

Afetividade e ensino-aprendizagem: influência favorável na relação professor-aluno-objeto de conhecimento

Francielle Ferreira Silva

Letras – Língua Espanhola e suas Literaturas
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
E-mail: franciellf10@hotmail.com

Nair Floresta Andrade Neta

Professora de Língua Espanhola (UESC)
Doutora em Educação (Universidade Complutense de Madrid)
E-mail: nairandrade@hotmail.com

Recebido em: 27/02/2018.

Aprovado em: 11/05/2018.

Resumo: Neste trabalho, apresentamos os resultados de pesquisa que teve como objetivo investigar a influência favorável da afetividade no fazer docente, mais especificamente, na relação professor-aluno-objeto de conhecimento. Teoricamente, fundamenta-se nos estudos de Damásio (2001) e Wallon (1971), que definem conceitos nucleares da afetividade, em Ibáñez et al (2004), Leite (2006), Silva (2002) e Tassoni (2000), que abordam a afetividade nas práticas pedagógicas, e em Andrade Neta (2011), que trata da dimensão afetiva na formação do professor. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Para a análise dos dados, foram definidas quatro categorias: a) qualidade da mediação; b) posturas por parte do professor; c) conteúdos verbais e d) relação do professor com a disciplina ministrada. Os dados foram tratados com o apoio da técnica de análise de conteúdo. Foram identificadas algumas práticas que favorecem a aproximação professor-aluno-objeto de conhecimento.

Palavras-chave: Afetividade. Influência favorável. Ensino-aprendizagem.

Affectivity and teaching-learning: a favorable influence on the teacher-student-object of knowledge relationship

Abstract: In this work, we show the results of a research that aimed at investigating the favorable influence of the affectivity in teaching, more precisely on the teacher-student-object of knowledge relationship. Theoretically, it is fundamented on the studies of Damásio (2001) and Wallon (1971), who define nuclear concepts of

affectivity, Ibañez (2004), Leite (2006), Silva (2002) and Tassoni (2000), who approach affectivity on the pedagogical practices, and Andrade Neta (2011), who deal with the affective dimension in teacher education. It deals with a bibliographic research of qualitative nature. For data analysis, four categories were defined: a) mediation quality; b) postures by the teacher; c) verbal contents, and d) relation of the teacher with the subject matter. The data were dealt with through the technique of content analysis. Some practices were identified that favor the approximation teacher-student-object of knowledge.

Keywords: Affectivity. Favorable influence. Teaching-learning.

Introdução

A partir do século XX, pesquisas sobre a dimensão afetiva e sua influência na sala de aula vêm sendo realizadas e amplamente divulgadas (LEITE, 2006; SILVA, 2002; ANDRADE NETA, 2012). Segundo Leite (2006), até então, existia uma conformidade com relação à separação entre cognição e afetividade. Essa concepção, reproduzida nos ambientes de ensino, nega ao aluno o direito a uma formação plena, pois, na prática, não se considera que as faculdades de pensar e sentir coexistem, de modo que funcionam de maneira mais eficaz quando ambas são desenvolvidas concomitantemente.

Por isso, ao tratar da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, Leite (2006) elucida que considerá-la, além de não fragmentar o ser, faz com que a formação do indivíduo seja mais efetiva. Dessa forma, acreditamos que este processo deve ter como objetivo não apenas a obtenção de conhecimento acerca de conteúdos diversos, mas a formação do ser como pessoa.

Diante disso, com o intuito de contribuir com as discussões em torno da influência da afetividade no âmbito educacional, surgiu o interesse de investigar a influência favorável da afetividade no fazer docente. Para tanto, recorreremos aos estudos de Damásio (2001) e Wallon (1971), que definem conceitos nucleares da afetividade, Ibañez et al (2004), Leite (2006), Silva (2002) e Tassoni (2000), que abordam a afetividade nas práticas pedagógicas, e em Andrade Neta (2011), que trata das emoções na formação de professores.

Assim, partimos da hipótese de que a afetividade tem influência direta no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, visto que, como afirma Leite (2006), ela pode aproximar

ou distanciar mais o docente do discente e ambos, do objeto de conhecimento, fazendo com que se estabeleça uma comunicação sem bloqueios ou, pelo contrário, impedindo que essa comunicação seja fluida; interfere na motivação, incentivando o interesse do aluno pelos estudos ou desmotivando-o; produz nele segurança e autoconfiança, as quais fazem com que sua participação em sala de aula seja mais ativa, além de fazer com que o indivíduo seja mais produtivo. Sendo assim, entre outras possibilidades, a afetividade pode influenciar de forma favorável no processo de ensino-aprendizagem, de forma a aproximar professor-aluno-objeto de conhecimento e isso pode dar-se através da atuação e das atitudes do professor em sala de aula, que determinarão a qualidade da mediação pedagógica.

Diante do exposto, nossa pesquisa mostrou-se relevante, porque, na condição de professores em formação e futuros formadores, precisamos refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as práticas afetivas do professor em seu fazer docente. Além da relevância para nossa formação e futura atuação, pesquisas nessa área poderão trazer subsídios para pensarmos a educação como um todo, especificadamente no que diz respeito à consideração da afetividade em sala de aula.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de corte qualitativo, que utilizou a análise de conteúdo como procedimento para tratamento dos dados. Quanto à análise dos dados, identificamos quatro âmbitos de atuação do professor que podem incidir favoravelmente sobre a vinculação afetiva entre professor – aluno – objeto de conhecimento, os quais constituíram as categorias de análise, a saber: a) qualidade da mediação; b) postura por parte do professor; c) conteúdos verbais e d) relação do professor com a disciplina ministrada.

Quanto a sua estrutura, dividimos este artigo em quatro seções, antecedidas pela introdução e seguidas das considerações finais. Na primeira, abarcamos a relação entre afetividade e cognição e as crenças em relação a essas dimensões; na segunda, fizemos uma explanação acerca do conceito de emoção; na terceira, abordamos a definição de sentimentos de emoção; na quarta, fizemos a discussão dos dados investigados e, por último, tecemos nossas considerações finais.

1 Afetividade x cognição: desmistificando uma concepção dualista no processo de ensino aprendizagem

De modo geral, a afetividade e a cognição costumam ser tratadas como faculdades que acontecem de maneira isolada, sobretudo, quando se trata do âmbito escolar. Isso ocorre porque, historicamente, razão e emoção foram cindidas,¹ no que diz respeito aos seus processos. Nessa separação, a razão ganhou um prestígio maior, como síntese dos processos cognitivos e analíticos, enquanto que à emoção ficou o encargo das demonstrações de afeto e dos processos criativos, algo excessivamente subjetivo para ser tratado pela ciência. Além disso, criou-se a visão errônea de que as emoções devem ser neutralizadas para não atrapalharem os processos racionais.

Com o passar do tempo, a partir do pensamento dualista que separa emoção e razão, a afetividade foi perdendo espaço nas práticas pedagógicas e a educação adquiriu um aspecto mais engessado, visto que o aluno, agente do processo de ensino-aprendizagem, é considerado apenas como um ser cognoscente, racional, pensante, sem considerar a participação dos fenômenos afetivos nesses processos.

No entanto, entende-se que a afetividade e a cognição não devem ser consideradas separadamente, porque ambas funcionam de maneira melhor quando são entendidas em sua não dissociabilidade. Além disso, uma contribui para o desenvolvimento da outra, já que, segundo Almeida (1999 apud LEITE, 2006, p. 21), “a emoção e a inteligência são duas linhas do desenvolvimento que, percorrendo equilibradamente seu percurso, cruzam-se continuamente, superpondo-se uma a outra quando necessário”.

Nessa perspectiva, a cognição faz com que as emoções e sentimentos sejam aprimorados e controlados de maneira mais eficiente, tornando assim o indivíduo mais maduro no que diz respeito ao campo afetivo (MAYER; SALOVEY, 1990). A afetividade também faz com que o cognitivo funcione de forma mais eficiente, visto que, quando o plano afetivo está sendo contemplado, ela auxilia o plano cognitivo a funcionar com maior qualidade.

Desta forma, embora alguns professores ainda acreditem que no âmbito acadêmico seu papel é excluir as emoções do processo educacional, julgamos que isso é um engano, pois não se deve considerar uma pessoa apenas como ser racional, principalmente

porque, no processo de ensino-aprendizagem, seus resultados sempre dependerão da interação da razão e da emoção, uma vez que ambas são intrínsecas à natureza humana.

2 A emoção como conceito nuclear da afetividade: definições, classificações, características e relevância

A afetividade, diferente do que se pensa quando se refere ao termo, não se restringe à simples demonstração de afeto, pelo contrário, trata-se de um conceito muito mais complexo, no qual outros fenômenos estão englobados. Ela pode ser analisada através de uma perspectiva psicológica, biológica, filosófica ou psicanalítica, e é um conjunto de fenômenos (ANTUNES, 2006), que tem nas emoções e sentimentos sua manifestação nuclear (ANDRADE NETA, 2011). Em nosso estudo, nos ateremos aos fenômenos emoção e sentimento como partes nucleares da afetividade.

Segundo Damásio (2004), as emoções são reações biológicas que acontecem no cérebro, no sistema límbico, mais especificamente na amígdala, as quais produzem sensações externas. Neste sentido, Damásio (2004, p. 65) afirma que “a etimologia da palavra sugere corretamente uma direção externa a partir do corpo: emoção significa literalmente ‘movimento para fora’”.

Dessa maneira, como o próprio nome já diz, seus efeitos são estendidos ao corpo a partir de sinais, que podem ser vistos por um observador externo e percebidos, ou não, pelo indivíduo que os sente. Os efeitos das emoções podem se manifestar de diversas maneiras, seja com suor frio, coração acelerado, mãos trêmulas, choro, entre outras.

Ainda sobre a emoção e suas características, Andrade Neta e Garcia (2012, p. 353) as sintetizam, afirmando que:

Podemos entendê-la como um conjunto complexo de reações ou respostas químicas e neurais que se produzem de forma automática, a partir do momento em que nosso cérebro, mediante um mecanismo de avaliação, detecta um objeto, pessoa ou acontecimento, real ou recordado, que tem o poder de interferir na sobrevivência ou no bem-estar pessoal, seja favorecendo-o ou ameaçando-o.

Neste sentido, entende-se que as emoções são provocadas por um acontecimento, geralmente externo, que interage com o sujeito que, em função disso, passa a vivenciar a emoção. Na emoção humana, esse acontecimento pode ter sido vivido ou estar sendo lembrado. A esse agente desencadeador de emoções dá-se o nome de gatilho de emoção².

Segundo Wallon (1971 *apud* LEITE 2006, p. 20), as emoções possuem três características que influenciam os indivíduos no meio social, que são: “a *contagiosidade*, que é a capacidade de contagiar os outros indivíduos; a *plasticidade*, que é a capacidade de provocar reações no corpo decorrentes da emoção e a *regressividade*, a capacidade de regressar às atividades de raciocínio”.

A partir dessas características, podemos perceber que as emoções influenciam não só no meio escolar, mas também nos outros âmbitos sociais em que o indivíduo está inserido. Além disso, as emoções possuem importância para a comunicação entre os grupos e provocam respostas emocionais que esses outros indivíduos dão em retribuição aos seus semelhantes, por meio das percepções emocionais.

As emoções, segundo Damásio (2000), podem ser classificadas como emoções primárias, emoções secundárias e emoções de fundo. Essa classificação facilita o entendimento desse fenômeno, porém, para o autor, trata-se de um “mal necessário”, pois apesar de facilitar o entendimento, não dá conta de todos os aspectos a ele relacionados.

As emoções primárias possuem um caráter inato, não são particulares dos seres humanos, são pouco rebuscadas e nascem com os seres. Essas emoções são básicas e, segundo Damásio (2000, p. 157), “o seu mecanismo não descreve toda a gama dos comportamentos emocionais”. Além disso, suas características estão ligadas à sobrevivência, à adaptação, são elas: o medo, a raiva, o nojo, a surpresa, a tristeza e a felicidade. (DAMÁSIO, 2004).

Outra característica dessas emoções é que, por serem universais, elas “são invariáveis nas culturas humanas, o que as torna facilmente identificáveis mesmo para indivíduos de culturas distantes” (COSENZA; GERRA, 2011, p. 76), ou seja, a alegria sentida por um turco será facilmente reconhecida por um brasileiro, pois estas mantêm-se, essencialmente, preservadas, independente da cultura e do meio social.

Já as emoções secundárias, ou sociais, possuem características mais rebuscadas, não são inatas e, apesar de sociais, elas também não são particulares dos seres humanos. Geralmente, essas emoções são provenientes de combinações de emoções primárias e têm características mais difíceis de serem analisadas. São adquiridas mediante as vivências, ou seja, moldadas a partir do meio sociocultural e das relações interpessoais (DAMÁSIO, 2004). Ainda segundo Damásio, as emoções secundárias possuem caráter particular, visto que:

Provêm de representações dispositivas adquiridas e não inatas, embora, [...], as disposições adquiridas sejam obtidas sob a influência das inatas. Aquilo que as disposições adquiridas incorporam é a sua experiência única dessas relações ao longo da vida. Essa experiência pode variar muito ou pouco em comparação com a de outras pessoas; mas é só sua. Apesar de as relações entre tipo de situação e emoção serem em grande medida semelhantes entre diferentes indivíduos, a experiência pessoal e única personaliza o processo para cada indivíduo. (DAMÁSIO, 2001, p. 166).

Assim, observa-se que as emoções secundárias passam por um processo de modificação, feito pelos indivíduos que as sentem. Elas são, muitas vezes, a tentativa de amenizar a intensidade das emoções primárias. Por ser produto de um processo individual, sua expressão e reconhecimento variam de acordo com a cultura a qual a pessoa está submetida e o meio social em que convive. São exemplos desse tipo de emoção: “a simpatia, a paixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração, o espanto, a indignação e o desprezo” (DAMÁSIO, 2004, p. 84).

Dessa maneira, de acordo com o conceito de emoção e de suas implicações, entende-se que elas fazem parte dos processos relativos aos seres humanos e que influenciam diretamente as vivências humanas e os resultados relacionados a essas experiências, visto que acreditamos que pensar no indivíduo é pensar também em seus processos emocionais.

3 Sentimento: o registro cognitivo da emoção

Outro fenômeno pertencente ao campo afetivo de grande relevância para nossa pesquisa é o sentimento. Os sentimentos são a percepção mental de “sensações” que ocorrem no indivíduo, são “uma percepção de certo estado do corpo, [...] de pensamentos com certos temas e [...] de certo modo de pensar” (DAMÁSIO, 2004, p. 64).

Dessa maneira, trata-se de uma representação cognitiva, desenvolvida pelo cérebro, que gera pensamentos, recordações e associações com experiências já vividas. Sentimento de emoção é “o processo de viver uma emoção” (DAMÁSIO, 2001, p. 75), isto é, sentimento refere-se diretamente ao ato de sentir. Portanto, no que diz respeito à definição concreta do termo, entende-se que:

À medida que ocorrem alterações no seu corpo, você fica sabendo da sua existência e pode acompanhar continuamente sua evolução. Apercebe-se de mudanças no estado corporal e segue seu desenrolar durante segundos ou minutos. Esse processo de acompanhamento contínuo, essa experiência do que o corpo está fazendo enquanto pensamentos sobre conteúdos específicos continuam a desenrolar-se, é a essência daquilo que chamo de um sentimento. (DAMÁSIO, 2001, p. 162).

Nota-se que os sentimentos fazem um percurso preciso, eles acontecem após as emoções e dão origem a pensamentos relacionados com a emoção sentida. Assim, entende-se que as emoções são processos biológicos, enquanto que os sentimentos de emoção são processos cognitivos. Pode-se dizer que as emoções se referem a estados corporais e os sentimentos a estados mentais (DAMÁSIO, 2001).

Diferente das emoções, os sentimentos podem não ser percebidos por outros se não forem verbalizados, pois eles acontecem apenas internamente e, na maioria das vezes, têm como resultado os pensamentos, os quais não podem ser identificados exteriormente por terceiros. Esses pensamentos podem ser positivos ou negativos, de acordo com a natureza do sentimento experimentado e, geralmente, influenciam nas ações desenvolvidas pela pessoa que os vive.

Além disso, as experiências sentimentais produzem pensamentos relacionados a essa vivência, sendo elas positivas produzirão, conseqüentemente, um estado de ânimo que auxiliará na realização do que está sendo desenvolvido pelos sujeitos em questão, pois “a

aprendizagem vem associando emoções e pensamentos numa rede que funciona em duas direções. Certos pensamentos evocam certas emoções e certas emoções evocam certos pensamentos.” (DAMÁSIO, 2004, p. 79).

Dessa maneira, entende-se que os sentimentos são inerentes aos seres humanos e, por isso, devem ser contemplados também no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, visto que eles estão presentes em todas as práticas humanas, salvo em caso de distúrbios. Portanto, é preciso que eles sejam entendidos a fim de tê-los como aliados na prática pedagógica.

4 Afetividade: como ela pode auxiliar na sala de aula

A afetividade é algo indissociável dos seres humanos, conforme já vimos afirmando, resultado da interação do sujeito com outros e com o meio no qual está inserido. Dessa maneira, entendendo a educação como uma prática humana, compreendemos também que a afetividade pode influenciar favorável ou desfavoravelmente no aprendizado em sala de aula. Nesse artigo, centraremos as discussões na influência favorável da afetividade na relação professor – aluno – objeto de conhecimento.

Compreendemos que a escola é um ambiente de interações e de construção mútua de conhecimento, que ocorre em um espaço de relações de convivência entre professor e aluno. Sendo assim, acreditamos que é necessário considerar a qualidade dessas relações no que se refere também à dimensão afetiva e sua influência nos processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (1996, p. 52), existe o educador que “pensa certo” e este tem como tarefa “desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”. Nesse sentido, ainda segundo o autor, “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade”.

As afirmações de Paulo Freire revelam a natureza interativa do fazer docente, notadamente dialógico. Sendo assim, é preciso considerar a qualidade dessa interação, que envolve componentes verbais e não verbais, tingidos, muitas vezes de forma determinante, pelas expressões afetivas dos interlocutores. Nesse sentido, “na

relação professor-aluno, há uma relação de pessoa para pessoa, na qual o afeto está presente” (ALMEIDA, 1999. p. 107). Dessa forma,

[...] podemos dizer que a afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. (LEITE, 2006, p. 24).

Freire (1996, p. 141) já defendia a indissociabilidade entre afetividade e cognoscibilidade na construção do conhecimento, descartando, como falsa, “a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*”. Para o autor, o fazer docente é uma junção entre decisões científicas e políticas no que concerne à educação, mas essas decisões não estão isentas da influência de emoções.

Leite aponta cinco decisões relacionadas ao fazer docente que têm influência no que diz respeito à mediação do professor e a sua incidência nas questões afetivas. A primeira delas é de ter em vista “para onde ir – escolha dos objetivos de ensino” (LEITE, 2006, p. 34). Nela, o autor aborda que as decisões, referentes aos caminhos que o professor seguirá em seu planejamento, elevam as chances “de se estabelecerem vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos” (Idem, p. 35). A segunda decisão ressalta a necessidade de pensar “de onde partir” (Ibidem) tendo o aluno como referência. Entende-se assim que o professor deve partir do conhecimento que o aluno já possui e de suas vivências.

Na terceira decisão, com implicações afetivas, no fazer docente, Leite destaca que é importante que o professor se preocupe com o fato de como vai caminhar no que diz respeito à “organização de conteúdos” (LEITE, 2006, p.36), criar uma sequência lógica para aplicação dos objetos de estudo. A quarta faz menção ao “como ensinar – a escolha dos procedimentos e atividade de ensino” (Ibidem) e ressalta a necessidade de considerar, nas atividades e procedimentos, a contextualização do aluno para que ele se sinta como personagem central do processo de ensino aprendizagem. A quinta e última decisão é a de “como avaliar” (Idem, p. 37), refletindo sobre o papel da avaliação como objeto para verificação de aproveitamento de estudo e alerta para a responsabilidade mútua no que diz respeito ao sucesso da avaliação. A inadequação ao conduzir os processos

de avaliação poderia desencadear processos aversivos entre aluno e professor e entre aquele e o objeto de conhecimento.

No que tange à formação inicial de professores, Andrade Neta (2011) chegou à conclusão de que os professores, na condição de mediadores em sala de aula, são os mais potentes desencadeadores de emoções nesse espaço, sobretudo no que concerne às dimensões interpessoal e metodológica, que dependem de atitudes e ações sobre as quais, em boa medida, o professor tem maior poder de decisão.

Dentre essas possibilidades de influência da afetividade no fazer docente e discente, que podem impactar afetivamente na relação aluno – professor – objeto de conhecimento, incidindo favoravelmente no processo de ensino-aprendizagem, nos ateremos à discussão de quatro aspectos, que constituirão nossas categorias de análise. A saber: a) qualidade da mediação; b) posturas por parte do professor; c) conteúdos verbais d) relação do professor com a disciplina ministrada (ANDRADE NETA, 2012; BARROS, 2006; IBÁÑEZ et al, 2004; LEITE, 2006; SILVA, 2002; TASSONI, 2000).

a. Qualidade da mediação

A qualidade da mediação realizada pelo docente tem a capacidade de aproximar o aluno do professor, e, conseqüentemente, do objeto de conhecimento, produzindo a confiança, a motivação e fazendo com que ele se dedique mais na sala de aula (BARROS, 2006). Segundo Leite (2006, p. 32), “a mediação é condição fundamental para o processo de construção de conhecimento do aluno”, suas conseqüências sobrepõem-se a questões cognitivas e incidem na relação que o aluno terá com o objeto de conhecimento, pois, quando o educando se sente convidado pelo mediador, passa a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre o processo da qualidade da mediação, Barros (2006, p. 156) ressalta que, em sua experiência escolar, a maneira como o professor aplicava a aula “estimulava as perguntas e a grande maioria da classe perguntava”, ou seja, gerava a participação dos educandos. Nesse sentido, entendemos que as aulas com caráter interativo promovem a atuação do aluno resultando em uma sala de aula dialógica em que o discurso não se restringe ao docente.

A dinamicidade, a contextualização e a diversificação das

atividades de ensino são citadas na pesquisa de Andrade Neta (2011) como outros aspectos da prática docente, responsáveis pelo desencadeamento de emoções e sentimentos positivos, favorecendo a relação de aproximação do aluno com o objeto de estudo. Quando o conteúdo está sendo mediado de forma contextualizada, dinâmica e diversificada, o professor “desperta o interesse do aluno e o querer aprender, mantém a motivação e aumenta a sensação de capacidade” (ANDRADE NETA, 2011, p. 377).

A qualidade da mediação também é citada por Ibáñez et al (2004) como uma prática favorável que proporciona ao discente um interesse maior em relação à classe.

Outro fator que também reflete na qualidade dessa mediação é o domínio do conhecimento por parte do professor. O amplo conhecimento do assunto permite que o docente percorra pelo que está sendo mediado com mais liberdade, aumentando a possibilidade de uma aula mais dinâmica, o que proporciona a interação do aluno e a construção do conhecimento (SILVA, 2002). Para Leite (2006, p. 34), o conhecimento que os professores têm, faz com que eles sejam reconhecidos pelos alunos, “sendo esse fato interpretado como motivo de segurança pessoal pelos alunos”. A segurança que o professor tem para falar vastamente de algo que conhece e sabe é transferida para o educando, ou seja, uma sala de aula que é regida por um professor seguro, facilmente resultará em um ambiente de segurança para os alunos.

b. Posturas por parte do professor

Algumas atitudes posturais por parte do docente incidem de maneira favorável na relação professor – aluno – objeto de conhecimento. Freire (1996) destaca que o professor deve demonstrar na prática pedagógica a sua maneira de ser e de pensar, ainda que esse seja um exercício complexo. Essa demonstração deve ter como objetivo central o bem-estar do discente em sala de aula, visando à participação efetiva na construção do conhecimento.

Na pesquisa realizada em sala de aula, a fim de constatar a influência do comportamento do professor no rendimento do aluno em relação à escrita, Tassoni (2000) aborda algumas posturas tomadas pelos docentes que auxiliaram no processo educacional. A *proximidade* é posta como uma conduta docente que contribui para

que o aluno tenha segurança para trabalhar. Além disso, a *receptividade* também é destacada como aspecto favorável pela autora, pois o acolhimento aos questionamentos dos discentes os conduz a solucionarem suas dúvidas.

Essa demonstração de interesse pelo que o aluno realiza, segundo Ibáñez et al (2004), atua de maneira benéfica, melhorando o entendimento do que está sendo ensinado. Os alunos vêm essas interações de proximidade e receptividade como positivas. Leite (2006, p. 27) afirma ainda que elas auxiliam a “tranquilizar e criar vínculos permeados de sentimento de cumplicidade” que fazem com que os educandos se sintam mais à vontade para trabalhar em sala de aula. Mesmo sem palavras, os gestos permeados de afetividade produzem ligações afetivas que facilitam o entendimento entre professor e aluno.

Outro aspecto da postura a ser considerado é a dedicação de *atenção* ao aluno. Essa também proporciona um aproveitamento cognitivo maior, Tassoni (2006 p. 59) afirma que “ao responder as questões do aluno, ao incentivá-lo em sua forma de pensar, ao demonstrar atenção e interesse pela situação, o professor estabelece um vínculo afetivo com o aluno através do processo cognitivo”. Esse vínculo faz com que o aluno se sinta seguro e assim ele participe de forma mais engajada nas aulas.

A *alegria* por parte do docente em sala de aula é outro contribuinte favorável. Silva (2002, p. 282) relata que “a alegria do professor funciona como estímulo para a motivação do aluno e, inclusive, é tida por eles como uma autorização para o aluno participar mais” (FREIRE, 1996) considera que existe “relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança”. A esperança citada por Freire é a de que o ensino pode acontecer de forma eficiente e com a manutenção da alegria na prática pedagógica. Sabe-se através de Wallon (1991 *apud* LEITE, 2006) que as emoções possuem caráter de contágiosidade, por isso um professor alegre provavelmente provocará um ambiente de alegria na classe.

As posturas favoráveis voltadas para o aluno incorrem de forma direta na sua autoestima e no autoconceito. Esse conceito pode ser melhorado ou piorado de acordo com as práticas realizadas pelo professor. Ademais, se o aluno é incentivado, por meio das atividades, a participar do processo, os resultados são mais satisfatórios, já que:

Tudo indica que o sucesso e o fracasso da aprendizagem têm claras implicações na autoestima do aluno, entendida aqui como os sentimentos derivados da avaliação que o indivíduo faz sobre si mesmo. Na escola, tais sentimentos, em última instância, dependem das condições, facilitadoras ou não, que o aluno enfrenta no seu processo de aprendizagem, lembrando que o planejamento de tais condições é de responsabilidade do professor (LEITE, 2006, p. 25).

Deste modo, se o aluno se sente bloqueado ao tentar assimilar os conteúdos lecionados ou não tem êxito nas avaliações propostas, isso afeta negativamente a sua autoestima, o que aumentará a dificuldade em aprender. Caso isso aconteça, ele terá aversão ao que está sendo ensinado. Por isso, o professor deve ter o cuidado ao escolher as ferramentas de mediação para que o aluno consiga acompanhar o que para ele está sendo apresentado.

A preocupação com relação à autoavaliação do aluno a respeito do aproveitamento da disciplina não tem a ver com a facilitação no processo de avaliação, mas com a indicação de caminhos para melhora do aproveitamento dos conteúdos mediados, além da motivação acerca da capacidade cognitiva do aluno.

c. Conteúdos verbais

Essa categoria se refere às palavras direcionadas aos alunos que também são elementos que determinam se as aulas serão um ambiente em que a afetividade influencia de maneira favorável ou não. A interação verbal muitas vezes determina a aproximação do aluno ao objeto de conhecimento. Levando em consideração essa importância de demonstrações afetivas verbais, há algumas posturas específicas que são citadas por alunos como favoráveis à aprendizagem.

Os *elogios* são destacados nessa categoria como os principais motivadores de emoções positivas que agem de maneira favorável na sala de aula. Sobre esse aspecto, Tassoni (2000) elucida que o elogio emitido pelo docente indica ao aluno os seus valores e qualidade no que diz respeito ao seu rendimento escolar, ativando assim a sua vontade de produzir feitos que façam com que o professor reconheça seus logros. Para a autora, o que é dito, a maneira como é dita, em que circunstância e pelo quê, também são importantes na relação do professor e do aluno.

Ainda sobre elogios, Andrade Neta (2011) destaca em sua tese que, ao relatar para o aluno suas conquistas e elogiá-las de maneira explícita, o professor reforça a satisfação do educando e, mais que isso, o faz se sentir seguro para mostrar suas habilidades. Leite (2006) considera que o aluno elogiado tem em si um entusiasmo gerado pelas palavras do professor, que resultarão do incentivo em sala de aula.

Conduzir os alunos às respostas corretas tem como resultado a sensação de que o aluno está participando da construção de conhecimento. Andrade Neta (2011) traz o estímulo e o reconhecimento dos esforços depreendidos como fatores que motivam o discente. Ou seja, quando o aluno tem contato com verbalizações que o avaliam de forma positiva sua participação se torna mais fluida e engajada.

O *incentivo* é posto por Tassoni (2000) como fonte de encorajamento para que o educando enfrente as dificuldades vindouras e, mais que isso, esteja motivado para questionar o que está sendo mediado e concluir suas próprias certezas em relação ao objeto de conhecimento. Além disso, Andrade Neta (2011) cita a *crítica construtiva* como algo que incentiva o aluno em sala de aula, dando a ele direções e apontando soluções para os equívocos. Criticar de forma construtiva é mostrar caminhos para o acerto.

As verbalizações de cunho positivo feitas pelo professor, seja através do elogio de uma qualidade, seja pelo destaque de uma habilidade ou mesmo ao pontuar a solução de um problema são comportamentos que marcam o discente. Além disso, as palavras positivas não dão margem à dúvida do aluno em relação ao seu próprio valor. O professor que acredita na capacidade do educando o ensina a acreditar em si mesmo.

d. Relação do professor com a disciplina ministrada

Quando o indivíduo, de modo geral, realiza uma atividade pela qual tem apreço, a tendência é que ela seja realizada de maneira mais eficaz, pois ele terá prazer em realizá-la. Na sala de aula, o amor que o professor tem pela profissão e pela disciplina ministrada se apresentam como fontes de inspiração para os alunos, sujeitos a sua prática docente.

Para Leite (2006), a relação de “paixão” que o professor tem com o objeto de ensino é percebida pelo discente, que é motivado pelo

amor do professor, revelando também uma relação de afinidade com o objeto de conhecimento. Quando o trabalho pedagógico é realizado com entusiasmo, seus efeitos podem ser notados tanto no planejamento das aulas, como na maneira como os assuntos são abordados.

A pesquisa de Andrade Neta (2011), que trabalha justamente com a formação de professores, demonstra que a relação de *gostatividade* do professor em formação, em relação ao objeto de conhecimento estudado, incide diretamente na consideração de ser um ato favorável ou não ao estudo de determinado objeto de conhecimento. Além disso, Silva (2002) também ressalta em sua dissertação como o “gostar do que faz” tem direta ligação com o sucesso do aluno em sala de aula.

Como característica de um professor inesquecível, Falcin (2006, p. 92) cita o amor pela profissão como aspecto que marcou os alunos que passaram por professores que faziam seu trabalho com amor. Ela afirma que, ao demonstrar sua ligação afetiva com a profissão, “contagiava os alunos e os empolgava a estudarem e a se dedicarem ao conhecimento”, dos conteúdos socializados pelo docente.

Considerações finais

Para atender ao objetivo de investigar como a afetividade pode influenciar favoravelmente em sala de aula, mais especificamente na relação professor – aluno – objeto de conhecimento, discutimos acerca de aspectos relacionados à prática do professor em seu fazer docente que atuam como facilitadores no processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

Para tanto, a partir de um levantamento bibliográfico, categorizamos as práticas tingidas pelas dimensões afetivas em: a) qualidade da mediação – em que a maneira como o professor media o conteúdo, planeja as atividades e aplica as avaliações, despertam no educando o interesse pela aula; b) postura por parte do professor – tendo a proximidade, a receptividade, a alegria e a dedicação de atenção como comportamentos posturais que produzem segurança e incidem na valorização da autoestima do aluno; c) conteúdos verbais – elogios, incentivos, críticas construtivas são verbalizações

que marcam positivamente os alunos sujeitos a essas palavras; d) relação do professor com a disciplina ministrada – a disposição afetiva positiva (prazer, paixão, gostatividade) com que o professor realiza sua prática docente contagia o aluno e faz com que ele tenha mais interesse em aprender.

Neste sentido, entendendo que o fazer docente é um processo interativo, dinâmico e construído em conjunto, acreditamos que excluir os fenômenos afetivos desse processo é algo impossível, visto que quem pensa também sente. A partir disso, é necessário que haja a preocupação do professor em estabelecer conexão entre o desenvolvimento cognitivo e a dimensão afetiva para que o ensino-aprendizado seja mais eficaz, considerando o ser em sua plenitude, cognitiva e emocionalmente.

Notas

- 1 “É possível entender, pela análise histórica, os motivos pelos quais a dimensão afetiva não tem sido considerada central nos processos de constituição humana, embora nunca tenha sido negada. Recebemos, como herança, uma concepção secular segundo a qual o homem é um ser cindido entre razão e emoção – a chamada concepção dualista do ser humano, cujas raízes estão na tradicional separação cartesiana entre corpo e alma.” (LEITE, 2006, p. 16).
- 2 Gatilho emocional (EKMAN, 2007) faz referência a algo que desencadeia a emoção, a esse termo Damásio (2004) dá o nome de estímulo emocional competente.

Referências

ALMEIDA, Ana R. S. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

ANDRADE NETA, Nair. F. *Emociones y sentimientos en la formación de profesores de español como lengua extranjera*. Nair Floresta Andrade Neta – Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2011. 484 p.

ANDRADE NETA, Nair. F. Errar es humano, por eso, no hablo: un análisis del miedo de hablar y de cometer errores en el aula de ELE. *Estudios (UFBA)*, v. 45, p. 131-169, 2012.

ANDRADE NETA, Nair F.; GARCIA, Emílio. As emoções e sentimentos na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira. In: Colóquio Internacional de Formação Inicial e Continuada de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras, 1, 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Disponível em: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/nair_floresta2013.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017.

ANTUNES, Celso. *A afetividade na escola: educando com firmeza*. Londrina: Maxiprint, 2006.

BARROS, Flávia R. Mediação e afetividade: histórias de mudanças na relação sujeito-objeto. In: LEITE, S. A. S. (Org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

CONSENZA, Ramon M.; GERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre, Artmed, 2011. p. 74-85.

DAMÁSIO, Antônio R. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

DAMÁSIO, Antônio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DAMÁSIO, Antônio R. *Em busca de Espinoza: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. Campinas: Pontes, 2004.

EKMAN, P. *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. 2. ed. New York: St. Martin's Griffin, 2007.

FALCIN, Daniela C. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: LEITE, S. A. S. (Org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

IBANEZ, Nolfia *et al.* Las emociones en el aula. *Estud. pedagóg.*, Valdivia, n. 28, p. 31-45, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. In: *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 1990, p. 185-211.

LEITE, Sérgio A. S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

SILVA, Lindomar. C. *Emoções e sentimentos na escola: uma certa dimensão do domínio afetivo*. 2002. 394 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UESC/UFBA, Ilhéus, BA, 2002. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11773/1/Silva,%20Lindomar.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

TASSONI, Elvira C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação. UNICAMP, 2000.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.