas. Na verdade, as posturas corporais complementaram e deram maior significado ao que era dito oralmente.

Quanto aos conteúdos verbais, observou-se que os que tinham por objetivo incentivar e apoiar os alunos durante as atividades foram os identificados com maior frequência. Ambos referem-se às interações verbais que tinham por objetivo encorajar, envolver e ajudar o aluno, no sentido de fornecer elementos que possibilitassem uma constante elaboração por parte dele. Nesse sentido, infere-se que existiu, por parte das professoras, maior preocupação com o processo de execução da atividade e não apenas com o resultado final.

Os alunos evidenciaram em seus comentários tanto a forma de se falar, como o conteúdo propriamente dito, demonstrando a relação entre o prazer em aprender, o interesse em fazer e a atuação do outro.

Sujeito 1: “__ Eu tô gostando de escrever mais agora porque a (nome da professora) tá ensinando. Antes eu gostava, mas ninguém me ensinava.”

Sujeito 2: “__ Ela faz coisa na lousa, escreve, ela desenha... Eu olho tudo que ela escreve, desenha e tô ficando craque. Ela é muito craque! Olha eu copiando da lousa! (...) Ela vai falando e escrevendo e eu olho bem e vou fazendo. Ela me ajudou a ficar melhor.”

Os comentários dos alunos evidenciaram que a qualidade da interação professor-aluno traz um sentido afetivo para o objeto de conhecimento e influencia a aprendizagem do aluno.

Os comentários dos alunos a respeito dos conteúdos verbais emitidos pelas professoras, apontaram, muitas vezes, as modulações da voz indicando o caráter afetivo que marca a relação.

Sujeito 5: “__ *Quando ela fala com a gente ela fala de um jeito bom.*

Sujeito 10: “__ *Ela tem paciência. É assim – tem que falar calminha e não assim: Você errou aqui! Não é brava, não. Alba aqui você escreveu errado, aqui tem o F no meio, por exemplo. Aí eu errei uma coisa Aí ela fala assim, tá aqui A-NA-LA-ÍS. Ela fala baixinho pra não atrapalhar os outros também.*”

As professoras, por sua vez, demonstraram a preocupação de encorajar os alunos a investirem no próprio aprendizado confiando na capacidade de cada um e fortalecendo a auto-estima.

Professora C: “__ *Eu acho importante que eles sintam (...) que eu sou cúmplice, vou estar ajudando, sou amiga, e não aquela professora que vai estar julgando o certo e o errado – você fez certo, você fez errado, ou vocês são forte ou fraco. Acho que isso não existe. Acho que todo mundo tem que estar sentindo que eu estou aqui valorizando o desenvolvimento individualmente e respeitando cada um.*”

Professora D: “__ *Eu acho que ele precisa se sentir seguro, se sentir tranquilo, pra se colocar. Não pode ter receio de apostar, de investir nessa escrita, de acreditar nas hipóteses dele. Por isso, é importante ter uma pessoa que o incentive. Claro, que não é aquele incentivo de falar que está tudo lindo, mas que o coloque em conflito também. Se a gente estiver intermediando com calma, transmitindo segurança, ajudando ele elaborar essa construção, seu ritmo vai ser diferente.*”

As professoras demonstraram que o fato de terem consciência do entrelaçamento dos aspectos afetivos e cognitivos, tinham maior possibilidade de controlar

e reverter sentimentos negativos, como também explorar de maneira positiva o desejo de aprender e o interesse em fazer.

Considerações finais:

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. O que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O comportamento do professor, em sala de aula, expressa suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente. Através dos comentários desses alunos, foi possível obter uma amostra de como vêem, sentem e compreendem alguns aspectos do comportamento dessas professoras e a influência destes na aprendizagem.

A partir dos dados, pôde-se concluir que existem transformações importantes nas formas de expressão e mudanças significativas nos níveis de exigência afetiva. As formas de expressão que utilizam exclusivamente o corpo, como o toque, os olhares e as modulações da voz, vão ganhando maior complexidade. *“Com o advento da função simbólica que garante formas de preservação dos objetos ausentes, a afetividade se enriquece com novos canais de expressão. Não mais restrita à trocas dos corpos, ela agora pode ser nutrida através de todas as possibilidades de expressão que servem também à atividade cognitiva.”* (Dantas, 1993, p. 75). Nesse sentido, é possível concluir que a afetividade não se limita apenas às manifestações de carinho físico e de elogios superficiais.

Como salienta Dantas (1993), conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. *“As manifestações epidérmicas da “afetividade da lambida”⁴ se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade”*(p. 75). Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. Dantas (1992, 1993) refere-se a essas formas de interação como *“cognitivização”* da afetividade.

⁴ Termo usado para referir-se a manifestação da afetividade, exclusivamente, através do contato físico.

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

Os dados apresentados parecem confirmar que existiu um refinamento nas trocas afetivas. Foi comum encontrar, nos depoimentos tanto de alunos como nos das professoras, referências ao respeito, à colaboração, à valorização de cada um e o desejo de compreender o outro. Assim, quanto melhores forem as condições de se cultivarem sentimentos como estes, mais consistentes e profundos serão os relacionamentos, promovendo uma aprendizagem significativa.

É certo que as relações entre as pessoas não são sempre permeadas pela tranquilidade e pela suavidade. Os fenômenos afetivos referem-se igualmente aos estados de raiva, medo, ansiedade, tristeza. Essas emoções e sentimentos estão presentes nas interações sociais. No entanto, deve-se ressaltar que na presente pesquisa, tais manifestações não foram observadas, pois os dados coletados restringiram-se apenas às situações específicas de aprendizagem, envolvendo atividades acadêmicas de produção de escrita. Além disso, as professoras demonstraram, através das entrevistas, uma grande preocupação em trabalhar com sentimentos de ansiedade e insegurança, que influenciam negativamente o processo de aprendizagem. Foi possível inferir, a partir das entrevistas, que há discussões entre as professoras a fim de se planejar ações concretas para amenizar os efeitos desarticuladores que tais sentimentos provocam.

Wallon e vários autores estudiosos de sua psicogênese já afirmaram que é possível atuar sobre o cognitivo via afetivo e vice-versa. Nesse sentido, torna-se evidente que condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem. Os dados apresentaram momentos onde se destacou a preocupação das professoras em transmitir tranquilidade aos alunos, favorecendo o processo de aprendizagem.

Wallon (1971) defende, em sua teoria, o caráter contagioso das emoções. “*A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, (...) possui sobre o outro um grande poder de contágio*” (p. 91). Conclui-se, portanto, que o professor contagia e é contagiado pelos alunos.

Os dados demonstraram que as professoras atuavam com o objetivo de combater o excesso de ansiedade que surgia durante as atividades, buscando contagiar os alunos com sentimentos que tranquilizavam, encorajavam e fortaleciam-nos na execução das mesmas.

Medo, angústia, ansiedade e frustração são sentimentos que desgastam o aluno. A serenidade e tranquilidade das professoras auxiliaram na redução ou até a eliminação desses sentimentos desagregadores, permitindo o que Dantas (1994) denomina de “*destravamento*” da atividade cognitiva.

Os dados apresentados revelaram professoras atuantes, observadoras, intérpretes perspicazes das intenções, desejos e dizeres dos seus alunos. Mostraram-se preocupadas em identificar os entraves que surgiam tanto na relação entre elas e os alunos, como entre eles e a atividade, entre eles e a escrita e também entre si mesmos. Deram demonstrações, através de suas posturas e seus dizeres, que buscam, constantemente, compreender os meandros que surgem no processo de apropriação do conhecimento, aqui especificamente relacionado com a escrita. Muitas vezes, observando as posturas, os olhares, a qualidade dos gestos, a entonação na fala e até a respiração dos alunos, é possível buscar interpretações para estados internos profundos “*dos quais depende o bom ou mau funcionamento dos processos cognitivos.*” (Dantas, 1994, p. 46).

Em muitos momentos, nos comentários dos alunos, destacaram-se o desejo, o prazer em realizar a atividade e de vencer os desafios. As formas de atuação das professoras, assim como o tipo de atividade que planejavam, foram os indicadores deste desejo e prazer manifestos por eles. Demonstrou-se uma intenção, expressa por parte das professoras, de planejar atividades que despertassem o interesse dos alunos.

Outro ponto observado nos dados foi a importância das diversas formas de interação entre as professoras e os alunos, para a construção da auto-estima e da autoconfiança, influenciando diretamente no processo de aprendizagem. Frequentemente detectaram-se, nas interações, sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação. Da mesma forma, evidenciaram-se sentimentos de compreensão, aceitação e valorização do outro. Nesse sentido, pôde-se concluir que as experiências vividas em sala de aula permitiram trocas afetivas positivas que, não só marcaram positivamente o objeto de

conhecimento, como também favoreceram a autonomia e fortaleceram a confiança dos alunos em suas capacidades e decisões.

Referências bibliográficas:

- ALMEIDA, A. R. S. (1999) **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus.
- DANTAS, H. (1992) Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda.
- _____ (1993) Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia**, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n ° 3, p. 73-76.
- _____ (1994) Algumas contribuições da psicogenética de H. Wallon para a atividade educativa. **Revista de educação da A. E. C.**, Brasília, v. 23, n ° 91, p. 45-51, abr/jun.
- ENGELMANN, A. (1978) **Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais**. São Paulo: Ática.
- FERNANDÉZ, A. (1991) **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KLEIN, L. R. (1996) **Alfabetização: quem tem medo de ensinar**. São Paulo: Cortez.
- PINO, A. (1997) O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em **Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências**. Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 5-24.
- _____ (mimeo) Afetividade e vida de relação. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- SADALLA, A. M. F. A. (1997) **Com a palavra, a professora**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. (orgs.) (1995) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora Papyrus.
- VYGOTSKY, L. S. (1994) **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLON, H. (1968) **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.

- _____ (1971) **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- _____ (1978) **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores.