

ESCOLA DE CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TAMIRIS DE OLIVEIRA HAHN

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES AO  
DISCURSO DOCENTE**

Porto Alegre  
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TAMIRIS DE OLIVEIRA HAHN

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES  
AO DISCURSO DOCENTE**

Porto Alegre  
2018

**TAMIRIS DE OLIVEIRA HAHN**

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES  
AO DISCURSO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro

Porto Alegre  
2018

## Ficha Catalográfica

H148a Hahn, Tamiris de Oliveira

Afetividade na educação em ciências : da percepção de  
estudantes ao discurso docente / Tamiris de Oliveira Hahn . –  
2018.

159 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em  
Educação em Ciências e Matemática, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro.

1. Afetividade. 2. Educação em ciências. 3. Relação  
professor-aluno. I. Ferraro, José Luís Schifino. II. Título.

TAMIRIS DE OLIVEIRA HAHN

**"AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES AO DISCURSO DOCENTE"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em 13 de março de 2018, pela Banca Examinadora.



Dr. José Luís Schifino Ferraro (Orientador - PUCRS)



Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite (UNICAMP)



Dr. João Bernardes da Rocha Filho (PUCRS)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus por ser a luz do meu caminho e ter me guiado até aqui.

A minha família, em especial aos meus queridos pais, por toda a educação, cuidado, amor e compreensão. Meu sincero reconhecimento por sempre terem apoiado e incentivado o meu crescimento profissional oportunizando minha formação acadêmica.

Ao meu esposo pelo companheirismo, carinho, motivação constante e pelas reflexões que compartilhamos e que certamente contribuíram para o resultado deste trabalho.

Aos colegas de mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDUCEM/PUCRS) pelo convívio e experiências compartilhadas. Em especial, à Anelise Volkweiss pela amizade, alegria, carinho e parceria em âmbitos pessoais e acadêmicos.

Aos professores do EDUCEM por todos os ensinamentos, conselhos e reflexões.

A escola que participou desta pesquisa, pela acolhida. Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade, confiança e comprometimento.

Por fim, agradeço meu professor, orientador e amigo por sua dedicação, disponibilidade, atenção, paciência e motivação, fatores que sem dúvida refletiram no produto desta dissertação.

A todos, muito obrigada.

## RESUMO

Partindo do pressuposto de educação monista – articulação de elementos cognitivos e afetivos nos processos de ensino e aprendizagem – esta dissertação de mestrado objetivou analisar as concepções e/ou referências sobre afetividade, presentes nos discursos de professores das disciplinas da área de Ciências da Natureza, e seus possíveis reflexos em sua prática docente no Ensino Médio, bem como essa relação é percebida por seus estudantes. Sob este viés, a presente pesquisa de natureza qualitativa e do tipo estudo de caso utilizou como instrumentos de coleta de dados: questionários; entrevistas semiestruturadas direcionada a professores e estudantes; além de observação de aulas de Física, Química e Biologia. O *corpus* selecionado para análise foi examinado à luz da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Em assim sendo, a unitarização e categorização dos dados obtidos por meio das entrevistas e observações em sala de aula resultou em uma série de categorias emergentes que apontam que tanto professores quanto estudantes reconhecem a importância dos laços afetivos nos processos de ensino e aprendizagem em vistas a qualificar as relações pedagógicas e, por consequência, os resultados escolares dos educandos. Neste estudo ainda foi constatado que o vínculo afetivo pode apresentar-se sob duas ordens: ensino e aprendizagem e/ou; diálogo e convivência social. Condicionada, então, ao comprometimento docente e discente com os processos pedagógicos e a uma educação mais humana e sensível que contemple as dimensões social, afetiva e cognitiva do sujeito, esta investigação propõe uma reinvenção nas formas de se ensinar e aprender de modo que se construa uma educação para a cidadania e não apenas um simples repasse de informação. Portanto, a partir dos resultados encontrados, entende-se que o estudo da afetividade e sua respectiva aplicabilidade em sala de aula parecem influenciar positivamente o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico-reflexivo do estudante.

**Palavras-chave:** Afetividade. Educação em ciências. Relação professor-aluno.

## **ABSTRACT**

Starting from the assumption of the monistic education - articulation of cognitive and affective elements in the teaching and learning processes - this dissertation had as an aim to analyze the conceptions and / or the references about affectivity, present in the teachers' speeches from the area of Natural Sciences disciplines, and their possible reflections on their teaching practice in High School, as well as the way this relation is seen by the students. Under this perspective, the present research of qualitative nature and case-study type used as instruments of data collection: questionnaires; semi-structured interviews aimed at teachers and students; and, besides that, the observation of classes in Physics, Chemistry and Biology. The corpus selected for the analysis was examined under the light of Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2011). Thus, the individualization and categorization of the data obtained through the interviews and the observations in classroom resulted in a series of emerging categories that indicate both teachers and students recognize the importance of affective ties in the teaching and learning processes in order to qualify the pedagogical relations and, consequently, the academic results of the students. In this study, it was observed that the affective bond can be presented beneath two orders: teaching and learning and / or dialogue and social coexistence. Restricted to the commitment of teachers and students to pedagogical processes and to a more humane and sensitive education that contemplates the social, affective and cognitive dimensions of the subject, this research proposes a reinvention in the ways of teaching and learning, in order to construct an education for citizenship and not just a simple information exchange. Therefore, from the results found, it is understood that the study of affectivity and its respective applicability in the classroom seem to positively influence the development of autonomy and critical-reflexive sense of the student.

**Keywords:** Affectivity. Education in sciences. Teacher-student relationship.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Relação dos trabalhos utilizados para a construção do estado do conhecimento.....	28
<b>Quadro 2</b> – Relação dos trabalhos utilizados para a construção do estado do conhecimento com referência específica ao ensino de ciências.....	41
<b>Figura 1</b> – Instrumentos de coleta de dados.....	73
<b>Figura 2</b> – Roteiro das entrevistas semiestruturadas direcionadas a professores e estudantes organizadas em eixos temáticos.....	76
<b>Figura 3</b> – Representação esquemática do processo de Análise Textual Discursiva.....	78
<b>Figura 4</b> – Critérios que contemplam uma boa aula na perspectiva do grupo de professores participantes da pesquisa.....	84
<b>Figura 5</b> – Critérios que contemplam uma boa aula na perspectiva individual dos professores participantes da pesquisa.....	84
<b>Figura 6</b> – Fatores que estão relacionados à melhor aprendizagem dos estudantes na perspectiva individual dos professores participantes da pesquisa.....	85
<b>Figura 7</b> – Relação das categorias emergentes na entrevista semiestruturada direcionada aos professores.....	87
<b>Figura 8</b> – Relação das categorias emergentes na entrevista semiestruturada direcionada aos estudantes.....	103
<b>Figura 9</b> – Relação das categorias emergentes na observação de eventos em sala de aula...	112
<b>Figura 10</b> – Reapresentação das categorias emergentes tomadas como competências do fazer docente na educação em ciências.....	129

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	4
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	10
2.1 SOBRE AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	10
2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	28
2.3 O CONCEITO DE AFETIVIDADE EM WALLON E VYGOTSKY.....	47
<b>2.3.1 Henri Wallon</b> .....	48
<b>2.3.1.1 As fases do desenvolvimento humano</b> .....	50
<b>2.3.1.2 As implicações da teoria walloniana na educação</b> .....	56
<b>2.3.2 Lev Semenovitch Vygotsky</b> .....	60
<b>2.3.2.1 Os pressupostos vygotksyanos e a relação com afetividade e educação</b> .....	65
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	70
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	70
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	71
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	73
3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS.....	76
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	81
4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	81
4.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA DIRECIONADA AOS PROFESSORES.....	86
4.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA DIRECIONADA AOS ESTUDANTES.....	102
4.4 ANÁLISE DOS EVENTOS OBSERVADOS EM SALA DE AULA.....	112
<b>5 IMPLICAÇÕES DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS</b> .....	128
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	135
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	144
<b>APÊNDICE A – Questionário para delinear perfil dos professores</b> .....	153

## 1 INTRODUÇÃO

Escrever uma dissertação em cujo núcleo de sua investigação se encontra a temática da afetividade, implica – invariavelmente –, em construir, elaborar e descrever uma série de teorizações possíveis sobre diversos tipos de relações humanas que podem ser estabelecidos. Inscrever a afetividade em um contexto específico de tais relações – na relação professor/estudante, como é o caso – implica trazer à tona uma série de questões que atravessam a sociedade tanto fora, quanto na escola. Elementos como a violência, em seus diferentes tipos de manifestações (física ou simbólica), o desinteresse pelo outro, o não estabelecimento de vínculos afetivos e a falta de uma visão humanizada e, por extensão, de ações e práticas humanistas que dela decorrem, entre outros, são alguns dos fatores que têm gerado conflitos e distanciado pessoas na sociedade contemporânea.

Tomando as instituições de ensino, mais especificamente a escola, como elemento de (re) produção social, observa-se a construção de um cenário que não se apresenta tão diferente do mundo real. Com alguma frequência, observam-se conflitos entre professores e estudantes, realidade que atinge diretamente o bem-estar de ambos, principalmente no quesito desempenho: do professor, que passa a não dar o melhor de si na elaboração e planejamento de suas aulas por não se sentir valorizado; e de seus alunos, que pela dificuldade em estabelecer vínculos com aquele profissional, tendem ao desinteresse pela disciplina e suas respectivas matérias. Ainda, soma-se a isso, certa animosidade que se estabelece a partir do conflito e que desestabiliza uma dialética possível e necessária para os processos de ensino e de aprendizagem.

Esta realidade, portanto, abre espaço para o estudo da afetividade nas práticas pedagógicas, visto que, segundo concepções wallonianas, pedagogia e psicologia estabelecem entre si relações recíprocas. Além disso, a afetividade “[...] interfere diretamente no desenvolvimento afetivo emocional, cognitivo, social e em todas as relações do ser humano. [...] o ser humano necessita de afeto para viver.” (SANTOS, 2012, p. 113).

No entanto, o que é afetividade? No dicionário, a palavra designa qualidade ou caráter de afetivo. Sendo que afetivo/afeto indica afeição, amizade e amor. (FERREIRA, 1993, p. 14). Talvez por seu sentido semântico a afetividade, conforme diretrizes dualistas, desvincula-se do contexto educacional. Pesquisas têm discutido as concepções monistas e dualistas, as quais, respectivamente, associam e dissociam afeto de cognição nos processos de ensino e

aprendizagem (LEITE, 2012; VASCONCELOS, 2004; LEITE; TASSONI, 2002; ARAÚJO, 2003; AMADO et al., 2009).

Nas últimas décadas, entretanto, estudos científicos, como o de Ribeiro (2010), indicam a indissociabilidade entre razão e emoção no cenário educativo, afirmando que as relações recíprocas de afeto entre professor e aluno contribuem para a aprendizagem discente, pois “[...] é a estrutura emocional que dá suporte ao desenvolvimento intelectual.” (RODRIGUES; GARMS, 2007, p. 39). Ainda assim, há pessoas, inclusive profissionais da educação, que consideram a afetividade como um pólo oposto aos avanços cognitivos (RODRIGUES; GARMS, 2007; CIMA, 2014).

“A maioria dos professores da área de ciências naturais ainda permanece seguindo livros didáticos, insistindo na memorização de informações isoladas, acreditando na importância dos conteúdos tradicionalmente explorados e na exposição como forma principal de ensino.” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 127). Diante desta afirmação, é notável que o atual ensino de ciências se sustenta em aulas expositivas<sup>1</sup> – nem sempre dialogadas –, nas quais o professor ocupa a posição de detentor do saber transmitindo aos estudantes seus conhecimentos.

Assim, em relação à aprendizagem mecânica que se estabelece na educação básica, isso é, provavelmente, resultado das instruções concedidas pelos cursos de formação de professores. Ribeiro (2010), Amado et al. (2009) e Sousa e Bastos (2011) discutem a superficialidade na qual a afetividade é tratada nos cursos de graduação e educação continuada de educadores. Portanto, enquanto nos formamos professores, somos enriquecidos de uma bagagem vinculada ao conteúdo específico de nossos cursos e, posteriormente, reproduzimos esse modelo em nossas salas de aula na educação básica.

Desse modo, conforme aponta Demo (2007, p. 7): “A aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução.”. Exemplo disso é quando um estudante observa uma célula no microscópio e diz:

---

<sup>1</sup> A intenção neste momento não representa tecer críticas ao modelo tradicional de ensino, sem discorrer a respeito dos elementos históricos que acabaram por torná-lo um método que perdura há anos. Entretanto, em um trabalho que discute e tenta defender a afetividade entre professor e estudante, é inevitável não mencionar tal modelo, em virtude de seus pressupostos que se caracterizam pelo distanciamento e pouca interação entre educador e educando.

“Mas isso é muito diferente do que vejo nos livros”, isto é, será que nós enquanto professores estamos induzindo conhecimento equivocados nos estudantes?

Entretanto, o problema não está no conteúdo, pelo contrário, as teorias são valiosas desde que se relacionem com o cotidiano dos estudantes (SANTOS, 2012; TASSONI; LEITE, 2013). “Não se trata de estigmatizar a aula [...] apenas colocar a aula em seu devido lugar: supletivo, de suporte, não de centralidade didática.” (DEMO, 2009, p. 34).

Nessa perspectiva, o professor não é quem dá aula, mas quem cuida da aprendizagem. “*Saber cuidar* significa dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte ao aluno [...]” (DEMO, 2009, p. 13, grifo do autor). Além disso, conciliar fatores intelectuais e afetivos no trabalho de sala de aula, tanto na educação básica quanto na educação superior, tende a contribuir na formação de cidadãos éticos com valores sólidos que contribuam para o seu futuro e construção social, ou seja, promover a formação integral dos indivíduos<sup>2</sup> (RODRIGUES; GARMS, 2007; TAVARES; NOGUEIRA, 2013; ARANTES, 2003; DESSEN; POLONIA, 2005). Isso porque, atualmente, as instituições de ensino atuam com uma equipe interdisciplinar de profissionais, entre eles psicólogos, que se ocupam do desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes (NOGUEIRA, 1998).

Estas aulas ditas tradicionais não instigam o interesse e a motivação no aluno, fato que torna importante que o professor desenvolva métodos diversificados de ensino. “Na atualidade, a docência é concebida como ação complexa que exige dos professores, além do domínio do conteúdo específico, capacidade em motivar e incentivar os estudantes [...]” (RIBEIRO, 2010, p. 410). No entanto, para Cima (2014) os educadores, devido à excessiva carga horária, não dispõem de tempo para planejamento. Em contrapartida, para o autor, “[...] os poucos períodos [de Física] semanais, entre 2 e 3, dificulta, mas não impede [...] a possibilidade de promover aulas diversificadas.” (CIMA, 2014, p. 111).

Dessa forma, está explícita a ideia de que a motivação do aluno está relacionada às intervenções e à didática do professor. Como apontam Silva e Schneider (2007) a afetividade representa um elemento capaz de gerar a motivação para que o estudante se envolva com a própria aprendizagem. Portanto, torna-se compreensível que os estudantes apreciem mais as

---

<sup>2</sup> A expressão *formação integral do sujeito* representa o reconhecimento e valorização igualitários das dimensões cognitiva, emocional e social do estudante nos processos de ensinar e aprender (AMADO et al., 2009).

disciplinas nas quais se relacionam afetivamente com os professores (RIBEIRO, 2010; ARCHANGELO et al., 2008; LEITE; TAGLIAFERRO, 2005; CIMA 2014).

No entanto, motivar os estudantes está, também, relacionado a fatores externos, como, por exemplo, a família do aluno (CIMA, 2014). Nesse sentido, pesquisas ressaltam a importância do diálogo entre famílias e escolas como requisito primordial para promover o desempenho cognitivo dos estudantes (NOGUEIRA, 2006; CAMPOS, 2011; RODRIGUES, 2012; TAVARES; NOGUEIRA, 2013). Além disso, embasando-se nos pressupostos wallonianos é válido ainda salientar que a vida afetiva dos estudantes, tanto familiar quanto escolar, influencia nos resultados escolares e vice-versa (GALVÃO, 1995).

Desse modo, apesar de Pereira e Gonçalves (2010) afirmarem que as trocas afetivas devem ser recíprocas entre professor e aluno, diante do exposto até aqui é possível inferir que o educador exerce um papel importante na aprendizagem do estudante. Em outras palavras, as pesquisas têm apontado dados que nos levam a pensar que a partir de uma relação afetiva positiva e uma mediação pedagógica motivadora poderemos instigar o interesse do estudante em aprender. Por meio de trocas afetivas será viável promover a aprendizagem e tornar os processos de ensinar e aprender prazerosos, à medida que “[...] a qualidade da afetividade na relação professor e aluno é determinante para o processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno.” (SILVA; SCHNEIDER, 2007, p. 85).

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo geral *analisar as concepções e/ou referências sobre afetividade, presentes nos discursos de professores das disciplinas da área de Ciências da Natureza, e seus possíveis reflexos em sua prática docente no Ensino Médio, bem como essa relação é percebida por seus estudantes*. A partir do objetivo geral, destacaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar no discurso de professores concepções e/ou referências sobre afetividade.
- Identificar possíveis práticas docentes relacionadas à afetividade nas aulas de professores da área de Ciências da Natureza.
- Comparar as concepções e/ou referências sobre afetividade presente no discurso de professores com suas práticas docentes.
- Construir, a partir de discurso de docentes, uma percepção sobre o que para eles vem a ser afetividade nas relações de ensino.

- Confrontar a percepção de afetividade nas relações de ensino estabelecidas a partir de discursos docentes com aqueles referentes aos autores que estudam o tema e à percepção de estudantes.

Nesse sentido, a questão de pesquisa que norteou esta investigação foi a seguinte: *como as concepções e/ou referências sobre afetividade, presentes nos discursos de professores das disciplinas da área de Ciências da Natureza, aparecem refletidas em sua prática docente no Ensino Médio e qual a percepção de seus estudantes sobre essa relação?*

Portanto, diante destes objetivos e questão de pesquisa, a presente dissertação de mestrado está organizada em seis seções, sendo elas, respectivamente: introdução; fundamentação teórica; metodologia da pesquisa; análise dos dados; implicações da afetividade na educação em ciências e considerações finais. Na *introdução* consta a delimitação do tema, sua contextualização e justificativa. Além disso, são apresentados a questão e os objetivos geral e específicos da pesquisa.

O capítulo da *fundamentação teórica* está subdividido em três subseções. A primeira, “Sobre afetividade e educação: algumas aproximações”, apresenta as principais ideias no que diz respeito à intercomunicação entre afeto e educação no contexto educativo, como, por exemplo, como a afetividade nas relações pedagógicas é capaz de contribuir nos processos de ensino e aprendizagem e o porquê das emoções terem sido e ainda serem consideradas um empecilho no desenvolvimento cognitivo. A segunda seção, “Estado do Conhecimento”, trata de como nas últimas décadas a temática em estudo tem sido abordada e discutida em pesquisas científicas. A terceira seção, “O conceito de afetividade em Wallon e Vygotsky”, aborda as teorias dos referidos autores e como esses teóricos tratam a afetividade no âmbito educacional.

A *metodologia da pesquisa* caracteriza o estudo, segundo sua natureza e tipo. Além disso, apresenta os participantes da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e o respectivo método de análise. O capítulo *análise dos dados* explora sobre os resultados alcançados, por meio dos dados obtidos, referencial teórico e perspectiva da pesquisadora. Assim, esse capítulo é apresentado em quatro subseções, sendo elas: análise dos questionários; análise da entrevista direcionada aos professores; análise da entrevista direcionada aos estudantes; e análise dos eventos observados em sala de aula.

Em *implicações da afetividade na educação em ciências* as categorias emergentes exploradas na *análise dos dados* são rerepresentadas como competências do professor de ciências e se discute os efeitos que elas são capazes de gerar na prática de ensino em ciências. À guisa de

conclusão, esta dissertação em suas *considerações finais* tenta responder a já referida questão de pesquisa, trazendo apontamentos que defendem a importante conciliação entre afeto e cognição nos processos de ensino e aprendizagem, além de apresentar perspectivas futuras para uma educação afetiva a partir do que este estudo apresentou.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 SOBRE AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

A afetividade sempre foi objeto de estudo no campo da psicologia, entretanto com um foco voltado, principalmente, à construção de teorias e não à produção científica (LEITE, 2012). De acordo com o autor, nas duas últimas décadas esse cenário tem se modificado, pois a afetividade tem sido discutida no âmbito da educação resultando em pesquisas científicas. Nesse sentido, o mesmo ainda destaca estudiosos vinculados à psicologia como, por exemplo, Arantes (2003), Vasconcelos (2004), Ribeiro (2010) e Amado, Freire, Carvalho e André (2009).

Assim, é provável que o estudo de fatores afetivos no contexto escolar esteja avançando à medida que os pesquisadores confirmam a hipótese de que a afetividade contribui para os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, o que se observa na história da educação é que afeto e cognição, no passado, não poderiam se conciliar sob o risco de prejudicar o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Desse modo, há alguns anos, as escolas eram responsáveis apenas por incutir o conhecimento, pois o dever de cuidar, educar e desenvolver os aspectos morais e intelectuais era responsabilidade da família (RODRIGUES, 2012). A tarefa da escola seria a da educação acadêmica e a tarefa da família, por sua vez, a educação doméstica relacionada aos cuidados físicos e emocionais (CARVALHO, 2004).

Nesse contexto, os sistemas escolares herdaram e exerceram durante séculos as diretrizes da concepção dualista<sup>3</sup> a qual determinava que a prática educativa deveria atuar no intuito de desenvolver nos estudantes os aspectos cognitivos, baseados na razão e não no afeto (LEITE, 2012). Isso se devia ao fato de, conforme Araújo (2003, p. 157), os sentimentos e as emoções serem vistos sob uma perspectiva pejorativa, ou seja, “[...] que submetem o ser humano às contingências do corpo, causando cegueira e distorcendo a percepção da realidade.”. Nesse sentido, a afetividade não se adequava à relação pedagógica entre professor e aluno, pois tal

---

<sup>3</sup> Saliento as contribuições do filósofo Baruch de Espinosa (1632-1677) na superação da concepção dualista. Espinosa foi um dos pioneiros a romper com a filosofia tradicional, pressuposta, por exemplo, por Descartes, que concebia afeto e razão como antagônicos, estando o corpo a serviço da alma. Para Espinosa, corpo e mente regem as mesmas leis, pois são constituídos da mesma substância (LEITE, 2012; SILVA, 2012; NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015).

relação baseava-se em transmissão de conhecimento e no distanciamento entre os sujeitos (AMADO et al., 2009).

Entretanto, a partir do século XVIII, com o avanço da ciência e da pesquisa foi construído um modelo teórico que criou condições para o surgimento da concepção monista que considerava razão e emoção como partes indissociáveis de um processo e que mantinha relações íntimas entre si (LEITE, 2012). De acordo com Amado et al. (2009), entre os séculos XIX e XX alguns pedagogos já defendiam que o afeto no contexto educativo é capaz de promover a aprendizagem à medida que integra conhecimentos, emoções, valores e atitudes.

Nesse sentido, Vasconcelos (2004, p. 616) afirma que as discussões acerca da razão e da emoção exerceram funções complementares ou opostas também ocorreu entre os filósofos. De acordo com o autor, Eurípedes ilustrava suas peças teatrais debatendo o conflito entre razão e emoção, enquanto Aristóteles e Kant defendiam veementemente a concepção dualista. Assim, nos estudos filosóficos, o que se observa, desde a Grécia antiga até a modernidade, são concepções divergentes que na maioria dos casos consideram a razão superior aos sentimentos (VASCONCELOS, 2004).

Ainda, o mesmo ressalta que a discussão referente à dicotomia entre razão e emoção se estendeu ao campo da psicologia, na qual empiristas defendiam a razão e os inatistas, a emoção. No entanto, após a consolidação de teorias, tais como, *behaviorismo* e psicologia sócio-histórica<sup>4</sup>, esses debates ganharam força e surgiram as primeiras considerações a respeito da relação entre afetividade e cognição. Entretanto, mesmo na psicologia não há um consenso sobre o assunto, pois a teoria do *behaviorismo*, por exemplo, considera cognição e afetividade dissociáveis (VASCONCELOS, 2004).

Assim, de acordo com o dualismo a razão está acima da emoção, dominando-a. Por outro lado, os pressupostos monistas concebem o ser humano em sua totalidade, considerando que pensamentos e sentimentos se fundem (LEITE; TASSONI, 2002).

Diante disso, estruturaram-se nas escolas, equipes de profissionais diversificados, a saber, fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos. Essas instituições de ensino passaram a se responsabilizar por aspectos relacionados ao bem-estar psicológico dos estudantes, bem como pelo desenvolvimento emocional dos educandos, além de também ocuparem-se de suas tarefas

---

<sup>4</sup> A teoria sócio-histórica de Vygotsky será ampliada no capítulo *O conceito de afetividade em Wallon e Vygotsky*, capítulo 2, seção 2.3.2.

tradicionais relacionadas ao desenvolvimento cognitivo (NOGUEIRA, 1998). Ainda, Tavares e Nogueira (2013, p.49) ressaltam que “[...] a criança não desenvolve na escola somente habilidades cognitivas e conteúdos curriculares, mas valores que irão contribuir para o seu futuro e para sua construção social.”. Conforme ressaltam Amado et al. (2009), o desenvolvimento integral dos estudantes é facilitado por meio da união entre os fatores intelectuais, emocionais e sociais. A partir disso, Dessen e Polonia apontam três objetivos que as escolas modernas almejam, sendo eles:

[...] (a) estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade; (b) desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social; (c) promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 26).

Contudo, Rodrigues e Garms (2007, p. 32-33), afirmam que a sociedade, ainda hoje, atribui a professores e estudantes apenas características estritas do contexto escolar, como por exemplo, a cognição, destituindo-os de sentimentos como emoção e afeto. Isso porque muitas pessoas acreditam que um raciocínio efetivo deve estar desvinculado de emoção. De acordo com Cima (2014), até mesmo profissionais da educação, mesmo que em minoria, expressam em seus discursos o não reconhecimento do importante diálogo entre afeto e intelecto nos processos de ensino e aprendizagem. As escolas que contam com a atuação desses profissionais, segundo o autor:

[...] praticam uma educação mais alinhada com objetivos pragmáticos, como a acumulação de informações e técnicas destinadas unicamente à reprodução, típica para aprovação em concursos. Esse é o tipo de educação que tende a contribuir para a ampliação do individualismo e do hedonismo predominantes na pós-modernidade. (CIMA, 2014, p. 85).

Nesse sentido, conforme Vasconcelos (2004, p. 617), a atitude de algumas escolas em dividir o estudante nas esferas cognitiva e afetiva “[...] faz com que se considere o pensamento calculista, frio e desprovido de sentimentos, apropriado para a instrução das matérias escolares clássicas.”. Para o autor, essas instituições de ensino acreditam que o pensamento esteja relacionado a atitudes racionais, enquanto os sentimentos, a atitudes irracionais. Nesse viés, segundo Veras e Ferreira (2010, p. 220), a supervalorização dos aspectos cognitivos “[...] têm dificultado a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem e da própria totalidade do ser, limitando o processo de formação de estudantes de vários níveis de escolaridade.”.

Dessa forma, um raciocínio e uma tomada de decisão satisfatória são prejudicados se desprovidos de sentimento, ou seja, é preciso balancear a expressividade da emoção nas atividades cognitivas (RODRIGUES; GARMS, 2007, p. 39). Para tanto, é necessário que os professores percebam que eles não são transmissores de conhecimento, “[...] mas pessoas que fazem um intercâmbio entre emoções e cognição e que viabilizam momentos de trocas de experiências emocionais.” (RODRIGUES; GARMS, 2007, p. 40). Assim, segundo Amado et al. (2009), é imprescindível que os professores sejam capazes de identificar e relacionar os elementos afetivos e cognitivos pelo fato de participarem ativamente na educação de indivíduos em processo de desenvolvimento.

Nesta perspectiva da formação de professores, Ribeiro (2010) afirma que a competência de um professor não se constrói baseada apenas nos aportes teóricos da disciplina que irá ministrar. Por esse motivo, defende a ideia de os currículos dos cursos de licenciatura se reorganizarem para, no âmbito dos conteúdos pedagógicos, a dimensão afetiva ser melhor estudada. Assim, de acordo com a autora, documentos oficiais do governo brasileiro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, antigo Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes para a Formação dos Professores para Todos os Níveis do Ensino) asseguram que a formação de professores deverá garantir competências intelectuais e afetivas.

Nesse sentido, Amado et al. (2009) afirmam que tanto nos cursos de formação de professores quanto nos cursos de educação continuada, a dimensão afetiva nas relações pedagógicas é pouco discutida. No que tange à formação inicial dos educadores, a “[...] relação pedagógica é abordada (quando o é) de forma dispersa, assistemática e pouco fundamentada.” (AMADO et al., 2009, p. 76). “Temáticas como ‘para quê’, ‘para quem’ e ‘como’ ensinar Ciências/Matemática deveriam ser discutidas também sob o ponto de vista da afetividade nos cursos de licenciatura.” (SOUSA; BASTOS, 2011, p. 181).

Desse modo, é necessário que o professor acompanhe o estudante nos aspectos cognitivos e afetivos e que no intuito de promover a aprendizagem, a preocupação do educador ultrapasse os limites dos conteúdos das disciplinas (SANTOS, 2012). “Não se trata de esquecer os conteúdos, mas pensar num trabalho que passa pela qualidade da relação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento.” (TASSONI; LEITE, 2013, p. 270). Portanto, conforme Dessen e Polonia (2005), a escola deve preocupar-se não apenas com o conteúdo, mas buscar a formação de um

cidadão crítico visto que a escola é um espaço para o desenvolvimento de ideias, ideais, crenças e valores.

Nesse viés, Arantes (2003) propõe articular, sob três perspectivas, elementos cognitivos e afetivos no contexto escolar. Na primeira perspectiva, a autora sugere unir razão e emoção de maneira que sentimentos, afetos e emoções sejam incluídos nos processos de ensino e aprendizagem como objetos de conhecimento. Assim, para Arantes, estudar a dimensão afetiva é tão importante quanto estudar as ciências, pois aproxima a escola do cotidiano dos estudantes, além de contribuir para a formação ética dos cidadãos. Conforme Sastre e Moreno (2003, p. 133) “[...] uma ciência feita por indivíduos que ignoram suas emoções é como uma ciência feita por indivíduos que ignoram aquilo que pensam.”. Assim, o que se almeja nessa perspectiva é que os alunos, além de compreender os conteúdos das disciplinas, sejam capazes de “[...] construir personalidades mais autônomas, justas e solidárias, a serem mais conscientes de si e de seus próprios sentimentos, e a construir uma vida pessoal e coletiva mais feliz.” (ARANTES, 2003, p. 126).

A autora, na segunda perspectiva, destaca a ideia de que, para o trabalho do professor ser eficaz, é importante que ele se sinta bem, emocionalmente. Com o intuito, então, de promover uma sensação de bem-estar nos educadores, propõem-se construir e valorizar, em atividades com o grupo de professores, a autoestima, autoconfiança e o autoconhecimento de cada um deles (ARANTES, 2003). Arantes recomenda na terceira perspectiva que, a escola em todo o seu contexto, seja um espaço de felicidade. Para isso, é preciso atender as demandas afetivas dos estudantes e criar situações em que eles vivenciem momentos de alegria e prazer enquanto estão na escola (ARANTES, 2003).

Em contraste, no ensino tradicional os conteúdos não condizem com as necessidades dos estudantes, pois contemplam somente a dimensão cognitiva do indivíduo (ARAÚJO, 2003). Além disso, o conhecimento é transmitido de forma fragmentada e os estudantes assumem uma postura passiva nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Sastre e Moreno (2003, p. 133) afirmam que são transmitidos conteúdos que os professores julgam necessários para o estudante “[...] se desenvolver adequadamente na vida pública e para preparar-se para o mundo profissional no qual deverá ingressar no futuro.”. Assim, segundo os autores, esses conteúdos se referem àqueles cujos docentes consideram imprescindíveis para a formação intelectual e cultural dos educandos.

Diante disso, Araújo (2003), assim como Arantes (2003), também defende uma educação integral que insira no currículo, como temas transversais, afetos, sentimentos, emoções e valores. Para Araújo, essas abordagens desenvolvem nos estudantes competências que permitem a eles “[...] lidar de maneira consciente, crítica, democrática e autônoma com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações que estabelecem consigo mesmos e com o mundo à sua volta.” (ARAÚJO, 2003, p. 157).

Desse modo, para Sastre e Moreno (2003), é preciso promover a formação emocional dos estudantes para que eles tenham controle de suas emoções e consigam com facilidade resolver os conflitos cotidianos. Os autores apoiam seus argumentos nos dados da Organização Mundial da Saúde de 2000, os quais revelaram que o suicídio, em âmbito mundial, é a principal causa de morte violenta.

No que concerne à resolução de conflitos, Arantes (2003) afirma que o mesmo conflito pode ser resolvido por caminhos diferentes dependendo do estado emocional da pessoa que irá resolvê-lo. Isso se deve ao fato de que as emoções “[...] influenciam nossos pensamentos e nossas ações tanto quanto nossas capacidades cognitivas.” (ARANTES, 2003, p.123). Portanto, o raciocínio humano, na tentativa de solucionar problemas, exige a atuação conjunta de fatores cognitivos e afetivos, sem que um se sobressaia sobre o outro.

No estudo da afetividade, Araújo (2003) salienta que o psiquismo humano é constituído de quatro dimensões, sendo elas: afetiva, cognitiva, biológica e sociocultural. Nesse sentido, para o autor, as emoções e os sentimentos estão inseridos na dimensão afetiva e essa dimensão compõe um complexo sistema de interação com as demais dimensões do psiquismo humano. De acordo com o autor:

[...] as emoções, pertencentes à dimensão afetiva, são conjuntos complexos de reações químicas e neurais (dimensão biológica); sua indução recebe forte influência da cultura, que molda os conteúdos que podem elicitar as emoções (dimensão sociocultural); e seu aparecimento ou sentimento permeia os processos cognitivos do pensamento (dimensão cognitiva). (ARAÚJO, 2003, p. 156).

Desse modo, Mello e Rubio (2013, p. 2) definem afeição como:

[...] um apego a alguém, o que gera carinho, saudade, confiança e intimidade [...]. O afeto é um dos sentimentos que mais gera autoestima entre pessoas. Afeto significa afeição; amizade [...]. A maneira como somos afetados pode diminuir ou aumentar a nossa vontade de agir.

Para Mahoney e Almeida (2005, p. 19-20) a afetividade:

Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis; Ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta [...].

Nos dicionários, afetividade refere-se a “[...] sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afeto, amor e carinho.” (AMADO et al., 2009, p. 77). Assim, a afetividade é um “[...] sentimento construído através da vivência, da experiência, do reconhecimento e principalmente do respeito ao outro.” (PEREIRA; GONÇALVES, 2010, p. 14).

O trabalho de Leite e Tagliaferro (2005) tenta demonstrar que a afetividade entre professor e aluno se constrói ao longo do tempo. Os autores relatam um caso de um professor que, inicialmente, assumia uma postura rígida e distante em relação aos estudantes. Entretanto, com a convivência esse professor se aproximou dos educandos e suas aulas se tornaram mais descontraídas.

Assim, com base nas definições de afetividade, para Ruiz e Oliveira (2005), no contexto escolar os estudantes vivenciam diferentes afetos. Sendo eles, por exemplo:

[...] o prazer de conseguir realizar algo pela primeira vez, tristeza ao saber da doença de um amigo, raiva ao discutir com colegas. [...] gostar ou não de seus professores, sentir-se felizes quando seus companheiros de sala os aceitam e culpados quando não estudam o suficiente. (RUIZ; OLIVEIRA, 2005, p. 6).

Entretanto, no que concerne ao conceito de afetividade, para Leite e Tassoni (2002), afeto, emoção e sentimento não são sinônimos. Embora apareçam como tal na literatura, os autores relatam que a emoção está relacionada ao comportamento humano e a afetividade às experiências e às formas de expressão dos indivíduos. Wallon<sup>5</sup> já tratava dessa diferença entre afetividade e emoção que os autores propõem. Para a teoria walloniana as emoções são acompanhadas de alterações no sistema neurovegetativo, representando as modificações perceptíveis apenas a quem as sente, e/ou de mudanças visíveis ao exterior o que caracteriza seu caráter contagioso. A afetividade, por sua vez, à medida que a criança, por exemplo, adquire a capacidade de falar “[...] não implica obrigatoriamente em alterações corporais visíveis.” (GALVÃO, 1995, p. 61-62).

No que tange à possibilidade de a afetividade estimular ou inibir a aprendizagem dos estudantes, Ribeiro (2010) afirma que a ausência desse sentimento na sala de aula resulta em dificuldades de aprendizagem dos educandos. Em contrapartida, a presença de afeto favorece a relação do estudante com o professor e com o objeto de conhecimento, qualificando os resultados

---

<sup>5</sup> A teoria de Wallon será explorada no capítulo *O conceito de afetividade em Wallon e Vygotsky*, capítulo 2, seção 2.3.1.

acadêmicos. Por esse motivo, Ruiz e Oliveira (2005) ressaltam a necessidade de o professor considerar os sentimentos e emoções dos estudantes, visto que podem promover ou inibir o desenvolvimento cognitivo.

Nessa perspectiva, as relações afetivas negativas podem resultar em fracasso escolar, pois os afetos desenvolvidos pelo professor no processo de mediação pedagógica resultam em movimentos que podem afastar ou aproximar o estudante do objeto de conhecimento, dependendo, assim, da influência que a prática docente exerce sobre o aluno (LEITE, 2012; NOGUEIRA; LEITE, 2014). Desse modo, Galvão (2003) ao interpretar os estudos de Wallon, afirma que cognição e afetividade têm uma relação recíproca de interdependência. A autora salienta que um bom desempenho escolar influencia positivamente na vida afetiva do estudante, assim como uma relação afetiva saudável, tanto no âmbito escolar quanto no familiar, interfere nos resultados obtidos em sala de aula.

Em assim sendo, para Ribeiro (2010) é indiscutível o fato de que os estudantes se dedicam com mais afinco às disciplinas que são ministradas por professores que se relacionam com mais afeto. Por essa razão, Mello e Rubio (2013) afirmam que para os conteúdos serem aprendidos, eles não devem ser transmitidos, mas apresentados aos estudantes de maneira interessante e afetiva.

Esse cenário é comprovado nos relatos de um estudante ao se referir ao professor de Matemática. O educando afirma que tinha apreço pela disciplina até ser aluno desse professor em questão (ARCHANGELO et al., 2008). O estudante salienta que desde o contato com o novo professor não sente motivação pelo estudo. O aluno justifica o fato por meio de atitudes do professor que, segundo o estudante, se relaciona com a turma de maneira agressiva, irônica e humilhante, abusando de sua autoridade e, conseqüentemente, inibindo a participação discente em aula (ARCHANGELO et al., 2008). Em contrapartida, os autores relatam as vivências de outra sala de aula, com outro professor que também leciona a disciplina de Matemática. Nesse caso, os estudantes se dedicam a resolver as tarefas propostas pelo professor, além de elogiá-lo como forma de retribuir o carinho com o qual ele trata os estudantes (ARCHANGELO et al., 2008).

Nesse contexto, Leite e Tagliaferro (2005) relatam sua experiência de pesquisa, na qual entrevistaram um grupo de ex-estudantes de um professor de Português. Esses estudantes narraram que a maneira como o professor trabalhava a leitura e a escrita transformou a relação

negativa que eles tinham, inicialmente com essas atividades, em relação positiva. Esse fato confirma a hipótese dos autores de que a relação entre aluno e objeto de conhecimento sofre influência no que diz respeito à forma como o professor apresenta os conteúdos ao grupo de estudantes (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005).

Os autores ressaltam, assim, que o trabalho do professor é determinante na construção positiva da relação entre estudantes e conteúdos. Nessa perspectiva, apontam elementos que contribuem nesse processo, sendo eles: “[...] 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 [...]” (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 258). Nesse sentido, no que tange ao ensino de Física, Cima (2014, p. 84) afirma:

[...] o fator afetivo e emocional é apontado como fonte de influência na construção do ensino, aprendizagem e/ou conhecimento; facilita a interação, a comunicação e o aprendizado; contribui para o desenvolvimento satisfatório e também interesse do aluno com a disciplina e, portanto, tornam as aulas melhores.

Assim, o autor ainda afirma que a afetividade é um dos requisitos para que se estabeleça entre professor e estudante um relacionamento positivo. Ainda, o mesmo ressalta que, juntos, afetividade e respeito “[...] podem ser consideradas como uma situação satisfatória para que os alunos se sintam à vontade e tranquilos nas aulas [...]” (CIMA, 2014, p. 82). Portanto, é possível inferir que a relação professor-aluno influencia os estudantes a apreciarem as disciplinas e as aulas (ARCHANGELO et al., 2008).

Diante disso, segundo Amado et al. (2009, p. 82), para o aluno, um ensino de qualidade no que concerne à postura do professor “[...] contempla aspectos como: criar um clima de respeito, estabelecer regras e fazê-las cumprir, repreender com razão, repreender serenamente, castigar justamente, monitorizar as tarefas.”. Assim sendo, a mediação pedagógica estabelecida pelo educador pode aproximar ou afastar o estudante do objeto de conhecimento, dependendo da forma como é desenvolvida (LEITE, 2012). É válido ressaltar que, na sala de aula, considera-se o professor como principal mediador, contudo, os livros didáticos e os colegas também são exemplos de mediadores (LEITE; TASSONI, 2002).

No contexto da mediação pedagógica, Leite e Tassoni (2002) listam cinco atitudes com implicações afetivas que os professores devem assumir ao planejar e desenvolver um curso, seja ele na educação básica ou superior. Essas atitudes referem-se aos objetivos de ensino,

conhecimentos existentes nos estudantes, organização dos conteúdos, atividades de ensino e avaliação.

A primeira atitude, relacionada aos objetivos de ensino, menciona a importância de escolher objetivos vinculados ao cotidiano dos estudantes para aproximá-los dos objetos de conhecimento e favorecer o exercício da cidadania (LEITE; TASSONI, 2002). A segunda atitude refere-se aos conhecimentos anteriores e prevê que o professor deve iniciar uma unidade de aprendizagem após delinear o que os estudantes conhecem sobre o tema. Essa atitude garante maior sucesso na aprendizagem discente (LEITE; TASSONI, 2002).

Na terceira atitude, organização dos conteúdos, sugere-se que o professor não organize o conteúdo de maneira aleatória, mas de acordo com a organização do conhecimento na área (LEITE; TASSONI, 2002). A quarta atitude, relacionada às atividades de ensino, trata da adequação das atividades com os objetivos propostos inicialmente, ou seja, as atividades devem ir ao encontro dos objetivos de ensino, motivando os estudantes (LEITE; TASSONI, 2002).

Por fim, a quinta atitude, presume que o instrumento avaliativo deve ser planejado e desenvolvido de forma a garantir o progresso do aluno, desmistificando a ideia de que ensino e aprendizagem são processos independentes, no qual ensinar é dever do professor e aprender, do aluno (LEITE; TASSONI, 2002). Dessa forma, para os autores, a afetividade é determinante no estabelecimento de relações entre os estudantes e os conteúdos das disciplinas, pois é capaz de despertar o interesse nos discentes em desenvolver as atividades. Logo, a mediação pedagógica que determinará se a experiência afetiva será positiva ou negativa.

Assim, são as experiências com outros sujeitos que atribuem o caráter afetivo aos objetos de conhecimentos, pois o vínculo entre as pessoas caracteriza os processos de ensino e aprendizagem conferindo afetividade ao ato de aprender e ensinar (TASSONI, 2000). Para a autora “[...] 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.” (TASSONI, 2000, p. 3). Portanto, a mediação desenvolvida em sala de aula abrange tanto a dimensão afetiva quanto a cognitiva (LEITE, 2012). Nesse sentido, Silva (2002) afirma ser importante, por parte do professor, a detenção de conhecimentos que condizem com a dimensão afetiva de modo a promover a aprendizagem dos estudantes, além de estabelecer com eles uma relação positiva. Além disso, a autora salienta a necessidade de as relações pedagógicas, objetivando qualificá-las, integrarem os fatores cognitivo, afetivo e social.

Ainda na perspectiva da mediação pedagógica, Tassoni e Leite (2013) identificaram oito elementos afetivos que influenciam os processos de ensino e aprendizagem, segundo os participantes da pesquisa, nesse caso, os estudantes. Esses fatores dizem respeito às formas do professor ajudar e falar com os alunos, às atividades propostas, às aprendizagens que extrapolam os conteúdos tradicionais de ensino, à maneira como o professor corrige e avalia, à relação aluno-objeto de conhecimento e professor-objeto de conhecimento e aos sentimentos dos estudantes perante o professor.

A forma como o professor ajuda os estudantes refere-se às atitudes do professor que despertam nos estudantes sentimentos de acolhimento e apoio no processo de aprendizagem, tais como, “[...] dar dicas, informações, explicar passo a passo, dar ideias, mostrar como faz, dar exemplos, ensinar a estudar, mostrar diferentes maneiras de se fazer, etc.” (TASSONI; LEITE, 2013, p. 264). A forma de falar do professor diz respeito às modulações de voz e ao vocabulário utilizado em situações coletivas e individuais de ensino. Os resultados apontam que as modulações de voz do educador podem tranquilizar ou não o estudante, além disso, o vocabulário influencia a compreensão e a realização das tarefas (TASSONI; LEITE, 2013).

No que concerne às atividades propostas, os estudantes destacaram aquelas que contribuíram para melhor compreensão do objeto de conhecimento como, por exemplo, as atividades que relacionam as vivências de sala de aula com situações do cotidiano (TASSONI; LEITE, 2013). As aprendizagens que extrapolam os conteúdos formais de ensino estão relacionadas às preocupações do professor não vinculadas aos conteúdos programados pela disciplina. Segundo os participantes da pesquisa esse fato contribui para o sucesso da aprendizagem escolar e proporciona aprendizagens de natureza diferente da acadêmica (TASSONI; LEITE, 2013). No que diz respeito à maneira como o professor corrige e avalia, os resultados expressaram maior preocupação dos estudantes em relação ao processo de correção. Quando as correções e as explicações do educador não são claras e precisas, os estudantes sentem-se inseguros, o que resulta em menor produtividade discente (TASSONI; LEITE, 2013).

No quesito relação aluno-objeto de conhecimento, os dados indicam que os estudantes atribuem às atitudes pedagógicas do professor a melhor compreensão dos conceitos estudados. Os estudantes também associam a qualidade da relação com o professor com o gostar do objeto de conhecimento com o qual ele leciona (TASSONI; LEITE, 2013). Na relação do professor com o objeto de conhecimento, estão expressas o domínio que o educador tem do conteúdo e o seu

envolvimento e satisfação em desenvolver suas tarefas pedagógicas. Os dados apontam que esses indicativos entre o professor e o objeto de conhecimento influenciam diretamente a aprendizagem dos estudantes, à medida que pode envolver ou não o aluno no processo de ensino e aprendizagem (TASSONI; LEITE, 2013). Por último, nos aspectos relacionados aos sentimentos dos estudantes em relação ao professor foram mencionadas características dos professores que os alunos consideram importantes na relação com eles no processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, os estudantes listaram características como paciência, tranquilidade, bom humor, além de tratá-los com carinho, atenção e respeito (TASSONI; LEITE, 2013).

No ambiente escolar, a afetividade também é capaz de favorecer a aprendizagem à medida que proporciona aos estudantes prazer em aprender e em frequentar as aulas (PEREIRA; GONÇALVES, 2010). Silva (2002, p. 60), nesse viés, atribui valor à relação professor-aluno “[...] de modo que ambos convivam em um ambiente de harmonia, e que a aprendizagem, assim, possa fluir com mais facilidade, havendo maior rendimento e maior interação entre ambos.”. Para Veras e Ferreira (2010), o diálogo e a proximidade entre professor e aluno favorecem uma relação positiva entre eles, além de contribuir para que os processos de ensinar e aprender sejam prazerosos. Segundo as autoras,

[...] para se construir um trabalho mais prazeroso na sala de aula, o professor precisa ouvir, discutir e refletir junto com o aluno a melhor forma de conduzir esse trabalho, uma vez que o processo educativo é essencialmente interativo; e efetivado por meio das relações entre professor, aluno e objeto de conhecimento. (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 230).

De acordo com Carvalho (2008, p. 17), o professor deve ser “[...] capaz de despertar em seus alunos o interesse mais puro e belo em aprender simplesmente pelo prazer.”. Nessa perspectiva quando o professor desenvolve atividades que estimulam a participação do estudante, ele se sente atraído em realizar a proposta de trabalho e em superar suas dificuldades (TASSONI, 2000).

Desse modo, segundo Silva e Schneider (2007, p. 85):

A afetividade passa, então, a ser um estímulo que gerará a motivação para aprender. No entanto, cabe ressaltar que a motivação para a aprendizagem depende das estratégias didáticas, da qualidade das intervenções do professor e também do modo como planeja e utiliza certos recursos em suas aulas, como: metodologia de projetos, aulas-passeio, dramatização, lúdico, entre outros.

Nesse sentido, Seniciato e Cavassan (2008) afirmam que as aulas de campo, em relação às aulas teóricas, despertam mais o interesse dos estudantes, além de fazer com que eles obtenham

um melhor rendimento escolar. Para os autores, nas aulas de campo estão presentes componentes afetivos que se manifestam na forma de motivações, interesses, empatia e alegria.

Nessa perspectiva, são mínimas as chances de o estudante se interessar por aulas expositivas nas quais sua atitude tende a se restringir à cópia e memorização (ARAÚJO, 2003). O autor afirma ser necessário aproximar o contexto das aulas das linguagens que os alunos estão habituados. Para isso, torna-se pertinente a inovação, seja pelo uso de tecnologias ou outras ferramentas, aliada a “[...] metodologias mais dinâmicas e dialógicas que promovam mudanças nas relações, nos espaços e nos tempos escolares [...]” (ARAÚJO, 2003, p. 162). Segundo o autor, essas mudanças nos trabalhos pedagógicos criarão condições para que os estudantes se relacionem afetivamente com os conteúdos curriculares.

Assim, de acordo com Tassoni e Leite (2011, p. 90):

[...] a figura do professor, seu desempenho, suas características pessoais, sua maneira de se relacionar, modos de agir e de falar produzem sentimentos e emoções que influenciam a aprendizagem, afetando a relação dos alunos com o conteúdo, com a escola, com os próprios professores e consigo mesmos.

Diante disso, para Pereira e Gonçalves (2010), é imprescindível que o estudante se sinta seguro e confiante mediante o professor a fim de otimizar o processo de aprendizagem. Para as autoras, os estudantes que têm seus esforços encorajados e respeitados são bem sucedidos no ambiente escolar. Por outro lado, os educandos que são desencorajados expressam sentimentos de inferioridade, sendo prejudicados intelectualmente.

Nesse viés, os resultados obtidos por Tassoni (2000, p. 10) apontaram que a proximidade entre professores e estudantes “[...] 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 [...]”. Assim, no processo de desenvolvimento do estudante, o ideal é que o professor reconheça seu aluno como alguém ativo e interativo (SANTOS, 2012). Além disso, para a autora, a qualidade do aprendizado está associada à necessidade de não forçar o estudante, mas que as suas atitudes sejam na medida de seus próprios esforços. Assim sendo, percebe-se que a qualidade da aprendizagem está relacionada à interação estabelecida entre professor e aluno (TASSONI; LEITE, 2011).

Com relação à participação ativa do estudante em sala de aula, Araújo (2003) afirma que a construção de conhecimento exige um sujeito ativo, ou seja, é importante que o aluno participe das atividades de maneira intensa e reflexiva. Para o autor, “[...] o ser humano constrói sua

inteligência, sua identidade, seus valores, seus afetos pelo diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura [...]” (ARAÚJO, 2003, p. 166). Demo (2007) também defende a participação ativa do estudante em sala de aula como a alternativa que promove a aprendizagem à medida que ultrapassa a memorização e a cópia. Para o autor, o aluno é um sujeito interativo que atua como parceiro de trabalho do professor. No âmbito das relações pedagógicas, professor e estudante (re) constroem conhecimento, além de formarem e recuperarem competências como, por exemplo, saber pensar e aprender a aprender. Desse modo, a escola estará formando cidadãos críticos e criativos (DEMO, 2007).

Ainda convém lembrar que, segundo Tassoni e Leite (2011), o conhecimento que o educador detém de sua disciplina não é suficiente para promover a aprendizagem dos estudantes. O professor exerce uma influência sobre o estudante relacionada ao seu conhecimento científico e pedagógico, além da maneira como se relaciona com eles (AMADO et al., 2009). Nesse contexto, gestos de respeito, paciência e bom humor do professor, por exemplo, despertam nos estudantes sentimentos de simpatia (RODRIGUES; GARMS, 2007).

“O humor, quando integrado nos próprios conteúdos de ensino, permite uma melhor aprendizagem, desperta o interesse, ameniza as tarefas e permite o envolvimento do aluno na aprendizagem [...]” (AMADO et al., 2009, p. 81). Assim, a afetividade não se restringe a elogios e contato físico (TASSONI, 2000). Conforme Leite (2012, p. 364):

[...] as relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. [...] implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas.

Portanto, “[...] é ingênua a ideia de que a qualidade do ensino deriva da severidade, frieza e distância do professor.” (SOUSA; BASTOS, 2011, p. 182). “A afetividade é como um recurso de motivação na aprendizagem do aluno [...]” (PEREIRA; GONÇALVES, 2010, p. 14). Para as autoras, o afeto na relação professor e aluno contribui na construção do conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem. A relação afetiva se estabelece quando o educador ouve o estudante, reconhece seu esforço, elogia seu progresso e acredita na sua capacidade de aprender, assim, motivando-o (PEREIRA; GONÇALVES, 2010).

Segundo Santos (2012) a busca por resultados positivos na aprendizagem discente requer que o professor admire e valorize o estudante. “Sem motivação, a razão de estar na sala de aula pode deixar de existir e isso poderá resultar em frustração, desânimo, reprovação, má

qualificação profissional e, até mesmo, desistência.” (SANTOS, 2012, p. 115). Para a autora, uma relação afetiva entre professor e estudante propicia, ao educador, gratificação pelo trabalho e, ao aluno, motivação em permanecer no ambiente de ensino. Carvalho (2008, p. 15) afirma que “[...] quando desenvolvido o vínculo afetivo, a aprendizagem, e a motivação tornam-se conquistas significativas para o autocontrole do aluno e seu bem estar escolar.”

Além disso, a afetividade também pode influenciar o processo avaliativo. De acordo com Silva e Schneider (2007) a inclusão da afetividade nas práticas pedagógicas é capaz de desmistificar as impressões negativas que os estudantes têm da avaliação. Para isso, os autores ressaltam a necessidade de o professor se autoavaliar “[...] para obter indicativos sobre aspectos tanto da maneira como ensina os alunos, quanto da forma como valoriza a própria afetividade para facilitar a aprendizagem dos alunos.” (SILVA; SCHNEIDER, 2007, p. 86).

Nessa perspectiva, a correção coletiva de uma avaliação é um fator relevante que deve ser considerado nas relações pedagógicas. No intuito de promover a aprendizagem dos estudantes, é importante que eles não se sintam constrangidos, mas que reflitam sobre seus erros, sem serem expostos ou ridicularizados (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005). Segundo os autores, dessa maneira não se cria em sala de aula sentimentos de aversão ao instrumento avaliativo.

Ademais, Pereira e Gonçalves (2010) salientam que a afetividade é uma relação mútua entre o professor e o estudante, ou seja, o docente também sente a necessidade de ser aceito e respeitado pelos discentes. Dessa forma, o estudante deve reconhecer e valorizar o empenho do professor em oferecer condições favoráveis ao ensino e aprendizagem (PEREIRA; GONÇALVES, 2010).

Nesse contexto, Tassoni (2000) afirma que o processo de aprendizagem é favorecido quando atitudes de respeito, colaboração, valorização e compreensão de uns com os outros estão expressas nas posturas tanto de docentes quanto de discentes. Veras e Ferreira (2010, p. 234) obtiveram resultados semelhantes ao apontar que professores e estudantes reconhecem que, nos processos de ensino e aprendizagem, os sentimentos de acolhimento e atenção, além de atitudes que visem o desenvolvimento de todos, “[...] favorecendo a compreensão, aceitação e valorização do outro; possibilitam a promoção de uma experiência positiva da aprendizagem.”

Além disso, Archangelo et al. (2008), ao observarem aulas de professores, depararam-se com um professor que se mostrava dependente da aprovação de seu trabalho por terceiros, nesse caso os observadores. Esse professor também demonstrou se magoar mediante atitudes de

desinteresse dos estudantes, enquanto que quando a turma participava das atividades o professor sentia-se motivado em desenvolver suas tarefas de educador. Oyama (2008), ao descrever e analisar uma entrevista com um professor em específico, afirma que o sentimento de angústia desse professor está vinculado à espera de reconhecimento e valorização de seu trabalho por parte de alunos e de pais de alunos. Além disso, quando o professor menciona se sentir incompetente perante estudantes que não aprendem e que não se esforçam, para a autora, isso pode caracterizar frustração quanto às expectativas da profissão de professor. Nessa entrevista, o professor relata que também se sente angustiado perante o descaso dos pais que, na maioria dos casos, não comparecem à escola quando solicitados. Ainda, aponta que a participação dos pais nas reuniões promoveria melhoras no ensino (OYAMA, 2008).

No que concerne à participação dos pais na escola, segundo Nogueira (2006), para que os ideais pedagógicos funcionem na prática é indispensável o permanente diálogo com os pais. Nesse contexto, Campos (2011) afirma que as chances dos estudantes obterem sucesso em seu desempenho escolar são significativamente elevadas quando o vínculo entre a escola e os pais ou responsáveis é estabelecido. Para Rodrigues (2012), a qualidade da educação depende da articulação e união entre comunidade escolar, família, profissionais da educação e Estado. Assim, a união entre essas duas instâncias deve focalizar a troca de informações para que, em conjunto, elaborem uma solução para os problemas do cotidiano na escolarização dos filhos (TAVARES; NOGUEIRA, 2013).

Entretanto, em relação a essa união, é dever da escola proporcionar a participação da família na escola. É oportuno que a instituição de ensino crie mecanismos para isso e que encoraje a sua participação (RODRIGUES, 2012). “Do contrário, a participação vira burocracia, tarefa obrigatória e até forma de punição aos pais e/ou alunos que tem a obrigatoriedade da presença física [...]” (RODRIGUES, 2012, p. 46).

Para Ribeiro e Andrade (2006), essa dificuldade na aproximação entre as escolas e as famílias está relacionada ao fato de os pais considerarem os seus conhecimentos inferiores aos propagados pela escola. Dessa forma, eles acreditam que “[...] não possuem os requisitos necessários para tornar seus questionamentos legítimos.” (RIBEIRO; ANDRADE, 2006, p. 392).

Diante disso, Oyama (2008) afirma que a preocupação com os professores, atualmente, não se refere apenas à sua formação, mas aos aspectos afetivos. Essa preocupação tem sua motivação nos índices, em elevação, de afastamento de educadores em virtude de problemas

emocionais. Para a autora, é mais fácil enfrentar os problemas sentimentais quando se tem clareza e entendimento sobre eles. No caso de educadores, essa percepção evita que a situação se torne mais grave, o que, conseqüentemente, prejudicaria o desempenho profissional do professor. Além disso, as dificuldades no que concerne ao relacionamento pedagógico têm reflexos negativos no desempenho escolar dos estudantes, no sucesso profissional dos educadores e no bem-estar de ambos (AMADO et al., 2009). Portanto, a afetividade na relação professor-aluno é capaz de “[...] despertar e contribuir de forma incisiva no processo de ensino aprendizagem, proporcionando incontestáveis oportunidades ao desempenho intelectual, pessoal e social.” (CARVALHO, 2008, p. 5).

Em relação à Educação Infantil, para Mello e Rubio (2013), a afetividade contribui para desenvolver na criança aspectos físicos e cognitivos. Para os autores, os laços afetivos desde os primeiros anos de vida proporcionam que a pessoa na fase adulta seja capaz de lidar, com mais facilidade, com os problemas da vida e com suas emoções. Além disso, para Carvalho (2008, p. 5), a criança “[...] necessita impreterivelmente sentir-se amada, respeitada e valorizada, pois durante o processo de ensino, apresenta comportamentos que traduzem seus sentimentos e emoções.”.

Nesse sentido, Silva e Schneider (2007) ressaltam que amar, aceitar, respeitar e valorizar uma criança faz com que ela se autovalorize de modo que adquira autonomia e confiança. Para os autores, as trocas afetivas promovem a autoestima da criança, o que acaba por aumentar as chances de aprendizado. Além disso, a forma como a mesma manifesta suas emoções e se relaciona com os outros diz respeito à maneira como é tratada pelo adulto (SILVA; SCHNEIDER, 2007).

Ademais, de acordo com Tassoni (2000), para crianças com aproximadamente seis anos de idade, as atitudes posturais dos professores têm maiores reflexos afetivos quando comparadas às atitudes verbais. Para a autora, embora nas salas de aula o predomínio seja o da linguagem oral, o comportamento físico do educador complementa o que ele expõe oralmente.

Além disso, Galvão (2003) resalta a necessidade de o professor compreender e relacionar as condutas infantis às fases de seu desenvolvimento. A partir desse entendimento o educador poderá reestruturar sua prática, pois terá condições de discernir as atitudes próprias da faixa etária da criança das demais posturas. A autora acrescenta que o professor também precisa se apropriar do significado das expressões emocionais dos educandos.

O conhecimento das funções, das características e das dinâmicas das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor 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 própria atuação. (GALVÃO, 2003, p. 85).

Nesse sentido, a autora ainda argumenta, segundo as concepções de Wallon, sobre o fenômeno de autoalimentação das emoções. Esse fenômeno vai de encontro à ideia de que “[...] a melhor forma de se livrar de uma emoção é dar vazão a ela [...]. Dependendo da forma que se escolher para dar plena vazão a uma manifestação emocional, o resultado pode ser, ao contrário, uma intensificação dos seus efeitos.” (GALVÃO, 2003, p. 75). No contexto escolar esse caso é observável, por exemplo, quando as crianças retornam do recreio mais agitadas do que quando saíram para o intervalo, contrariando a expectativa dos professores (GALVÃO, 2003).

Assim, Pereira e Gonçalves (2010) afirmam que, em virtude de os professores estarem presentes nas diversas fases de escolarização dos estudantes, eles são determinantes no desenvolvimento afetivo dos educandos. “É por meio da integração professor-aluno que nascem os primeiros laços de afetividade. O educador deve proporcionar ao seu aluno um ambiente propício ao desenvolvimento dos sentimentos e emoções.” (CARVALHO, 2008, p. 12).

No que concerne à afetividade entre professor e estudantes com deficiência, Duek (2007) afirma que os professores não estão preparados para trabalhar com alunos de inclusão. Os educadores, mesmo reconhecendo a importância do afeto no processo de aprendizagem, apresentam dificuldades em se relacionar com esses estudantes. Para a autora, essa dificuldade está relacionada ao fato de os educandos especiais serem considerados como aqueles que têm capacidades limitadas, as quais prejudicam seus aprendizados, fato que resulta em uma postura facilitadora do professor.

Desse modo, os professores se sentem frustrados por não conseguir estabelecer um vínculo condizente com as necessidades dos educandos. A mesma ainda salienta que “[...] o professor não deve confundir empatia e/ou aceitação com piedade ou superproteção, sob o risco de desenvolver comportamentos compensatórios.” (DUEK, 2007, p. 12).

Diante das ideias aqui apresentadas, constata-se que afetividade e cognição foram consideradas polos opostos de modo a não haver possibilidade para sua conciliação no contexto de ensino e aprendizagem. Apesar de atualmente a concepção dualista ainda ser observada, avanços em pesquisas científicas indicam o contrário, isto é, laços afetivos nas relações pedagógicas são favoráveis a estudantes e professores.

Assim, a afetividade, em qualquer nível de ensino, contribui para a aprendizagem discente, pois à medida que esse sentimento se expressa entre professor e aluno, o estudante se relaciona melhor com o objeto de conhecimento. Além disso, o afeto desperta no estudante o prazer em aprender, motivando-o. Ademais, o professor, ao se sentir respeitado e valorizado, também se motiva nesse processo.

Nesse sentido, destaca-se a ideia de que, desde os cursos de formação de professores, essa temática deve ser estudada com mais profundidade. Isso se deve ao fato da necessidade de os educadores terem consciência de que a escola não forma apenas um estudante com capacidades intelectuais, mas um cidadão que constrói por meio da educação valores.

## 2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Com o intuito de analisar de que forma a afetividade está sendo abordada, discutida e apresentada em sua relação com a educação, por diferentes pesquisadores e grupos de pesquisa que estudam a temática, buscou-se constituir um estado do conhecimento<sup>6</sup> a partir de artigos disponíveis em meio eletrônico. Assim, foram realizadas pesquisas nos bancos de dados *Scielo* e *Google Acadêmico* (quadro 1).

**Quadro 1** – Relação dos trabalhos utilizados para construção do estado do conhecimento.

Nº	Ano	Autor (es)/Referência	Banco de Dados
1	2000	TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. <b>Anais da XXIII Reunião Anual da ANPED</b> . Caxambu, 2000.	Google Acadêmico
2	2005	RUIZ, Valdete Maria; OLIVEIRA, Marli Jorge Vischi de. A dimensão afetiva da ação pedagógica. <b>Educ@ção – Revista Pedagógica</b> . Unipinhal. Esp. Sto. Do Pinhal. São Paulo, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.	Google Acadêmico
3	2005	LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. <b>Psicologia Escolar e Educacional</b> , v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005.	Google Acadêmico

<sup>6</sup> Optou-se pela terminologia “estado do conhecimento”, pois segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155, grifo nosso) estes estudos representam a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um *determinado espaço de tempo* [...] sobre uma temática específica.”. Além disso, conforme apontam Romanowski e Ens (2006, p. 39-40) as pesquisas denominam-se “estado da arte” “[...] quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções [teses, dissertações, congressos, periódicos, etc.]. [...] O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’.”.

4	2005	MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. <b>Psicologia da educação</b> , São Paulo, n. 20, p. 11-30, 2005.	Google Acadêmico
5	2007	DUEK, Viviane Preichardt. Relação professor-aluno: a propósito do outro diferente. <b>Anais da XXX Reunião Anual da ANPEd</b> . Caxambu, 2007.	Google Acadêmico
6	2007	SILVA, Jamile Beatriz Carneiro; SCHNEIDER, Ernani José. Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. <b>Revista de divulgação técnico-científica do ICPG</b> , v. 3, n. 11, p. 83-87, 2007.	Google Acadêmico
7	2007	RODRIGUES, Sílvia Adriana; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Relação professor-aluno e afetividade: reflexões wallonianas sobre o ambiente de aprendizagem e a prática docente. <b>Revista Série-Estudos</b> , Campo Grande, n. 23, p. 31-41, 2007.	Google Acadêmico
8	2008	OYAMA, Daniela Kitawa. Angústia e ódio na relação professor-aluno. <b>Anais da XXXI Reunião Anual da ANPEd</b> . Caxambu, 2008.	Google Acadêmico
9	2009	AMADO, João et al. O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. <b>Sísifo. Revista de Ciências da Educação</b> , n. 8, p. 75-86, jan./abr. 2009.	Google Acadêmico
10	2010	RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. <b>Estudos de Psicologia</b> . Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010.	Scielo
11	2010	VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. <b>Educar em Revista</b> , Curitiba, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010.	Google Acadêmico
12	2010	PEREIRA, Maria José de Araújo; GONÇALVES, Renata. Afetividade: Caminho para a aprendizagem. <b>Alcance</b> , Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 12-19, 2010.	Google Acadêmico
13	2011	TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. <b>Comunicações</b> , Piracicaba, n. 2, p. 79-91, 2011.	Google Acadêmico
14	2012	LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. <b>Temas em Psicologia</b> , Campinas, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.	Google Acadêmico
15	2012	SANTOS, Felisnaide Martins dos. A Importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem como mediadora da práxis educativa no ensino superior. <b>Revista UNI</b> , Imperatriz, a. 2, v. 2, p. 111-122, jan./jul. 2012.	Google Acadêmico
16	2013	MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. <b>Revista Eletrônica Saberes da Educação</b> , v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013.	Google Acadêmico
17	2013	TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. <b>Educação</b> , Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.	Google Acadêmico

Fonte: A autora (2018).

Para encontrar esses trabalhos foram utilizados descritores variados combinados com a palavra “afetividade”, a saber: *educação, professores, ensino, professor-aluno, relação professor-aluno, ensino de ciências e psicologia*, como por exemplo, “afetividade + educação”. Durante a pesquisa, em ambos os bancos de dados optou-se por não utilizar filtros que pudessem selecionar ou restringir os resultados. A partir do uso destes termos, 44 trabalhos foram

selecionados de acordo com o conteúdo expresso em seus resumos. Entretanto, após uma leitura minuciosa, optou-se por utilizar 23 artigos para a construção deste estado do conhecimento, pois se observou que os demais não abordavam a temática com foco desejado, ou seja, relacionada às relações interpessoais entre professores e alunos.

Os trabalhos selecionados foram publicados entre os anos 2000 e 2016 e desenvolvidos em pesquisas vinculadas à academia, alguns deles especificamente ligados a programas de pós-graduação em diferentes estados brasileiros<sup>7</sup>: Rio Grande do Norte (1); Bahia (1); Pará (1); Pernambuco (1); Santa Catarina (1); Maranhão (1) e principalmente São Paulo (14). Um desses estudos foi produzido em parceria entre pesquisadores dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Outro trabalho provém de Coimbra, na Universidade de Lisboa.

A vinculação desses trabalhos com a pesquisa produzida deu-se efetivamente nos programas de pós-graduação em Educação (4), Educação em Ciências e Matemáticas (1), Ciências da Educação (1), Educação em Ciências (1), Educação Matemática e Científica (1) e Psicopedagogia (1). Um dos trabalhos foi desenvolvido em um grupo de pesquisa em Diferenças e Subjetividades em Educação e outros dois trabalhos, em parceria entre pedagogos e doutores em áreas afins da psicologia. Além disso, ao tratarem de afetividade os autores utilizam como referencial teórico especialmente Wallon e Vygotsky. A seguir uma síntese de cada um destes 23 trabalhos é apresentada.

Ribeiro (2010, p. 403) por meio de uma revisão bibliográfica analisou as relações existentes entre afeto e cognição na atuação de professores em sala de aula e em trabalhos científicos e documentos oficiais do governo brasileiro como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes para a Formação dos Professores para Todos os Níveis do Ensino. Ainda, a autora analisou os 1828 trabalhos que foram apresentados em 2009 no 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Desses trabalhos apenas cinco faziam menção à afetividade em seus títulos, o que evidencia o indício de que a afetividade não é uma temática em evidência dentre os educadores (RIBEIRO, 2010, p. 410).

Em relação aos documentos oficiais, a análise da autora indicou que o Brasil assegura aos professores o desenvolvimento de competências afetivas, além das cognitivas. Diante disso,

---

<sup>7</sup> Um destes trabalhos não identificou o Estado no qual está localizada a universidade que promoveu o desenvolvimento da pesquisa.

afirma que mesmo sendo reconhecida a importância da afetividade nas relações de ensino de forma a contribuir para a aprendizagem discente, ela ainda está pouco presente nas relações pedagógicas da educação básica, além dos currículos de formação e educação continuada de professores (RIBEIRO, 2010, p. 403). Ao analisar as práticas docentes, a autora afirma, sem generalizar a situação, que os professores assumem uma atitude autoritária e ao privilegiar a dimensão cognitiva, não consideram a afetividade como elemento essencial nos processos de ensino e aprendizagem (RIBEIRO, 2010, p. 405-406).

Para finalizar, conclui que os cursos de formação de professores devem organizar o currículo de maneira que os aspectos cognitivos e afetivos sejam igualmente considerados nos processos de ensinar e aprender (RIBEIRO, 2010, p. 403). Para a autora, essas atitudes são relevantes, pois a educação requer interações humanas e o domínio dos elementos característicos da dimensão afetiva por parte dos professores complementa a formação cognitiva dos estudantes (RIBEIRO, 2010, p. 410).

Rodrigues e Garms (2007, p. 31) tratam dos conflitos escolares inferindo que a qualidade das relações que se estabelecem entre professores e estudantes é importante para que os mesmos sejam amenizados. O estudo objetivou verificar como o corpo discente concebe seus educadores sob a perspectiva afetiva. A pesquisa de abordagem qualitativa aplicou a cinquenta estudantes de uma escola estadual um questionário aberto solicitando a eles que apontassem o que mais gostam e o que menos gostam em seus professores (RODRIGUES; GARMNS, 2007, p. 35-36). Os participantes da pesquisa pertenciam a duas turmas da, então, 5ª série do ensino fundamental e mencionaram como características docentes, as quais aprovam, por exemplo, o bom humor, a atenção, o respeito e a compreensão. Por outro lado, as atitudes que são desaprovadas dizem respeito à injustiça, ao autoritarismo, ao desrespeito, dentre outras (RODRIGUES; GARMS, 2007, p. 32;36).

A partir da análise dos questionários, as autoras concluíram que há indícios de que a afetividade está pouco expressa nos ambientes de ensino e aprendizagem. Assim, diante das comprovações científicas de que a afetividade favorece a aprendizagem dos estudantes, sugerem equilibrar em sala de aula elementos racionais e emocionais (RODRIGUES; GARMS, 2007, p. 38-39). A justificativa para isso está apoiada nas ideias de Wallon e está expressa no argumento de que é necessário formar os indivíduos em sua integridade e que para isso afeto e cognição

exercem funções complementares (RODRIGUES; GARMS, 2007, p. 39). No entanto, o trabalho não traz exemplos práticos de como realizar esse equilíbrio nas relações pedagógicas.

Veras e Ferreira (2010) analisaram as implicações das atitudes docentes em sala de aula na aprendizagem discente. Metodologicamente, as pesquisadoras realizaram quatro observações em cada uma das duas turmas, de primeiro e terceiro período do curso de graduação em Pedagogia. Além disso, entrevistas semiestruturadas foram aplicadas individualmente a quatro professores e oito estudantes, sendo quatro de cada turma (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 219).

Após a análise dos dados, as autoras reuniram os resultados em torno de duas categorias principais: (I) postura do professor em sala de aula e a experiência de aprendizagem do aluno e; (II) aspectos positivos e negativos na relação afetiva entre professor-aluno em sala de aula (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 224). Assim, com base nas observações e nas entrevistas constatou-se que há uma relação afetiva entre professores e estudantes e a presença de afeto nas práticas pedagógicas foi expressa nas seguintes posturas:

[...] no planejamento da disciplina, levando em consideração os limites e possibilidades dos alunos; na escolha dos procedimentos de ensino, ao buscar a melhor forma de expor o conteúdo; na avaliação, acompanhando o aluno e fazendo o *feedback* no decorrer de todo processo de ensino e aprendizagem; no compartilhamento das responsabilidades que as situações pedagógicas exigem. (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 233).

Com base nesses resultados, concluiu-se que a relação afetivamente positiva entre estudantes e professores contribui para os processos de ensino e aprendizagem. A proximidade entre educador e educando acaba por promover o interesse do estudante pelo objeto de conhecimento e o estimula a participar da aula (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 233).

Silva e Schneider (2007, p. 83) a partir de uma revisão bibliográfica analisaram “[...] a importância dos aspectos socioafetivos para o desenvolvimento e os processos de ensino e aprendizagem, com foco na importância da afetividade como recurso motivacional e para a relação professor-aluno.”. Após uma revisão de literatura baseada em Wallon, Vygotsky e Piaget, os autores afirmam que para Wallon afeto e cognição estão intimamente relacionados, e que no início de nossas vidas<sup>8</sup> existe uma predominância de elementos afetivos. Segundo Vygotsky o sujeito se desenvolve por meio de suas interações com o outro e é a qualidade dessas relações que determinam o desenvolvimento - inclusive o afetivo - do indivíduo. Já para Piaget, as relações

---

<sup>8</sup> De acordo com os estágios que Wallon determinou para o desenvolvimento humano, no primeiro deles que compreende a faixa etária de zero a um ano de idade, os elementos afetivos são preponderantes aos elementos cognitivos. No entanto, na sucessão desses estágios afeto e cognição oscilam a função de preponderância. (GALVÃO, 1995, p. 43; MAHONEY, 2010, p. 10).

com o outro superam a fase egocêntrica da criança e a afetividade seria uma espécie de força motivacional às atitudes humanas. (SILVA; SCHNEIDER, 2007, p. 83).

Assim, a partir do estudo dessas três vertentes, os autores sugerem que no âmbito escolar sejam trabalhados, além dos elementos cognitivos, valores que contribuam para a construção do caráter do sujeito. Além disso, para os autores o professor é a figura responsável pela construção da afetividade nos estudantes e por meio do conhecimento de como a criança se desenvolve cognitivamente ele poderá qualificar suas intervenções com base no diálogo (SILVA; SCHNEIDER, 2007, p. 86).

Ruiz e Oliveira (2005, p. 5) discutem a relação de reciprocidade entre afeto e cognição, além de abordar a importância de se estimular o desenvolvimento da afetividade na relação pedagógica. Por meio de uma revisão bibliográfica, reforçam a ideia de que os processos de ensino e aprendizagem compreendem elementos afetivos e motivacionais entre professores e alunos (RUIZ; OLIVEIRA, 2005, p. 10). Ainda, enfatizam a necessidade de uma conscientização por parte dos professores que diz respeito à insuficiência relacionada à simples transmissão de informações aos estudantes. As pesquisadoras finalizam afirmando que incluir a afetividade nas relações escolares é conveniente para formar cidadãos para uma sociedade “[...] justa, democrática e solidária.” (RUIZ; OLIVEIRA, 2005, p. 10).

Amado et al. (2009) discutem os resultados de duas investigações. O primeiro estudo apresentado pelos autores lança mão da “[...] análise de narrativas dos alunos para pôr em evidência a sua (in) satisfação face à qualidade da relação com os professores.” (AMADO et al., 2009, p. 75). Os dados foram coletados por meio de um questionário contendo questões abertas que tinham por intuito caracterizar segundo percepções discentes, a partir de situações de aula, o bom e o mau ensino (AMADO et al., 2009, p. 81). Participaram da pesquisa 310 estudantes distribuídos nos 5º, 7º e 9º ano de duas escolas públicas.

Após a análise dos questionários observou-se que palavras, tais como, *felicidade*, *satisfação* e *orgulho* foram as mais recorrentes entre os estudantes para expressar seus sentimentos em situações de “bom ensino”. Em contrapartida, para o “mau ensino” as palavras foram, por exemplo, *tristeza*, *desânimo* e *revolta*. Ainda de acordo com os questionários, tais resultados foram organizados em áreas temáticas, a saber: “[...] *os métodos de ensino; estilo de comunicação e; dimensão relacional da ação docente.*” (AMADO et al., 2009, p. 81, grifo nosso). No que tange a esta última, os resultados apontaram três características que os estudantes

consideram relevantes, são elas: “[...] a) *o estilo de relação sustentado pelo professor*; b) *as características pessoais do professor e suas atitudes e valores*; c) *o modo como controla e regula o comportamento discente.*” (AMADO et al., 2009, p. 81, grifo nosso).

Ainda no mesmo trabalho, o segundo estudo analisado teve por objetivo “[...] avaliar a forma como os jovens se adaptam a algumas das exigências pessoais, relacionais e institucionais da vida acadêmica.” (AMADO et al., 2009, p. 82), no que diz respeito ao relacionamento com os professores. Os estudantes foram questionados em relação “[...] ao diálogo com os professores, ao contato dentro e fora da sala de aula e à percepção da disponibilidade de tempo dos professores para com os alunos.” (AMADO et al., 2009, p. 82). Participaram dessa pesquisa 142 estudantes do 6º e 9º ano de uma escola pública cuja idade variava entre 11 e 18 anos.

Os resultados dessa pesquisa sugerem que “[...] à medida que os alunos avançam no nível de escolaridade, os aspectos relacionais com os professores deixam de ser tão relevantes.” (AMADO et al., 2009, p. 82). Isto é, estudantes mais jovens valorizam mais a proximidade com o educador, enquanto que na fase adulta os educandos consideram mais relevante a competência profissional do professor (AMADO et al., 2009, p. 82-83).

Santos (2012, p. 113), por sua vez, discute a “[...] importância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem, como mediadora da práxis educativa no ensino superior.”. Com base em um estudo teórico, afirma que a afetividade é importante tanto na relação entre professor e aluno quanto como estratégia pedagógica (SANTOS, 2012, p. 117). Além disso, explicita em seus argumentos a necessidade dos professores, ao atuarem como mediadores nos processos de ensino e aprendizagem, observarem seus alunos tanto no que diz respeito aos elementos cognitivos, quanto emocionais (SANTOS, 2012, p. 119). Nesse sentido, ressalta a importância do comprometimento, por parte das instituições de ensino, com a associação afeto-cognição - e não apenas com a transmissão do conteúdo -, para que assim o aprendizado possa tornar-se prazeroso para professores e alunos (SANTOS, 2012, p. 121).

Mesmo que o foco da pesquisadora no decorrer do texto tenha sido a verificação da presença de afeto nas relações pedagógicas no ensino superior, ela conclui que a afetividade acaba por despertar o interesse do estudante na construção de conhecimentos em qualquer nível de escolaridade (SANTOS, 2012, p. 117). Por fim, a autora ressalta a importância da afetividade como instrumento a ser reconhecido por professores e de fundamental importância para a formação de cidadãos na sociedade (SANTOS, 2012, p. 122).

Leite e Tagliaferro (2005, p. 247) tratam das práticas pedagógicas de um determinado professor e de que maneira essas vivências em sala de aula influenciaram a relação dos estudantes com o objeto de conhecimento. Metodologicamente, os pesquisadores selecionaram seis ex-estudantes do professor em questão, os quais estudaram na mesma escola da rede particular, localizada em um município próximo a Campinas. Primeiramente, os participantes dissertaram livremente sobre suas experiências e lembranças relacionadas ao professor em uma carta contendo relatos de suas histórias de vida. A partir do conteúdo dessas cartas, foram agendadas entrevistas individuais com cada um dos participantes para se discutir tais experiências (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 250-251).

Após a análise das cartas e das entrevistas os pesquisadores reuniram os resultados em sete eixos temáticos: (I) aspectos pedagógicos; (II) lembranças marcantes; (III) sentimentos dos alunos; (IV) influência do professor; (V) relação professor-aluno; (VI) caracterização do professor e; (VII) imagem atual que o participante tem do professor (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 151). A partir dos resultados apresentados, os autores afirmam que a mediação pedagógica desenvolvida pelo professor promoveu uma relação afetivamente positiva entre estudante e objeto de conhecimento. Além disso, a influência do professor não diz respeito apenas às relações interpessoais, mas também ao planejamento e execução das práticas pedagógicas (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 258-259).

Pereira e Gonçalves (2010, p. 12) realizaram uma revisão bibliográfica com o objetivo de “[...] investigar a importância da afetividade na aprendizagem, identificando como a interatividade entre professor e aluno pode contribuir na sala de aula de forma acolhedora e prazerosa.”. Baseando-se em Henri Wallon, as autoras afirmam que o professor deve reconhecer a afetividade como um elemento presente dentro e fora do espaço pedagógico e que por essa razão é capaz de influenciar positivamente a aprendizagem discente (PEREIRA; GONÇALVES, 2010, p. 18).

A partir dessa perspectiva, o professor pode criar condições favoráveis ao ensino à medida que se preocupa com o sucesso de seus estudantes. Ao expressar isso em suas atitudes relacionadas à docência, acabam por criar possibilidades para tornar prazeroso o processo de aprender. Por fim, as pesquisadoras concluem que a presença de afeto nos processos de ensino e aprendizagem permite ao professor aperfeiçoar as práticas pedagógicas (PEREIRA; GONÇALVES, 2010, p. 18).

Com a prerrogativa de que a afetividade é um elemento essencial nos processos de ensino e aprendizagem, Mello e Rubio (2013, p. 1), com ênfase na educação infantil, realizaram uma revisão bibliográfica que teve por objetivo “[...] verificar se o fortalecimento das relações afetivas entre professor e aluno contribui para um melhor rendimento escolar.”. Assim, no decorrer do texto os autores expressam suas concepções de que é por intermédio do afeto que os alunos se sentem seguros e protegidos e que, por essa razão, ao professor não basta transmitir conhecimento, mas relacionar-se afetivamente com eles (MELLO; RUBIO, 2013, p. 1). Além disso, defendem a ideia de que a afetividade na educação infantil influencia na formação pessoal do indivíduo, desde a infância até a vida adulta, influenciando sua relação com o mundo. Isso porque o afeto é um elemento da construção do ser humano que o torna mais apto a tomar decisões (MELLO; RUBIO, 2013, p. 10). Como conclusão, os autores afirmam que a escola deve ser um “[...] espaço dinâmico e vivo, no qual as crianças alcancem um pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades corporais, cognitivas, afetivas, emocionais, éticas, de relação interpessoal e inserção social.” (MELLO; RUBIO, 2013, p. 10).

Para discutir a relação entre sentir e pensar nos processos de ensino e aprendizagem, Tassoni e Leite (2011, p. 79) buscaram identificar as emoções e sentimentos que influenciam na construção do conhecimento. Observaram e gravaram em vídeo aulas a fim de analisar as interações que se estabelecem coletivamente e individualmente entre professor e aluno. Participaram da pesquisa 51 estudantes distribuídos entre o último ano da educação infantil, e nas, então, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio juntamente com seus respectivos professores. O material gravado em vídeo foi apresentado a alguns dos estudantes no intuito de explorar com maiores detalhes seus sentimentos relacionados às situações vivenciadas (TASSONI; LEITE, 2011, p. 83-84).

Após a análise dos dados os autores afirmam que a mediação pedagógica influencia na relação do estudante com o objeto de conhecimento. Entretanto, essa mediação não diz respeito apenas à relação entre professor e aluno, como por exemplo, a maneira como ele ajuda os estudantes, mas também como o professor seleciona, organiza e explica os conteúdos, além dos recursos que utiliza (TASSONI; LEITE, 2011, p. 90).

Tassoni (2000, p. 1) teve por objetivo “[...] demonstrar como os fatores afetivos se apresentam na relação professor-aluno e a sua influência no processo de aprendizagem.”. Foram observadas aulas de três turmas de crianças com aproximadamente seis anos de idade. Essas aulas

foram gravadas em vídeo e o seu conteúdo, além de ser interpretado quanto às interações entre professor e aluno, foi apresentado a cada estudante. Os estudantes, no primeiro momento, foram convidados a expressar livremente suas opiniões sobre suas vivências e, no segundo momento, foram questionados quanto às situações específicas. Além disso, as professoras desses estudantes também foram entrevistadas a respeito da presença de afeto nas relações de ensino (TASSONI, 2000, p. 7-8). É possível perceber que, no que tange à metodologia, esse trabalho se assemelha ao outro estudo da autora em parceria com Leite (TASSONI; LEITE, 2011). Em ambos os casos é utilizada a técnica de gravar as observações para posteriormente as imagens serem analisadas pelos participantes que vivenciaram as situações videogravadas.

Após a análise dos dados, a autora constatou que a afetividade das professoras perante os estudantes se expressa por meio de atitudes e palavras (TASSONI, 2000, p. 8). Identificou-se também desejo por parte dos alunos em realizar as tarefas que eram propostas e que o mesmo tinha origem no tipo de tarefa que as professoras propunham e na forma como a conduziam. Além disso, no que tange à relação pedagógica em vistas a contribuir para a aprendizagem, foi possível perceber nos relatos de professores e estudantes inferências quanto “[...] ao respeito, à colaboração, à valorização de cada um e o desejo de compreender o outro.” (TASSONI, 2000, p. 14).

A influência dos elementos afetivos nos processos de ensino e aprendizagem, sob a perspectiva de Henri Wallon, também foi estudada por Tassoni e Leite (2013, p. 263). O trabalho baseou-se em outra pesquisa realizada pelos mesmos autores. Assim, de acordo com os resultados, afirmam que o processo de mediação pedagógica afeta não apenas o estudante, mas a forma como ele se relaciona com o objeto de conhecimento e conseqüentemente a sua aprendizagem (TASSONI; LEITE, 2013, p. 264). Desse modo, a partir de relato de alunos, os pesquisadores identificaram oito elementos que expressam a presença de afetividade nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo eles:

[...] as formas de o professor ajudar os alunos; as formas de falar com os alunos; as atividades propostas; as aprendizagens que vão além dos conteúdos; as formas de corrigir e avaliar; a repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento; a relação do professor com o objeto de conhecimento; os sentimentos e percepções do aluno em relação ao professor. (TASSONI; LEITE, 2013, p. 264).

Todos foram identificados em discursos de estudantes de diferentes idades e a representação dada para cada elemento variou conforme a idade. Para os autores, isso se deve ao fato de, conforme a teoria walloniana, a representatividade da afetividade sofrer modificações no

decorrer de nossas vidas (TASSONI; LEITE, 2013, p. 262). Portanto, os resultados estão de acordo com os estudos de Wallon que postulam que cada fase do desenvolvimento tem suas próprias necessidades, isto é, as demandas afetivas e cognitivas se transformam reciprocamente (TASSONI; LEITE, 2013, p. 270).

Duek (2007, p. 2), a partir da dificuldade de relacionamento entre professores e estudantes com deficiência, estudou “[...] como um grupo de professoras [...] percebe o educando com necessidades educacionais especiais, inserido em classe regular, bem como os desafios e as dificuldades enfrentadas no cotidiano de trabalho junto a esse alunado.”. Para tanto, a pesquisadora coletou dados por meio de observações e entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa foram seis professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Os critérios para a seleção das educadoras foram: “[...] (a) não possuir formação em Educação Especial; (b) estar trabalhando com alunos com necessidades educacionais especiais no momento da realização da pesquisa; (c) desejo em colaborar, caracterizando, assim, a livre adesão das mesmas ao estudo.” (DUEK, 2007, p. 8).

De acordo com dados obtidos, a autora afirma que o aluno com deficiência normalmente é caracterizado como aquele que terá dificuldades em aprender e isso acarreta em atitudes facilitadoras no processo de aprendizagem, por parte dos professores (DUEK, 2007, p. 9). Ficou explícito no relato das professoras que estes alunos são comumente “rotulados” como sujeitos cujas capacidades são limitadas (DUEK, 2007, p. 10). Elas também apontaram como causa para as dificuldades de relacionamento e aprendizagem desses estudantes “[...] a falta de recursos humanos e materiais, ausência de um investimento maciço na formação e capacitação docente, o número expressivo de alunos em sala de aula [...]” (DUEK, 2007, p. 15).

A autora ainda salienta sua percepção relacionada ao despreparo para a realização de um trabalho junto a esses estudantes. Segundo suas percepções, a partir dos resultados obtidos, quanto mais os estudantes especiais forem considerados de antemão como incapazes, maiores serão os prejuízos às suas aprendizagens (DUEK, 2007, p. 10;12).

A partir da constatação do crescente número de professores que se afastam da escola por problemas emocionais, Oyama (2008, p. 1) baseou sua pesquisa em um sentimento de angústia expressado pelos educadores diante de seus estudantes. De acordo com suas percepções, justifica sua pesquisa afirmando que, as fragilidades afetivas prejudicam o desempenho profissional dos docentes.

Em um primeiro momento, a pesquisadora participou de reuniões de professores que discutiam as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Essas reuniões ocorriam em uma escola que atendia aos ensinos fundamental e médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em uma dessas reuniões, um dos professores - ao interessar-se pelo tema da pesquisa -, se prontificou a dar uma entrevista afirmando que sentia angústia no exercício de sua profissão (OYAMA, 2008, p. 8). Assim a pesquisa de Oyama baseou-se na entrevista desse professor.

A partir dos dados da entrevista, a pesquisadora destacou dois elementos principais nos relatos desse professor. O primeiro deles foi um sentimento de angústia diante do aparente descaso por parte de estudantes e de seus pais no que tange à sua atuação como professor, ou seja, ficou expresso em seu discurso um sentimento de espera por reconhecimento e valorização do seu trabalho. O outro sentimento refere-se à frustração mediante estudantes com dificuldades de aprendizagem, isto é, o professor se sente impotente, culpando-se pelos insucessos discentes (OYAMA, 2008, p. 10).

Leite (2012, p. 358-362) analisou seis trabalhos desenvolvidos entre os anos de 2002 e 2009 pelo Grupo do Afeto. Esse grupo é constituído por orientandos do referido autor e suas pesquisas estão voltadas à compreensão da afetividade na dimensão das relações pedagógicas. A partir disso, trata-se de uma revisão bibliográfica cujo intuito foi “[...] identificar e analisar algumas decisões pedagógicas planejadas e desenvolvidas por professores e seus impactos afetivos nas relações que se estabelecem entre o aluno e os conteúdos escolares.” (LEITE, 2012, p. 355).

Assim, com base nestes seis trabalhos, Leite elencou cinco atitudes que quando assumidas na prática pelo professor, em qualquer nível de ensino, terão incontestáveis reflexos afetivos na relação aluno-objeto de conhecimento, sendo elas:

- a) a escolha dos objetivos de ensino; b) a decisão sobre o início do processo de ensino; c) a organização dos conteúdos de ensino; d) a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; e) a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino. (LEITE, 2012, p. 362-363).

Diante delas, o autor afirma que a relação afetivamente positiva entre estudante e objeto de conhecimento ocorre por meio de atitudes do professor que favoreçam a aprendizagem (LEITE, 2012, p. 355). Por essa razão, o autor acredita que a mediação pedagógica, estabelecida pelo professor tem um papel fundamental a ser exercido na relação entre o estudante e o objeto de

conhecimento, pois as condições de ensino, impreterivelmente, refletem impactos afetivos nos estudantes (LEITE, 2012, p. 365).

Mahoney e Almeida (2005, p. 11) apresentam a teoria walloniana para discutir a importância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem. As pesquisadoras afirmam que a teoria fornece aos educadores subsídios para criar um ambiente propício para a aprendizagem. Ressaltam que a apropriação por parte do professor do legado de Wallon permite que eles sejam capazes de tornar os processos de ensino e aprendizagem mais produtivos na medida em que reconhecem as necessidades de seus alunos (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 15).

Assim, fica explícita a ideia geral de que é importante que o professor reconheça o “[...] aluno em sua totalidade e concretude.”. Conforme Wallon, em sala de aula, os elementos afetivo, cognitivo e motor devem ser considerados pelo professor de modo a contribuir para a aprendizagem dos estudantes (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 12-13).

Diante do que foi exposto até aqui é possível afirmar que o estudo da afetividade no âmbito educacional está relacionado às interações entre professor e seus estudantes, desconsiderando os demais atores do cenário educativo. Nesse sentido, os pesquisadores dessa temática se dedicam a observar e entrevistar estes protagonistas.

Além disso, há um consenso no pressuposto de que o afeto positivo<sup>9</sup>, nas relações pedagógicas, favorece o desempenho escolar dos estudantes. Essa premissa é válida tanto para a educação básica quanto para a educação superior. Acredita-se, então, que a afetividade seja capaz de promover a aprendizagem discente à medida que aproxima o estudante do objeto de conhecimento. Desse modo, torna-se pertinente que o ensino não se restrinja à transmissão de conteúdo, mas que a educação esteja pautada, também, em formar cidadãos aptos a atuar na sociedade.

Ademais, a afetividade é importante no contexto escolar para os educandos e, talvez em igual proporção, para os professores, ou seja, deve haver uma troca entre ambos de respeito e

---

<sup>9</sup> As experiências afetivas – afeto positivo e/ou negativo – que os indivíduos são constantemente submetidos são avaliadas de acordo com a escala PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule*). Segundo os criadores desta escala, quando o afeto negativo está elevado, o sujeito está exposto a sensações de mal-estar e desprazer, refletindo, assim, sentimentos tais como, medo, nervosismo e perturbação. Por outro lado, quando o afeto positivo se sobressai, o indivíduo expressa sentimentos como entusiasmo, inspiração e determinação (GALINHA; PEREIRA; ESTEVES, 2014).

colaboração. A intercomunicação entre afeto e cognição, de acordo, com essas pesquisas, é capaz de tonar os processos de ensino e aprendizagem prazerosos para alunos e educadores.

Entretanto, ressalta-se a ideia da necessidade de reformar os currículos de formação de professores. Essa prerrogativa está embasada na percepção de que a afetividade deve ser abordada com mais profundidade nos cursos de licenciatura para que quando formados os professores cheguem à sala de aula convictos da importância de não supervalorizar a dimensão cognitiva dos estudantes. Isso se deve ao fato de que a afetividade não é apenas contato físico entre duas ou mais pessoas, mas, no caso das relações pedagógicas, tange, dentre outros, aos métodos de ensino empregados pelo professor.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o foco de estudo desta dissertação foi o de investigar as relações afetivas entre professores e seus estudantes no ensino de ciências. Por esse motivo, buscou-se ainda por publicações com referências a essa área de ensino para, juntamente com os demais trabalhos apresentados, compor este estado do conhecimento (quadro 2).

**Quadro 2** – Relação dos trabalhos utilizados para construção do estado do conhecimento com referência específica ao ensino de ciências.

Nº	Ano	Autor (es)/Referência	Banco de Dados
1	2004	SENICIATO, Tatiana; CAVASSAN, Osmar. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências—um estudo com alunos do ensino fundamental. <b>Ciência &amp; Educação</b> , v. 10, n. 1, p. 133-147, 2004.	Google Acadêmico
2	2007	MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; GASPAR, Alberto. Um estudo sobre as emoções no contexto das interações sociais em sala de aula. <b>Investigações em Ensino de Ciências</b> , v. 12 (1), p. 71-84, 2007.	Google Acadêmico
3	2008	SENICIATO, Tatiana; CAVASSAN, Osmar. Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais. <b>Ciências &amp; Cognição</b> , v. 13 (3), p. 120-136, 2008.	Google Acadêmico
4	2008	ARCHANGELO, Ana et al. Os aspectos afetivos no processo de aprendizagem da Matemática e da Física. <b>Anais da XXXI Reunião Anual da ANPed</b> . Caxambu, 2008.	Google Acadêmico
5	2011	SOUSA, Rogério Gonçalves; BASTOS, Sandra Nazaré Dias. Discursos Epistemológicos de Afetividade como Princípios de Racionalidade para a Educação Científica e Matemática. <b>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências</b> , Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 169-184, 2011.	SciELO
6	2016	PEREIRA, Marta Maximo; ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos. Afetividade e metacognição em percepções de estudantes sobre sua aprendizagem em física. <b>Ensaio</b> , Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 107-122, 2016.	SciELO

Fonte: A autora (2018).

Seniciato e Cavassan (2004, p. 134) objetivaram comprovar a hipótese de que aulas de campo são capazes de melhor envolver e motivar os estudantes contribuindo para a aprendizagem dos objetos de conhecimento. A pesquisa foi desenvolvida com 97 estudantes que cursavam a, então, 6ª série do ensino fundamental. Esses estudantes estavam distribuídos em três turmas de uma mesma escola pública de um município do estado de São Paulo.

Anteriormente às aulas de campo - que ocorreram em um jardim botânico -, foram ministradas aulas teóricas. Com a finalidade de avaliar a aprendizagem dos estudantes, eles foram solicitados a responder um questionário antes e outro depois das atividades realizadas em campo. Além disso, os alunos ainda responderam a um terceiro questionário para análise das emoções e sentimentos despertados na aula de campo (SENICIATO; CAVASSAN, 2004, p. 134-135).

Em relação ao questionário que analisou as emoções e sentimentos no decorrer da aula de campo, destaca-se a pergunta “*Como você se sentiu durante a aula no Jardim Botânico?*”. Para essa indagação foram observadas respostas, tais como, “[...] *Me senti bem, pois aprendi coisas que eu não sabia.*”; “*Me senti mais legal porque a aula é diferente.*”; “*Com muitas idéias novas e aprendizados legais.*”; “*Me senti alegre*”; [...] “*Confortável e tranquilo.*” [...]. (SENICIATO; CAVASSAN, 2004, p. 141, grifo dos autores).

No que diz respeito aos questionários para avaliação da aprendizagem foi observado que depois das aulas de campo os estudantes descreveram com maiores detalhes especificações do conhecimento científico que foram solicitadas. Também foi observada a diminuição de respostas diretas como, por exemplo, “Eu não sei” (SENICIATO; CAVASSAN, 2004, p. 142).

Diante disso, concluiu-se que as aulas de Ciências e Biologia em ambientes naturais “[...] favorece a manifestação de sensações e emoções nos alunos, as quais normalmente não se manifestariam durante as aulas teóricas.” (SENICIATO; CAVASSAN, 2004, p. 145). Além disso, “[...] verificou-se um aumento nas frequências de indicação das respostas consideradas mais próximas dos conceitos científicos [...]”. Isso é justificado pelo fato de que, em contexto natural, a abordagem do ensino é menos fragmentada e menos abstrata em virtude da possibilidade de observação dos fenômenos (SENICIATO; CAVASSAN, 2004, p. 145).

Os mesmos autores, em outro trabalho (SENICIATO; CAVASSAN, 2008) utilizaram os dados coletados, em situações de aulas teóricas e de campo, das mesmas três turmas investigadas no estudo do ano de 2004. Na pesquisa mais recente o intuito foi identificar, no âmbito do ensino de ciências, a influência das emoções na construção do conhecimento, fazendo uma comparação

entre aulas ditas tradicionais e aulas em cujo planejamento constavam atividades de campo (SENICIATO; CAVASSAN, 2008, p. 122). Tanto para as aulas teóricas quanto para as aulas de campo os pesquisadores utilizaram diário de classe para registro das observações, questionamentos e considerações dos estudantes (SENICIATO; CAVASSAN, 2008, p. 126).

De acordo com os registros do diário de classe, os autores organizaram os diferentes sentimentos expressos pelos estudantes nas aulas teóricas e nas aulas de campo. Nas aulas teóricas, os argumentos dos alunos foram, por exemplo, “*Tá duro de acabar!*” e “*Eba! É a última!*”, referindo-se, respectivamente, à aula e à transparência utilizada pelo professor. Por outro lado, nas aulas de campo os estudantes se manifestaram afirmando, por exemplo, “*Ai que lugar gostoso*”, “*Que bonito*” e “*Que legal*” (SENICIATO; CAVASSAN, 2008, p. 128, grifo dos autores).

Diante disso, os resultados apontam que, em relação a aulas tradicionais, aulas de campo instigam mais o interesse e a motivação discente (SENICIATO; CAVASSAN, 2008, p. 120). Segundo os autores, para que se possa compreender tal resultado é plausível “[...] considerar que a própria dinâmica da aula de campo é mais favorável ao diálogo e à manifestação espontânea, se comparada a uma aula teórica tradicional.” (SENICIATO; CAVASSAN, 2008, p. 133). Ademais, a afetividade se manifestou por meio de *empatia* e *alegria*, além do *interesse* e da *motivação* (SENICIATO; CAVASSAN, 2008, p. 133).

Sousa e Bastos (2011, p. 169), partindo do pressuposto de que o estudante constrói conhecimento com base em elementos emocionais e de raciocínio, objetivaram estudar a afetividade em relação ao processo cognitivo. Foram analisados quatro depoimentos de doutorandos ou docentes de Ciências e/ou Matemática. Nesses depoimentos, os participantes da pesquisa foram convidados a responder a seguinte solicitação: “[...] relate uma situação que você vivenciou em sala de aula na qual a afetividade teve papel fundamental na aprendizagem dos alunos.” (SOUSA; BASTOS, 2011, p. 172).

A partir da análise de conteúdo dos textos, os autores evidenciaram discursos epistemológicos e os configuraram “[...] como princípios de racionalidade para a Educação Científica e Matemática, sustentando como tese principal a imbricação da razão com a afetividade no caminho do conhecer.” (SOUSA; BASTOS, 2011, p. 169). Os autores também apresentaram o que definiram ser onze princípios de racionalidade em relação à condução da

educação em ciências e matemática, no que concerne à imbricação entre elementos afetivos e cognitivos nos processos de ensino e aprendizagem. Dentre eles podemos destacar:

[...] nem a afetividade nem a inteligência se desenvolvem uma à margem da outra, mas conjuntamente, numa relação de filiação [...]; ensinar e avaliar somente conhecimentos intelectuais, tais como os conteúdos científicos e matemáticos, implica num desenvolvimento parcial do sujeito que aprende [...]; fazer com que o conhecimento ensinado seja afetivamente valorizado pelo aluno; perceber os estudantes como seres intelectuais e afetivos implica em nova atitude pedagógica que precisa ser tema de debate na formação inicial e continuada de professores. (SOUSA; BASTOS, 2011, p. 179-181).

Como conclusão, os pesquisadores afirmam que os princípios de racionalidade:

[...] caracterizam uma Educação Científica e Matemática que pensa na diversidade da capacidade pessoal e na variedade de tempos de aprendizagem. Os relatos mostraram que [...] assim como uma resposta emocional positiva leva a um novo ‘processamento’ de informações e conhecimentos, modelos culturais ou exemplos de comportamento também reforçam condutas, o que leva a crer que naturalmente ensinamos e aprendemos com nossa afetividade. (SOUSA; BASTOS, 2011, p. 181-182).

Archangelo et al. (2008, p. 1) estudaram a relação entre a afetividade no ensino de matemática e de física e o desempenho e o gosto dos estudantes por essas disciplinas. Desse modo, observaram aulas de três professores que atuavam no ensino médio de diferentes escolas. Professores e estudantes ainda participaram de entrevistas individuais ou conversas informais. Os dados coletados foram inscritos em relatório para posterior análise (ARCHANGELO et al., 2008, p. 5-6).

Diante dos resultados, os autores concluíram que a relação que o estudante estabelece com a disciplina, seu envolvimento na aula e o gosto pelo objeto de conhecimento estão diretamente relacionados com a interação entre professor e aluno (ARCHANGELO et al., 2008, p. 14-15). Dos casos analisados, destacaram-se dois: o de um professor que despertou mágoa nos estudantes por sua atitude agressiva, humilhante e ofensiva diante dos alunos – o que resultou na desmotivação dos mesmos em estudar -, e de outro professor que, ao demonstrar carinho por seus alunos, recebeu em troca a dedicação deles em resolver as tarefas propostas, além de elogios. (ARCHANGELO et al., 2008, p. 8-9).

Monteiro e Gaspar (2007, p. 75), baseados na teoria vygotskiana, analisaram “[...] as interações sociais desencadeadas em uma aula de Física para obter indicações sobre as características de interações sociais e das emoções associadas que possam ser úteis ao processo de ensino e aprendizagem.”. Assim, desenvolveu-se a pesquisa em uma escola pública no estado de São Paulo que oferece ensino médio e técnico.

A coleta de dados ocorreu em duas turmas de primeiro ano do ensino médio, em aulas da disciplina de Física. As aulas observadas foram gravadas em vídeo e ao fim de cada aula as gravações eram apresentadas ao professor. Esse método tinha por objetivo acrescentar juntamente com as considerações dos pesquisadores, as percepções do professor no que diz respeito às interações sociais e as emoções manifestadas pelos estudantes no desenvolvimento das atividades (MONTEIRO; GASPAR, 2007, p. 75).

A análise e interpretação dos dados se fundamentaram nos conceitos de *definição de situação e mediação semiótica* proposto por Wertsch. Desse modo, tais conceitos representam, respectivamente:

[...] forma como cada um dos participantes entende a tarefa dentro do contexto da interação. Segundo o autor, é importante para a efetividade da interação que todos os participantes estejam conscientes do que tratam e que buscam resolver o mesmo problema; [...] uso de mecanismos e de formas adequadas de linguagem, no sentido amplo do termo, que tornam a intersubjetividade possível. (MONTEIRO; GASPAR, 2007, p. 72).

A partir disso, concluiu-se que é por meio da definição de situação e da mediação semiótica que se estabelece em sala de aula “[...] as emoções positivas, capazes de envolver os alunos e sustentar interações sociais profícuas para a aprendizagem [...]” (MONTEIRO; GASPAR, 2007, p. 82). Ademais, inferiu-se que a definição de situação é a responsável por envolver os estudantes nas interações sociais promovidas pelas tarefas que o professor propõe à medida que se sentem motivados. Já a mediação semiótica representou ser fator indispensável para a manutenção do estado de motivação dos educandos, além de possibilitar que se mantivessem envolvidos nas atividades de aula (MONTEIRO; GASPAR, 2007, p. 83). Diante disso, os autores afirmam que o trabalho didático do professor é capaz de proporcionar emoções em sala de aula, o que resulta no estabelecimento e no sustento de interações sociais.

O objetivo de Pereira e Abib (2016, p. 109) foi “[...] investigar como as percepções dos estudantes sobre sua aprendizagem em Física se relacionam a aspectos cognitivos, afetivos e metacognitivos que permeiam tais processos.”. Diante disso, os dados foram coletados em uma turma de segundo ano do ensino médio em uma escola de nível federal. Participaram da pesquisa vinte estudantes que responderam a um questionário de perguntas abertas (PEREIRA; ABIB, 2016, p. 109). As perguntas analisadas no âmbito dessa pesquisa dizem respeito aos fatores que, segundos os estudantes, influenciam na sua aprendizagem ou na sua não aprendizagem da disciplina de Física (PEREIRA; ABIB, 2016, p. 111).

Com relação aos fatores que favorecem a aprendizagem discente, os dados apontaram ser o professor o principal responsável pelas situações em que o estudante tem sucesso escolar. Esse protagonismo docente foi expresso em argumentos, tais como: “[...] *a forma de ensinar do professor [...] as maravilhosas explicações do professor.*”. (PEREIRA; ABIB, 2016, p. 115, grifo nosso). Assim, inferiu-se que os estudantes estabelecem com o professor uma relação afetiva positiva e que essa relação contribui para sua aprendizagem (PEREIRA; ABIB, 2016, p. 115).

Por outro lado, o professor foi pouco mencionado no que tange aos elementos que justificam a não aprendizagem dos educandos. Nesse quesito os estudantes atribuíram suas dificuldades de aprendizagem, principalmente, a fatores pessoais (PEREIRA; ABIB, 2016, p. 120). Mesmo assim, foram identificados aspectos afetivos, entretanto direcionados à relação negativa que o estudante estabelece com a escola. Pode-se exemplificar esse caso nos seguintes argumentos: “[...] *falta de dedicação; falta de responsabilidade; falta de interesse pelos temas.*”. (PEREIRA; ABIB, 2016, p. 119, grifo nosso). Desse modo, a dificuldade de aprendizagem não está relacionada apenas à dimensão cognitiva, mas às relações afetivas que se estabelecem com todo o contexto escolar (PEREIRA; ABIB, 2016, p. 119).

Assim, os autores concluem que em âmbito educacional afeto e cognição são indissociáveis. Além disso, a análise dos dados aponta que:

[...] as percepções dos estudantes investigados sobre suas aprendizagens, expressas em conhecimentos metacognitivos, colocam, por um lado, o professor e sua perspectiva de ensino em posição central nas explicações sobre os êxitos e, por outro, apontam características pessoais como as principais responsáveis pelos fracassos. (PEREIRA; ABIB, 2016, p. 120).

Portanto, a partir do que foi apresentado com base nestes trabalhos com referência ao ensino de ciências, percebe-se que algumas ideias são concordantes entre os autores, associando-se aos pressupostos dos demais estudos relacionados no quadro 1. Nesse sentido, destaca-se a valorização da dimensão afetiva como conteúdo a ser debatido nos cursos de formação e capacitação docente. A partir dessa mudança pedagógica em nível superior, espera-se que os professores assumam em sala de aula novas atitudes que não tenham, por exemplo, como foco “transmitir” informações. Além disso, o conhecimento e sensibilização de que afeto e cognição estabelecem entre si relações recíprocas permitirá que professor e aluno se inter-relacionem afetivamente contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem.

Ademais, é possível inferir que a afetividade não está apenas nas interações entre professor e estudantes, mas em todo o ambiente pedagógico influenciando positiva ou

negativamente a aprendizagem discente. É nesse viés que a atitude do professor e as tarefas que propõe serão capazes de motivar e envolver, ou não, os educandos. Os professores, assim, conscientes do reflexo que a sua postura, em sala de aula, tem no educando, tornam-se responsáveis pelo prazer dos estudantes em frequentar as suas aulas e de apreciar sua disciplina e, conseqüentemente, obter desempenho escolar considerado satisfatório.

Nesta perspectiva, o ensino de ciências, por meio de aulas que extrapolem a exposição de conteúdo se destaca. Mediante, por exemplo, de atividades de campo ou experimentação, que permitem a visualização da realidade, emoções são despertadas e o estudante se sente motivado, pois a observação favorece a aprendizagem.

Assim, este capítulo teve por objetivo apresentar a perspectiva na qual a afetividade é tratada quando o assunto é relações pedagógicas, além de servir como embasamento teórico para a presente pesquisa. Diante disso, verifica-se que esta pesquisa, diferencia-se dos demais trabalhos aqui apresentados na medida em que contrapõe o discurso à prática docente, além de confrontar as concepções sobre a afetividade de professores às percepções de estudantes. Além disso, a pesquisa deu destaque ao ensino de ciências, enquanto normalmente os estudos sobre afetividade retratam a educação como termo genérico sem delimitar área de ensino.

### 2.3 O CONCEITO DE AFETIVIDADE EM WALLON E VYGOTSKY

Quando o tema em discussão é a afetividade, pesquisadores contemporâneos fundamentam seus trabalhos baseados em autores como, Wallon, Vygotsky, Piaget, Freire e Freud. De acordo com o levantamento de dados realizado por meio do estado do conhecimento constatou-se que Wallon e Vygotsky são os mais recorrentes, utilizados para apoiar pesquisas com essa temática.

Desse modo, Wallon foi citado por: Veras e Ferreira (2010); Rodrigues e Garms (2007); Pereira e Gonçalves (2010); Tassoni e Leite (2013) e Mahoney e Almeida (2005). Já, referências à Vygotsky, aparecem nos trabalhos de: Tassoni e Leite (2011); Monteiro e Gaspar (2007) e Pereira e Abib (2016). A utilização de ambos como referencial teórico pode ser encontrada em: Leite e Tagliaferro (2005); Sousa e Bastos (2011); Silva e Schneider (2007); Ruiz e Oliveira (2005); Santos (2012); Tassoni (2000) e Leite (2012).

Pelo fato destes autores serem referências quando se trata de estudar a afetividade - como evidenciado na análise dos trabalhos selecionados para a composição do estado do conhecimento construído - esta pesquisa utilizou ambos como aporte teórico. Nesse sentido, serão exploradas algumas de suas ideias no intuito de contextualizar a discussão, estabelecendo o “lugar de onde se fala” e o olhar que será devotado à questão.

### 2.3.1 Henri Wallon

A teoria walloniana, conhecida como a teoria da psicogênese da pessoa completa, estuda o desenvolvimento humano baseando-se e integrando quatro campos funcionais, a saber: cognitivo, afetivo, motor e a pessoa. Para Wallon<sup>10</sup>, afetividade, motricidade e inteligência se intercomunicam em qualquer atividade humana e geram um impacto no quarto campo funcional, a pessoa. Wallon ainda salienta que fatores orgânicos e sociais influenciam nas manifestações das características próprias de cada estágio de desenvolvimento (MAHONEY, 2010; GALVÃO, 1995).

Em relação aos fatores sociais, para Wallon (1975a, p. 159): “O indivíduo é essencialmente social. É-o não em consequência de contingências exteriores, mas em consequência de uma necessidade íntima. É-o geneticamente.”. O autor ainda destaca a importância dos elementos sociais no que diz respeito ao desenvolvimento da inteligência. De acordo com o autor “[...] para que ela [criança] possa transpor o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta, tornam-se necessários instrumentos de origem essencialmente social, como a linguagem e os diferentes sistemas simbólicos surgidos desse meio.” (WALLON, 1971, p. 13).

No estudo do desenvolvimento humano, o autor caracteriza o pensamento infantil como sincrético. O termo representa “[...] o caráter confuso e global do pensamento e percepção infantis. [...] esta globalidade está presente em vários aspectos da atividade mental que percebe e representa a realidade de forma *indiferenciada*.” (GALVÃO, 1995, p. 81, grifo da autora). Na

---

<sup>10</sup> Natural da França, Henri Wallon (1879-1962) participou das duas guerras mundiais. Na primeira, como médico do exército francês e, na segunda, integrou a Resistência Francesa contra os invasores nazistas. Obteve titulação acadêmica em filosofia, medicina e psiquiatria. Seus conhecimentos na área médica e interesse pela psicologia, aliada à experiência como médico na primeira guerra mundial, embasaram sua teoria psicogenética, mais precisamente, sua tese de doutorado intitulada “A criança turbulenta”. Wallon, ainda, atuou como professor em disciplinas voltadas ao campo da psicologia, foi secretário geral da educação nacional e presidente do Grupo Francês de Educação Nova, além da Sociedade Francesa de Pedagogia (GALVÃO, 1995; MAHONEY, 2010).

sucessão dos estágios, esta característica se perde quando, por exemplo, a criança já é capaz de se distinguir do outro e do meio, ou seja, a partir da formação do eu psíquico e do eu corporal. Assim, o pensamento sincrético dá lugar ao categorial que se consolida no quarto estágio do desenvolvimento (GALVÃO, 1995).

Wallon definiu quatro conceitos que caracterizam o pensamento sincrético, sendo eles: fabulação; tautologia; contradição e elisão. A fabulação corresponde às “[...] invenções sobre as quais a criança tece fantasias [...]” (WALLON, 1989, p. 169). Tautologia se refere à “[...] repetição exata, no segundo termo, do termo a ser definido.” (WALLON, 1989, p. 178). Contradição diz respeito a uma mesma fala em que a criança apresenta contradição de ideias. Por fim, a elisão está relacionada à argumentação infantil que para o adulto está incompleta, pois na fala da criança prevalece os elementos afetivos e não os de lógica. Portanto, na elisão tem-se a impressão de que faltam palavras para completar o sentido da frase. (GALVÃO, 1995, p. 82-83).

Em sua teoria, Wallon determinou cinco estágios do desenvolvimento: (I) impulsivo emocional (0 a 1 ano); (II) sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos); (III) personalismo (3 a 6 anos); (IV) categorial (6 a 11 anos) e; (V) puberdade e adolescência (11 anos em diante) (MAHONEY, 2010). As idades definidas para cada estágio são relativas e variáveis, pois apesar de os fatores orgânicos serem os principais responsáveis pela sucessão de um estágio a outro, o meio social influencia nessa determinação (GALVÃO, 1995). Por exemplo, algumas atividades psíquicas, mesmo que biologicamente tenham completado seu processo de maturação, podem permanecer se sofisticando, isto é: “A constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, donde a escolha pessoal não está ausente.” (WALLON, 1975a, p. 165).

Além disso, o processo de desenvolvimento não é linear, ou seja, o avanço de um estágio para outro não se baseia em complexidade, mas em reorganização de elementos presentes desde o início da vida (GALVÃO, 1995). Ademais, a preponderância dos elementos afetivos e cognitivos se alterna na sucessão das fases de desenvolvimento. Essa alternância diz respeito “[...] aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente.” (GALVÃO, 1995, p. 43).

No que concerne a essa variação de preponderância dos campos funcionais, os estudos de Wallon ressaltam que:

[...] quando a afetividade prepondera sobre a dimensão cognitiva, o indivíduo está voltado para a construção do seu eu e, por isso, o movimento é para o interior da pessoa (movimento centrípeto). Quando a cognição prepondera, o movimento é para o exterior (força centrífuga), para o conhecimento do mundo, das coisas. A dimensão motora não assume a preponderância em fase alguma, mas exerce um papel fundamental na evolução da pessoa. (TASSONI; LEITE, 2013, p. 264).

Nessa perspectiva surgem os conceitos de predominância funcional, alternância funcional e integração funcional. A predominância funcional consiste na alternância, entre os estágios, dos campos funcionais, seja ele afetivo ou cognitivo. A alternância funcional diz respeito à alternância entre os movimentos centrífugos e centrípetos. (MAHONEY, 2010). E a integração funcional aponta que a partir da maturação do sistema nervoso “[...] as novas possibilidades que surgem num dado estágio não suprimem as capacidades anteriores. Dá-se uma integração das condutas mais antigas pelas mais recentes, em que estas últimas passam a exercer o controle sobre as primeiras.” (GALVÃO, 1995, p. 46).

Neste sentido, a teoria ainda explicita que afetividade e cognição, mesmo alternando sua dominância entre um estágio e outro, evoluem em reciprocidade, pois quando um campo funcional reaparece como preponderante em um estágio ele incorpora os avanços do estágio anterior, adquiridos pelo outro campo funcional (GALVÃO, 1995). Além disso, o princípio da integração funcional não é definitivo e é por essa razão que podemos observar em determinadas circunstâncias crianças que já desenham com perfeição apenas rabiscar (GALVÃO, 1995).

A seguir serão apresentadas as principais características de cada um dos cinco estágios do desenvolvimento.

### **2.3.1.1 As fases do desenvolvimento humano**

#### *Impulsivo Emocional*

Destacam-se neste estágio as emoções, instrumento pelo qual a criança interage com o meio. Nesta fase o campo funcional que prepondera é o afetivo, portanto é uma fase subjetiva. Em virtude da incapacidade de o bebê se relacionar diretamente com o meio, a afetividade “[...] orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico [...]” (GALVÃO, 1995, p. 43). Ao recém-nascido, devido à sua inaptidão física, torna-se “[...] indispensável uma assistência de todos os instantes. Ele é um ser cujas reações precisam de

ser completadas, compensadas, interpretadas. Ele próprio incapaz de fazer qualquer coisa, é manipulado pelos outros [...]” (WALLON, 1975a, p. 153). Portanto, devido a essa inaptidão prolongada da espécie humana, o meio modela o indivíduo de tal modo que o espaço coletivo influencia na consciência individual (WALLON, 1975a).

Assim, logo após o nascimento, a criança já estabelece relações sociais com quem está a sua volta. Nesse período da vida não é possível à criança se relacionar diretamente com o mundo, por esse motivo suas necessidades e desejos são supridos graças ao envolvimento com os adultos (WALLON, 1971). Desse modo, enquanto bebê, os laços afetivos são vivenciados por meio de expressões corporais e se manifestam por meio das emoções. Entretanto, conforme a criança avança nos estágios, a afetividade não necessita do ato motor para se expressar (GALVÃO, 1995).

Os três primeiros meses de vida da criança caracterizam-se por uma impulsividade motora a qual o bebê utiliza para manifestar suas sensações de bem ou mal-estar (DUARTE; GULASSA, 2010). Nesse sentido, o movimento “[...] é uma das principais formas de comunicação da vida psíquica com o meio externo. É uma [...] tradução do mundo interno da criança, uma vez que ela se faz entender por gestos que representam suas necessidades e seu humor.” (DUARTE; GULASSA, 2010, p. 23). Portanto, “[...] a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva.” (GALVÃO, 1995, p. 70). Nesse sentido, para Wallon (1975a, p. 75):

[...] o movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica [...] pelo menos até o momento em que aparece a palavra. Antes disso, a criança, para se fazer entender, apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com as suas necessidades ou o seu humor, assim como com as situações e que sejam susceptíveis de as exprimir.

Com o tempo, os movimentos impulsivos e descontínuos cedem lugar a expressões pelas quais a criança se comunica de forma mais elaborada com quem está a sua volta. Portanto, a comunicação passa a ser por meio do choro e sorriso, por exemplo, o que suprime a inaptidão cognitiva (DUARTE; GULASSA, 2010).

Ao fim desse estágio, a criança começa a praticar o que Wallon denominou de atividades circulares. Esse conceito diz respeito a atividades repetitivas que a criança desenvolve e que anunciam o próximo estágio, sensório motor e projetivo (DUARTE; GULASSA, 2010). Além disso, essas atividades representam:

[...] movimentos inicialmente casuais, mas que serão repetidos intencionalmente pela criança, levando-a a investigar a conexão entre seus movimentos e seus efeitos e a variação dos efeitos diante das variações dos movimentos, ajustando cada vez mais seus

gestos aos resultados obtidos e tornando-os, mais precisos e úteis. (DUARTE; GULASSA, 2010, p. 27).

### *Sensório-Motor e Projetivo*

Neste estágio a predominância é do campo funcional cognitivo. A criança se interessa pelo contato e exploração do meio físico e para isso, destaca-se nesta fase as capacidades de caminhar, segurar objetos e falar (GALVÃO, 1995). Nesse período a palavra sucede a gesticulação (COSTA, 2010). O pensamento da criança se expressa por meio do ato motor, situação que Wallon denominou mentalidade projetiva (GALVÃO, 1995). “É a fase projetiva em que a criança se exprime tanto pelos gestos como pelas palavras, em que parece querer representar por gestos o seu pensamento que facilmente fraqueja [...]”. (WALLON, 1975a, p. 80, grifo do autor).

Além disso, as atividades circulares iniciadas no fim do estágio anterior, nesse período são aguçadas por meio da integração entre funções sensoriais e motoras. A criança, a partir do instante que relaciona o gesto ao efeito, poderá organizar e planejar voluntariamente suas ações (COSTA, 2010).

Neste período, dois movimentos que auxiliam a criança a desenvolver seu pensamento são a imitação e o simulacro. A imitação consiste na reprodução, pela criança, de um modelo externo, seja ele uma pessoa ou uma situação (COSTA, 2010). Além disso, representa “[...] as origens motoras do ato mental.” (GALVÃO, 1995, p. 72). Os movimentos de imitação não são uma cópia exata do modelo, pois a criança acrescenta particularidades de si. O simulacro, por sua vez, consiste em uma representação na qual a criança idealiza um objeto que não está presente. Desse modo, por meio de gestos, apoiados em pensamento, a criança simula o uso de objetos ausentes, “[...] trata-se de um ato sem o objeto real.” (COSTA, 2010, p. 35). Portanto, o ato mental permite à criança reconhecer a existência de objetos não concretos e não presentes (COSTA, 2010).

Ademais, é neste estágio que se consolida a construção do eu corporal. Enquanto bebê, não há diferenciação entre o que é o próprio corpo e o que diz respeito ao meio. As primeiras diferenciações entre o objetivo e o subjetivo ocorrem no primeiro ano de vida, mas no estágio sensório-motor e projetivo há a “[...] junção do corpo tal como sentido pelo próprio sujeito à sua imagem tal como vista pelos outros.” (GALVÃO, 1995, p. 51).

## *Personalismo*

No personalismo há o retorno da preponderância afetiva, pois para a formação da personalidade, que se consolida por meio de interações sociais, a criança volta seu interesse para as pessoas (GALVÃO, 1995). Entretanto, a afetividade desse estágio não é a mesma do estágio impulsivo emocional. No primeiro estágio do desenvolvimento o afeto se expressava por meio do ato motor, já no personalismo a afetividade requer recursos intelectuais como, por exemplo, a linguagem. Por essa razão, no personalismo não há mais a necessidade do contato físico para o afeto se expressar (GALVÃO, 1995).

Característica marcante desse estágio é a consciência de si própria que a criança expressa em sua linguagem se referindo a si mesma na primeira pessoa, indicando a formação do eu psíquico (BASTOS; DÉR, 2010). “A consciência que ganha de si própria vê-se no emprego mais apropriado que ela faz dos pronomes. Já não fala de si própria na terceira pessoa [...]. O *eu* e o *mim* passam a ter daqui em diante todo o seu significado. Da mesma maneira o possessivo *meu* fixa nas coisas [...]” (WALLON, 1975b, p. 137, grifo do autor). A partir desse momento “[...] o *meu* ganha um significado bem preciso de posse: existe o objeto emprestado, cuja utilização é apenas momentânea, e aquele que pertence permanentemente à mesma pessoa.” (WALLON, 1975b, p. 158-159, grifo do autor).

Este período do desenvolvimento caracteriza-se por três fases, sendo elas: oposição; sedução ou idade da graça e imitação. A fase de oposição refere-se à oposição ao outro e marca a diferenciação do eu em relação ao outro, é a crise do não-eu ou eu-outro (BASTOS; DÉR, 2010). Essa fase Wallon denominou de recusa e reivindicação e consiste na atitude da criança impor-se diante do adulto de forma a sentir-se independente (BASTOS; DÉR, 2010).

Na fase de sedução ou idade da graça a criança aperfeiçoa seus atos motores e sente a necessidade de ser constantemente admirada, prestigiada. A criança deseja que o adulto volte sua atenção para ela reconhecendo o que ela acredita ser seus talentos (BASTOS; DÉR, 2010). Entretanto, este prestígio pode não corresponder às expectativas da criança, por essa razão nesta fase ela se torna ciumenta.

O ciúme é muito específico nesta idade, porque apresenta um estado ainda mal diferenciado da sensibilidade. Consiste ao mesmo tempo numa espécie de alienação de si frente ao rival e na pretensão de substituir-se a ele. [...] é uma causa de ansiedade frequente nesta etapa da vida afetiva. (WALLON, 1975a, p. 211).

Após a fase de oposição ao outro, agora na fase de imitação a criança quer para si as qualidades do outro considerando as pessoas como modelos. Não se trata de repetir gestos, como a imitação do estágio sensório-motor e projetivo, mas de incorporar em si, por meio da imitação, os atributos do outro (BASTOS; DÉR, 2010). Portanto, há um “[...] esforço de substituição pessoal por imitação. Em vez de ser simples gestos, a imitação passará a ser dum papel, duma personagem, dum ser preferido e muitas vezes invejado.” (WALLON, 1975b, p. 137). Dessa forma, nos conflitos interpessoais que caracterizam o *personalismo*, expulsão e incorporação “[...] são movimentos complementares e alternantes no processo de formação do eu.” (GALVÃO, 1995, p. 55). Isso porque o “[...] *Outro* faz-se atribuir de tanta realidade íntima pela consciência como o *Eu*, e o *Eu* não parece comportar menos aparências externas do que o *Outro*.” (WALLON, 1975b, p. 159, grifo do autor).

### *Categorial*

Aqui os elementos cognitivos voltam a preponderar. Nessa fase o interesse da criança está voltado para a exploração do espaço externo (GALVÃO, 1995). Nesse momento a criança se reconhece como integrante de diferentes grupos, capaz de exercer funções e papéis distintos. Além disso, em relação à motricidade a criança consegue organizar em seu pensamento o movimento que irá exercer. Esse fato acarreta em movimentos precisos que garantem maior exploração do meio (AMARAL, 2010).

Característica marcante desse estágio é o estabelecimento das disciplinas mentais as quais permitem à criança controlar voluntariamente sua motricidade (GALVÃO, 1995). Isso é possível graças à “[...] maturação dos centros nervosos de discriminação e inibição, que tornam possível uma acomodação perceptiva e mental e a inibição da atividade motora [...]” (AMARAL, 2010, p. 52). As disciplinas mentais, portanto, permitem à criança prender sua atenção por mais tempo desconsiderando estímulos externos que não sejam de seu interesse (AMARAL, 2010).

A consolidação das disciplinas mentais é um processo que não depende exclusivamente do amadurecimento do sistema nervoso, pois sofre influência também do meio social, principalmente no que se refere à linguagem, por exemplo. Por esse motivo diz-se que a escola exerce função importante nesse processo de consolidação (GALVÃO, 1995).

Além disso, é nesse estágio que o pensamento categorial substitui o pensamento sincrético. No pensamento categorial, que caracteriza a inteligência discursiva, intelectualmente se formam categorias, essas são utilizadas pela criança como unidades de classificação para auxiliá-las a organizar a realidade (AMARAL, 2010). A inteligência discursiva diz respeito à necessidade de a criança organizar seu pensamento em pares, ou seja, ela “[...] não consegue se ater exclusivamente a uma unidade por vez; um objeto fato ou situação só podem existir em seu pensamento em relação a outro que lhe dê identidade.” (AMARAL, 2010, p. 54). Assim, constata-se “[...] a existência de elementos que estão sempre aos pares. [...] Todo termo identificável pelo pensamento, pensável, exige um termo complementar, com relação ao qual ele seja diferenciado e ao qual possa ser oposto.” (WALLON, 1989, p. 30).

### *Puberdade e adolescência*

Este estágio é marcado pela necessidade de se reconstruir a personalidade devido às modificações que o corpo sofre em virtude da ação hormonal. Por essa razão há o retorno da preponderância do campo afetivo (GALVÃO, 1995). Desse modo, o movimento que atua sobre o indivíduo é centrípeto, fato que confirma “[...] a lei de alternância entre as fases orientadas para a realidade das coisas ou para a edificação da pessoa [...]” (WALLON, 1975a, p. 69).

A puberdade não condiz apenas com elementos biológicos, pois no decorrer do desenvolvimento os fatores orgânicos estão fortemente relacionados com os elementos psicológicos e sociais (DÉR; FERRARI, 2010). Portanto, as mudanças que ocorrem nesse período não condizem apenas com a fisiologia e morfologia das pessoas, mas também com o psíquico. Segundo Wallon, “[...] a intensidade e o volume dos efeitos psíquicos variam muito com o modo de existência de uma época ou das diferentes classes sociais.” (WALLON, 1975a, p. 69). Além disso, diante dessas modificações que desencadeiam a reconstrução da personalidade, Wallon afirma que:

A criança sente-se como que desorientada em relação a si mesma, tanto do ponto de vista físico, como do ponto de vista moral. [...] tanto os rapazes como as raparigas têm necessidade de se examinar em um espelho e de observar as transformações da cara. Sentem-se mudar e ficam desorientados. Sentem ainda mais esta mudança, esta desorientação perante eles mesmos, em relação ao seu meio ambiente. (WALLON, 1975a, p. 218).

Nesta fase, assim como no personalismo, ocorrem conflitos de oposição ao outro. Entretanto, esses conflitos, no âmbito intelectual, estão mais avançados, pois se manifestam os avanços cognitivos do estágio categorial (GALVÃO, 1995). “Diferente da criança pequena, que é mais emocional na vivência de seus conflitos, o adolescente procura apoiar suas oposições em sólidos argumentos intelectuais.” (GALVÃO, 1995, p. 55).

Essa crise de oposição ao outro está relacionada às leis e valores do adulto, como por exemplo, o controle dos pais sobre os filhos (DÉR; FERRARI, 2010). Questões como essas começam a ser questionadas pelo adolescente, portanto, as crises eu-outro não dizem respeito à pessoa do adulto (DÉR; FERRARI, 2010).

Ademais, na adolescência os limites entre real e imaginário são tênues, pois nos jovens amplia-se a capacidade de representação mental de pessoas, fatos ou situações (DÉR; FERRARI, 2010). Essa fase chega ao fim para dar início à fase adulta quando se observam escolhas e objetivos definidos no que diz respeito ao trabalho e aos estudos. Tais definições passam a orientar o desenvolvimento humano (DÉR; FERRARI, 2010). Diante disso, Wallon afirma que a personalidade se forma a partir de uma sucessão, no decorrer dos estágios, de incorporação e expulsão do outro, portanto: “A sua evolução não é uniforme, mas feita de oposições e de identificações. É dialética.”. (WALLON, 1975b, p. 92).

### **2.3.1.2 As implicações da teoria walloniana na educação**

Wallon em momento algum elaborou uma teoria pedagógica, mas acreditava que pedagogia e psicologia estabelecem entre si uma relação de reciprocidade. Segundo as concepções wallonianas, a pedagogia oferece à psicologia campo de observação e investigação enquanto que a psicologia em relação à pedagogia oferece subsídios para aprimorar a prática pedagógica à medida que trata do desenvolvimento infantil (GALVÃO, 1995).

Mesmo que as publicações de Wallon não estejam diretamente relacionadas à educação, é possível, a partir de suas obras identificar, dois tipos de pedagogia:

1. Pedagogia explícita: textos que apresentam análises da Educação Nova e tratam da Educação em geral; Projeto Langevin-Wallon;
2. Pedagogia implícita: inferências a partir de sua psicogenética e da atuação de Wallon como professor. (ALMEIDA, 2010, p. 71).

No que tange à Escola Nova o papel de Wallon se vinculava à crítica do sistema tradicional de ensino, o qual pregava uma dicotomia entre indivíduo e sociedade. Wallon acreditava que essas duas vertentes deveriam se integrar (ALMEIDA, 2010). Em relação ao projeto Langevin-Wallon, essa foi uma proposta de reformar o ensino francês após a segunda Guerra Mundial (ALMEIDA, 2010). Nessa ocasião, Wallon pôde colocar em prática suas concepções de integração entre homem e sociedade, pois segundo sua perspectiva “[...] é na interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo.” (GALVÃO, 1995, p. 91).

Esse projeto propunha, baseando-se em quatro princípios, “[...] uma educação mais justa para uma sociedade mais justa.” (ALMEIDA, 2010, p. 75). Esses princípios eram: justiça; dignidade igual de todas as ocupações; orientação e cultura geral. O princípio de justiça pregava que todas as crianças e jovens independentemente de sua classe social ou etnia deveriam ter direito ao desenvolvimento; dignidade igual de todas as ocupações postulava que indiferentemente das origens das crianças elas teriam acesso a exercícios manuais e intelectuais; orientação diz respeito à necessidade de antes de atividades profissionais deve haver as orientações escolares, e cultura geral corresponde à ideia de que a cultura é imprescindível à especialização profissional (ALMEIDA, 2010).

A pedagogia implícita de Wallon diz respeito à necessidade do educador e da escola em propiciar à criança um meio favorável que atenda às demandas de cada fase do desenvolvimento. Wallon subtendia em suas obras a importância da escola, como meio social, contribuir para o desenvolvimento humano. Para isso destacou que o papel da escola não se limita a instruir os estudantes, mas formá-los em sua integridade, considerando os aspectos cognitivo, afetivo e motor (ALMEIDA, 2010). Para Wallon é um equívoco supervalorizar os elementos intelectuais, pois a inteligência representa o “[...] meio para a meta maior do desenvolvimento da pessoa, afinal, [...] tem status de parte no todo constituído pela pessoa.” (GALVÃO, 1995, p. 98).

Nesse sentido, Wallon ressalta o papel das escolas de educação infantil, afirmando que entre três e cinco anos as instituições de ensino não devem impor o mesmo nível de exigência das escolas primárias. Segundo o autor (WALLON, 1975a, p. 212):

Para que a criança se sinta feliz, é necessário que exista ainda relações de ordem pessoal, direta, quase de natureza maternal com as educadoras. É a razão por que prefiro a denominação de escola maternal à de jardim infantil. Esta denominação mostra bem de que gênero de cuidados precisa ainda a criança.

Desse modo, os estudos de Wallon trazem à pedagogia implicações importantes. É por meio do conhecimento das características de cada fase do desenvolvimento que se torna possível compreender as atitudes que a criança assume em sala de aula e definir estratégias para solucionar os conflitos. Além disso, torna-se pertinente que o professor e a escola reflitam e aperfeiçoem o método de ensino atendendo às demandas afetiva, cognitiva e motora da criança (GALVÃO, 1995).

Em relação à solução de conflitos, a teoria walloniana destaca que “[...] a emoção nutre-se do efeito que causa no outro [...]” (GALVÃO, 1995, p. 64). Por este motivo, em situações de sala de aula, em que as emoções estão se manifestando intensamente, é necessário que o professor “[...] ao invés de se deixar contagiar pelo descontrole emocional das crianças, deve procurar contagiá-las com sua racionalidade.” (GALVÃO, 1995, p. 105).

Nesse sentido, Wallon estabeleceu que:

A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, possui sobre o outro um grande poder de contágio. Torna-se difícil permanecer indiferente às suas manifestações, e não se associar a esse contágio através de arrebatamentos do mesmo sentido, complementares ou antagônicos. (WALLON, 1971, p. 91).

Ainda no que concerne à posse de conhecimento dos fatores que caracterizam cada estágio do desenvolvimento, ocasiões em que o estudante expressa comportamentos de oposição ao outro podem ser facilmente superadas. Na medida em que o professor tem compreensão da função que as crises de oposição têm na formação da personalidade da criança, ele não irá “[...] tomá-las como afronta pessoal. Afinal é provável que as oposições não sejam contra sua pessoa, mas contra o papel de elemento diferenciado que ele ocupa.” (GALVÃO, 1995, p. 107).

Diante disso, se percebe ser incoerente a escola exigir que os estudantes permaneçam sentados e imóveis por um longo período no intuito de favorecer sua aprendizagem. Conforme os estudos de Wallon, a criança é capaz de estar atenta a algo ou alguém mesmo que esteja se movimentando. Por outro lado, ela pode estar com os olhos fixados para um lugar e não estar prestando atenção no que acontece ao seu redor (GALVÃO, 1995).

Além disso, essa exigência de que a criança permaneça imóvel depende da consolidação das disciplinas mentais, ou seja, antes dos seis anos de idade, aproximadamente, a criança ainda não é capaz de controlar seus movimentos. Portanto, é inútil a escola exigir algo que organicamente ela ainda não consegue fazer (GALVÃO, 1995).

Convém lembrar, também, que quando diante de tarefas difíceis, “[...] mudar de posição, levantar da cadeira ou andar um pouco são recursos que podem ajudar. Propiciam a superação do estado de estagnação e paralisia em que a mente parece entrar, é como se as variações tônicas desobstruíssem o fluxo mental.” (GALVÃO, 1995, p. 71-72). Isso se deve ao fato das funções tônicas estarem relacionadas às atividades cognitivas (GALVÃO, 1995).

Além do mais, a teoria walloniana dá importância ao meio para o desenvolvimento infantil. Meio, para Wallon:

[...] não é outra coisa se não o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias onde se desenrolam existências individuais. Ele comporta evidentemente condições físicas e naturais, mas que são transformadas pela técnica e pelos costumes do grupo humano correspondente. [...] O que importa então, sobretudo, é a semelhança dos interesses, das obrigações, dos costumes. (WALLON, 1975a, p. 165-166).

Desse modo, Wallon, destaca a possibilidade de em um mesmo lugar haver pessoas de diferentes meios e, também, de diferentes meios coexistirem no mesmo indivíduo (WALLON, 1975a). Nesse sentido, constam outras reflexões à prática pedagógica, como por exemplo, a organização do espaço físico, como por exemplo, a disposição das classes e dos móveis. A escola também deve se preocupar com as interações sociais no ambiente de ensino, pois à medida que elas são diferentes das relações familiares contribuem para a formação da personalidade da criança (GALVÃO, 1995). “Os meios onde a criança vive e os que ambiciona são o molde que dá o cunho à sua pessoa.” (WALLON, 1975a, p. 167). Portanto: “A orientação do ensino torna-se psicológica a partir do momento em que pretende adaptar-se ao espírito e à natureza da criança.” (WALLON, 1975a, p. 356). Isto é, a partir da configuração do meio sustentam-se as necessidades do desenvolvimento humano.

Por fim, a teoria psicogenética de Henri Wallon é um subsídio ao professor para compreender as possibilidades de seu aluno e criar um ambiente favorável aos processos de ensino e aprendizagem, tornando-o mais produtivo (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Conforme a teoria walloniana, não acolher as demandas afetivas, cognitivas e motoras prejudica estudantes e professores, à medida que dificulta o progresso nos processos de ensinar e aprender (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). “Assim, ao lado dos conhecimentos teóricos, assumem relevância a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, o questionamento e a habilidade de observação do professor sobre o que se passa no processo ensino-aprendizagem.” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p.15). Portanto, como aponta Wallon (1975a, p. 366): “A formação

psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ser uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar.”.

### 2.3.2 Lev Semenovitch Vygotsky

A teoria vygotskyana enquadra-se na área da psicologia genética, pois se centrou no “[...] estudo da gênese, formação e evolução dos processos psíquicos superiores do ser humano.” (REGO, 2011, p. 40). Vygotsky<sup>11</sup>, por meio dos seus estudos, teve por intuito “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e como se desenvolveram durante a vida de um indivíduo.” (VYGOTSKY, 1998a, p. 25), como pode ser evidenciado em sua obra “A formação social da mente”. As funções psicológicas superiores são características típicas do ser humano, como, por exemplo:

[...] a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. (REGO, 2011, p. 39).

Para Vygotsky as funções superiores não são inatas, mas se desenvolvem por meio de uma interação recíproca e dialética<sup>12</sup> entre o homem e o meio físico e social. Nessa perspectiva, as funções superiores se diferem das funções elementares, tais como, os atos reflexos, presentes em crianças e animais, as quais são de origem biológica (REGO, 2011). As funções psicológicas elementares são, por exemplo, “[...] a sucção do seio materno pelo bebê [...] o movimento da cabeça na direção de um som forte repentino [...] ou o ato de evitar o contato da mão com a chama de uma vela [...]” (OLIVEIRA, 1999, p. 26).

No que concerne ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para Vygotsky isso somente se torna possível por meio do processo de mediação simbólica. “Mediação, em

<sup>11</sup> Psicólogo russo e filho de família judia, Lev Vygotsky (1896-1934) percorreu um caminho acadêmico diverso e interdisciplinar, transitando nas áreas de artes, literatura, antropologia, cultura, psicologia, direito e medicina. Anteriormente a sua dedicação ao que atualmente representa sua obra mundialmente conhecida, Vygotsky proferia palestras, lecionava e desenvolvia pesquisas. Após a Revolução Russa, dedicou-se majoritariamente ao estudo do desenvolvimento e aprendizagem humano, por meio dos processos psicológicos superiores, incluindo as dimensões filogenética, ontogenética, sociogenética e microgenética. Seu trabalho sofreu críticas do governo soviético, vindo a ser banido após sua morte, fato que justifica o porquê de sua obra ter sido reconhecida somente anos mais tarde (REGO, 2011).

<sup>12</sup> Entende-se por dialético o fenômeno no qual: “Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.”. (REGO, 2011, p. 41).

termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento.” (OLIVEIRA, 1999, p. 26, grifo da autora). Vygotsky definiu dois elementos mediadores os quais denominou de instrumentos e signos.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (VYGOTSKY, 1998a, p. 72-73, grifo do autor).

Portanto, segundo Vygotsky (1998a, p. 70): “A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que [...] no campo psicológico.”. Além disso, Vygotsky ressalta que as funções de memória do homem são consideravelmente ativadas com o auxílio dos signos (REGO, 2011).

Ainda no que tange ao uso dos signos, ao longo do desenvolvimento do homem ocorre o processo de internalização, ou seja, “[...] o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real.” (OLIVEIRA, 1999, p. 35). Conforme Moreira (2011, p. 109), “[...] instrumentos e signos são construções sócio-históricas e culturais; por meio da apropriação (internalização) destas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente.”.

Nesse sentido, a teoria vygotskyana apresenta uma perspectiva sócio-histórica porque atribui ao meio físico e social significativa importância ao desenvolvimento das funções complexas do homem. De acordo com o referido autor, ao longo do desenvolvimento, os fatores biológicos desempenham funções secundárias, pois as interações que se estabelecem socialmente são determinantes no processo de maturação orgânica (REGO, 2011). Isto é, “[...] a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir.” (VYGOTSKY, 1998a, p. 32).

Assim, os elementos inatos do ser humano se tornam insuficientes para o seu desenvolvimento. Esse processo é, portanto, dialético e dependente do contexto sociocultural, logo é imprevisível e não linear (REGO, 2011). Entretanto, Vygotsky afirma haver, no início da vida, a preponderância dos elementos biológicos sobre os culturais. Desse modo, há duas vertentes de origem distintas no processo de desenvolvimento humano, sendo elas: “[...] de um

lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.*” (VYGOTSKY, 1998a, p. 61, grifo do autor).

Ainda em relação à mediação simbólica, surgem dois conceitos, são eles: regulação interpsicológica e regulação intrapsicológica. Regulação interpsicológica diz respeito às atividades que a criança necessita de um adulto ou de outra criança mais experiente para realizar, ou seja, há alguém exercendo o papel de mediador nesta interação social. A regulação intrapsicológica ocorre quando a criança já internalizou determinados processos e se torna capaz de realizá-los voluntária e independentemente da atuação do mediador (REGO, 2011). Portanto, para Vygotsky (1998a, p. 75, grifo do autor): “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*).”.

A linguagem é para Vygotsky um importante instrumento ou signo da mediação simbólica, representa o sistema simbólico característico dos seres humanos que se desenvolve a partir da necessidade do homem em se comunicar (OLIVEIRA, 1999). “Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com as pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças [...]” (VYGOTSKY, 1998a, p. 38).

Assim, a linguagem tem duas funções básicas: intercâmbio social e pensamento generalizante. O intercâmbio social diz respeito à comunicação verbal que se estabelece entre os homens e o pensamento generalizante está relacionado ao fato de a linguagem atuar como instrumento do pensamento (OLIVEIRA, 1999). Além disso, a linguagem, como meio à comunicação social, tanto expressa como organiza o pensamento (REGO, 2011). “O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico.” (OLIVEIRA, 1999, p. 45). Portanto, pensamento e linguagem se originam e se desenvolvem independentemente uma da outra, no entanto, conforme salienta Vygotsky:

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VYGOTSKY, 1998a, p. 33).

Além disso, para o desenvolvimento da fala, Vygotsky determinou três estágios, são eles: pré-intelectual; pré-linguístico e linguístico. O primeiro estágio, pré-intelectual, está relacionado a comunicações difusas, sem significado preciso, como, por exemplo, risos, choros e expressões faciais nos primeiros meses de vida (REGO, 2011). Neste momento, mesmo a criança não tendo o domínio da fala, suas expressões representam tanto contato social quanto alívio emocional (OLIVEIRA, 1999). No período pré-linguístico a criança ainda não adquiriu a capacidade de falar, mas, por meio do uso de instrumentos, age no ambiente resolvendo problemas (REGO, 2011). A fase linguística representa o momento em que “[...] o pensamento e a linguagem se associam, conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional.” (REGO, 2011, p. 65).

Nessa perspectiva, o processo pelo qual a fala torna-se instrumento do pensamento evolui baseado em três diferentes momentos: primeiramente a linguagem caracteriza-se por uma fala exterior; em seguida em fala egocêntrica e, por fim, em fala interior (REGO, 2011). A fala exterior Vygotsky denominou de discurso socializado e diz respeito à comunicação social, portanto, às atividades interpessoais. À medida que a fala socializada é internalizada, a criança estabelece um diálogo com si própria, no entanto, sem vocalização. Este é o denominado discurso interior que concerne às atividades intrapsíquica (REGO, 2011). “Como não é feito para comunicação com outros, constitui uma espécie de ‘dialeto pessoal’. É fragmentado, abreviado, contendo quase só núcleos de significado e não todas as palavras usadas num diálogo com outros.” (OLIVEIRA, 1999, p. 51).

A fala egocêntrica “[...] deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior.” (VYGOTSKY, 1998a, p.36). Nesse tipo de discurso há a vocalização, entretanto, sem um interlocutor, ou seja, a criança estabelece um diálogo consigo mesma (REGO, 2011). A fala egocêntrica retrata para Vygotsky, diferentemente dos postulados de Piaget,

[...] o uso da linguagem para controlar e regular o comportamento da criança [...]. A fala egocêntrica vem da fala social e representa a utilização da linguagem para medir ações. [...] fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. (MOREIRA, 2011, p. 113).

Além disso, Vygotsky salienta a importância dos significados das palavras. Por meio deles é possível observar a união entre intercâmbio social e pensamento generalizante, isto é, o significado das palavras expressa o pensamento verbal (OLIVEIRA, 1999). O significado das palavras consiste na mediação simbólica entre o homem e o meio. Além disso, são construídos a

partir das interações que se estabelecem entre o indivíduo e a cultura, logo, permanecem em constante transformação (OLIVEIRA, 1999). Para Vygotsky, mesmo que o significado das palavras mantenha uma ligação íntima entre linguagem e pensamento, não é possível inferir que pertença às duas dimensões psíquicas. Nesse sentido:

Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. [...] O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento [...]. (VYGOTSKY, 1998b, p.150-151).

Ainda no que concerne ao significado das palavras, Vygotsky estabeleceu uma subdivisão em dois elementos, sendo eles: significado propriamente dito e sentido da palavra. O primeiro caso diz respeito à compreensão que as pessoas, de modo geral, têm de uma palavra, já o sentido se refere às experiências afetivas que cada indivíduo tem com uma determinada palavra (OLIVEIRA, 1999). Por exemplo, o significado propriamente dito da palavra “carro” representa um veículo de quatro rodas, enquanto o sentido pode variar desde instrumento de trabalho, lazer, ameaça, entre outros (OLIVEIRA, 1999).

Ademais, de acordo com os pressupostos vygotksyanos, o ser humano se desenvolve por meio de suas aprendizagens e o aprender requer vínculos sociais entre indivíduos da mesma espécie (REGO, 2011). Assim, para Vygotsky:

[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. [...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1998a, p. 115;118).

Nesse sentido, Vygotsky determinou dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real está relacionado às aprendizagens efetivas, às atividades as quais a criança já realiza sem a colaboração de um mediador, seja ele pai, mãe, professor ou outra criança mais experiente. O desenvolvimento potencial, assim como o desenvolvimento real, diz respeito àquilo que a criança é capaz de fazer, no entanto, nesse nível há a necessidade do auxílio do mediador (REGO, 2011). Desse modo, a distância entre estes dois níveis caracteriza o que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal.

[...] zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 1998a, p. 113).

Diante do interesse de Vygotsky em estudar o psiquismo humano, ele também se dedicou ao psiquismo animal, principalmente de chimpanzés, os mamíferos mais próximos do ser humano. Assim, Vygotsky identificou três características básicas que diferenciam humanos de animais:

1. Diferentemente do comportamento humano, todo comportamento do animal conserva sua ligação com os motivos biológicos. [...] 2. Diferente gesto do comportamento animal, o comportamento humano não é forçosamente determinado por estímulos imediatamente perceptíveis ou pela experiência passada. [...] 3. As diferenças das fontes de comportamento do homem e do animal. (REGO, 2011, p. 44;48).

No que tange à primeira diferença, considera-se a ideia de que os comportamentos humanos são voluntários e nesse sentido podem ignorar as necessidades biológicas. Por outro lado, o comportamento animal é instintivo e voltado à satisfação de necessidades orgânicas. A segunda diferenciação diz respeito à capacidade humana, a qual é inviável aos animais, de “[...] abstrair, fazer relações, reconhecer as causas e fazer previsões sobre os acontecimentos, e depois de refletir e interpretar, tomar decisões.” (REGO, 2011, p. 47).

Por fim, a terceira diferença aponta que o desenvolvimento psíquico do animal é orientado por leis de evolução biológica, enquanto o psiquismo humano, por processos sócio-históricos, isto é, os animais não transmitem de geração a geração suas experiências (REGO, 2011). Desse modo, para Vygotsky (1998a, p. 76): “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana.”.

### **2.3.2.1 Os pressupostos vygotksyanos e a relação com afetividade e educação**

A zona de desenvolvimento proximal é um conceito importante para a educação. A partir da compreensão do significado da expressão torna-se possível delinear estratégias de ensino que estimulem a consolidação deste processo. Assim, a escola deverá atuar sobre a zona de desenvolvimento potencial em vistas a possibilitar novas aprendizagens aos educandos (REGO, 2011), pois, no intuito de avançar no desenvolvimento cognitivo do estudante, é imprescindível

que a educação não se limite a níveis intelectuais já alcançados pelo indivíduo (MOREIRA, 2011). Segundo Vygotsky, o aprendizado promove o desenvolvimento, sendo assim, a escola desempenha um papel essencial nesse processo. Para isso é conveniente que os educadores assumam a zona de desenvolvimento real dos estudantes como ponto de partida para as atividades escolares, isto é, valorizar os conhecimentos existentes nos alunos (OLIVEIRA, 1999; REGO, 2011).

Além disso, é necessário que o professor saiba delimitar a zona de desenvolvimento proximal nas diferentes faixas etárias, ou seja, há tarefas que crianças pequenas mesmo com o auxílio de um adulto são incapazes de realizar (REGO, 2011). Por exemplo:

[...] se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro-negro, a criança pode captar a solução num instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando matemática superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importando quantas vezes a copiasse. (VYGOTSKY, 1998a, p. 115).

Vygotsky também atribuiu importância à escola em relação à construção de conceitos científicos. No processo de desenvolvimento o indivíduo constrói conhecimentos, quando esses saberes são elaborados a partir de experiências, vivências e observações, o sujeito consolida os conceitos espontâneos. Por outro lado, os conhecimentos construídos por intermédio das interações estabelecidas nas redes de ensino, denominam-se conceitos científicos (REGO, 2011).

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. (VYGOTSKY, 1998b, p. 135).

“O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.” (VYGOTSKY, 1998b, p. 104). Desse modo, o processo de formação de conceitos, o qual contempla conceitos científicos e espontâneos, não se faz por meio de um ensino transmissivo (REGO, 2011). Nesse sentido, para Vygotsky “[...] o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança [...]” (VYGOTSKY, 1998b, p. 104).

Em relação às afirmações de Vygotsky, de que os elementos biológicos são secundários para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essa ideia é reforçada no que tange à consolidação de conceitos. Segundo o autor, “[...] o desenvolvimento dos processos, que

finalmente resultam na formação de conceitos, começa na fase mais precoce da infância, mas [...] amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade.” (VYGOTSKY, 1998b, p. 72). Entretanto, para que esse fenômeno ocorra na puberdade, é imprescindível a interação com a cultura, as relações sociais. Portanto, torna-se relevante as interações sociais no âmbito escolar, isto é, abdicar a aprendizagem mecânica e priorizar o diálogo, a intervenção docente ou de outros indivíduos culturalmente mais experientes no papel de mediadores (REGO, 2011).

Embora Vygotsky seja considerado, devido à dificuldade de acesso à completude de suas obras, como aquele que se dedicou ao desenvolvimento intelectual dos indivíduos, durante seus estudos buscou romper com a tendência da época de dissociar sentimento de razão (REGO, 2011). Para Vygotsky o homem representa “[...] um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza [...]” (REGO, 2011, p. 120-121). Para o referido autor, a compreensão do ser psicológico na sua totalidade somente seria possível por meio da superação da fragmentação entre afeto e cognição (OLIVEIRA; REGO, 2003). “Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento [...] nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica [...]” (VYGOTSKY, 1993, p. 25, tradução nossa).

Em seus escritos, mesmo que de maneira implícita, Vygotsky faz menções da necessidade de se estudar o homem de maneira integrada, conciliando as dimensões afetivas e cognitivas, como elementos que estabelecem funções recíprocas entre si e atingem diretamente o funcionamento psíquico (REGO, 2011). Nesse sentido, para Vygotsky, os elementos intelectuais e afetivos estão conectados de tal modo que a separação permite que o pensamento “[...] se segregue de toda a plenitude da vida, dos impulsos, dos interesses e as inclinações vitais do sujeito que pensa [...]” (VYGOTSKY, 1993, p. 24, tradução nossa). Ainda no que concerne à relação entre intelecto e afeto, segundo Vygotsky:

A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional [...]. Esse pensamento dissociado deve ser considerado tanto um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. Assim, fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos [...] a antiga abordagem impede qualquer estudo fecundo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição. [...] o afetivo e o intelectual se unem. [...] cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. (VYGOTSKY, 1998b, p. 9).

Além disso, para Vygotsky, as emoções na infância têm caráter primitivo, enquanto na fase adulta, são refinadas, superiores (OLIVEIRA; REGO, 2003). As emoções primitivas seriam, por exemplo, alegria, medo e raiva. Já as superiores, despeito e melancolia. Desse modo, “[...] a qualidade das emoções sofre mudanças à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem.” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 20). Portanto, segundo o referido autor, nas crianças, assim como nos animais, as emoções têm origens instintivas e biológicas. No decorrer do desenvolvimento, no entanto, por meio de fenômenos culturais e históricos, elas se tornam sofisticadas, isto é, transformam-se em emoções superiores (OLIVEIRA; REGO, 2003). Isso porque os seres humanos “[...] dispõem de um equipamento específico da espécie [linguagem] que define um modo de funcionamento psicológico essencialmente mediado.” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 25).

Nessa perspectiva, “[...] a gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultura em que o sujeito se insere.” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 23). Assim, descarta-se a ideia de que os fatores emocionais são inatos, como por exemplo, afirmar que as mulheres são sensíveis e os homens racionais (OLIVEIRA; REGO, 2003). Além disso, esta construção social que complexifica as emoções é um processo heterogêneo, isto é, cada pessoa se relaciona de maneira subjetiva com o meio, reagindo e dominando suas emoções de forma particular (OLIVEIRA; REGO, 2003). Desse modo: “O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a falar e também a sentir [...] o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência.” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 23).

Os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e sentir, são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que constituem os fenômenos históricos e culturais. [...] Nessa perspectiva pode-se afirmar que a afetividade humana é construída culturalmente. [...] As emoções são, portanto, organizadas, concebidas e nomeadas de forma absolutamente diversa em diferentes grupos culturais. (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 28).

Outra ideia salientada por Vygotsky diz respeito ao fato de que os elementos intelectuais, desenvolvidos em meio cultural, permitem ao adulto exercer controle sobre si mesmo, ou seja, o homem se torna capaz de controlar seus sentimentos primitivos (OLIVEIRA; REGO, 2003). Portanto, o homem adulto, intermediado por sua racionalidade, autorregula seu comportamento. No entanto, esse pressuposto não condiz “[...] com a idéia de uma razão repressora, capaz de anular ou extinguir os afetos. [...] com o desenvolvimento, a razão está a serviço da vida afetiva,

na medida em que é um instrumento de elaboração e refinamento dos sentimentos.” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 22). Assim, de acordo com as autoras, na adultez, a razão não suprime as emoções, essas apenas se tornam complexas, em relação às crianças.

Portanto, a abordagem vygotskyana no que tange à emoção é dialética, monista e desenvolvimentista (OLIVEIRA; REGO, 2003). A afetividade humana se constitui no intercâmbio entre elementos do funcionamento psicológico, tais como, “[...] memória, pensamento, imaginação, planejamento, conhecimento, linguagem, conceitos, significados, sentidos, percepção e atenção.” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 32).

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação apresentou caráter qualitativo, pois seu intuito foi compreender o fenômeno das relações afetivas no contexto educativo entre professores e seus estudantes. Segundo Günther (2006, p. 202, grifo do autor), “[...] a pesquisa qualitativa é uma *ciência baseada em textos* [...]”. Para o autor, nessas pesquisas “[...] há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados.” (GÜNTHER, 2006, p. 203). Além disso, o pesquisador se envolve emocionalmente com sua investigação.

No que diz respeito à natureza qualitativa das pesquisas, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) apontam cinco fatores que caracterizam essas investigações, são elas: (I) o ambiente natural representa a fonte de dados e o pesquisador é o principal instrumento; (II) a investigação é descritiva; (III) o interesse dos investigadores está centrado mais nos processos do que em resultados ou produtos; (IV) a análise dos dados ocorre de maneira indutiva e (V) os significados são considerados importantes. A primeira característica diz respeito à inserção do pesquisador em um campo de coleta de dados, ademais os dados obtidos são complementados por meio de contato direto com os participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na segunda característica está implícita a ideia de que os dados não são numéricos, mas textuais e/ou de imagens. A terceira característica diz respeito ao fato de que os pesquisadores, primeiro, investigam um fenômeno e depois suas implicações. Na quarta característica, expressa-se a ideia de que os resultados não são previamente estabelecidos, ao contrário, eles surgem à medida que os dados são coletados e analisados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por fim, a quinta característica concerne ao interesse dos investigadores “[...] no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Assim, constata-se que a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos a partir da perspectiva dos participantes e que a coleta de dados dá-se por meio da interação do pesquisador com os sujeitos nos seus contextos naturais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Este estudo além de ser de natureza qualitativa, também corresponde a um estudo de caso, pois investigou os elementos afetivos no ensino de ciências de uma determinada escola. Desse

modo, para Lüdke e André (1986, p. 17, grifo das autoras) esse tipo de pesquisa corresponde ao “[...] estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...]”. Em outras palavras, representa uma análise detalhada que resulta no conhecimento de peculiaridades do fenômeno em estudo (GIL, 2010).

Para Yin (2005, p. 19): “[...] os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.”. Ainda Lüdke e André (1986, p. 18-20) caracterizam o estudo de caso com base em sete fatores, sendo eles:

Os estudos de caso visam à descoberta. [...] enfatizam a “interpretação em contexto”. [...] buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. [...] usam uma variedade de fontes de informação. [...] revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. [...] procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. [...] utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa, professores e estudantes de uma determinada escola estadual. Optou-se por trabalhar com estes dois personagens pedagógicos a fim de contemplar o objetivo de confrontar a concepção docente à percepção discente no que diz respeito à afetividade nas relações de ensino e aprendizagem.

Desse modo, participaram da pesquisa três professores que atuam no ensino médio nas disciplinas da área de Ciências da Natureza. Especificamente, este estudo contou com a colaboração de um professor de Física, uma professora de Química e uma de Biologia – aqui, respectivamente, intitulados P1, P2 e P3. O critério de seleção de P1, P2 e P3 foi o do envolvimento dos três professores com turmas em comum, pois após a participação dos educadores, foram os estudantes que contribuíram com a pesquisa. Ou seja, a pretensão da pesquisadora era de que, já na etapa final da coleta de dados, os educandos selecionados fossem alunos dos três professores envolvidos na investigação.

Além dos professores, foi selecionado um grupo de estudantes para participar desta investigação. Para esta seleção, a pesquisadora pediu a colaboração de P1, P2 e P3 para que eles, a partir de seus respectivos conhecimentos, selecionassem em diferentes turmas os estudantes mais participativos, isto é, que se destacassem por sua oratória, sendo, portanto, capazes de

contribuir por meio do diálogo com a pesquisa. Os estudantes selecionados eram representantes de três diferentes turmas, uma de primeira série do ensino médio – T1 –, uma de segunda série – T2 – e a outra de terceira série – T3 –. Optou-se por esta seleção porque no período de observação, a pesquisadora acompanhou turmas dos três níveis de ensino, sendo que as três turmas em algum momento foram observadas. Destas três turmas, participaram, então, de uma entrevista semiestruturada um total de dez estudantes, sendo três estudantes da turma T1, quatro da T2 e três da T3.

Os participantes compõem o corpo docente e discente de uma escola de ensino regular, localizada em um bairro residencial de um município da região metropolitana de Porto Alegre. Essa escola oferece à comunidade ensino fundamental (séries iniciais – apenas 4º e 5º ano – e séries finais), ensino médio e ensino técnico em Administração de Empresas, atendendo estudantes do município no qual a instituição se localiza e proximidades, nos turnos da manhã, tarde e noite. No período da manhã é oferecido apenas o ensino médio, à tarde, ensino fundamental e médio e à noite, ensino médio e técnico.

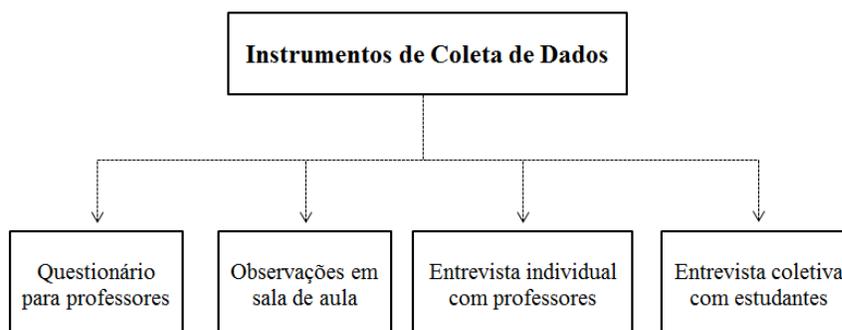
Ademais, a escola apresenta um quadro de recursos humanos composto por 61 profissionais, sendo 51 professores e 10 funcionários, além de seus 999 estudantes – 298 no ensino fundamental; 468 no ensino médio e 233 no ensino técnico. Em relação à estrutura física, este estabelecimento de ensino dispõe de doze salas de aula (todas equipadas com televisores e ar condicionado), uma biblioteca, um laboratório de Ciências (inativo), um laboratório de informática (com vinte computadores com acesso restrito à internet), um auditório, uma cozinha, um ginásio de esportes coberto (aberto nos três turnos) e uma quadra esportiva.

Além destes ambientes voltados para os processos de ensino e aprendizagem, a escola possui também salas administrativas, nas quais estão instalados os demais setores, sendo eles: serviço de secretaria; equipe diretiva; sala de professores; sala da coordenação pedagógica; supervisão e orientação; setor financeiro e coordenação de turno. A escola ainda dispõe de quatro banheiros coletivos para alunos e dois banheiros privados para professores, além de um refeitório que oferece a professores e estudantes almoço e janta, e no horário de intervalo dos turnos manhã e tarde, lanche. Há ainda um bar (serviço terceirizado) que atende no intervalo dos três turnos e no horário vespertino (17 h. 30 min. às 19 h.).

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionário para professores (Apêndice A), diário de aula para registro das observações, além de entrevistas semiestruturadas, individuais com os professores e coletiva com os estudantes (Figura 1).

**Figura 1** – Instrumentos de coleta de dados.



Fonte: A autora (2018).

O início dos trabalhos de coleta de dados deu-se com os professores. Portanto, primeiramente, P1, P2 e P3 responderam, na companhia da pesquisadora, ao questionário de delineamento de perfil. Após, foram realizadas observações, concomitantes, em aulas de Biologia, Física e Química. Em cada disciplina os professores foram acompanhados pela pesquisadora por 16 horas/aula, totalizando, assim, 48 horas/aula de observação. As observações, por meio de constatação visual e auditiva, foram devidamente registradas pela pesquisadora, em formato textual, em um diário de aula, não havendo, portanto, gravação de áudio e/ou vídeo.

Após este período, os professores, individualmente, foram convidados a participar de entrevistas. Estas foram realizadas em horários previamente agendados de acordo com a disponibilidade de tempo dos professores e ocorreram em salas da área administrativa da escola. Esta foi a última etapa da coleta de dados e, somente neste momento, os professores ficaram a par da temática da pesquisa. Isto é, tomou-se o devido cuidado para que os participantes não sofressem influência prévia na sua atitude em sala de aula e nos apontamentos concedidos no questionário e/ou entrevista.

Por fim, os estudantes também participaram de uma entrevista coletiva semiestruturada. Assim como os professores, apenas nesta ocasião foi explicitamente apresentado aos estudantes o

objetivo da pesquisa. Após eles serem selecionados e temporariamente retirados das aulas que estavam acompanhando – Física, Química e Biologia –, a pesquisadora se dirigiu juntamente com o grupo para o laboratório de informática para proceder com a entrevista. O dia e horário desta atividade com os representantes discentes também foram previamente agendados com a coordenação educacional da escola. Cabe ressaltar que, a pedido da coordenadora educacional, no período de entrevista os estudantes participantes estavam nas aulas dos professores P1, P2 e P3, fato decisivo na seleção das três turmas participantes.

### *Questionário*

Nesta pesquisa os questionários foram aplicados aos professores na pretensão de construir o perfil destes participantes da pesquisa, caracterizando-os. Para Gil (2010, p. 102) questionário é o “[...] conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.”. Nesse método de coleta de dados, normalmente as perguntas são fechadas, isto é, de múltipla escolha.

Além disso, dentre outras recomendações do autor, deve-se ter o cuidado para que as perguntas não sejam invasivas no que tange à intimidade do indivíduo. Nesse sentido, para Marconi e Lakatos (2003, p. 202-203) redigir um questionário é um processo “[...] longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para obtenção de informações válidas.”.

### *Observação*

Na presente pesquisa foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula. Segundo Gil (2010, p. 121) essa categoria de observação diz respeito quando “[...] o pesquisador sabe quais os aspectos do grupo são significativos para alcançar os objetivos pretendidos.”. Além disso, para Marconi e Lakatos (2003) esse instrumento de coleta de dados utiliza os sentidos para obter as informações, entretanto, não basta ver e ouvir, é preciso que o pesquisador esteja atento aos fenômenos que pretende analisar.

Ademais, essa técnica por ser bastante subjetiva requer “[...] um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. [...] significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘o como’ observar.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). As observações se destacam

como instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa por permitir ao investigador um contato direto com o fenômeno em estudo. Entretanto, é importante que, enquanto observa, o pesquisador consiga discernir entre acontecimentos relevantes e irrelevantes à sua pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

### *Diário de Aula*

Para registro dos fatos e contingências observados em sala de aula utilizou-se um diário de aula. Nesse sentido, para Zabalza (1994, p. 13) “[...] todos os manuais de investigação qualitativa aludem aos diários e à sua importância na compreensão da ‘vida real’ das situações ou personagens estudadas.”. Lima, Miotto e Prá (2007) complementam ao afirmar que essa técnica de coleta de dados constitui o registro de observações, comentários e reflexões, sendo importante que o pesquisador observe atentamente os acontecimentos, descreva-os detalhadamente, além de refletir sobre os fatos.

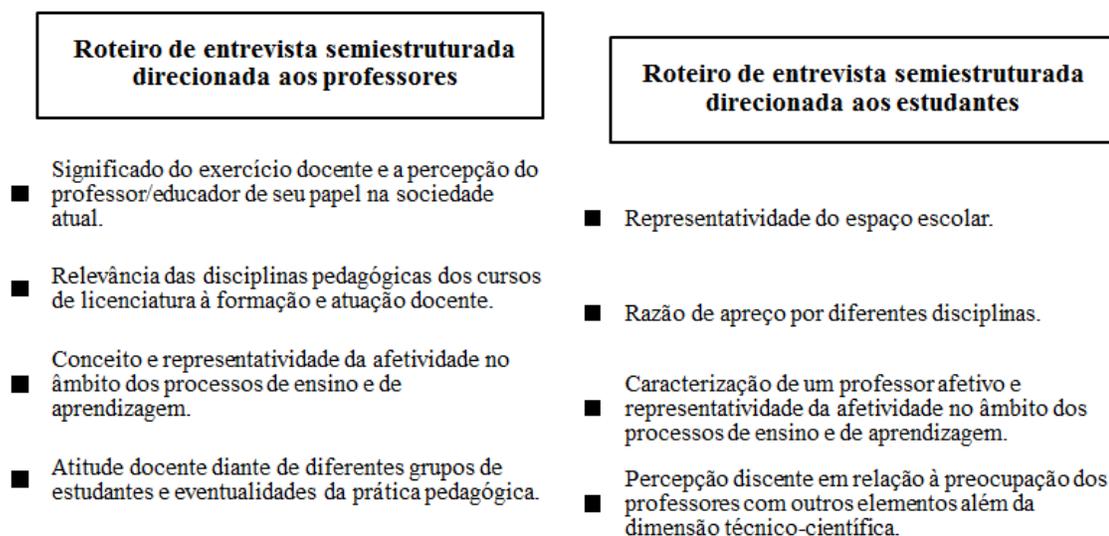
Além disso, para sua análise, é imprescindível que o pesquisador esteja atento tanto ao conteúdo explícito quanto às minúcias das entrelinhas (ZABALZA, 1994). Ainda conforme o referido autor, uma das temáticas a ser explorada por meio dos diários, via estudos de caso, são os dilemas dos professores. Nessa perspectiva, enquadrando-se ao delineamento da presente pesquisa, o autor salienta que os dilemas se constituem de esferas cognitivas e afetivas. Segundo Zabalza (1994), se os dilemas representassem apenas conflitos de ordem racional, a sociedade não vivenciaria, por exemplo, conflitos cuja origem fosse os ciúmes.

### *Entrevista*

Esta investigação ainda realizou entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes. Segundo Lüdke e André (1986, p. 33) “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.”. Além disso, por meio de uma entrevista é possível que o pesquisador investigue fatores que foram detectados superficialmente com outros instrumentos de coleta de dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesta pesquisa as entrevistas foram guiadas por um roteiro flexível de temáticas que orientaram a pesquisadora caracterizando, assim, o que se denomina entrevista semiestruturada (Figura 2). Isto é, as temáticas estabelecidas possibilitaram à pesquisadora não perder o foco em estudo. Desse modo, diferencia-se de entrevistas estruturadas nas quais um roteiro rígido é aplicado aos entrevistados garantindo que perguntas preestabelecidas sejam aplicadas a cada um da mesma forma (AGUIAR; MEDEIROS, 2009). Portanto, a entrevista semiestruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Nesse sentido, Triviños (1987) afirma que, na entrevista semiestruturada, os questionamentos são baseados em teorias e/ou hipóteses que fundamentam a temática da pesquisa. Ademais, “[...] oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

**Figura 2** – Roteiro das entrevistas semiestruturadas direcionadas a professores e estudantes organizadas em eixos temáticos.



Fonte: A autora (2018).

### 3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

O conjunto de dados coletados por meio de observação de aula e entrevistas semiestruturadas foi analisado à luz da Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e

Galiazzi (2011, p. 7), a ATD “[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.” Para os autores esse é um método interpretativo que se situa entre as análises de conteúdo e de discurso.

Assim, pesquisa qualitativa pressupõe análise de textos existentes ou textos produzidos por meio de entrevistas e/ou observações. Desse modo, “[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 11). Os autores ainda destacam que os textos a serem analisados surgem “[...] a partir de um conjunto de documentos denominado ‘corpus’.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 16). Esse, no entanto, é cuidadosamente selecionado para gerar os resultados, ou seja, não se analisa todo o corpus.

Nesse sentido, analisar material textual presume “[...] descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 14). Portanto, ler é um procedimento interpretativo, o que caracteriza sua subjetividade. Por essa razão, os autores salientam ser imprescindível o envolvimento do pesquisador. Este, por sua vez, deverá “[...] assumir-se intérprete e autor, processo em que os resultados expressos representam modos de intervenção nos discursos sociais investigados.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 10).

Este método de análise de dados é um processo auto-organizado e se estrutura em três etapas, sendo elas: desmontagem dos textos; estabelecimento de relações e captando o novo emergente (Figura 3).

A desmontagem dos textos diz respeito ao processo de fragmentar o texto original de modo a construir unidades de análise, ou como também podem ser denominadas, unidades de sentido ou de significado. Essa etapa representa o processo de unitarização que compreende três momentos:

1 – fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; 2 – reescrita de cada unidade de modo que assumam um significado, o mais completo possível em si mesma; 3 – atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 19).

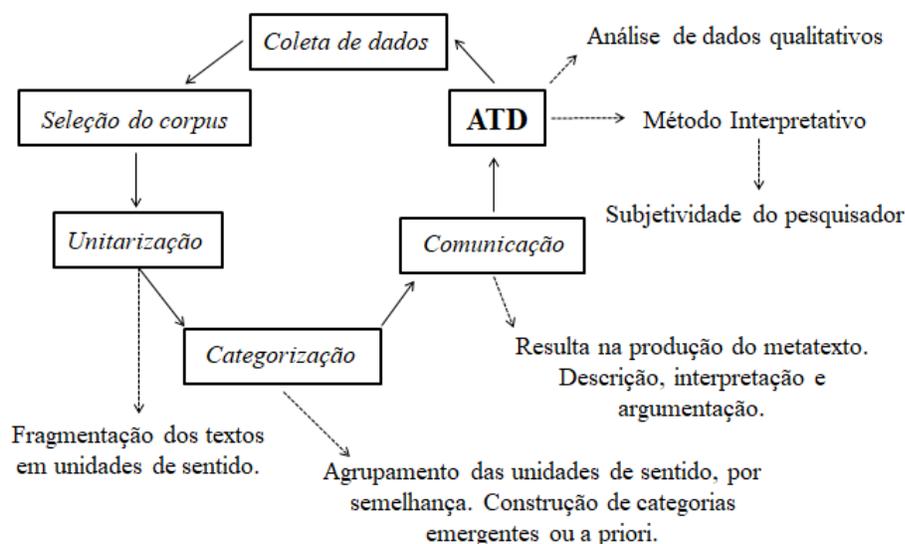
A medida de fragmentação dos textos originais é uma decisão particular do pesquisador. Por essa razão ele deve reescrever as unidades de significado tomando o cuidado para não descontextualizar as ideias expressas na íntegra. Portanto, torna-se relevante que o sentido que o

pesquisador atribui às unidades de análise “[...] seja claro e fiel às vozes dos sujeitos da pesquisa.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 20).

Além disso, destaca-se, nesta primeira etapa, a ideia de que o pesquisador deve prosseguir com suas análises de posse do conhecimento da origem de cada unidade de significado. Para tanto, sugere-se atribuir códigos para cada unidade de sentido que indiquem essas origens (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Esta etapa ainda apresenta como peculiaridade permitir ao pesquisador construir unidades de análise a partir de sentidos implícitos nos textos. Desse modo, por meio da interpretação do pesquisador, é possível criar unidades que não se restringem ao conteúdo explícito nos textos (MORAES; GALIAZZI, 2011).

**Figura 3** – Representação esquemática do processo de Análise Textual Discursiva.



Fonte: A autora (2018).

A segunda etapa da ATD, estabelecimento de relações, também denominada de categorização, consiste em “[...] um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 22). Entretanto, os autores ressaltam que a construção das categorias poderá se dar por método dedutivo ou indutivo. No método dedutivo as categorias são definidas antes da análise dos textos, isto é, “a priori”. Portanto, a origem dessas categorias está em teorias que fundamentam o estudo

(MORAES; GALIAZZI, 2011). Em contrapartida, o método indutivo resulta em categorias emergentes relacionadas aos objetivos da pesquisa e “[...] implica produzir as categorias a partir das unidades de análise construídas desde o ‘corpus’.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23).

Ademais, a categorização não se limita apenas em definir categorias, mas também nomeá-las. Nesse processo, é possível determinar categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais representam, respectivamente, categorias amplas e pontuais. Além disso, para Moraes e Galiazzi (2011, p. 23) “[...] as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise.”

A terceira e última etapa da ATD, captando o novo emergente, resulta no metatexto que “[...] representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12). Desse modo, após a fase de unitarização e categorização é possível construir a estrutura básica do metatexto de forma que as novas compreensões sejam comunicadas, ou seja, o conteúdo das categorias é descrito e apresentado. Nesse viés, segundo os autores:

Descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos. Uma descrição densa, recheada de citações dos textos analisados, sempre selecionadas com critério e perspicácia, é capaz de dar aos leitores uma imagem fiel dos fenômenos que descreve. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 35).

No entanto, para expor as compreensões atingidas, é necessário que o pesquisador se assuma como autor de seu texto. Ele poderá redigir teses parciais para cada categoria enquanto estrutura a tese propriamente dita que compreende a sua análise como um todo (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Por fim, é válido ressaltar que a construção do metatexto representa um procedimento reconstrutivo, ou seja, diversas versões podem ser produzidas e, em vistas ao seu aperfeiçoamento, podem ser submetidas à avaliação de leitores críticos. Ademais, o metatexto se constitui de descrição, interpretação e argumentação (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Em assim sendo, depois de concluído o período de coleta de dados, o material, oriundo das entrevistas e observações, foi, primeiramente, organizado em forma de texto. Em seguida, estes textos foram fragmentados em unidades de significado e estas, por sua vez, reunidas por critério de semelhança, constituindo, portanto, as categorias emergentes, subsídio indispensável

para a comunicação dos resultados obtidos. Desse modo, definidas as categorias de análise, iniciou-se a escrita do metatexto, isto é, um texto que apresenta os resultados da investigação e compõe-se de narrativas dos participantes da pesquisa, argumentos, posicionamento e interpretação da pesquisadora, além de aportes teóricos que sustentam a argumentação desenvolvida.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Considerando as respostas dos três professores – P1, P2 e P3 –, participantes<sup>13</sup> desta pesquisa, a um questionário, durante o início da presente investigação, foram produzidos dados que puderam ser utilizados pela pesquisadora para o delineamento do perfil dos referidos docentes. Nesta situação os participantes ainda não tinham explícita a temática do presente estudo, pois se intentou explorar o tema “afetividade nas relações pedagógicas” sem que as respostas dos participantes apresentassem algum tipo de influência prévia.

Mediante agendamento prévio, os docentes responderam individualmente, na presença da pesquisadora, o questionário. Após analisar os dados, foi possível caracterizar estes três professores (um do sexo masculino e dois do sexo feminino) com média de idade de 44,7 anos, tendo P1, 32 anos de idade, P2, 50 anos e P3, 52 anos. Em relação à formação destes, um frequentou a educação básica em escola pública. Os outros dois em escolas pública e particular. P1 possui Licenciatura Plena em Física, P2, Licenciatura Plena e Bacharelado em Química e P3 Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Os cursos de graduação foram realizados, um em universidade pública e dois em universidade privada. Ainda convém lembrar que apenas P3 tem pós-graduação – Especialização em Meio Ambiente e Sustentabilidade –. No que diz respeito a demais cursos de formação, os três professores mencionaram ter participado de formações de cunho pedagógico nos últimos anos. Nesse âmbito P1 destacou temáticas, tais como, *avaliação e interdisciplinaridade*, discutidas no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013). P2 e P3, além do Pacto, também citaram as Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, iniciativa do Governo Federal de Dilma Rousseff, por meio do Ministério da Educação (MEC) e de secretarias estaduais e distrital de educação propôs a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuam na rede pública de ensino, seja em áreas urbanas ou rurais, mais especificamente, que atuam no âmbito do ensino médio público (BRASIL, 2013).

---

<sup>13</sup> O critério de seleção dos participantes da presente pesquisa é explorado em *Participantes da pesquisa*, capítulo 3, seção 3.2.

As ações do Pacto têm por objetivos: I – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; II – promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; III – discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. (BRASIL, 2013, p. 24).

Além disso, o MEC representou o órgão responsável por conceder, dentre outras medidas, bolsas de estudo e pesquisa para os profissionais da educação. Ainda consistia em atribuição do MEC oferecer, a cursistas e formadores, material digital próprio para os cursos de formação continuada (BRASIL, 2013).

As Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009), por sua vez, dizem respeito a um Referencial Curricular sancionado durante o governo estadual de Yeda Rorato Crusius, no ano de 2009. Válida, portanto, ao Estado do Rio Grande do Sul, a iniciativa propôs um currículo organizado em quatro áreas de conhecimento – Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática – além de eixos temáticos com vistas a desenvolver nos estudantes habilidades e competências. A proposta estendia-se entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Por meio da estrutura curricular em áreas de conhecimento, o Referencial incentivava o trabalho coletivo entre os profissionais da educação, caracterizado pela contextualização e interdisciplinaridade. Assim, no âmbito das disciplinas que compõem o currículo, instigava-se contemplar elementos da vida pessoal e social (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Nesse sentido, superando a metodologia transmissiva de ensino, o professor colocava-se como mediador e orientador do conhecimento e o estudante, por sua vez, como protagonista de sua aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Isto é, o foco do Referencial Curricular passava do ensino para a aprendizagem. Por essa razão, os materiais das Lições do Rio Grande, em suas páginas iniciais, traziam referências destinadas aos professores no que tange tanto ao que eles deveriam ensinar quanto ao que eles deveriam aprender (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Ainda sobre os dados analisados nos questionários, no que tange à atuação profissional destes professores, P1 tem nove anos de magistério, P2, oito anos e P3, vinte anos, resultando em uma média de tempo de magistério igual a 12,3 anos. A professora P2 apesar de ter cinquenta anos de idade, tem apenas oito anos de magistério porque quando concluiu seu curso de graduação, a docência não era sua primeira opção profissional. No entanto, anos depois, diante de episódios de demissões e gravidez, tomou a decisão de atuar em sala de aula. Contudo,

atualmente ela concilia atividades pedagógicas com as de laboratório. Os demais professores não exercem outra atividade profissional além da docência.

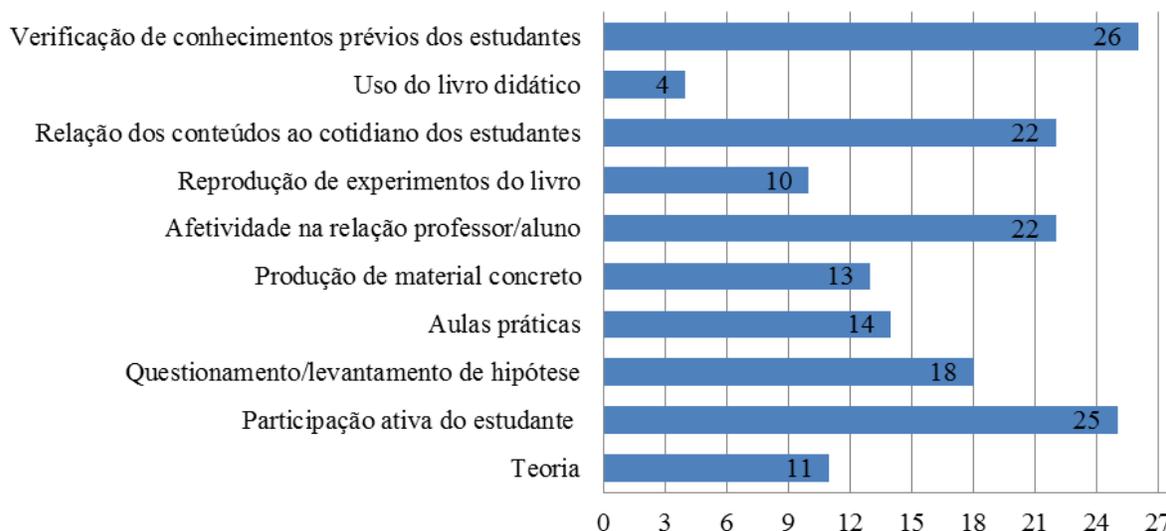
Destes professores, P1 – com uma carga horária semanal igual a sessenta horas –, leciona em duas escolas, uma da rede pública de ensino e a outra da rede particular. P2 e P3, por outro lado, trabalham em apenas uma escola, ambas em escola pública e com carga horária de quarenta horas semanais. Além disso, P1 e P3 atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, P2, apenas no ensino médio. Nenhum dos professores participantes da pesquisa atua no ensino superior.

Ademais, P1 afirmou dedicar aproximadamente seis horas semanais, fora do horário de trabalho, para afazeres relacionados à escola, P2 apontou aproximadamente cinco horas/semana e P3, em um primeiro momento disse não saber responder tal questionamento porque se dedica bastante quando está em casa aos planejamentos de aula. A pesquisadora, ao pedir uma estimativa à P3, obteve como resposta “*em torno de quinze horas semanais*”. P3 ainda relatou que quando quer fazer experimentos com seus estudantes, previamente realiza em sua casa a atividade prática, assim, demandando de sua parte bastante tempo. Fato que resulta em conflitos com sua filha adolescente que reivindica a atenção da mãe.

Os professores também foram solicitados a numerar de 1 a 10 uma sequência, pré-estabelecida, de elementos que contemplariam uma boa aula. Nesta questão o número 1 representaria o critério menos relevante e o número 10 o mais relevante. Ao analisar as respostas dos três professores como um grupo, somando a pontuação de cada docente a cada critério, percebeu-se que o fator mais relevante, segundo eles, é a *verificação de conhecimentos prévios dos estudantes*, enquanto o fator menos importante, o *uso do livro didático* (Gráfico 1).

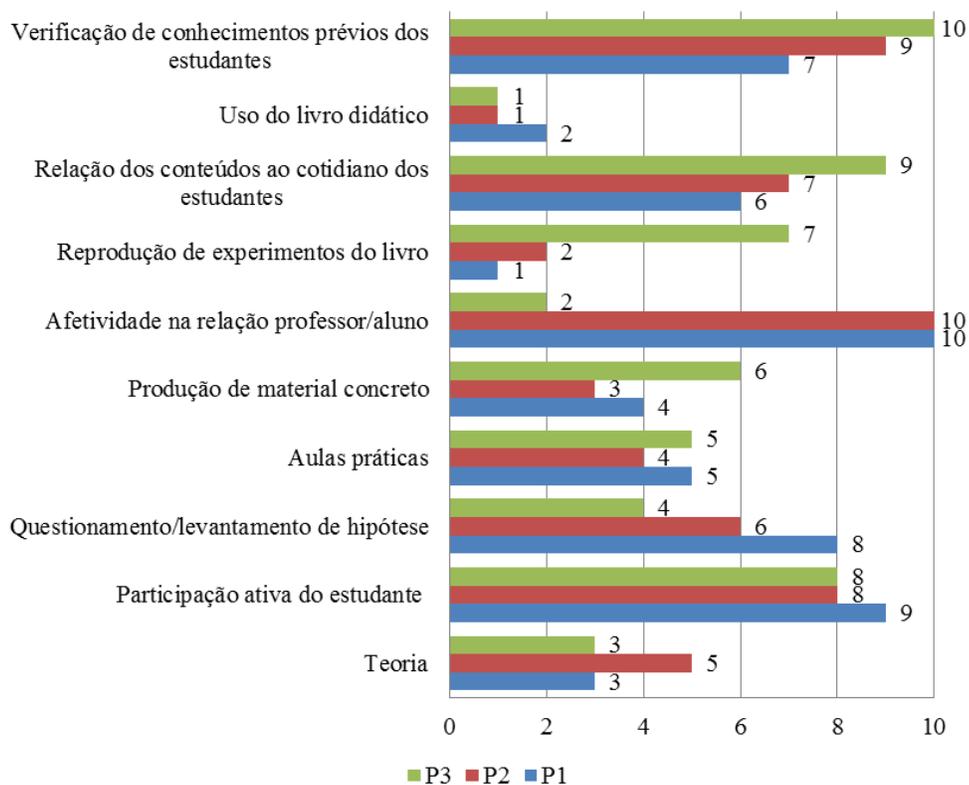
Ainda segundo a perspectiva do grupo de professores, *afetividade na relação professor/aluno* foi o terceiro critério mais relevante, ficando quantitativamente empatada com *relação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes*. Aqui cabe salientar que P1 e P2, consideraram a afetividade como o requisito mais importante para uma boa aula. No entanto, P3 apontou tal fator com o número 2, ou seja, o segundo critério menos importante (Gráfico 2).

**Figura 4** – Critérios que contemplam uma boa aula na perspectiva do grupo de professores participantes da pesquisa.



Fonte: A autora (2018).

**Figura 5** – Critérios que contemplam uma boa aula na perspectiva individual dos professores participantes da pesquisa.

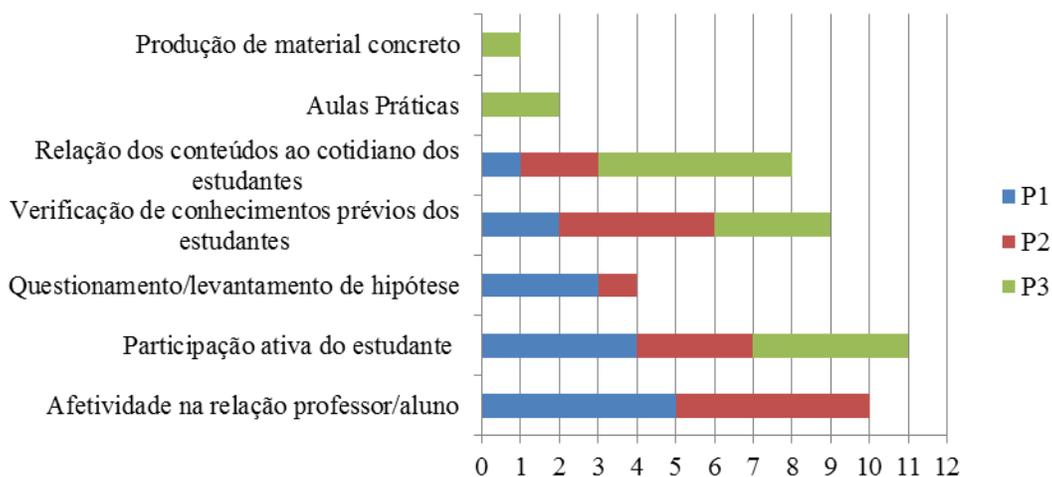


Fonte: A autora (2018).

Contudo, enquanto P3 respondia ao questionário, ela ressaltou à pesquisadora que colocara a *afetividade* nessas condições de avaliação porque tem dificuldade em se relacionar individualmente com seus estudantes, mas que reconhece o quanto o afeto representa entre professor e aluno nas relações pedagógicas. Ainda no que diz respeito às considerações particulares de cada professor, P2 justificou sua colocação de *aulas práticas* como quarto elemento menos relevante com base na falta de recursos físicos da escola. Segundo ela, as atividades práticas contribuem na compreensão do conteúdo pelos estudantes, no entanto, a escola não dispõe de laboratório apto ao uso.

Por fim, cada professor selecionou cinco itens desta sequência de dez elementos (apresentados no Gráfico 2) que contemplariam uma boa aula. Após, os itens selecionados foram colocados em ordem de importância, considerando sua percepção sobre o que poderia contribuir para uma melhor aprendizagem discente, e justificaram sua escolha (Gráfico 3).

**Figura 6** – Fatores que estão relacionados à melhor aprendizagem dos estudantes na perspectiva individual dos professores participantes da pesquisa.



Fonte: A autora (2018).

Analisando-se a Figura 3, é possível perceber que P1 e P2 selecionaram os mesmos cinco itens – *relação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes*, *verificação de conhecimentos prévios dos estudantes*, *questionamento/levantamento de hipótese*, *participação ativa do estudante*, *afetividade na relação professor/aluno*. Contudo, atribuíram a esses fatores relevâncias diferenciadas, exceto para *afetividade na relação professor/aluno* a qual, ambos os professores, consideraram como o elemento de maior importância na aprendizagem de seus estudantes. Isso

porque, de acordo com os docentes, por meio da afetividade é possível estabelecer entre os sujeitos uma relação de respeito e amor, sustentada em pilares de compreensão, interação e diálogo.

P3, assim como os outros dois professores, também mencionou *relação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes, verificação de conhecimentos prévios dos estudantes e participação ativa do estudante*. Os outros itens citados por P3 foram *aulas práticas e produção de material concreto* – critérios estes não referidos pelos demais professores – mas, de acordo com ela, capazes de permitir ao estudante uma melhor assimilação de um conteúdo muitas vezes abstrato.

A justificativa dos três professores para *participação ativa do estudante* está circunscrita na ideia de possibilitar a troca de informações entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, contribuir para a aprendizagem dos estudantes, além de enfatizar a responsabilidade dividida entre professores e alunos com relação ao desenvolvimento das aulas. No que tange à *verificação de conhecimentos prévios dos estudantes*, os professores consideraram esse atributo como ponto de partida para novas aprendizagens. Ademais, a *relação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes*, é destacada pelos professores que acreditam na importância da intercomunicação entre o conteúdo e as vivências cotidianas, facilitando a compreensão das temáticas em estudo por parte dos estudantes.

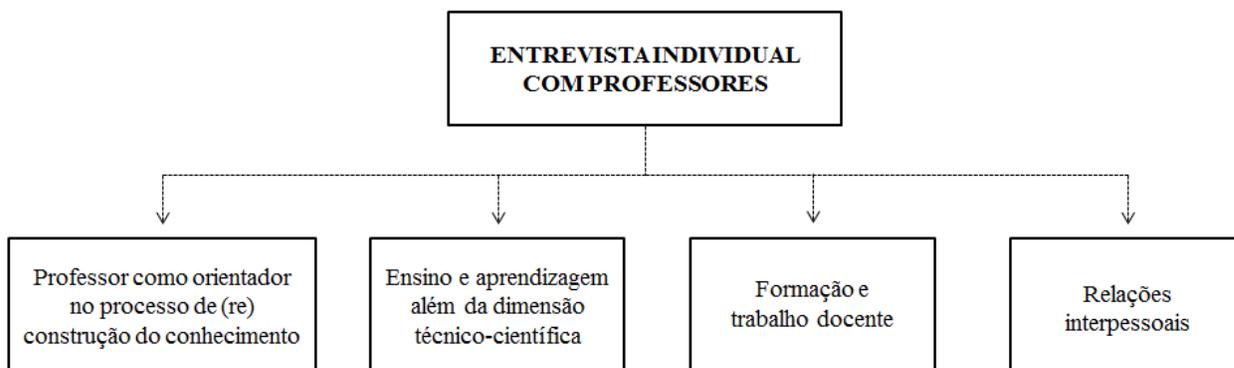
Ainda é válido salientar que, para P1 e P2 o *questionamento/levantamento de hipótese*, é importante, pois se trata de um requisito básico das Ciências da Natureza não apenas relacionada ao método científico, mas também porque quando o estudante está diante da dúvida ele sente-se instigado a buscar respostas.

#### 4.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA DIRECIONADA AOS PROFESSORES

Os professores P1, P2 e P3 que, respectivamente, lecionam as disciplinas de Física, Química e Biologia, após o período de observação de aula foram convidados a participar, individualmente, de entrevistas semiestruturadas. Nessa ocasião, diante de agendamento prévio, os docentes e a pesquisadora discutiram as percepções destes professores acerca do *papel do educador na sociedade atual, relevância da formação inicial dos professores no seu exercício docente, representatividade do vínculo afetivo nos processos de ensino e aprendizagem e da atitude docente diante dos percalços da prática educativa* (Figura 2).

Desse modo, após unitarização e categorização dos dados obtidos por meio destas entrevistas (MORAES; GALIAZZI, 2011), emergiram quatro categorias, sendo elas: *professor como orientador no processo de (re) construção do conhecimento*; *ensino e aprendizagem além da dimensão técnico-científica*; *formação e trabalho docente* e; *relações interpessoais* (Figura 4).

**Figura 7** – Relação das categorias emergentes na entrevista semiestruturada direcionada aos professores.



Fonte: A autora (2018).

Em *professor como orientador no processo de (re) construção do conhecimento* é retratada, segundo a perspectiva docente, a ideia de que o professor atua como orientador do estudante nos processos de ensino e aprendizagem, auxiliando-os a (re) construir conhecimento de modo a superar as dificuldades. A categoria também traz como conceito de “professor” aquele profissional que se preocupa exclusivamente com o desenvolvimento do seu trabalho, não se envolvendo com a dimensão humana de seu aluno. Há ainda referências à concepção docente de que é possível mensurar o sucesso pessoal do estudante por meio de um desempenho escolar positivo.

A categoria *ensino e aprendizagem além da dimensão técnico-científica* discute o papel do professor ao não se limitar a trabalhar apenas com os conteúdos curriculares. Assim, exploram-se os pressupostos de que na escola se desenvolvem as dimensões cognitiva, social e emocional do estudante, formando-o, assim, enquanto cidadão.

No que diz respeito à *formação e trabalho docente*, a categoria retrata as disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura como subsídio teórico para o futuro professor. Ou seja, de acordo com suas percepções, estas disciplinas preparam o professor para o seu exercício pedagógico, reconhecendo, também, o papel do estudante na sala de aula. Por outro lado, a

categoria também, explora a ideia de a formação docente ocorrer por meio de experiência prática em sala de aula. Desse modo, as vivências pessoais do professor contribuem para a sua constituição enquanto educador.

*Relações interpessoais* apresenta a forma como os professores se relacionam com estudantes com ou sem laudos de inclusão. Discute-se a influência destes vínculos no desenvolvimento do trabalho com diferentes grupos de estudantes e, ainda, o posicionamento docente diante de dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentos inadequados dos educandos. Além disso, argumenta-se a respeito da carência de profissionais da educação especializados no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais no sistema público de ensino, retratando-se a realidade de salas de aula superlotadas que dificultam uma atenção especial do professor a esses estudantes.

A seguir cada uma destas quatro categorias será explorada, estabelecendo diálogos entre os participantes da pesquisa, referencial teórico e a perspectiva da pesquisadora.

#### *Professor como orientador no processo de (re) construção do conhecimento*

Esta categoria emergiu a partir de fragmentos oriundos das falas dos professores participantes da pesquisa, isto é, a partir de unidades de significado, que retratam a figura do professor em sala de aula como elemento mediador entre o estudante e o objeto de conhecimento. Nas palavras de P1 “*o professor é um mediador de informações que auxilia o aluno a transformar essas informações em conhecimento*”<sup>14</sup>. Desse modo, entendemos que os professores não se superestimam, considerando-se figura central nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, os detentores do saber. Pelo contrário, fica evidente a percepção de que os mesmos se julgam profissionais capacitados em “*educar e ensinar o estudante a aprender e a buscar com autonomia o seu próprio conhecimento*” (P1). Nessa perspectiva, os pressupostos de educação apresentados pelos entrevistados dialogam com Demo (2009). Para o referido autor, o professor, assim como os pais, representa personagem importante na aprendizagem dos jovens. O professor em sala de aula ocupa “[...] lugar de apoio e motivação, orientação e avaliação, não o centro do cenário.” (DEMO, 2009, p. 14).

---

<sup>14</sup> Os argumentos dos participantes da pesquisa, tanto professores quanto estudantes, e também trechos do diário de aula nas diferentes seções do capítulo *Análise dos dados*, estão em itálico e/ou entre aspas no decorrer do texto.

Nesse sentido, identificamos, também, no discurso docente, referências à possibilidade de os jovens, caso tenham interesse, desenvolverem habilidades cognitivas em um contexto extraescolar, isto é, sem a presença física de professores. Contudo, de acordo com os professores participantes desta investigação e com destaque à concepção de P3, na medida em que o docente ampara seu estudante, passa a estabelecer um vínculo entre o seu conhecimento e o conhecimento do aluno para que, juntos, possam buscar soluções a problemas e construir conhecimento. Desse modo, na concepção de Silva (2009), a aprendizagem ocorre em qualquer circunstância de nossa vida diária, não necessitando de um ambiente específico para ocorrer. Contudo, a autora ressalta que “[...] boa parte da nossa aprendizagem acontece dentro da instituição escolar, na relação com o professor, com o conteúdo e com o grupo social escolar como um todo.” (SILVA, 2009, p. 80).

Ainda nesta ideia de professor-orientador, queremos salientar que, na contemporaneidade – pelo fato de estarmos imersos em um mundo digital –, algumas crianças, desde muito cedo, têm acesso a diferentes tecnologias. Tecnologias as quais nossos estudantes manuseiam também nas salas de aula, o que lhes possibilita um rápido e facilitado acesso às mais diversas informações. A turbulência do dia-a-dia e, talvez, o reduzido tempo para o diálogo com a família e, até mesmo com seus próprios pares, possa ser um dos motivos que conduz esses jovens à falta do exercício reflexivo, baseado na argumentação, o que acaba por inviabilizar uma postura crítica dos mesmos frente a gama de informações as quais dispõem – e/ou são expostos – diariamente.

A esse respeito, para Cunha (2017), os pais, a cada dia, ocupam-se menos com a educação dos filhos. Assim, os professores assumem o papel de mediadores do conhecimento, “*ser professor é ser um elo entre o aluno e o conhecimento*” (P3).

[...] não acreditarei jamais que a televisão ou o computador possam educar, poderão, sim, levar informações. Para que haja conhecimento e que este evolua para um “saber”, precisamos estabelecer uma relação humana, sem a qual não há possibilidade alguma de um indivíduo crescer. [...] se não houver relação afetiva, não teremos o desenvolvimento de ninguém. (SALTINI, 2008, p. 80).

Desse modo, entendemos, assim como Vygotsky (1998a), que a aprendizagem é um processo desencadeado por meio de interações sociais e, nesse sentido, o professor tem um papel de destaque. Portanto, o professor na relação pedagógica “[...] é por natureza um mediador: mediador entre o conhecimento e o educando, arquitecto de pontes entre saberes e pessoas.” (SILVA, 2007, p. 119).

Além disso, desejamos relacionar a mediação docente com o foco de estudo desta pesquisa, ou seja, a *afetividade no ensino de ciências*. Acreditamos que a atitude do professor de

amparar, orientar e subsidiar o estudante nos processos de ensino e aprendizagem não representa apenas uma postura restrita aos fatores cognitivos envolvidos em tais processos. Ao contrário, simboliza um cuidado com a aprendizagem e o desenvolvimento discente. Nesse sentido, de acordo com o P1 “*a afetividade entre professor e aluno é um contrato de parceria de trabalho que oportuniza a busca pelo conhecimento suprindo os desafios e dificuldades desse processo*”. A afetividade, portanto, “[...] não se acha excluída da cognoscibilidade.” (FREIRE, 2016, p. 138). Para o referido autor, é equivocada a noção de que seremos melhores professores quanto mais distantes nos posicionarmos diante de nossos estudantes.

No âmbito desta discussão a respeito do papel do professor na sala de aula, os entrevistados ainda ressaltaram que professor, no sentido etimológico da palavra, apenas “*faz a chamada, dá a sua aula e vai embora, não se preocupa com o lado humano, só executa seu trabalho*” (P2). Evidentemente aqui já poderíamos estender nossas considerações e argumentar no tocante às atitudes que diferenciam um professor de um educador<sup>15</sup>. No entanto, refletiremos acerca do tema ao explorarmos a categoria *ensino e aprendizagem além da dimensão técnico-científica*. Neste momento, bastaremos-nos com o entendimento de que o professor está limitado ao fator profissional do exercício pedagógico e o educador, contudo, dedica-se a desenvolver no seu estudante elementos sociais e afetivos, além dos intelectuais (DEMO, 2007; CUNHA, 2017; SALTINI, 2008).

Por fim, esta categoria retrata a concepção docente de que o professor contribui para a formação de indivíduos conscientes quando percebe no estudante o reflexo positivo do seu trabalho, isto é, em termos de desempenho escolar, o professor vê seu aluno progredir nos estudos, gabaritar provas, ser aprovado em concursos de vestibular, etc. (P3). Queremos aqui salientar que essa é a concepção de um dos entrevistados e que não necessariamente converge aos pressupostos de educação da pesquisadora. Entende-se que a formação de um sujeito consciente, um cidadão crítico-reflexivo está além de avaliações quantitativas do desempenho escolar do educando. A preparação dos estudantes para o mundo está, também, vinculada a uma educação pautada em valores e que, portanto, reconheça o indivíduo em sua totalidade e não somente enquanto *ser* dotado de capacidades cognitivas, habilidades e competências para resolução de provas. Desse modo, compactuamos com as ideias de Freire (2016, p. 34-35), pois segundo o

---

<sup>15</sup> Ao longo do texto, exceto quando a diferença conceitual entre professor e educador estiver sendo explorada, ambas as palavras serão utilizadas como sinônimos para o profissional da educação que ministra determinado componente curricular.

autor, “[...] o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.”. Silva (2009, p. 100) ainda complementa o pressuposto freireano ao afirmar que “[...] não é possível desvincular as habilidades cognitiva e social da emoção, pois o indivíduo é um ser indivisível.”.

### *Ensino e aprendizagem além da dimensão técnico-científica*

Nesta categoria são exploradas as percepções dos professores entrevistados que remetem à ideia de que a escola, em conjunto com os profissionais da educação, não se ocupa somente com atividades com fins pedagógicos. As unidades de significado que serão aqui apresentadas caracterizam a escola como um espaço profícuo a formar e preparar sujeitos a atuar na sociedade, desenvolvendo, assim como os elementos cognitivos, também, elementos sociais e afetivos.

Neste contexto, os professores entrevistados se colocaram como educadores e não apenas como professores. Isto é, para o grupo de professores entrevistados, o educador vai além da dimensão profissional do exercício docente. O educador, portanto, trabalha a grade curricular de conteúdos, mas, além disso, *“se infiltra na vida do aluno na busca de informações que justifiquem suas atitudes e dificuldades [...] ele chama a atenção para valores, traz o conteúdo para a realidade deles [estudantes].”* (P3). Desse modo, ser professor contempla a ideia de repasse de informações e transferência de conhecimentos, sendo suficiente, portanto, dar aula (DEMO, 2007). Por outro lado, “[...] a educação exige ultrapassar o mero ensino, instrução, treinamento, domesticação.” (DEMO, 2007, p. 9).

Nessa perspectiva, desmistificamos a ideia de que educação vem de casa, ou seja, é oriunda somente dos pais. Acreditamos que a educação ocorre em qualquer meio social, podendo ser formal ou informal, e a escola – como representante da educação formal –, portanto, não se exime desse papel. Conforme aponta Cunha (2017), família e escola compartilham o processo de educação dos jovens e juntos propõem estratégias para solucionar obstáculos. Desse modo, de acordo com P1, *“sempre somos um pouco das duas coisas [professor e educador], tanto na escola particular quanto na pública quando, por exemplo, falamos senta direito, desliga o celular, organiza teu material”*. P2 também corrobora esta ideia ao afirmar: *“é preciso ajudar os alunos a se tornarem melhores seres humanos, a se tornarem cidadãos [...] o professor tem o papel de desenvolver nos adolescentes o senso crítico, a opinião própria, fazer o jovem pensar sobre a realidade em que vive.”*. Desse modo, como afirma Freire (2016), o exercício

pedagógico, inevitavelmente, inclui além do ensino de conteúdos, a formação ética dos estudantes. Para tanto, conforme Saltini (2008, p. 67), a escola deveria se incumbir em “[...] formar homens criativos, inventivos e descobridores; pessoas capazes de criticar, construindo e não destruindo; que vão em busca de verificação e não aceitam tudo o que lhes é proposto.”

Assim como já mencionado na categoria *professor como orientador no processo de (re) construção do conhecimento* a respeito da carência de envolvimento dos pais na educação dos filhos, aqui desejamos salientar que este contexto resulta na ocupação da escola com elementos não estritamente relacionados ao meio acadêmico. Segundo Cunha (2017, p. 17), “[...] é bom que os filhos tenham condições na escola de aprenderem conceitos sobre família, cidadania, ética e valores [...]”.

Observamos, então, nas afirmações dos professores palavras como *cidadão*, *valores* e *realidade* que caracterizam uma preocupação que extrapola o caráter instrucional do ensino técnico-científico. Percebe-se que estes termos se encontram diretamente relacionados à dimensão sócio-educativa do indivíduo. Nesse sentido, os professores ainda relataram que contribuem para a formação integral dos estudantes quando estabelecem diálogos desvinculados do conteúdo propriamente dito, discutindo, por exemplo, a respeito de política, esporte, profissão (P1). Sob este viés, P2 afirma que “*a aula sempre é programada, mas a qualquer instante pode ocorrer uma nova necessidade e o conteúdo ficar de lado para discutir qualquer tema do cotidiano.*”. Assim, a escola, por participar da infância, juventude e até mesmo adultez dos indivíduos, já não pode mais ocupar-se apenas com o ensino de conteúdos formais do currículo. É necessário considerar as dimensões social e emocional do estudante, até mesmo para prepará-los para eventos de sucessos, fracassos, decepções e falhas (CUNHA, 2017). Isto é, a escola trabalha para formar cidadãos, futuros profissionais que atuarão no mercado de trabalho, portanto: “Conhecimento é instrumento, não esgota jamais educação [...]” (DEMO, 2007, p. 87).

No âmbito dessa discussão ainda queremos destacar as palavras de P1: “*minha contribuição nesse processo [formação integral do sujeito] é parcial, pois com o excesso de carga horária não consigo desenvolver um trabalho com mais satisfatoriedade, vivenciando as individualidades. Me vejo mais cumprindo calendário escolar.*”. Percebemos na afirmação acima o reflexo da pouca valorização da profissão docente. Evidencia-se o não reconhecimento do papel que o professor desempenha na formação dos indivíduos enquanto sujeitos transformadores de ideias. Essa realidade afeta também os ganhos em termos salariais dos docentes, situação que

praticamente os obriga a trabalhar em mais de uma instituição de ensino. Todo este cenário resulta em uma alta demanda de trabalho, fato que dificulta desenvolver o exercício pedagógico com mais qualidade.

Nesse sentido, para Cima (2014), elementos estressantes do cotidiano docente, tais como, insatisfação com os salários, desvalorização da profissão, pouco tempo disponível para planejamento de aulas, entre outros, acarretam na desmotivação dos professores em exercerem seus afazeres pedagógicos. O autor ainda salienta que, em muitos casos, o salário de professor é inferior às mensalidades de cursos de pós-graduação. Contudo, segundo Freire (2016, p. 139), a vocação ao exercício docente representa a razão pela qual o professorado permanece no magistério cumprindo com dedicação o seu dever, “[...] apesar da imoralidade dos salários.”.

Além do discutido até aqui, os professores ainda demonstraram em seus relatos se envolverem com os elementos afetivos do estudante. Portanto, nessa perspectiva de uma educação que extrapola o fator técnico-científico de ensino, os professores deram respaldo à afetividade entre professor e aluno em contexto de sala de aula. Para P2 *“tu é afetivo quando tu te preocupa com o aluno, faz com que ele tenha limites e respeite o outro, quando tu te preocupa com o próximo e quer o bem dele”*. P1 ainda afirmou que *“a afetividade é tolerância, compreensão, orientação, se posicionar nas dificuldades do outro, saber ouvir, superar barreiras, intervir sempre que necessário, corrigir os erros, mostrar o caminho, saber dizer sim e não”*.

Nestas referências dos professores à afetividade na relação pedagógica, podemos observar a atitude de educador que os entrevistados se colocam diante de seus estudantes. Ou seja, percebemos que, para os professores participantes da pesquisa, o afeto representa, em geral, cuidado, compreensão e preocupação com o outro. Cima (2014) sustenta a concepção destes professores ao afirmar que os elementos afetivos e emocionais contribuem consideravelmente à formação cidadã, resultando, assim, em uma sociedade mais justa e solidária. Ademais, acreditamos que a afetividade, além destes elementos que extrapolam o ensino de conteúdos do currículo, também oportuniza a aproximação entre professor e estudantes, motivando ambos a estarem e a participarem dos processos de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2012; PEREIRA; GONÇALVES, 2010). Portanto, o afeto simboliza “[...] condição *sine qua non* na relação entre aquele que ensina e o que aprende, para o rompimento das amarras que aprisionam a inteligência e impedem a sua real expressão.” (SILVA, 2009, p. 101).

### *Formação e trabalho docente*

A presente categoria retrata o ponto de vista dos professores entrevistados a respeito da contribuição das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura para a formação e prática educativa. Nesse viés, discutem-se duas diferentes concepções sobre a temática: de um lado, tais disciplinas são tomadas como subsídio para o exercício docente; de outro, a formação de professores se consolida por meio de experiências em sala de aula.

Compreendendo-se as disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura como subsídio à prática docente, dois dos três professores entrevistados afirmaram que essas disciplinas apresentam aos licenciandos peculiaridades do exercício pedagógico em sala de aula, de modo a, também, deixar evidente o papel do estudante na relação entre professor, aluno e objeto de conhecimento. Ambos os professores – P1 e P3 – que representam esta dimensão da categoria *formação e trabalho docente* apontaram que por meio do estudo das disciplinas pedagógicas é possível reconhecer o estudante como um sujeito ativo nos processos de ensino e aprendizagem e que a sua participação é tão importante quanto à presença do professor na sala de aula. Ou seja, a educação somente acontece por meio de trocas entre professor e aluno em um ambiente de ensino e aprendizagem no qual nenhum dos sujeitos envolvidos seja o detentor do saber (CUNHA, 2017). O professor desenvolve seu trabalho em parceria com o estudante e este, por sua vez, com autonomia, constrói novas aprendizagens seja motivado por seus interesses ou orientado pelo professor (FREIRE, 2016; SALTINI, 2008). Nesse sentido: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2016, p. 25).

Além disso, ainda em relação à figura do estudante nos processos de ensino e aprendizagem, P1 ressaltou que estas disciplinas o ajudaram a compreender que “*cada aluno tem seu tempo de aprendizagem*”. Desse modo, assumindo que cada sujeito tem a sua individualidade, o professor ao exercer seu trabalho educativo necessita conhecer seus alunos e perceber em cada um suas competências e limitações (CUNHA, 2017). Para Demo (2007, p. 37) é imprescindível respeitar as individualidades, de modo que o professor garanta “[...] que cada aluno encontre seu caminho de progresso, dentro do seu ritmo, com a devida autonomia.”.

Nesse contexto, para P3 “*as disciplinas pedagógicas são a base profissional do futuro professor, elas te preparam para ser professor*”. De acordo com a referida professora essas disciplinas ainda apresentam aos estudantes de licenciatura – por intermédio das discussões que viabilizam –, uma visão geral de “*como trabalhar os diferentes conteúdos, como lidar com as dificuldades dos alunos e como agir em situações inesperadas*”.

Assim, é possível perceber nas palavras de P3 a grande contribuição que ela atribui ao estudo das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura para a formação e atuação docente. Contudo, queremos dar respaldo às ideias de Fiorentini (2005) a respeito deste assunto. Segundo o autor, pesquisas têm evidenciado que as disciplinas específicas têm maior influência na prática educativa de professores se comparadas com as disciplinas didático-pedagógicas. Fiorentini (2005) afirma, assim como mencionado por P3, que as disciplinas pedagógicas visam a apresentar ao futuro professor diferentes procedimentos metodológicos e possibilidades para a sua atuação com grupos de estudantes. No entanto, para o autor, os licenciandos pouco experienciam estes ensinamentos teóricos, de modo que quando iniciam a prática docente reproduzem o modelo tradicional de ensino internalizado desde a escola.

Nessa perspectiva, salientamos que ainda é muito comum em nossas salas de aula presenciar as mesas dispostas de modo que os estudantes se posicionam um de costas para o outro e de frente para o professor. Além disso, muitas vezes as aulas são expositivas e o aluno assume o papel de mero espectador. Demo (2007; 2009) critica esta realidade e afirma que estas salas de aula prejudicam a aprendizagem do aluno, pois nestes casos o professor dificilmente tem um olhar criterioso sobre cada educando, tornando-se indiferente às individualidades. Ademais, para o autor, se os professores, desejam que os alunos sejam sujeitos na (re) construção do conhecimento, o primeiro passo é que os próprios professores reinventem sua prática e criem oportunidades para que em parceria com os estudantes possam produzir novas formas de saber.

Ainda no que tange à contribuição das disciplinas pedagógicas, P1 afirmou que as mesmas orientam o futuro professor em termos de procedimentos metodológicos e que, portanto, para ele “*ensinar não é cuspir informação, mas dar condições para o ensino e aprendizagem*”. Essa afirmação converge aos pressupostos de Freire (2016, p. 24, grifo do autor): “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”. Nesse viés, entendemos que o processo de ensinar está relacionado à atitude de educador, isto é, à medida que nos posicionamos como educadores, e não apenas professores, não

esgotamos a aula no conteúdo, mas iremos cuidar da aprendizagem do estudante, preocupando-nos com a forma como faremos isso. Demo (2009, p. 16), nesse sentido, ressalta que “[...] mesmo que quiséssemos reproduzir [conhecimento], não o conseguiríamos fazer, por se tratar de dinâmica hermenêutica [...] nada entra na mente que não seja interpretado pelo sujeito.”

Por outro lado, as ideias de P2 se opõem aos pareceres apresentados acima com base nas concepções de P1 e P3. Para P2, tanto a sua formação quanto a sua atuação docente é resultado da sua experiência como professora. Segundo ela, a experiência prática do exercício pedagógico representa a maior contribuição para a formação de professores – *“minha vivência me formou professora”* (P2) –. Tardif e Raymond (2000, p. 213) corroboram a ideia de P2. De acordo com os autores, “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.” Para os autores, os professores estruturam sua prática pedagógica com base em suas experiências, ou seja, os conhecimentos construídos na universidade ou por intermédio de pesquisa não representam o principal saber docente.

P2 ainda acrescentou que, a partir de sua prática, percebeu que é preciso atrair o estudante, chamar sua atenção para participar das aulas. Nesse sentido, ela salientou que *“o ibope da nossa área [Ciências da Natureza] é muito baixo, aquele quadro verde com giz branco não atrai ninguém, o nosso laboratório deixa a desejar”*.

Aqui desejamos tecer algumas considerações a respeito da afirmação de P2. Reconhecemos que determinadas escolas não dispõem de espaços aptos ao exercício pedagógico. Assim, não oferecem a estudantes e profissionais da educação infraestrutura propícia aos processos de ensino e aprendizagem e, às vezes, nem mesmo ambientes e recursos para alimentação e higiene. Esta é uma realidade que afeta a motivação dos professores em executar seu trabalho e que também representa uma ofensa a todos os indivíduos que usufruem do sistema escolar (CUNHA, 2017; FREIRE, 2016). Conforme aponta Demo (2007), a respeito dos laboratórios, eles são um importante instrumento de ensino e aprendizagem à medida que permitem a comunicação entre teoria e prática. No entanto, queremos fazer nossas, as palavras de Cunha (2017), isto é, não podemos nos eximir, enquanto educadores, de nosso papel motivador diante do estudante.

É bem verdade que nem todos encontram espaços físicos condizentes com a prática escolar. Por outro lado, nem sempre, um ambiente preparado e com recursos representa um espaço adequado, porque o ambiente abarca também as relações afetivas entre os que ali trabalham. [...] Então, um bom ambiente para a prática do ensino começa por ele [professor], que canalizará a atenção do aprendente e despertará o seu interesse em aprender. (CUNHA, 2017, p. 80).

Diante disso, queremos nos colocar entre estes dois extremos apresentados nesta categoria. Ou seja, acreditamos que a formação e o trabalho docente devam ser consequências do estudo das disciplinas pedagógicas e, também, das experiências da prática educativa. Desse modo, entendemos que nossas atitudes e comportamentos perante estudantes, pais, situações adversas, metodologias de ensino, etc. não são reflexos exclusivos do que estudamos enquanto licenciandos, mas de nosso esforço, comprometimento e dedicação na execução do trabalho docente, tal como discutimos baseados nas ideias de Fiorentini (2005) e Tardif e Raymond (2000). Ressaltamos, ainda, nossa preocupação com a formação dos licenciandos na área de psicologia, pois, tal como apontam Amado et al. (2009) e Ribeiro (2010), os cursos de licenciatura, quando tratam sobre os elementos afetivos nos processos de ensino e aprendizagem, fazem-no de maneira superficial, fato que colabora para a continuidade de aulas tradicionais na educação básica e superior.

Acrescentamos a este pressuposto a importância de os professores participarem de cursos de educação continuada, visto que, por meio de atualizações, os docentes refletirão criticamente sobre suas práticas pedagógicas e se sensibilizarão a respeito de uma educação voltada à formação integral dos estudantes. Nesse viés, para Cima (2014, p. 103) a educação permanente qualifica o exercício educativo do professor, além de representar “[...] uma oportunidade para que o docente busque aprimoramento e aquisição de novas práticas a partir de novos conhecimentos.”.

### *Relações interpessoais*

Nesta categoria exploramos a relação que os professores entrevistados estabelecem com seus estudantes. A partir disso, discute-se o reflexo desta relação nos processos de ensino e aprendizagem e a comunicação que os educadores mantêm com os pais dos alunos. Assim, abordamos o vínculo dos professores com estudante com laudos de inclusão e a dificuldade que sentem em atendê-los com a necessária atenção.

Iniciamos nossa discussão tratando sobre o relacionamento dos professores em uma perspectiva geral. Os três educadores entrevistados afirmaram que se posicionam diante de diferentes turmas com o mesmo perfil profissional. Nesse sentido, P1 afirmou que estabelece com os estudantes uma relação “*de respeito: falar e ouvir; perguntar e deixar perguntar*”. Como já

dizia Paulo Freire (2016) em *Pedagogia da Autonomia* “educar exige saber escutar”. Em assim sendo, de acordo com o referido autor, não é em um discurso verticalizado de professor ao aluno que o professor desenvolverá a capacidade crítica de ouvir e falar com o outro, neste caso o estudante. “É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.” (FREIRE, 2016, p. 114).

Ainda em relação ao perfil profissional do professor, P2 ressaltou que quando sente os estudantes apáticos, tenta instigar a participação discente. Ainda, segundo P2, apesar de ela manter a mesma atitude perante diferentes grupos de estudantes, em determinadas situações, a professora se vê obrigada a trabalhar com cada educando de maneira diferenciada em virtude de diferentes interesses e dificuldades dos alunos. Por essa razão, P2 e P3 relataram que o mesmo planejamento didático, em cada turma, se desenvolve de maneira distinta.

Estas concepções dialogam com os pressupostos de Cunha (2017). Para o autor, o professor precisa tornar o ambiente escolar atraente ao estudante, isto é, despertar o seu desejo em aprender, uma vez que o que alimenta o envolvimento e a participação do educando é o seu interesse, curiosidade e necessidades (CUNHA, 2017). Desse modo, fica nítido que o exercício pedagógico deve contemplar diferentes alternativas didáticas, já que o mesmo método de ensino, se aplicado rigidamente a diversos estudantes, não necessariamente apresentará resultados positivos. Isso se deve ao fato de cada indivíduo ter sua individualidade, ou seja, seus anseios (CUNHA, 2017).

No que diz respeito ao relacionamento com os estudantes, P2 também afirmou que acredita que a primeira impressão dos estudantes em relação a ela é de crítica, pois ela exige deles organização e cumprimento de regras. Contudo, a professora resalta que com a convivência sente que os estudantes se aproximam dela, e afirma: “*Ao mesmo tempo que sou exigente, também dou carinho. Dá para fazer as duas coisas.*”. Nesse viés, destacam-se as palavras de Saltini (2008, p. 92) quando afirma que “[...] a educação se faz com duas mãos: a mão que dá o aconchego, o prazer, o amor e a outra que frustra, desafia, impõe e limita. [...] Manipulamos a educação com as duas mãos: a do afeto e a da lei e das regras”. Portanto, de acordo com o autor, é necessário coerência e sensatez para determinar as “doses” de frustração e gratificação nos processos de ensino e aprendizagem.

Percebemos nas concepções dos professores acima apresentadas, um vínculo entre professor e estudante que não se circunscreve apenas em contexto instrucionista. Em assim sendo, queremos dar respaldo ao foco em estudo nesta pesquisa: afetividade nas relações pedagógicas. Ao verificarmos os professores afirmar que é preciso ouvir o estudante, que modificam seu planejamento em vistas a atender as necessidades discentes e que há carinho em suas relações, entendemos que se estabelece entre os sujeitos uma relação de afeto. Acreditamos nos pressupostos de que a afetividade representa uma espécie de força propulsora que contribui para o desenvolvimento do intelecto. Conforme afirma Saltini (2008, p. 22), “[...] a relação que o aluno estabelece com o professor é fundamental, enquanto elemento energizante do conhecimento. As famosas estratégias educacionais nada mais são do que a criação de relações adequadas, afetivas, carinhosas [...]”.

Nessa perspectiva, os professores entrevistados acreditam que a afetividade é “*troca mútua*” (P1), são laços de cuidado, preocupação e diálogo (Professora P3). Portanto, a afetividade “*vai além do beijo e do abraço*” (P2). Aqui é possível retomarmos a longa discussão que promovemos no capítulo da *fundamentação teórica*, mais especificamente, na seção *sobre afetividade e educação: algumas aproximações*. Baseando-nos, agora, somente em Tassoni (2000) e Leite (2012), podemos inferir que a afetividade nas relações pedagógicas não simboliza apenas um toque. Pelo contrário, entre professor e estudante se estabelecem relações que sofrem influência do olhar, de atitudes, do modo de se expressar verbalmente, etc. Além disso, tanto professores quanto educandos sentem a necessidade de valorização e prestígio (PEREIRA; GONÇALVES, 2010).

A partir desta relação que os professores estabelecem com os estudantes, quando diante de dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentos inadequados, os educadores afirmam que, em um primeiro momento, dialogam em particular com o determinado aluno no intuito de investigar as causas dos acometimentos. P2 ainda afirma que, nestes casos, tenta se aproximar do estudante, de modo a deixá-lo à vontade, pois percebe que em alguns casos o baixo rendimento é resultado da falta de autoconfiança, o que impede o aluno de procurar o professor para pedir ajuda.

Nessa perspectiva, entendemos que o professor que se dedica ao seu exercício docente, será capaz de, à medida que conhece seu aluno, analisar os possíveis fatores que o afligem. Ou seja, o olhar cuidadoso do educador poderá, de antemão, diagnosticar que elementos estão

prejudicando o desempenho escolar do educando (SILVA, 2009). Além disso, conforme apontou P2, aproximar o estudante do professor é uma estratégia que merece nossa atenção. Isso porque, segundo Cunha (2017), o processo de aprendizagem é facilitado quando o estudante se reconhece, por meio do estímulo docente, como sujeito capaz de superar dificuldades. De acordo com autor, “[...] convém ao educador confiar nos seus alunos e demonstrar sua confiança. Poderá alguém educar se não acreditar em quem aprende? Da mesma forma, poderá alguém aprender se não confiar em quem educa?” (CUNHA, 2017, p. 63).

P3 ainda disse que quando o desempenho do estudante não é satisfatório, dá novas oportunidades de avaliação, mas se isso não for suficiente, conversa com os pais para tentar identificar se a origem dos problemas de aprendizagens não está em casa. Esta colocação nos parece ter dois âmbitos de discussão. De um lado, a professora se refere a “desempenho não satisfatório”, remetendo-nos à ideia de quanto o estudante aprendeu do conteúdo. Concordamos com Demo (2009, p. 94) quando o autor afirma que: “Todo trabalho mal feito deve ser refeito.”. Contudo, queremos salientar que a escola não deveria fundar seu trabalho em quantificar a aprendizagem dos estudantes, mas qualificar a sua formação, isto é, prepará-lo para ser um cidadão crítico e competente (DEMO, 2007). Por outro lado, P3 demonstra preocupar-se em analisar se as causas do baixo desempenho não estariam relacionadas a problemas pessoais. Obviamente este é um assunto que merece a atenção dos professores, pois os pressupostos wallonianos inferem que afetividade e cognição são interdependentes, seja em contexto escolar ou não. Ou seja, vínculos afetivos podem afetar positiva ou negativamente o desempenho do estudante na escola e vice-versa (GALVÃO, 2003).

Em se tratando da relação família-escola, de acordo com os professores, os encontros entre professores e pais normalmente são trimestrais, a menos que os responsáveis sejam chamados ou procurem a escola. Nestas ocasiões, os professores debatem a respeito de comprometimento com as atividades avaliativas, questões atitudinais, desempenho escolar, relacionamento com os colegas, etc. P1 ainda salientou que pede aos pais que conversem e orientem seus filhos: “*tento mostrar aos pais o compromisso que eles têm com a educação*”. Assim, propõe-se que a educação não é atribuição exclusiva da escola, isto é, dos profissionais da educação (DEMO, 2007). Portanto, família e escola precisam se reconhecer como aliadas no processo de desenvolvimento moral e cognitivo dos indivíduos (SALTINI, 2008).

Estes professores ainda afirmam que tentam manter com alunos com laudo de inclusão o mesmo tipo de relacionamento estabelecido com os demais estudantes. No entanto, P1 salienta que diante de alunos especiais ele se posiciona de modo mais compreensivo devido às adversidades ocasionadas pelos transtornos e/ou síndromes. Nesse viés, segundo P2 e P3, os estudantes incluídos necessitam de uma atenção especial a qual elas não conseguem suprir, pois se ocupam com a alta demanda do restante da turma. Nesse sentido, ambas as professoras acreditam ser imprescindível que estes estudantes sejam acompanhados por monitores, isto é, profissionais especializados no atendimento a esses educandos. Para P3, os professores não estão preparados para este desafio. De acordo com a referida professora, *“o que acontece nas escolas é apenas matrícula, nada além disso”*.

No que diz respeito à educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – assim estabelece:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 1996).

Percebemos, desse modo, que consta em nossa legislação inferências no que tange ao amparo às escolas e aos professores que trabalham com estudantes com necessidades educacionais especiais, no entanto, este não é o real cenário de nossas escolas. Pode-se observar no depoimento de P2 e P3 a dificuldade que as mesmas encontram em desenvolver um trabalho considerado satisfatório com estes educandos.

Nesse viés, Sant’Ana (2005), no intuito de investigar as concepções de professores e diretores a respeito da educação inclusiva, verificou que estes profissionais da educação, dentre outros apontamentos, consideram a formação dos professores insatisfatória, a infraestrutura das escolas precária, urgência em oferecer apoio pedagógico aos professores, além de reduzir o número de estudantes nas salas de aula. Em relação à formação de professores, os profissionais entrevistados sugeriram que os órgãos administrativos ofertassem cursos de educação continuada (SANT’ANA, 2005). No que diz respeito ao apoio técnico, discute-se a carência de suporte teórico-prático por parte de profissionais especializados. Ademais, a autora ainda constatou que as classes superlotadas prejudicam “[...] as relações interpessoais e o desenvolvimento de um trabalho mais próximo ao aluno com necessidades especiais.” (SANT’ANA, 2005, p. 232).

Aqui, faz-se necessário acrescentar que não se está adotando uma postura que vai contra os preceitos da educação especial, apenas retratando a realidade que as escolas vivenciam no atendimento aos seus estudantes com laudos de inclusão. Pelo contrário, reconhecemos e valorizamos a iniciativa de nossos governantes em propor a educação inclusiva de estudantes com necessidades educacionais especiais em turmas de ensino regular, em vistas a oferecer um ensino de qualidade para todos, sem discriminação às diferenças. Contudo, acreditamos, assim, como P3, que os professores precisam ser orientados por profissionais capacitados em atender esses estudantes e, além disso, que participem de cursos de especialização com o intuito de contribuir para a formação dos estudantes incluídos, pois conforme Silva (2009) e Duek (2007) os professores não estão preparados para atender esse grupo de educandos.

#### 4.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA DIRECIONADA AOS ESTUDANTES

Bem como os professores P1, P2 e P3, um grupo de dez estudantes<sup>16</sup> também foi convidado a participar de uma entrevista semiestruturada. No entanto, estes educandos participaram de uma entrevista coletiva, e não individual como ocorrera com os professores. Vale salientar que os mesmos representaram turmas de primeira, segunda e terceira séries do ensino médio, sendo referidas, no presente texto, como T1, T2 e T3, respectivamente.

Nesta circunstância, portanto, os estudantes, mediados pela pesquisadora, dialogaram sobre as suas percepções a respeito da *representatividade do espaço escolar*, dos *elementos que contribuem para o gosto de diferentes disciplinas*, de suas percepções sobre a *caracterização de um professor afetivo*, da *importância do vínculo afetivo nos processos de ensino e aprendizagem*, além da *sensibilidade dos professores para outros fatores não relacionados à dimensão técnico-científica* (Figura 2).

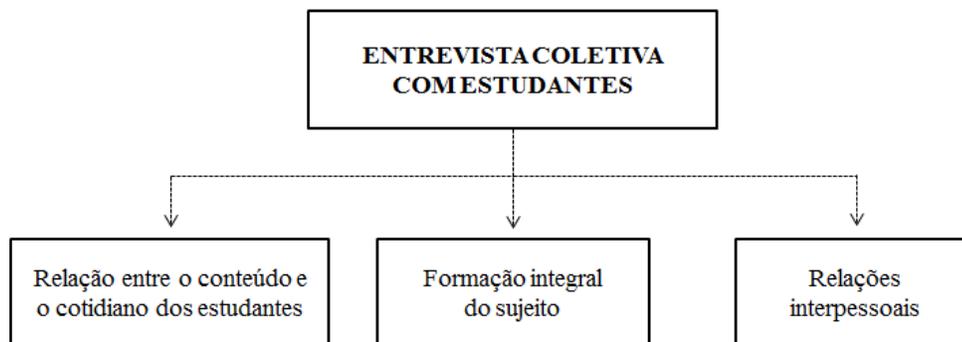
A partir dos relatos discentes acerca destas temáticas e análise dos dados de acordo com Moraes e Galiazzi (2011) – ATD – apresentamos as três categorias emergentes na entrevista direcionada aos estudantes, sendo elas: *relação entre o conteúdo e o cotidiano dos estudantes*; *formação integral do sujeito* e; *relações interpessoais* (Figura 5). Algumas das discussões que aqui serão apresentadas poderão se entrelaçar com os pressupostos retratados durante a *análise da*

---

<sup>16</sup> O critério de seleção dos participantes da presente pesquisa é explorado em *Participantes da pesquisa*, capítulo 3, seção 3.2.

*entrevista direcionada aos professores* – capítulo 4, seção 4.2 –. Contudo, salientamos que nesta seção do capítulo de análise dos dados, será explorada a temática central em estudo – *afetividade no ensino de ciências* – sob o ponto de vista dos estudantes participantes desta pesquisa.

**Figura 8** – Relação das categorias emergentes na entrevista semiestruturada direcionada aos estudantes.



Fonte: A autora (2018).

Em *relação entre o conteúdo e o cotidiano dos estudantes*, é retratada a importância que os estudantes atribuem à relação *conteúdo curricular/realidade cotidiana* para a compreensão das temáticas desenvolvidas em sala de aula. No contexto da categoria *formação integral do sujeito*, é discutida a percepção discente sobre o simbolismo e representação do ambiente escolar para além do espaço de ensino e aprendizagem, mas também como lugar de formação cidadã à medida que o corpo docente não limita o exercício pedagógico ao conteúdo curricular, mas explora, também, as dimensões social e afetiva dos estudantes.

Em *relações interpessoais* são apresentados argumentos dos estudantes entrevistados que caracterizam a escola como um espaço que oportuniza estabelecer vínculos interpessoais. No entanto, dá-se ênfase para as relações que esses alunos mantêm ou gostariam de manter com seus professores.

A seguir estas categorias são exploradas tomando como referência os depoimentos dos educandos, o referencial teórico adotado e a percepção da pesquisadora em relação ao tema em discussão.

### *Relação entre o conteúdo e o cotidiano dos estudantes*

A presente categoria explora a percepção discente acerca do intercâmbio, em sala de aula, entre o conteúdo programado na grade curricular e a realidade cotidiana dos estudantes. De acordo com o grupo de educandos entrevistados, as temáticas em estudo são mais bem compreendidas quando o professor relaciona teoria e prática. Nesse viés, os estudantes da T3, citando um determinado professor não observado afirmaram: *“ele traz o dia-dia para a sala de aula e tu entende muito melhor”*.

Desse modo, acreditamos que a conexão entre o conteúdo e a vida concreta dos estudantes tem implicações afetivas nos processos de ensino e aprendizagem, pois à medida que o professor estabelece esta comunicação em sala de aula, ele está expressando sua preocupação com a aprendizagem dos estudantes. Assim, relacionar os objetivos de ensino à realidade cotidiana dos educandos, aproxima-os dos objetos de conhecimento e, além disso, os próprios alunos reconhecem que esta confluência facilita o aprendizado (LEITE; TASSONI, 2002; TASSONI; LEITE, 2013). Portanto, conforme Saltini (2008, p. 46): *“Não há possibilidades de ser entendida qualquer coisa sem as relações contextuais que a identificam [...]”*.

Para os entrevistados, esta comunicação com o cotidiano torna o ambiente de aprendizagem mais atraente e interessante. Alguns estudantes ainda afirmaram que em Física, dentre as disciplinas da área de Ciências da Natureza, eles têm mais facilidade de aplicar os conhecimentos técnico-científicos na vida cotidiana. Segundo eles, isso se deve ao fato de o professor (P1) *“explicar de um jeito bom, com exemplos reais”*.

Percebemos, a partir destes argumentos, que a conexão entre conteúdo e prática diária instiga o envolvimento discente nas aulas. *“Seria impossível entender o desenvolvimento da inteligência sem um desenvolvimento integrado e convergente cada vez maior de nossos interesses e amores por aquilo que olhamos, tocamos e que nos alimenta a curiosidade.”* (SALTINI, 2008, p. 57). Então, considerando a percepção dos estudantes de que a relação entre vida concreta e conteúdo curricular, além de proporcionar melhor compreensão do tema em estudo, também motiva os educandos a participar das aulas, podemos inferir que ambos os fatores – compreensão e motivação – estão inter-relacionados. Isto é, acreditamos que à medida que o diálogo entre cotidiano e conteúdo se estabelece, o estudante passa a interagir com o objeto de conhecimento e esta atitude facilitaria a aprendizagem.

Além disso, entendemos que estas relações apenas se tornam viáveis por meio do trabalho comprometido do professor. Ou seja, ao professor cabe assumir uma atitude crítica de modo a ensinar os estudantes a refletir sobre o que se aprende, e não apenas repassar conteúdo. (SILVA, 2009). Para Saltini (2008), ensinar os educandos a pensar é fazer com que eles saibam estabelecer todas as relações possíveis com o aprendizado.

Ainda sob este viés, relacionar o objeto de conhecimento com o cotidiano se torna ainda mais relevante em disciplinas consideradas abstratas pelos estudantes, tal como, a Matemática (DEMO, 2007; CUNHA, 2017). Nesses casos, ao aluno é possível superar a mera imaginação de tais relações que, muitas vezes, parecem estar distantes da realidade em que vivem (DEMO, 2007). Os educandos, por meio deste intercâmbio: “Descobrem saberes palpáveis em seu mundo e não saberes intangíveis de outro planeta.” (CUNHA, 2017, p. 90).

Além do exposto até aqui, o grupo de estudantes relatou que a escola teria o papel de aproximá-los de fatos e contingências que ocorrem diariamente em um contexto extraescolar. Nesse sentido, eles deram respaldo à promoção de discussões em sala de aula que estejam em destaque na mídia, como, por exemplo, assuntos de cunho político. Desse modo, os estudantes consideram relevante que os professores não esgotem a aula no conteúdo, mas que *“tragam o mundo para dentro da sala de aula”*.

Diante disso, entendemos que os estudantes reconhecem a função social da escola, não se convertendo, apenas, em um espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades técnico-científicas. Ao afirmarem que a instituição escolar pode aproximá-los de outras temáticas, não necessariamente, relacionadas ao conteúdo programático, percebemos que os estudantes têm um interesse voltado à formação cidadã. A esse propósito, Freire (2016), defende o uso do recurso televisivo nas salas de aula. Isto é, o autor apoia que os professores explorem com os estudantes conteúdos que estejam sendo divulgados pela mídia. Contudo, Freire salienta a necessária postura crítico-reflexiva de professores e estudantes a respeito do material divulgado pelos meios de comunicação, de modo a não tomar tudo como verdades absolutas. Nesse sentido, Demo (2009), acrescenta que a cidadania que a escola deseja formar está alicerçada em valores, tais como, solidariedade, ética e equidade.

### *Formação integral do sujeito*

Esta categoria retrata a ideia que os estudantes têm de que a escola, mais especificamente os professores, não se ocupa apenas com o desenvolvimento cognitivo dos educandos, mas, também, com a formação social e afetiva. Percebemos que os estudantes reconhecem o papel social da escola quando eles afirmam: *“a escola é a base de tudo, prepara a gente para o lado de fora daqui”*; *“o nosso futuro está nas mãos dos professores”*. Queremos aqui salientar que por este último argumento – *“o nosso futuro está nas mãos dos professores”* –, não entendemos que os estudantes estejam se eximindo da responsabilidade que eles próprios têm com a sua formação ética. Acreditamos que por detrás desta afirmação os educandos estão valorizando a figura docente na sua constituição enquanto sujeito social.

Nesse sentido, o perfil da sociedade está intrinsecamente relacionado ao indivíduo que as escolas estão formando, o professor tem o poder da mudança, pois, por meio da educação, é capaz de intervir no mundo (CUNHA, 2017; FREIRE, 2016). Assim, “[...] quando nos colocamos diante de uma criança, devemos pensar em como prepará-la para viver daqui a vinte ou trinta anos. Não podemos encaminhá-la para lições, informações e soluções que são válidas somente para hoje.” (SALTINI, 2008, p. 44).

Nesse viés, os estudantes ainda salientaram como ofício dos professores, estimular o senso crítico-reflexivo e a autonomia nos educandos. Mencionando os ensinamentos de determinada professora não observada, eles afirmaram que *“não dá pra ficar esperando pelos outros, a gente tem que formar opinião própria”*. No âmbito dessa discussão, acreditamos que a escola representa um importante meio social capaz de desenvolver nos indivíduos sua autonomia, de modo que sejam sujeitos de suas próprias ações, isto é, que tenham iniciativa e tomada de decisão para atender às necessidades e dificuldades (DEMO, 2007; SALTINI, 2008). O estudante precisa analisar e criticar as informações que lhe são ditas e apresentadas para que seja capaz de enfrentar e resolver situações problemas (DEMO, 2007; CUNHA, 2017). *“É papel da escola, na sociedade pós-moderna, desenvolver a autonomia de pensamento para que os alunos aprendam a fazer escolhas.”* (CUNHA, 2017, p. 114).

Ainda, na percepção dos estudantes, no que diz respeito à formação afetivo-emocional, os professores estabelecem uma relação afetiva quando se preocupam com o bem-estar dos seus alunos fazendo com que o interesse docente extrapole as barreiras dos conteúdos programados no

currículo. Isto é, segundo os educandos, o vínculo afetivo se estabelece quando o professor se dedica a atender suas dificuldades, sejam elas cognitivas ou não. O que nos parece estar implícito nestas colocações dos estudantes é o fato de eles, aparentemente, não reconhecerem que o vínculo afetivo, mesmo que não esteja diretamente relacionado às temáticas curriculares, afeta na aprendizagem dos conteúdos (GALVÃO, 2003). Isso porque os processos de ensino e aprendizagem sofrem influência da qualidade da relação que se institui entre professor, aluno e objeto de conhecimento, isto é, a aula não retrata apenas conteúdo, mas toda uma gama de sentimentos de acolhimento, cuidado, compreensão, etc. (SANTOS, 2012; TASSONI; LEITE, 2013).

Nessa perspectiva, uma determinada estudante relatou que há alguns meses estava passando por problemas familiares e uma de suas professoras percebeu que seu comportamento estava diferente. Ela disse estar mais introspectiva e distante de colegas e professores. Nesta situação, a professora em questão a chamou para uma conversa em particular. Sobre o caso, a estudante finalizou: *“a sora foi minha psicóloga”*. Nesse sentido, de acordo com Cunha (2017), cabe ao professor o olhar zeloso, ou seja, o olhar que vê além do que os olhos podem enxergar. Segundo o autor, há sentimentos e emoções que não são reveladas em palavras e por isso a importância do olhar cuidadoso e vigilante do professor.

Ainda desejamos tecer algumas considerações a respeito do argumento *“a sora foi minha psicóloga”*. Entendemos que a estudante está reconhecendo e valorizando a atitude da professora em tê-la amparado quando fora necessário. E, nesse sentido, Freire (2016) afirma que a educação, por ser uma especificidade humana, exige bem querer aos estudantes: “[...] não posso recusar minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. [...] não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social.” (FREIRE, 2016, p. 141). Contudo, diante da expressão utilizada pela estudante nesta colocação, queremos salientar, também com base em Freire (2016), que por questões éticas e de respeito às profissões, o professor não deverá assumir, diante dos estudantes, um ofício profissional que não lhe convém.

Por fim, percebemos, nos relatos que representam a presente categoria, no que diz respeito à formação afetiva, que os estudantes reconhecem o vínculo afetivo no sentido professor-aluno. Ou seja, os educandos não mencionaram explicitamente o sentido inverso – aluno-

professor – no estabelecimento de relações afetivas<sup>17</sup>. Esse fato, não necessariamente, corresponde à noção discente de que o afeto nas práticas pedagógicas apenas se institua de professor para aluno. No entanto, desejamos aqui salientar que a afetividade é, ou deveria ser, recíproca entre professor e estudante. Ambos os sujeitos do contexto educativo, quando valorizados e respeitados, têm sua autoestima elevada. O professor, assim como o aluno, precisa se sentir aceito e reconhecido. Quando estes valores são mútuos, os resultados dos processos de ensino e aprendizagem são mais produtivos (VERAS; FERREIRA, 2010; TASSONI, 2000; PEREIRA; GONÇALVES, 2010).

### *Relações interpessoais*

Nesta categoria são apresentadas considerações discentes que se circunscrevem a respeito dos vínculos interpessoais que o espaço escolar oportuniza aos estudantes. Desse modo, os educandos entrevistados fizeram referência ao convívio com diferentes personalidades, elementos que influenciam no gosto pelas disciplinas e o relacionamento com os professores.

No que tange às relações dos estudantes com os profissionais da educação e os colegas de um modo geral, os educandos participantes da pesquisa salientaram que na escola eles têm a oportunidade de se relacionarem com diferentes pessoas, as quais cada uma tem seu perfil próprio. Para esses estudantes, o ambiente escolar lhes possibilita o contato com uma diversidade de vínculos interpessoais, isto é, a aproximação varia de sujeito para sujeito. Nessa perspectiva, salientamos que, na escola, assim como em qualquer outro meio social, relacionamo-nos com indivíduos de diferentes culturas, etnias, classes econômicas, etc. e essa diversidade resulta em tipos de vínculos também diferenciados. Assim, com base em Mosquera e Stobäus (2008), ressaltamos a importância do respeito ao diferente e que, para que a educação afetiva do professor seja facilitada, é preciso que as relações com os sujeitos que estão ao nosso redor sejam positivas.

[...] é necessário ter abertura para a diversidade, o diferente, e estrutura democrática para poder viver bem em um mundo múltiplo e plural. [...] melhores relações interpessoais pressupõem a busca da saúde pessoal e social, resistir a uma sociedade e um mundo que tenta sempre colocar modelos de retrocesso e imposição. (MOSQUERA; STOBÄUS, 2008, p. 77).

---

<sup>17</sup> Na categoria *relações interpessoais* da presente seção do capítulo de *Análise dos dados* citaremos um exemplo em que os estudantes, sem o devido reconhecimento, mencionaram a presença de vínculo afetivo de aluno para professor.

Nesse sentido, os entrevistados da T3 relataram o caso de uma determinada estudante – incluída em turma de ensino regular, natural do Haiti – que tinha dificuldade em se comunicar com os colegas e os professores e, portanto, dificuldades de aprendizagem. Nessa circunstância, determinada professora da área de Linguagens buscou, por seus próprios esforços, uma intérprete para que esta terceira pessoa, como mediadora, conseguisse envolver a estudante haitiana nas aulas. O propósito da professora, de acordo com os relatos, obteve sucesso.

Neste caso, percebemos a presença de vínculos afetivos, pois a referida professora, ao se preocupar com a estudante, procurou alternativas para superar suas dificuldades de aprendizagem e, além disso, fazer com que ela conseguisse interagir com os que estivessem ao seu redor. Essa atitude da referida educadora dialoga com os pressupostos freireanos de educação. Para Freire (2016), ensinar não se restringe em comunicar e/ou transferir aos estudantes conteúdos. Pelo contrário, o autor ressalta que a prática de ensino requer a criação de condições para a aprendizagem. Nesse sentido, portanto, a educação necessita de “[...] educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.” (FREIRE, 2016, p. 28).

No âmbito desta categoria, os estudantes também afirmaram que o gosto que eles têm pelas diferentes disciplinas depende da qualidade da relação que estabelecem com os professores. Nos relatos, evidencia-se a percepção de que o gosto pelas disciplinas não é responsabilidade exclusiva do professor, pois também é necessário o interesse e dedicação do aluno. No entanto, os educandos destacaram o papel do professor afirmando que o apreço pela disciplina está relacionado ao modo como o educador envolve os estudantes na aula e no conteúdo – *“quanto mais o professor se envolve com a gente, mais aumenta o nosso interesse pela matéria deles”*.

Assim, compreendemos que a percepção que eles têm do professor é a de *mediador* entre os alunos e o objeto de conhecimento. Portanto, sob esse viés, acreditamos que o professor por meio da mediação pedagógica é capaz de aproximar, ou não, o educando do objeto de conhecimento. Isto é, a afetividade entre professor e aluno representa um dos fatores que podem ser determinantes para o interesse do educando na disciplina (LEITE; TASSONI, 2002; ARCHANGELO et al., 2008; CIMA, 2014). *“Ainda que ele [estudante] não tenha propensão para amar algum conteúdo acadêmico, poderá amar quem o educa. Bom será amar os dois.”* (CUNHA, 2017, p. 17).

Além disso, assim como os próprios estudantes ressaltaram, a dedicação do professor deverá ser acrescida do envolvimento discente. Desse modo, concordamos com Felicetti e Morosini (2010), pois, segundo as autoras, o sucesso e o fracasso escolar também estão sob responsabilidade do aluno, ao quanto ele se compromete com a sua aprendizagem.

Obviamente que um trabalho docente de qualidade requer necessariamente um comprometimento do profissional em educação, no todo do seu fazer docente. Porém, o comprometimento compete, também, ao educando, visto que só aprende quem quer aprender, e só se “ensina” a quem quer ser ensinado. (FELICETTI; MOROSINI, 2010, p. 24).

Ainda cabe aqui discutir a importância que os estudantes atribuem à interação entre professor e aluno. Nessa perspectiva, para esses educandos, um professor ideal deve interagir com seus estudantes. Por meio dessa interação, os estudantes reconhecem um professor como afetivo quando ele é amigável, carinhoso, quando transmite ao aluno confiança e dialoga com ele. Já defendemos neste texto, em outras ocasiões, que a afetividade não representa somente contato físico. Os laços afetivos expressos, também, por meio do diálogo e sentimentos de confiança, tal como relatado pelos estudantes, são um importante vínculo que contribui positivamente para os processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, ao sucesso escolar dos educandos (TASSONI, 2000; SILVA; SCHNEIDER, 2007; PEREIRA; GONÇALVES, 2010). Consoante a esses pressupostos, queremos acrescentar as ideias de Chamat (1997) e Freire (2016). De acordo com os autores, com o olhar ou um simples gesto, o professor poderá transmitir ao estudante segurança e autoconfiança, sentimentos que, além de favorecer a aprendizagem discente, consolida a relação entre professor e aluno.

Nesse viés, os estudantes da T1 afirmaram que sentem a P3 distante deles. Em contrapartida os educandos das T2 e T3 acrescentaram que é preciso compreendê-la, pois “*é o jeito dela*”. Diante desses argumentos, queremos reaver o que apresentamos em *análise dos questionários*. Nesta seção do capítulo *análise dos dados*, apresentamos que P1, P2 e P3 reconhecem e valorizam a afetividade nas relações pedagógicas como elemento que influencia positivamente na aprendizagem dos estudantes. Contudo, a P3 salientou que, mesmo diante deste reconhecimento, por suas características pessoais, tem dificuldade de se aproximar dos educandos. Percebemos, assim, que os alunos de P3 sentem e percebem essa dificuldade da professora. Além disso, quando eles afirmam ser necessário compreender a atitude de P3, pois se trata do perfil pessoal dela, acreditamos que este argumento expressa uma ideia de afetividade, pois estamos inferindo ao longo desta investigação que o afeto é considerado, também, como

cuidado e atenção recíprocos. Assim, mesmo que os estudantes não percebam em seus próprios argumentos, compreender a personalidade e as limitações do professor também é uma maneira de demonstrar compaixão. Trata-se de respeito à figura docente (PEREIRA; GONÇALVES, 2010).

Também convém lembrar nesta perspectiva de interação entre professor e aluno, que uma estudante da T3, a respeito de P2, afirmou: “*sinto dela um carinho quase de mãe*”. Cabe a nós, neste momento retomarmos a discussão proposta por Demo (2009, p. 11, grifo do autor): “A definição de professor inclina-se para o desafio de *cuidar da aprendizagem* [...]”. O autor, ao atribuir ao professor papel decisivo na constituição e funcionamento da sociedade, desde que atue como mediador nos processos de ensinar e aprender, estabelece um paralelo entre a mãe que cria seu filho e o professor que cuida da aprendizagem. De acordo com o referido autor, ambos “[...] envolve-o [filho/aluno] afetivamente, avalia-o toda hora, tendo como horizonte sua autonomia, orienta-o com base no convencimento envolvente e exigente, não no autoritarismo intrucionista, cultiva a condição de sujeito [...]” (DEMO, 2009, p. 22).

Desse modo, reafirmamos, com base em Freire (2016), que a educação não pode dar-se alheia ao afeto, da proximidade que acolhe, compreende e motiva. Assim como o referido autor, não entendemos a educação “[...] como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.” (FREIRE, 2016, p. 142).

Ainda no que tange às interações entre professor e aluno, os estudantes relataram que P1, em uma primeira impressão, pode parecer um professor distante e despreocupado. No entanto, com o convívio, ele se mostra atencioso com a aprendizagem dos estudantes – “*ele dá tudo, só não se importa com quem não tá a fim, mas quem quer aprende*” –. Reconhecemos que a expressão utilizada pelos educandos – “*não se importa*” – possa conotar a ideia de que P1 seja um professor não comprometido com o seu exercício pedagógico. Contudo, o que se percebeu nos relatos dos educandos e também no que fora observado<sup>18</sup> em sala de aula, é que P1 é um professor que dedica seu ofício a atender os estudantes que estão interessados em aprender e que com estes alunos mantém uma relação mais próxima e afetiva.

Diante disso, entendemos que o vínculo afetivo se estabelece a partir do convívio e interação entre os sujeitos (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005; PEREIRA; GONÇALVES, 2010).

---

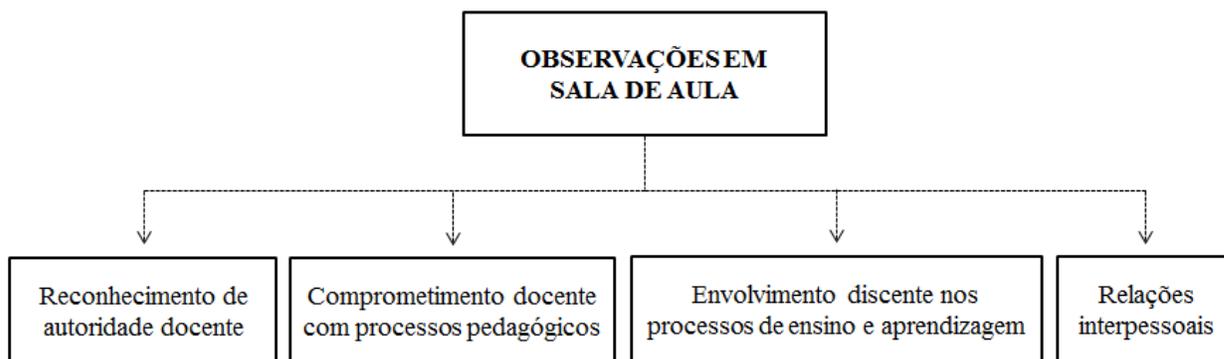
<sup>18</sup> A análise das 48 horas/aula de observação de aulas será apresentada em *Análise dos eventos observados em sala de aula*, capítulo 4, seção 4.4.

Além disso, os processos de ensino e aprendizagem parecem depender, talvez em igual proporção, tanto do professor quanto do estudante, pois “[...] ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem.” (TARDIF, 2002, p. 132). Nesse sentido, o uso de Tardif como subsídio teórico possa, em uma primeira impressão, evocar uma contradição com o referencial utilizado na *fundamentação teórica*, no que diz respeito à Vygotsky. Salientamos que, assim como apresentado em nossos aportes teóricos, entendemos que a motivação discente não é inata e que a aprendizagem é um processo social (VYGOTSKY, 1998a; LEITE, 2012), contudo, aqui coube a nós trazer as palavras de Tardif (2002) como amparo aos resultados encontrados em nossas análises, no que tange à atitude P1, em sala de aula, em relação aos seus estudantes.

#### 4.4 ANÁLISE DOS EVENTOS OBSERVADOS EM SALA DE AULA

A partir deste momento, apresentamos a análise das 48 horas/aula de observação em sala de aula. P1, P2 e P3 foram acompanhados individualmente em seu fazer docente por 16 horas/aula em diferentes turmas. Após a observação de eventos diários em sala de aula, as situações presenciadas pela pesquisadora foram descritas em forma de texto. De acordo com o método de análise de dados qualitativo utilizado nesta dissertação – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011) – emergiram quatro categorias, a saber: *reconhecimento de autoridade docente*; *comprometimento docente com processos pedagógicos*; *envolvimento discente nos processos de ensino e aprendizagem*; e *relações interpessoais* (Figura 6).

**Figura 9** – Relação das categorias emergentes na observação de eventos em sala de aula.



Exploramos, portanto, as categorias na perspectiva das relações afetivas em âmbito pedagógico. Isto é, o modo como a pesquisadora identificou a (in) existência de vínculos afetivos entre professor e aluno em situações de sala de aula, ou seja, em um espaço formal de ensino e aprendizagem. Em assim sendo, os eventos observados na categoria *reconhecimento de autoridade docente* representam presença/ausência de reconhecimento de autoridade docente por parte dos estudantes. Salientamos que as discussões aqui desencadeadas não têm por intuito reforçar e/ou defender uma imagem autoritária do professor, mas apresentar episódios que possam elucidar os diferentes modos e meios pelos quais o educador exerce sua autoridade pedagógica em sala de aula.

Em *comprometimento docente com processos pedagógicos* são discutidas situações que dizem respeito às atitudes docentes que caracterizam um professor dedicado e comprometido com o exercício de sua profissão caracterizado pela prática pedagógica. Retratam-se, assim, circunstâncias em que os educadores foram observados disponíveis e perceberam-se interessados com a aprendizagem dos estudantes, auxiliando-os em suas dificuldades. Além disso, considerou-se, ainda, a atitude dos docentes quando se ocuparam da promoção de uma educação pautada em valores contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e senso crítico-reflexivo dos educandos.

No que tange ao *envolvimento discente nos processos de ensino e aprendizagem*, a categoria explora situações nas quais os estudantes se relacionam com o objeto de conhecimento, por meio do estímulo do professor. No âmbito dessa discussão, apresentamos circunstâncias em que o educador reconhece o esforço e o progresso do estudante nas atividades pedagógicas, incentiva sua participação e estabelece conexão entre o conteúdo curricular e a realidade cotidiana dos estudantes.

A categoria denominada *relações interpessoais* parte do princípio de que a partir do estabelecimento de vínculos entre professor e aluno, ambos dialogam e mantêm uma relação não estritamente condizente com o contexto de sala de aula. Exploram-se, desse modo, eventos em que se observou uma relação de cuidado dos professores para com os estudantes e diálogos que representam afinidade entre os personagens envolvidos.

A seguir apresentamos o conteúdo destas quatro categorias em diálogo com o ponto de vista da pesquisadora a respeito do que foi observado e aportes teóricos considerados apropriados para a discussão que está sendo proposta.

### *Reconhecimento de autoridade docente*

Na presente categoria exploramos situações que fazem referência ao tratamento dos estudantes para com seus professores e que, de acordo com a perspectiva da pesquisadora, condizem com atitudes de reconhecimento, ou não, de autoridade da figura docente implicadas no processo pedagógico. Queremos salientar que nossa intenção no âmbito desta categoria não é defender a postura autoritária do professor. Pelo contrário, acreditamos em uma educação que se desenvolva por meio de um trabalho conjunto entre educador e educando. Contudo, entendemos que o professor representa uma autoridade em ambiente pedagógico que orienta e cuida da aprendizagem.

Em vista disso, será útil desde logo retirar o pedestal do professor, para apresentar-se como orientador do trabalho conjunto, coletivo e individual, de todos. Não implica, de forma alguma, perder a autoridade, instaurando a bagunça e a impertinência dos alunos, mas implica preferir a autoridade que se erige pela competência, bom exemplo, orientação dedicada. Ou seja, autoridade sim, autoritarismo não. (DEMO, 2007, p. 16).

Desse modo, ao longo do período de observação, constatamos que nos momentos em que os professores estão realizando a chamada, normalmente, os estudantes permanecem conversando com os colegas, fato que dificulta ouvir o nome do aluno que o professor está a chamar. Também foi evidenciada a presença de conversas paralelas quando o educador está explicando determinado conteúdo e/ou orientando a tarefa a ser realizada. Além disso, uma realidade percebida como agravante faz referência ao fato de os estudantes não respeitarem o pedido de silêncio do professor, como relatado na situação a seguir, observada pela pesquisadora:

*Conforme os estudantes concluem a atividade avaliativa e a entregam à professora, as conversas paralelas aumentam e a turma se dispersa. A professora, no entanto, pede mais de uma vez que os estudantes, em colaboração e respeito aos colegas, permaneçam em silêncio em vistas a não prejudicar os educandos que estão trabalhando. Contudo, a solicitação docente é parcialmente atendida, pois apenas momentaneamente os estudantes controlam sua agitação e em seguida a conversa é retomada novamente.*

A situação descrita acima foi presenciada na sala de aula de P3. No entanto, episódios como este também foram constatados com P2. Em uma determinada aula dessa professora, ainda

verificou-se falta de atenção e engajamento dos estudantes na oportunidade em que a docente se prontificou a realizar uma retomada de conteúdo:

*Às vésperas da prova de recuperação, a professora propõe realizar em conjunto com o grupo de estudantes uma revisão de conteúdo. Contudo, diante da falta de interesse de uma parcela significativa da turma que permanece conversando com os colegas, a professora decide se sentar em sua mesa e atender as dúvidas dos educandos que a procurarem individualmente.*

Circunstâncias como estas não foram incomuns, tanto que, em um determinado dia, observamos P3 tentando estabelecer um diálogo com os estudantes a respeito de valores que o ser humano precisa desenvolver enquanto cidadão. Contudo, os estudantes de uma determinada turma de primeira série não demonstraram seriedade com o discurso da professora. Ela, por sua vez, concluiu: *“Eu acho assim, quando vocês crescerem e amadurecerem vão entender a realidade”*.

Entendemos, a partir das situações acima descritas, que os alunos em questão não respeitam a figura docente à medida que conversam com os colegas enquanto o professor está dirigindo a palavra a eles e, também, quando não atendem às solicitações de silêncio e atenção. Nesse viés, acreditamos, bem como Araújo (1999), que a autoridade se instaura por meio do respeito recíproco. Como já mencionamos anteriormente, não é nossa intenção defender o autoritarismo docente. A autoridade autoritária – expressão utilizada por Araújo (1999) – corresponde ao abuso de poder, à coerção. Enquanto a autoridade que estamos fazendo referência diz respeito ao prestígio, admiração e competência profissional (ARAÚJO, 1999). Reprimimos, portanto, o autoritarismo sob pena de fragilizar as relações afetivas entre professor e aluno (NOVAIS, 2004). Ressaltamos ainda que não presenciamos situações nas quais os professores observados estivessem sendo autoritários, contudo, salientamos, com base em Saltini (2008, p. 25) que: *“A excessiva e desvairada autoridade na educação [...] só promoverá uma insegurança fundada no medo, quando não hostilidade, rebeldia ou conformismo.”*

Até aqui foram apresentados eventos que dizem respeito ao não reconhecimento de autoridade docente. Entretanto, também identificamos situações em que os estudantes percebem o professor como autoridade na sala de aula. Neste sentido, observamos os estudantes frequentemente procurarem o professor para correção do desenvolvimento e resultado dos exercícios propostos. Entendemos que essa necessidade do aluno em verificar com o professor se o resultado da sua atividade está correto ou não representa um sentimento de reconhecimento de autoridade.

*P2 está trabalhando com a turma uma lista de exercícios e uma determinada estudante, praticamente um a um, apresenta à professora, para correção, sua atividade. Nenhum dos exercícios apresentado contém erros e, diante disso, a professora comenta com essa aluna sua falta de autoconfiança, pois se percebe que sabe o que está fazendo.*

Culturalmente, ao professor é atribuído certo poder sobre os estudantes, pois estabelecem entre si uma relação hierárquica (DE LA TAILLE, 1999; NOVAIS, 2004). Esta hierarquia se dá à medida que “[...] a relação professor/aluno é, por definição, assimétrica, uma vez que o primeiro sabe coisas que o segundo deseja ou precisa conhecer [...].” (DE LA TAILLE, 1999, p. 9). Esses pressupostos podem justificar a atitude observada de os estudantes validarem seus acertos com os professores, isto é, trata-se de uma abordagem sócio-histórica.

Por outro lado, acreditamos que essa necessidade de validação também retrata falta de autoconfiança, isto é, o educando não tem segurança em si próprio e por isso sente a necessidade de aprovação do professor. Ou seja, a submissão à autoridade de alguém pressupõe que o subordinado não tenha – ou o faça pensar que não tem – autonomia suficiente para não considerar os enunciados do outro como sendo legítimos (DE LA TAILLE, 1999).

Gostaríamos de finalizar apontando que a construção da autoridade, que nesta categoria defendemos, exige uma escola diferente da qual oferecemos atualmente aos estudantes. Isto é, necessitamos de escolas capazes de suprir as necessidades e interesses dos estudantes. Não basta transferir conhecimentos acumulados pela humanidade (ARAÚJO, 1999). Assim, esperamos que “[...] pouco a pouco, a escola consiga impor-se como lugar de autoridade, em razão de sua função social e de suas próprias qualidades.” (DE LA TAILLE, 1999, p. 19).

### *Comprometimento docente com processos pedagógicos*

Nesta categoria discutimos a respeito de atitudes docentes que julgamos estar relacionadas ao comprometimento do professor com o seu fazer pedagógico. Neste sentido, apresentamos circunstâncias observadas nas quais os professores estão disponíveis em atender seus alunos em suas dificuldades e envolvidos em promover uma educação em valores e, além disso, em desenvolver nos educandos, autonomia e senso crítico-reflexivo.

Iniciamos a discussão argumentando a respeito do interesse e disponibilidade dos professores em executar o seu exercício docente. Percebemos que P1, P2 e P3 têm características em comum, por exemplo: observamos em diferentes situações os três docentes preocupados com

todo o grupo de estudantes respeitando as individualidades dentro da sala de aula; disponíveis para o atendimento de estudantes depois que o sinal sonoro anuncia o fim do período de aula; e reexplicando o conteúdo e/ou a atividade quantas vezes necessário ao mesmo educando. A fim de exemplificar tais situações, iremos apresentar trechos do diário de aula da pesquisadora:

*Situação A: O professor P1 somente dá continuidade à revisão de conteúdo após se certificar com todo o grupo de estudantes de que é possível seguir adiante, de que todos os alunos estão conseguindo acompanhar o raciocínio.*

*Situação B: Quando o sinal sonoro anuncia o fim da aula, ainda há estudantes concluindo a atividade avaliativa. A professora P3 solicita à professora do próximo período minutos extras para que os estudantes consigam concluir o trabalho.*

*Situação C: A professora P2 reexplica como desenvolver o exercício proposto conforme a necessidade do aluno. Suas explicações são, cada vez, com diferentes exemplos e, além disso, ela realiza, junto com o estudante, em seu caderno, parte do exercício.*

Queremos tecer algumas considerações a respeito das circunstâncias acima descritas, lembrando que para cada caso apresentamos apenas uma ocorrência com um único professor, contudo, estas são situações observadas em comum entre P1, P2 e P3. Nas três situações entendemos que os professores não estão preocupados em “vencer o conteúdo”. Sob o nosso ponto de vista, acreditamos que os professores, nessa perspectiva, desejam ver o seu estudante compreendendo aquilo que está em discussão e para tanto reconhecem, respeitam e estão interessados com a aprendizagem individual dos estudantes. Não desejamos tornar nosso discurso redundante, pois já argumentamos a favor do respeito às individualidades discentes em *análise da entrevista direcionada aos professores*. No entanto, reforçamos aqui a importância de o professor reconhecer que cada estudante tem seu tempo de aprendizagem, suas habilidades e competências e que, portanto, a fim de garantir o sucesso escolar, os processos de ensino e aprendizagem não devem ser monótonos (DEMO, 2007; CUNHA, 2017). A relação que o professor estabelece com o estudante em particular ou com o grupo de alunos como um todo é, e precisa ser, diferenciada, pois cada educando “[...] está em um nível de desenvolvimento e, a partir deste dado, respeitaremos a ação no ritmo, no tempo específico de cada um, sem anteceder-lo na ação, exceto em situações que provocam frustrações exageradas para ele.” (SALTINI, 2008, p. 101). Nesse sentido, ainda julgamos relevante explorar outros momentos observados que convergem à discussão que estamos desenvolvendo:

*Situação D: Um determinado estudante procura o professor P1 em sua mesa e lhe faz algumas perguntas referentes a cálculo de área, pois no período anterior eles [os estudantes] realizaram uma atividade avaliativa de Matemática. O professor, por sua vez, responde os questionamentos com desenhos geométricos no quadro.*

*Situação E: Os estudantes irão realizar uma tarefa avaliativa com consulta. Contudo, há alunos que não dispõem do material para consulta em mãos. A professora P3 imediatamente providencia cópias de tal recurso a esses estudantes.*

*Situação F: Diante de uma determinada estudante que entrega a avaliação confessando não ter conseguido resolver um exercício e por essa razão deixara ele em “branco”, a professora P2 a convida para se sentar ao seu lado para que ela reexplique o que a atividade está solicitando.*

Na situação D percebemos P1 disponível em atender seu aluno em uma dificuldade que teoricamente não lhe diz respeito à medida que não condiz com a disciplina com a qual ele ministra. Nas situações E e F, reconhecemos a iniciativas de P2 e P3 em amparar os estudantes em suas dificuldades. P2 não permite que a determinada estudante não resolva o exercício por não entender o que deveria ser feito, e P3, por conta própria, providencia material de consulta para que todos estejam em condições de realizar a atividade. Estes três casos deixam nítido o compromisso que os professores assumem com a educação, não se eximindo do seu papel docente. Assim, com base em Freire (2016) e Saltini (2008), acreditamos que a prática educativa não poderá ser neutra e indiferente diante do outro. As situações acima demonstram relações de afeto à medida que o professor, em uma atitude allocêntrica, percebe as limitações do seu aluno e se posiciona em relação a ele com carinho e atenção (FREIRE, 2016; SALTINI, 2008).

No que tange à educação de valores, identificamos em determinados momentos os professores conversando com os estudantes sobre, honestidade, respeito, colaboração, solidariedade, etc. Nestas situações, os professores dialogavam no intuito de sensibilizar os educandos a se tornarem melhores seres humanos para atuar em prol da sociedade. Portanto, percebemos, nesses discursos, o viés da formação social que a escola se propõe desenvolver, ocupando-se com a formação cidadã do sujeito.

*Diante de uma turma agitada e dispersa, que não se dedica à proposta de trabalho feita pela professora, P2 diz aos estudantes que acredita que as escolas deveriam, primeiramente, trabalhar valores com os alunos e somente depois programar as aulas com base nos conteúdos curriculares. Segundo ela, essa reorganização contribuiria para a prática do exercício pedagógico.*

Araújo (2008) defende a educação em valores afirmando que a formação ética é o objetivo maior da educação. “A educação em valores, a preocupação com o ensino de formas dialógicas e democráticas de resolução de conflitos cotidianos e dos problemas sociais e a busca de articulação entre os conhecimentos populares e os conhecimentos científicos, dão um novo sentido à escola.” (ARAÚJO, 2008, p. 195).

No âmbito desta categoria, ainda queremos discutir a respeito do desenvolvimento do senso crítico-reflexivo no estudante. Percebemos em P1, P2 e P3 que, nos momentos da aula, em que fazem uma sequência de questionamentos aos estudantes, quando diante das respostas, os professores não as confirmam ou reprovam imediatamente. Os educadores tentam desenvolver o raciocínio dos educandos com outras perguntas ou ainda contra argumentando: “*pensa mais um pouquinho*”; “*será?*” e; “*tem certeza?*”. Nesse sentido, Demo (2007, p. 99) afirma que o professor, enquanto orientador do aluno nos processos de ensino e aprendizagem, deverá “[...] questionar o aluno, para instigá-lo a abrir horizontes; a cada pergunta do aluno, o orientador, em vez respostas facilitadas ou arrançadas, acrescenta outras.”. Além disso, observamos os professores atentando para o fato de a sociedade não refletir criticamente sobre a realidade. Nesse viés, destacamos um momento da aula de P3:

*Enquanto a professora está tratando sobre os vírus com a turma – morfologia, fisiologia, peculiaridades de contaminação, reprodução, etc. – e discutindo com eles sobre a febre amarela, ela ressalta o equívoco da sociedade em atacar os macacos. Ela comenta com os estudantes que essas atitudes são resultados da falta de informação, pois esses animais são tão vítimas quantos os homens desta doença.*

Desse modo, como o que discutimos para a educação em valores, acreditamos que o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo também representa uma contribuição da escola para a formação cidadã do aluno. Enquanto sujeitos imersos em contexto social e em constante interação com o outro, é preciso que saibamos avaliar as informações disponíveis com bom senso. Assim, amparados nos pressupostos de Paulo Freire, podemos inferir que ao professor, em sua prática docente, não basta ensinar conteúdos aos estudantes, mas ensinar a pensar. Para tanto, o educador precisa estimular, desenvolver e reforçar no aluno a capacidade de crítica, de modo que ele não seja indiferente aos conflitos sociais (FREIRE, 2016).

Por fim, o compromisso docente com os processos pedagógicos também inclui, de acordo com nossas observações, o desenvolvimento da autonomia discente. Entendemos por um sujeito autônomo aquele que tem iniciativa, liberdade de expressão, tomada de decisão, etc. (DEMO, 2007). Assim, em uma determinada aula de P2, *para iniciar as apresentações de trabalhos elaborados em grupo em horário extraclasse, a professora deixa a critério dos grupos a ordem em que eles irão apresentar suas produções*. Pode parecer este um ato simples à primeira vista, contudo, sugere que os estudantes se organizem e tomem por conta própria uma decisão. “Apoiar a autonomia dos alunos significa, nessa perspectiva, incentivá-los a fazer escolhas, a participar das tomadas de decisão sobre sua educação e levá-los a se identificar com as metas de

aprendizagem estabelecidas em sala de aula.” (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 148).

Salientamos aqui que, diante da nossa argumentação em favor da escola ocupar-se com os elementos sociais e afetivos além dos cognitivos, torna-se imprescindível que a mesma se preocupe com o desenvolvimento da autonomia discente. Nesse sentido, para Cunha (2017, p. 28): “Ao deixar de fora no processo educativo a liberdade, a livre escolha, o livre acesso, a promulgação da autonomia, dentre tantos outros pilares da educação, a escola excluiu, de forma pragmática, o afeto nas relações de ensino e aprendizagem.”.

Além disso, à medida que observamos P1 se disponibilizar para atender os estudantes que pedem por auxílio e não ficar pressionando aos demais que participem da aula, entendemos este como um gesto capaz de desenvolver a autonomia. Já argumentamos anteriormente que os três professores se mostram receptivos às perguntas e dificuldades dos estudantes e, portanto, isso não é diferente em P1. Contudo, o referido professor se dedica àqueles que manifestam desejo em aprender e, a nosso ver, deixar que o aluno busque por ajuda é uma maneira de contribuir para a sua autonomia, pois o estudante precisa perceber que está com dificuldades para ir atrás de alternativas capazes de superá-las. Salientamos que não estamos defendendo uma postura docente passiva e indiferente diante dos estudantes. Acreditamos que, com o devido amparo do professor, o estudante seja autor do seu aprendizado, ou seja, é necessário que o educando tenha iniciativa, pois essa atitude “[...] auxilia a formar a habilidade de saber procurar, perguntar, observar, organizar-se para isso, ser persistente, sobretudo saber resolver com autonomia [...]” (DEMO, 2009, p. 93).

### *Envolvimento discente nos processos de ensino e aprendizagem*

No âmbito desta categoria apresentamos o papel da mediação pedagógica exercida pelo professor entre aluno e objeto de conhecimento. Nesse sentido, exploramos situações nas quais os professores incentivam o envolvimento discente por meio do reconhecimento do esforço e progresso dos estudantes, instigam a participação dos educandos e estabelecem inter-relação entre realidade cotidiana e conteúdo curricular.

Já discutimos, em outro momento, que o desempenho escolar do estudante está intimamente relacionado com o seu próprio comprometimento com os processos de ensino e

aprendizagem (TARDIF, 2002). No entanto, também acreditamos na influência docente em envolver o aluno nas atividades de sala de aula por meio da mediação pedagógica. Assim, mesmo entendendo que o estudante tem um importante papel nos processos de ensino e aprendizagem, para nós, o professor é capaz de aproximar, ou não, o educando do objeto de conhecimento e isso está relacionado à sua postura, entonação, métodos de ensino, etc. (TASSONI; LEITE, 2013).

Dito isso, queremos argumentar a respeito da motivação docente, ou seja, atitudes do professor que despertam o interesse do aluno em se envolver com a proposta de ensino do educador. Ao longo do período de observação, identificamos situações que retratam esse incentivo promovido pelo professor. De alguma forma, presenciamos P1, P2 e P3 motivando a interação de seus alunos com o objeto em estudo. A título de exemplo, apresentamos duas circunstâncias observadas, uma diz respeito ao tratamento individual (Situação A) e outra tratamento coletivo (Situação B) do educador em relação aos alunos.

*Situação A: O professor P1 passa no quadro exercícios de retomada de conteúdo. À medida que os estudantes concluem a tarefa, eles se dirigem à mesa do professor para que ele corrija a atividade. Uma determinada estudante ao apresentar seu caderno e o professor ao verificar que os exercícios estão todos corretos, diz à aluna: “Bah! Muito bom, parabéns!”.*

*Situação B: A professora P3 está desenvolvendo uma revisão de conteúdo para a prova de recuperação. Ela coloca no quadro palavras-chave e oralmente desenvolve o tema – tipos de transporte celular –. Ela intercala suas explicações com constantes indagações aos estudantes. Quando os alunos respondem seus questionamentos corretamente, ela os parabeniza com expressões, tais como, “excelente” e “ótimo”.*

Nas situações descritas acima, percebemos os professores valorizando e parabenizando os estudantes por sua dedicação e sucesso em relação às propostas circunscritas nos processos ensino e aprendizagem. Nesse viés, pesquisas têm evidenciado que ouvir, elogiar, reconhecer e acreditar na capacidade do estudante representam atitudes docentes capazes de aumentar o interesse do educando por aprender (PEREIRA; GONÇALVES, 2010). Um estudante sem motivação não tem prazer em estar na sala de aula, sequer na escola. Além disso, a motivação somente nasce quando se estabelece entre professor e aluno o vínculo afetivo (CARVALHO, 2008; SANTOS, 2012).

Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios. (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 143).

Assim, Pinto e Rosado (2012) afirmam que esta motivação extrínseca exercida pelo professor resulta na aproximação do estudante em relação ao objeto de conhecimento, de modo que ele direcione seu comportamento rumo a sua aprendizagem. Os autores ainda salientam ser necessário que os educadores se reconheçam enquanto elemento motivador para que renovem sua prática e conseqüentemente seu fazer docente.

No contexto desta categoria, acrescentamos que o professor também estimula o envolvimento de seu aluno nas aulas quando cria condições para a sua participação. Isto é, quando o educador se coloca como mediador entre o estudante e o objeto de conhecimento e propõe ao estudante que ele seja sujeito de sua aprendizagem.

*A professora P3 inicia a aula com uma introdução oral ao novo conteúdo – vírus –. Ela faz alguns apontamentos a respeito desses organismos. Percebe-se que, além dos apontamentos, a professora faz uma série de questionamentos aos estudantes dando o entender seu desejo de que os estudantes desenvolvam juntamente com ela a temática em estudo. Aparentemente, a professora quer ouvir dos estudantes suas impressões sobre os vírus. Após a turma assistir a um determinado vídeo sobre o assunto, agora, a professora instiga a participação dos educandos solicitando que expressem o que entenderam, ou não, do vídeo, curiosidades, etc.*

A partir da situação acima apresentada percebemos P3 dando oportunidade para que os estudantes coloquem suas percepções sobre o tema “vírus” e que, a partir disso, e, também, das dúvidas discentes, a professora trabalhe mais detalhadamente o assunto. Desse modo, entendemos que P3 está interessada nos conhecimentos existentes dos educandos, isto é, a bagagem cultural dos estudantes representa para a professora o ponto de partida para ela desenvolver seu trabalho. Aqui cabe retomarmos a *análise dos questionários* apresentada na seção 4.1 do capítulo 4. Na ocasião, apresentamos que, segundo P3, a verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes e a sua participação ativa representam dois dos três critérios mais relevantes que contemplam uma boa aula. Assim, percebemos uma convergência em nossos resultados, isto é, os elementos que P3 afirmou serem importantes nos processos de ensino e aprendizagem, também foram identificados em sua prática docente.

Neste sentido, a respeito dos conhecimentos prévios, para Cunha (2017), os saberes que os alunos trazem de casa para dentro da sala de aula são uma espécie de força que impulsiona o aprendizado. Nessa perspectiva, Leite e Tassoni (2002) afirmam que o estudante deve ser um ponto de referência no planejamento pedagógico do professor, ou seja, em vistas a contribuir para o sucesso escolar do estudante, deve-se iniciar o trabalho de sala de aula a partir dos

conhecimentos existentes dos educandos. De acordo com os autores, essa é uma atitude docente com implicação afetiva capaz de aproximar o aluno do objeto de conhecimento.

Além disso, é possível perceber P3 dando especial atenção às perguntas dos estudantes e, igualmente, fazendo-lhes outras perguntas. Saltini (2008, p. 81) defende “o perguntar” discente, pois, para o autor, “[...] a pergunta já é um indício de conhecimento e de extrema curiosidade, pois toda pergunta já leva em seu bojo uma parte da resposta e, por isso, em minha opinião, mais vale uma pergunta do que cem respostas.”. Demo (2009) salienta que a pergunta do aluno é imprescindível nos processos de ensino e aprendizagem, pois apenas se conhece quando se questiona e para tanto é preciso assumir condição de sujeito. “Conhecimento precisa ser ‘feito’, não apenas escutado e reproduzido.” (DEMO, 2009, p. 27). O autor ainda defende a pergunta do professor, ou seja, os questionamentos que o professor direciona ao estudante. Portanto, de acordo com Demo (2009, p. 20), é atribuição do professor “fazer dúvidas” e não somente atender às dúvidas dos estudantes.

Por fim, tratamos a relação entre vida concreta e conteúdo curricular. Argumentamos sobre esse assunto na categoria *relação entre o conteúdo e o cotidiano dos estudantes em análise da entrevista direcionada aos estudantes*, contudo, como resultado de observações em sala de aula, retomaremos, de forma breve, a discussão. Entendemos que esta conexão se torna viável por meio do trabalho do professor e resulta em dois principais benefícios à educação, sendo eles: aproximar o estudante do objeto de conhecimento e; contribuir para a aprendizagem discente. Isto é, estabelecer ligação entre os eventos cotidianos e os conteúdos desenvolvidos na escola representa uma atitude docente com impacto afetivo que resulta na aproximação do estudante com o conhecimento (LEITE; TASSONI, 2002). Essa aproximação se dá a partir do momento que o educando percebe que o conteúdo curricular tem relação com o seu dia-a-dia e não se trata apenas de uma invenção da escola e dos professores (LEITE; TASSONI, 2002; DEMO, 2007). Esta conexão, segundo Tassoni e Leite (2013) ainda facilitaria a compreensão dos temas desenvolvidos em sala de aula por parte dos educandos.

Pode-se perceber este intercâmbio nas aulas de P1, P2 e P3. Abaixo apresentamos exemplos destas situações:

*O professor P1 está iniciando um novo conteúdo – função horária e diagramas –. Ao tratar sobre movimento retrógrado, o professor exemplifica tal conceito apresentando aos estudantes a seguinte situação hipotética: um aluno já a caminho da escola percebe que esquecera seu trabalho em casa e por essa razão terá de retornar a sua residência para buscá-lo.*

*Os estudantes estão apresentando seus trabalhos a respeito de substâncias inorgânicas. Em relação ao hidróxido de sódio (NaOH), popularmente conhecido por soda cáustica, a professora P2 e os estudantes dialogaram sobre, por exemplo, os acidentes domésticos decorrentes do uso indevido e imprudente da substância. Já no que tange ao óxido de cálcio (CaO), mais conhecido como cal, observou-se comentários em relação ao uso do produto por atletas antes de eles se apresentarem em aparelhos de ginástica olímpica.*

*A professora P3 está revisando com os estudantes os tipos de transporte celular. Ao tratar sobre osmose, a professora exemplifica o processo citando e explicando o porquê de a salada de alface murchar caso não seja consumida logo após ser temperada com sal.*

Portanto, acreditamos que além de aproximar o estudante do objeto de conhecimento e contribuir para a compreensão do conteúdo, relacionar teoria e prática também tem um viés social. Conforme Saltini (2008), é preciso que o professor conecte conteúdo-sociedade-mundo. De acordo com o autor, por meio desta intercomunicação é possível criar situações problemas e solicitar aos estudantes que busquem soluções viáveis. Assim, atividades como essas contribuirão para a sensibilização discente quanto ao exercício cidadão (SALTINI, 2008; LEITE; TASSONI, 2002).

### *Relações interpessoais*

Antes de iniciarmos a discussão que nos propomos desenvolver nesta categoria, queremos tecer comentários a respeito do que vem a ser as “relações interpessoais” aqui abordadas. É consensual que, segundo a etimologia da palavra, relações interpessoais dizem respeito a relações entre duas ou mais pessoas. No entanto, o que aqui desejamos salientar é o significado que a categoria *relações interpessoais* tem para a presente pesquisa, de modo que surgiu como resultado em três dos nossos quatro capítulos de análise dos dados.

Ao longo de todo o texto desta dissertação, nossos argumentos circunscreveram-se à afetividade nas relações pedagógicas. Escrever sobre afetividade, inevitavelmente, conduz à teorização sobre as relações humanas, pois a afetividade é vínculo. Desse modo, a afetividade e, portanto, o vínculo somente se consolida por meio de interação entre os sujeitos, isto é, a partir de vivências que os indivíduos experienciam ao longo do tempo (SILVA, 2009; PEREIRA; GONÇALVES, 2010). Trazendo esta discussão para o contexto escolar, conforme nosso objetivo, “[...] a tríade comunicação-vínculo-conhecimento são aspectos interligados e interdependentes, cujos reflexos são observados no processo de construção do conhecimento.” (SILVA, 2009, p. 92). A essa ideia, Chamat (1997) acrescenta que o vínculo que o sujeito estabelece com as

peessoas que estão à sua volta afeta diretamente a sua relação com o objeto de conhecimento e, por consequência, a sua aprendizagem. Assim, acreditamos que não há afetividade sem vínculo, assim como não há aprendizagem sem afeto. “Os mecanismos da inteligência não são dicotomizados da emoção, ao contrário, são ratificados por ela, gerando atenção, conhecimento e memória: três coisas indissociáveis do saber.” (CUNHA, 2017, p. 67).

Diante disso, esta categoria explora eventos em que observamos professores e estudantes em uma relação que extrapola a dimensão instrucional da educação. Identificamos os indivíduos, assim, estabelecendo relações de cuidado e de afinidade. Desse modo, apesar de determinados profissionais da educação adeptos à concepção dualista<sup>19</sup> de ensino manter com os educandos uma relação estritamente profissional, com o avanço de pesquisas que deixam nítida a importância do afeto nos processos educativos, por motivos já explicitados neste texto, percebeu-se no decorrer do período de observação P1, P2 e P3 com preocupações além do conteúdo técnico-científico. A fim de tornar nossa discussão mais evidente, apresentamos a seguir exemplos de situações em que a relação entre professor e aluno é de cuidado.

*Enquanto os estudantes estão resolvendo os exercícios propostos pelo professor P1, o educador procura uma determinada aluna e a questiona sobre o processo cirúrgico e de recuperação de retirada das amígdalas, procedimento ao qual a estudante se submeteu e resultou em seu temporário afastamento da escola.*

*Diante de repetidas queixas dos estudantes no que diz respeito às questões de cunho dissertativo, a professora P2 por alguns minutos dialoga com a turma a respeito da constante ansiedade em que eles vivem. De acordo com o discurso docente a dificuldade dos estudantes é resultado do fato de eles não prestarem atenção no que estão fazendo no dado momento. Segundo ela, eles estão sempre muito agitados e com o pensamento no passado, presente e futuro.*

*A professora P3 está desenvolvendo coletivamente uma revisão de conteúdo – relações ecológicas –. Enquanto ela refaz um determinado exercício da prova sobre cadeia alimentar, ao observar o semblante de um determinado aluno, ela percebe que ele não está compreendendo a resolução do problema. A professora, então, indaga esse estudante sobre sua dúvida e refaz novamente o mesmo exercício com diferentes exemplos.*

Entendemos que nestes três casos os professores estão preocupados com seus alunos, seja em contexto de aprendizagem ou não. P1 estabelece com sua aluna um diálogo a respeito de sua saúde e P2 aparentemente discursa sobre os processos de ensino e aprendizagem, no entanto, sob esta análise percebemos que seus conselhos se estendem à dimensão de formação social à medida que ela propõe aos estudantes, em vistas ao seu sucesso, que se atentem no tempo presente.

---

<sup>19</sup> Rever capítulo 2.1 – *Sobre afetividade e educação: algumas aproximações* –.

Entendemos que este seja um ensinamento não estritamente relacionado à sua disciplina, mas às atitudes de seres humanos enquanto cidadãos. Nesse viés, assim como Saltini (2008, p. 33), acreditamos que “[...] a educação não é uma transmissão de informações, de um saber ou até mesmo de uma conduta, mas, sobretudo, uma iniciação à vida [...]”.

Em especial na situação que diz respeito à P3, estamos tratando dos processos de ensino e aprendizagem, contudo, a professora reconhece a expressão do estudante e percebe que algo está errado. Isso nos indica um exemplo claro de vínculo afetivo. Um professor não será capaz de identificar dessa forma a dificuldade de um aluno se não se comprometer com o seu fazer docente com amor, cuidado e atenção ao outro. A educação, assim, exige que os professores conheçam seus estudantes profundamente e para tanto é necessário que sejam suficientemente sensíveis para perceber os sentimentos do outro (SALTINI, 2008; MOSQUERA; STOBÄUS, 2008). “O olhar do aluno é potencialmente revelador. Quando descortinado, ganha significância na relação com o professor.” (CUNHA, 2017, p. 120).

Além disso, salientamos a preocupação de P3 em refazer o exercício em questão com diferentes situações problemas. Esse também é um cuidado docente que merece respaldo, pois em muitos casos o fracasso escolar é consequência de aulas inconsistentes que não garantem o adequado desempenho do educando pelo fato de os métodos de ensino não oferecer modelos diversificados de vínculo entre o educando e o conhecimento (CHAMAT, 1997; DEMO, 2007). Nesse sentido, faz-se necessário uma reorganização curricular que prime pela inovação, disponibilidade docente e trabalho conjunto entre professor e aluno (DEMO, 2007).

Também testemunhamos situações as quais concebemos como relações de afinidade entre professor e estudante. A título de exemplo citaremos circunstâncias observadas com P2. Presenciamos, assim, P2 felicitar um estudante com um abraço pelo seu aniversário após ser notificada pelo próprio educando da comemoração e elogiar uma aluna pelo novo visual ao perceber que ela havia cortado e pintado seu cabelo. Esses, portanto, são dois casos que retratam a afinidade que P2 tem em relação aos seus estudantes a ponto de se sentir à vontade para manter este vínculo. Deseja-se, entretanto, salientar que atitudes como a mencionada a respeito do novo visual da estudante merece o determinado cuidado para não expor a aluna a uma situação indesejada. Não acreditamos que este tenha sido o caso, mas ressaltamos a necessidade de se ter essa precaução. Além disso, esta afinidade nos parece ser recíproca entre P2 e os seus alunos. Em uma determinada aula, presenciamos um estudante que, após perceber que a resolução do

exercício que estava a desenvolver sobre substâncias inorgânicas era mais simples do que imaginara, exclamou à professora que explicava a determinada questão no quadro, “*Só isso? Nem parece Química.*”.

Nessa perspectiva, em nossas relações sociais, incluindo os processos de ensino e aprendizagem, são imprescindíveis os laços de afeto, a fim de aproximar o estudante do professor e, conseqüentemente, do objeto de conhecimento resultando, desse modo, no sucesso escolar (CHAMAT, 1997). Entendemos a afinidade como uma das possíveis formas de expressão do vínculo afetivo e no intuito de defender a afetividade nas relações pedagógicas citamos Saltini (2008, p. 16): “As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuindo em demasia para a construção de neuroses por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de sofrimento.”.

## 5 IMPLICAÇÕES DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

No capítulo anterior foram apresentadas e exploradas as categorias que emergiram a partir da análise dos dados. Tais categorias foram construídas a partir das unidades de significado (MORAES; GALIAZZI, 2011) que puderam ser evidenciadas nos discursos docente e discente, e na observação de aulas de Física, Química e Biologia. A partir disso, a intenção é rerepresentar tais categorias de modo a tomá-las como competências de professores de Ciências, isto é, a partir do estudo sobre a afetividade sugerimos uma rearticulação entre este tema e a educação em ciências.

Considerando a ênfase instrucional que vem sendo desenvolvida por um ensino de competência puramente técnica nas escolas, o presente trabalho se constitui como propositivo no sentido de – a partir dos resultados obtidos –, considerar que tais categorias emergentes pensadas como competências do fazer docente, possam de alguma forma, ser incorporadas pelos educadores e desenvolvidas junto a seus estudantes. Em assim sendo, acreditamos que estas categorias/competências balizariam as práticas de ensino e, por meio do vínculo entre professor e aluno, resultariam em uma educação para a cidadania<sup>20</sup>. Assim, seria evidenciada uma mudança nas formas de se ensinar e de se aprender.

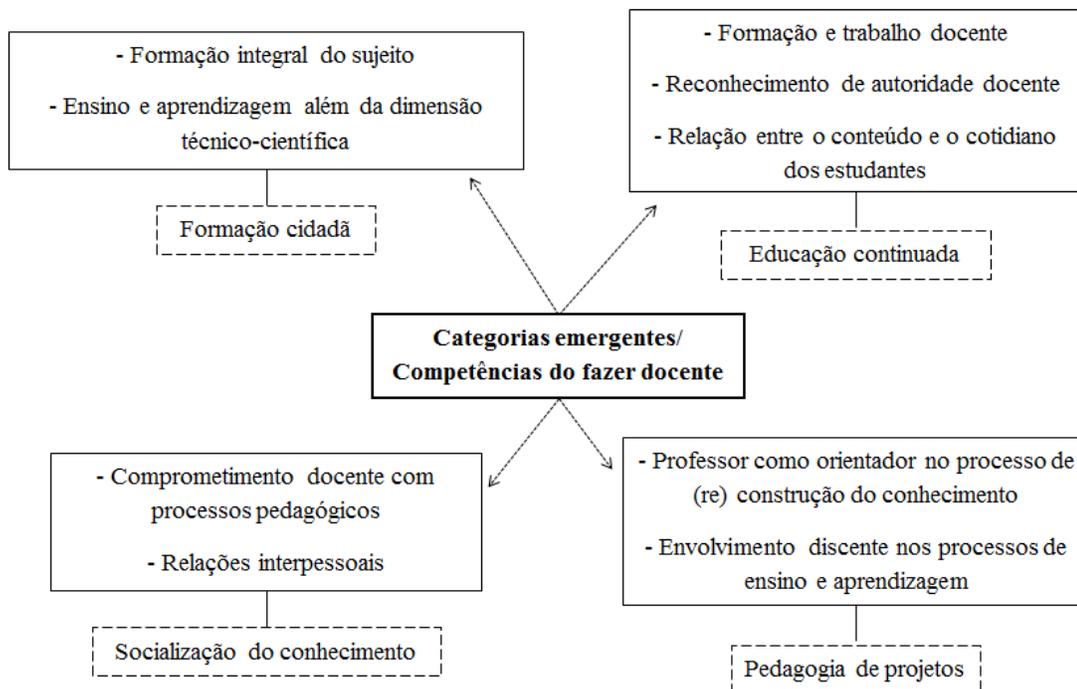
Nesse sentido, puderam ser identificadas quatro competências, sendo elas: pedagogia de projetos; educação continuada; formação cidadã e; socialização do conhecimento. Essas competências, portanto, surgiram a partir do estudo das categorias emergentes, conforme apresentado na figura 7.

Salientamos que foram apresentadas nove categorias, no entanto, para a discussão que estamos nos propondo desenvolver, foram reunidas algumas delas para explorá-las em um mesmo âmbito de debate. Deste modo, apresentamos estas quatro competências docentes como uma proposta de inovação para as aulas de Ciências ressaltando que as mesmas devem estar alicerçadas em posturas afetivas, isto é, no vínculo interpessoal entre aquele que aprende e aquele que ensina.

---

<sup>20</sup> Entendemos por educação cidadã no ensino de ciências aquela que não pauta o exercício pedagógico na transmissão e memorização de técnicas e conceitos científicos. Acreditamos que essa formação cidadã em ciências se torna possível na medida em que os estudantes exercitam seu pensamento crítico-reflexivo e a partir disso são capazes de intervir eticamente na sociedade em discussões de cunho científico-tecnológico.

**Figura 10** – Reapresentação das categorias emergentes tomadas como competências do fazer docente na educação em ciências.



Fonte: A autora (2018).

Iniciamos nossa discussão explorando a *pedagogia de projetos*. Aqui retratamos a competência do professor em propor aos estudantes a elaboração de projetos de pesquisa. Em ciências, acreditamos ser fundamental o levantamento de hipóteses e instigar o aluno a buscar respostas a fenômenos naturais. Assim, a pedagogia de projetos representa as categorias *professor como orientador no processo de (re) construção do conhecimento* e *envolvimento discente nos processos de ensino e aprendizagem*. Nesse sentido, acreditamos que por meio de projetos de trabalho – expressão utilizada por Fernando Hernández (1998) – cria-se um ambiente motivador à participação discente e, além disso, reforçamos a ideia de o educador em parceria com o alunado (re) construir conhecimento.

Deseja-se, assim, prestigiar a pedagogia de projetos nas aulas de ciências, pois, segundo Hernández (1998), situações problemas possibilitam aprendizagens que extrapolam o contexto escolar superando a fragmentação das disciplinas. Desse modo, de acordo com Fazenda e Casadei (2012, p. 64), a interdisciplinaridade, por meio de diálogo, permite a coconstrução e a articulação dos conhecimentos, possibilitando aos indivíduos “[...] ampliarem suas visões sobre os sistemas dos quais fazem parte.”.

Além disso, Hernández (1998) coloca que o ensino baseado em projetos permite aos estudantes aplicar o conhecimento em diferentes circunstâncias. Portanto, segundo o referido autor, os projetos de trabalho também contribuem para a formação em cidadania de modo que este método de ensino favorece o diálogo crítico na comunidade (HERNÁNDEZ, 1998). Contudo, conforme aponta Demo (2007), para que atitudes como estas sejam viáveis é impreterível que o professor seja capaz de (re) construir conhecimento e de oferecer orientação ao educando, para que a partir disso possa desenvolver nos estudantes o espírito de pesquisa.

No contexto da *educação continuada* reapresentamos as categorias *formação e trabalho docente, reconhecimento de autoridade docente e relação entre o conteúdo e o cotidiano dos estudantes*. A título de exemplo, para esta competência consideramos relevante a utilização de tecnologias na educação em ciências. Em assim sendo, entendemos que a profissão docente exige uma constante atualização. Por meio de cursos de educação continuada os professores podem se sensibilizar em relação à necessária urgência em inovar o seu exercício pedagógico a partir da utilização de métodos diversificados que incluem o uso da tecnologia.

Nesse viés, Demo (2007) reafirma a importância de os professores frequentarem cursos de atualização que lhes permitam, de alguma forma, refletir sobre e/ou até mesmo reinventar sua prática docente como, por exemplo, aquelas relacionadas à inclusão digital. Assim, têm-se motivos para acreditar que um professor atualizado profissionalmente terá mais facilidade em relacionar o conteúdo à realidade dos educandos, trazendo exemplos reais das ciências a partir do cotidiano. Ademais, sob essa perspectiva de conduta em relação ao uso de tecnologias, o professor reafirma frente aos estudantes sua autoridade pedagógica ao aliar o conhecimento do campo científico às formas contemporâneas de problematizá-lo.

Desse modo, ainda, gostaríamos de respaldar o papel da experimentação na educação em ciências. Entendemos que este método de ensino representa uma oportunidade de diálogo entre teoria e prática (DEMO, 2007). Considerando a era digital que pauta o momento histórico em que vivemos, a escola necessita buscar e aplicar alternativas que atraiam a atenção dos estudantes. As tecnologias correspondem como exemplo destas alternativas que intentam produzir certo encantamento sobre a aprendizagem dos educandos (CUNHA, 2017; DEMO, 2007).

Em *formação cidadã* foram exploradas as concepções apresentadas nas categorias *ensino e aprendizagem além da dimensão técnico-científica e formação integral do sujeito*. Portanto, discute-se a competência do professor em desenvolver o senso crítico-reflexivo nos estudantes,

preparando-os, assim, para a vida em sociedade. Isso vai ao encontro da necessidade de um ensino contextualizado no qual o aluno saiba aplicar seus conhecimentos. Entendendo, assim, por contextualização “[...] um dos recursos para realizar aproximações/inter-relações entre conhecimentos escolares e fatos/situações presentes no dia a dia dos alunos [...]” (WARTHA; SILVA; BEJARANO, 2013, p. 88).

Para tanto, é preciso que os educandos reconheçam seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Esta discussão no ensino de ciências, especificamente em aulas de Biologia, circunscreve-se no estudo de, por exemplo, células-tronco e transgênicos. Isto é, oferecer aos estudantes um ensino no qual eles não estudem apenas o conceito de tais expressões biológicas, mas que saibam se posicionar eticamente diante de discussões de cunho social. Em assim sendo, somos seres únicos no sentido biopsicossocial e por consequência a educação não deverá ser praticada de forma alheia à formação ético-social (FREIRE, 2016; SILVA, 2009).

Nesse sentido, Demo (2007) afirma que, em razão da cultura instrucionista de ensino, os estudantes estão condicionados a receber informações, não desenvolvendo espírito crítico sobre as mesmas nem as relacionando com o contexto social e político da vida diária.

Faltam aí dois passos interligados cruciais: *interpretar* com propriedade a informação, para relacioná-la com a vida concreta e poder usá-la como insumo alternativo; *elaborar*, a partir da informação, posicionamentos alternativos, para que se passe da posição de ‘informado’ à de informante, informativo, informador. (DEMO, 2007, p. 24, grifo do autor).

Para finalizar, em *socialização do conhecimento* queremos destacar a competência docente inter-relacionada às categorias *relações interpessoais* e *comprometimento docente com processos pedagógicos*. Nesse viés, a título de exemplo, iremos tratar a respeito da experimentação no ensino de ciências. Em assim sendo, compreende-se a experimentação como uma estratégia pedagógica que relaciona teoria e prática capaz de instigar a participação do estudante e, também, despertar a sua motivação em aprender. Desse modo, a experimentação, dentre outras atividades práticas, é fundamental em um ensino de ciências de qualidade (CIMA, 2014). Esse método de ensino aproxima o estudante do professor à medida que ambos planejam, organizam e executam as atividades de aula. Como consequência, a experimentação favorece a compreensão dos conteúdos contribuindo positivamente para os processos de ensino e aprendizagem (CIMA, 2014).

Assim como estamos valorizando a experimentação no ensino de ciências, também queremos salientar, de acordo com Rosito (2003, p. 197) que “[...] atividades experimentais

realizadas sem integração com uma fundamentação teórica não passam de ativismo.”. Ou seja, é importante o constante diálogo entre teoria e prática de forma que ambas se completem. Além disso, ressaltamos que a experimentação auxilia na compreensão da teoria, contudo, há conhecimentos difíceis de serem construídos nos laboratórios que as escolas dispõem (ROSITO, 2003).

Neste sentido, estando o professor a par das implicações da experimentação na aprendizagem discente, cabe a ele desenvolver planejamentos que incluem tanto atividades teóricas quanto experimentais. Além disso, os docentes devem estar atentos aos conhecimentos que o educando traz do seu cotidiano para dentro da escola, pois em alguns casos eles podem estar equivocados. Salienta-se que os conhecimentos prévios dos estudantes são importantes informações as quais os professores devem tomar como ponto de partida no estudo dos conteúdos curriculares (LEITE; TASSONI, 2002). Entretanto, além disso, amparados nas ideias de Cima (2014), entendemos que tais conhecimentos também refletem a visão de mundo dos educandos. Isto é, segundo o referido autor, a ciência é uma construção humana e, portanto, em constante transformação. Por esta razão, é possível que percebamos alunos com conceitos já ultrapassados e/ou errôneos. Daí a importância do planejamento e capacidade de previsibilidade do educador em ciências (CIMA, 2014). Portanto, o papel que o professor ocupa no desenvolvimento de atividades práticas é de “[...] mediador entre as idéias prévias dos alunos e as teorias das ciências.”. (BORGES, 2003, p. 224).

Ainda julga-se necessário, no âmbito desta discussão, propor que os relatórios produzidos em aulas práticas não sejam simplesmente entregues ao professor, mas que os procedimentos metodológicos e os resultados encontrados sejam socializados com a turma, de modo que o grupo como um todo estabeleça diálogos a respeito do assunto. Com certa frequência observamos, em ciências, os professores apenas solicitarem o relatório de aula prática como um trabalho descritivo sem colocar sobre isso um exercício crítico-reflexivo.

Nesse sentido, para Rosito (2003, p. 203): “As atividades experimentais devem ter sempre presentes a ação e a reflexão. Não basta envolver os alunos na realização de experimentos, mas também procurar integrar o trabalho prático com a discussão, análise e interpretação dos dados obtidos.”. Além disso, entendemos que discussões de trabalhos de pesquisa exercitam a capacidade argumentativa do educando, pois exigem que ele apresente os dados obtidos,

confronte-os com os resultados dos colegas de modo a verificar sua validade científica (DEMO, 2009; CIMA, 2014).

Portanto, diante das argumentações aqui apresentadas, o intuito é o de evidenciar a relação que tentamos estabelecer entre afetividade e ensino de ciências. Desde o capítulo da *fundamentação teórica*, intentou-se explorar a influência positiva do afeto entre professor e aluno nos processos de ensino e aprendizagem. Mais especificamente, no capítulo anterior, cada categoria emergente em discussão foi apresentada sob o viés da afetividade.

A partir disso, somos levados a crer que o estudo sobre a afetividade nos permite oportunizar uma mudança paradigmática na educação em ciências. Sob nosso ponto de vista, o vínculo afetivo entre professor e estudante – e aqui se deve salientar que afetividade não se restringe ao contato físico – representa uma alternativa viável para a formação de cidadãos, ou seja, de sujeitos em sua integralidade.

A tendência da educação bancária proposta por Paulo Freire há alguns anos era mais presente em nossa sociedade, no entanto, ainda constatamos professores transmitindo informações aos estudantes. Nesse sentido, os educandos se dedicam – muitas vezes pelo tipo de aulas que lhes são oferecidas – a saber classificações botânicas, fórmulas físicas e elementos químicos, por exemplo, somente até o dia da prova (CHASSOT, 2003). “Hoje não se pode mais conceber propostas para um ensino de ciências sem incluir nos currículos componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes.” (CHASSOT, 2003, p. 90). Assim, a partir das palavras do referido autor, reforçamos a importância do afeto nos processos de ensino e aprendizagem.

Um professor positivamente afetivo não limitará seu trabalho ao conteúdo científico; pelo contrário, ele estará atento às dificuldades discentes – cognitivas ou não – e por consequência proporcionará uma educação pautada em valores contribuindo para a formação integral dos educandos.

Na medida em que não se almeja a formação do especialista, do cientista, o ensino passa a não estar centrado unicamente no conteúdo em si, mas nas suas relações com a vida do indivíduo em seu cotidiano e da sociedade de uma maneira mais ampla, não faz sentido reduzir a aprendizagem das ciências à memorização de conceitos e à aplicação de fórmulas. A participação do cidadão na vida social de uma maneira ampla depende de sua possibilidade de interlocução com questões complexas baseadas em conhecimentos científicos e tecnológicos. (MAMEDE; ZIMMERMANN, 2005, p. 2).

Em assim sendo, estamos nos referindo a uma educação em ciências que “[...] almeja a formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus

desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida.” (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 60). Isto é, propomos, por meio do estudo da afetividade, uma prática de ensino que promova a alfabetização e o letramento científico dos estudantes, de modo que eles consigam aplicar seus conhecimentos e ter outra visão de mundo.

Entendemos que os conceitos de alfabetização e letramento científico, embora semelhantes e utilizados, em alguns casos, como sinônimos, não o são. De acordo com Mamede e Zimmermann (2005), o primeiro diz respeito à aprendizagem do conhecimento científico, ou seja, retrata o saber em uma dimensão individual. O letramento científico, por sua vez, está relacionado à aplicabilidade do conhecimento técnico-científico em contexto social.

Portanto, a partir da discussão apresentada ao longo deste capítulo, sugere-se ao professor reinventar-se considerando a importante dimensão do diálogo entre afeto e cognição. Ainda sob esta realidade, infere-se que o ensino, intermediado pelo senso crítico-reflexivo, faz com que os estudantes reconheçam tanto as utilidades e aplicações da ciência na melhora da qualidade de vida, quanto as limitações e consequências do desenvolvimento tecnológico (CHASSOT, 2003). Assim, conforme Freire (2016, p.140): “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou *analisar as concepções e/ou referências sobre afetividade, presentes nos discursos de professores das disciplinas da área de Ciências da Natureza, e seus possíveis reflexos em sua prática docente no Ensino Médio, bem como essa relação é percebida por seus estudantes*. A partir dessa pretensão, foram coletados dados por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes, além de observações de aulas de Física, Química e Biologia. Em assim sendo, os dados analisados de acordo com Moraes e Galiuzzi (2011) sugerem uma convergência entre o discurso docente e suas respectivas práticas pedagógicas. Essa convergência pode ser identificada, por exemplo, quando os professores P1, P2 e P3 valorizaram a relação entre o conteúdo curricular e o cotidiano dos estudantes, a formação integral do sujeito e a participação ativa do aluno.

Os professores acreditam que a relação entre o conteúdo e a vida cotidiana dos estudantes favorece a aprendizagem à medida que facilita a compreensão dos temas em estudo. Esta intercomunicação foi possível observar nas aulas dos respectivos professores quando, por exemplo, P3 ao explicar o processo de osmose cita a situação em que a salada de alface murcha caso não seja consumida logo após ser temperada com sal.

Além disso, existiram situações nas quais P1, P2 e P3, por meio de uma educação em valores caracterizada por diálogos que propunham a valorização e importância social de um cidadão honesto, educado, solidário e que saiba refletir a respeito das informações que a mídia divulga, promoviam o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico-reflexivo dos estudantes demonstrando envolvimento com a educação social dos educandos. Tais diálogos foram principalmente observados em momentos em que grupos de estudantes se dispersavam prejudicando o desenvolvimento da aula ou ainda quando se estabeleciam relação entre conteúdos científicos e a vida concreta como, por exemplo, em Física, no estudo da grandeza “velocidade” e os frequentes acidentes rodoviários.

Os docentes ainda afirmaram ser necessário nos processos de ensino e aprendizagem o comprometimento discente. Nesse viés, pode ser percebido em sala de aula, por intermédio de questionamentos, os educadores instigarem a participação dos alunos quando, por exemplo, em meio a explicações, os professores constantemente recorreriam à perspectiva discente para a elucidação de determinado conteúdo em estudo. Isto é, observaram-se situações nas quais era

dirigida aos estudantes uma série de questionamentos em vistas a desenvolver a temática e ainda os apontamentos dos alunos, no intuito de promover uma reflexão crítica sobre o que estava sendo dito, não eram imediatamente aprovados ou reprovados pelos professores.

Os resultados apontam que estes elementos valorizados e praticados pelos professores também são reconhecidos por seus estudantes. A respeito da relação entre conteúdo e vida concreta, pesquisadores reiteram que trazer a realidade cotidiana dos estudantes para dentro da sala de aula, por estar relacionada à aplicabilidade de conceitos científicos no dia-a-dia, representa um importante recurso motivacional para o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas pelo professor e ainda favorece a aprendizagem dos conteúdos (DEMO, 2007; SALTINI, 2008; CUNHA, 2017).

Nesta confluência entre concepção docente e percepção discente, também percebemos os educandos respaldarem as atitudes de professores que caracterizam certo tipo de cuidado além da dimensão técnico-científica. Os estudantes mencionaram a importância de os professores se envolverem com discussões de cunho emocional e social que podem abranger a vida deles em um contexto extraescolar. Nessa perspectiva, em entrevista, os estudantes relataram o caso em que determinada professora, a fim de potencializar a socialização de uma estudante haitiana, providenciou uma intérprete para atuar como mediadora nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, nos dias de hoje já não basta à escola ocupar-se em transmitir os conteúdos programados no currículo, pois “[...] sua responsabilidade social amplia-se a termos que superam os preceitos acadêmicos e inserem-se nas dimensões afetivas do ser.” (CUNHA, 2017, p. 98).

Ademais, os alunos ainda reconhecem que o sucesso escolar está intimamente relacionado ao envolvimento de cada um deles com os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, assim como os professores, salientaram a importância de seu engajamento, pois a responsabilidade com a aprendizagem é compartilhada entre educador e educando. Isto é, o professor representa um mediador entre o aluno e o conhecimento, ambos por meio de um trabalho conjunto reconstroem saberes (DEMO, 2007). Ressalta-se que o educador, diante do estudante, simboliza uma figura motivacional (SILVA; SCHNEIDER, 2007), contudo, cabe ao estudante cumprir com os seus deveres de aluno, ou seja, seu interesse e comprometimento são imprescindíveis para o seu sucesso escolar (TARDIF, 2002).

Diante disso, fica evidente que além da convergência entre discurso e prática docente, pode-se identificar certa confluência entre os discursos docente e discente. Nesse sentido, ainda

pode ser constatado que tanto para professores quanto para estudantes a afetividade representa um sentimento muito além da aproximação física. Para os participantes desta pesquisa, a afetividade é cuidado, preocupação, diálogo, confiança, etc. Em nossas análises foram descritas situações observadas em sala de aula e também apresentamos relatos de estudantes e professores que caracterizam a presença desses elementos na relação vincular entre professor e estudante. A título de exemplo, convém lembrar a atitude da professora P2 nos momentos em que os estudantes estavam envolvidos na resolução de exercícios, avaliativos ou não. Observou-se a referida professora atenta às dificuldades manifestadas pelos educandos e ainda transmitindo confiança a estudantes que lhe apresentavam a tarefa corretamente resolvida, mas, no entanto, sem segurança em si mesmo. Desse modo, acreditando na veracidade da percepção dos entrevistados, “[...] preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade* [...] não serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos [...]” (FREIRE, 2016, p. 138, grifo do autor).

Portanto, diante do que foi apresentado e explorado ao longo desta dissertação, e agora mais precisamente fazendo referência aos resultados apresentados no capítulo *análise dos dados*, isto é, à percepção de afetividade identificada nos discursos de professores e estudantes, além do observado em sala de aula, acreditamos que a afetividade representa um laço que depende do estabelecimento de vínculo entre duas ou mais pessoas. No caso deste estudo, este vínculo firmado entre professor e aluno diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem no sentido de relacionar-se à (re) construção do conhecimento, ou ainda, em uma dimensão mais ampla, circunscreve-se também ao diálogo e à convivência social.

Salienta-se, ainda, que as relações vinculares, seja as de ordem de ensino e aprendizagem, sejam as de educação e socialização, estão inter-relacionadas, isto é, no estudo da afetividade, as relações pedagógicas destas duas ordens são imprescindíveis, pois o afeto é cuidado e atenção no que tange à integralidade do sujeito. Em assim sendo, é possível perceber esta inter-relação no comprometimento de docentes e discentes com os processos pedagógicos, de modo a não superestimar a figura do educador a ponto de reduzir o estudante a simples espectador de aulas, pois o papel esperado do sujeito é o de agir sobre o objeto. Nesse sentido, conforme Cima (2014, p. 112, grifo do autor) “[...] a figura do professor desempenha a tarefa de *ensinante*. Mas, a escola

não pode abdicar de sua tarefa *humanizante*, ao exigir do professor apenas resultados em termos de alunos com conhecimentos adequados para a sua vida.”.

Nessa perspectiva, percebe-se que o comprometimento de professores e estudantes contribui significativamente para a formação integral dos educandos à medida que, por meio da afetividade, os processos de ensino e aprendizagem contemplam as dimensões social, afetiva e cognitiva dos alunos. É um engano conceber como o fator mais importante de uma escola o repasse de informações. A crise no sistema educacional talvez tenha origem na percepção de que o ambiente escolar seja informativo e não transformador (SALTINI, 2008). “Educar não consiste apenas em passar conhecimento acadêmico, porque a vida é demasiadamente afetiva para ser deixada fora da escola.” (CUNHA, 2017, p. 87).

Evidencia-se, ainda, que, a partir da análise dos dados e do estudo do referencial teórico<sup>21</sup> adotado, todo este cenário que está sendo proposto, a partir da inclusão de práticas pedagógicas afetivas, parece resultar no desenvolvimento da autonomia do estudante. Ou seja, infere-se que a afetividade representa algo muito maior que o contato físico e que, por consequência, diz respeito ao cuidado docente com os elementos sociais, além do emocional e intelectual. Assim, uma reinvenção das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de ciências acabaria por oportunizar o letramento científico dos estudantes. Nesse sentido, existem motivos para acreditar que por meio do afeto podemos criar condições para uma formação voltada à cidadania, de modo a preparar os estudantes para atuarem de forma crítica e reflexiva no que tange às temáticas relacionadas à dimensão técnico-científica. Para Harres (2003), um dos principais objetivos do ensino de ciências é oportunizar ao educando a compreensão da natureza da ciência. “Claro que o ensino de Ciências deve se preocupar também com objetivos como a formação dos cidadãos, com o entendimento de fenômenos naturais, com o desenvolvimento do raciocínio lógico, entre outros.” (HARRES, 2003, p. 37).

Além deste viés social, poderíamos apostar na afetividade como um possível caminho em vistas à melhoria nas relações interpessoais que se estabelecem com quem está ao nosso redor (ARAÚJO, 2003). Entendemos que uma educação com impacto afetivo positivo poderia ser

---

<sup>21</sup> Saliento as contribuições de Wallon e Vygotsky, apresentadas na *fundamentação teórica*, ao campo da educação por meio de seus pressupostos de que afetividade e intelecto estão lado a lado no processo de desenvolvimento e aprendizagem do homem. Reforçamos que, de acordo com os autores supracitados, o meio social, tal qual a escola representa, exerce influência nos processos de ensino e aprendizagem devido às interações interpessoais que os sujeitos vivenciam. Além disso, destacamos, conforme Wallon, que contemplar as dimensões afetiva, cognitiva e social do indivíduo contribui para o desenvolvimento humano, isto é, sugere-se pautar o trabalho pedagógico das escolas com base na integralidade do sujeito (WALLON, 1975a; VYGOTSKY, 1998a).

elemento capaz de transformar nossos educandos em melhores seres humanos. Considerando, assim, a afetividade como um conjunto de fatores, podemos inferir que, por meio dela, poderemos tornar nossos estudantes pessoas mais compreensivas, sensíveis e tolerantes.

Os resultados aqui apresentados também apontam que a afetividade nas relações pedagógicas aproxima estudantes e professores, o que pode resultar em maior apreço e interesse pelas disciplinas, fato que favorece a aprendizagem discente. Os vínculos que se instituem entre professores e alunos estão diretamente relacionados a outros os quais os educandos estabelecem com o conhecimento (CHAMAT, 1997). Fato que confirma o pressuposto de que as vinculações afetivas, seja no ambiente escolar ou em ambiente familiar, influenciam nos resultados escolares/acadêmicos (GALVÃO, 2003; CHAMAT, 1997). Convém lembrarmos que as relações de afeto podem ser significativas tanto para professores quanto para alunos, pois despertam o prazer em estar, permanecer e participar dos processos de ensino e aprendizagem. Como fora apontado no discurso docente de P1, P2 e P3, a afetividade pode ser, e é importante que seja, mútua entre educando e educador. A afetividade nas relações pedagógicas proporciona o bem-estar de professor e aluno, de modo que ambos sintam-se motivados em participar dos processos de ensinar e aprender (PEREIRA; GONÇALVES, 2010).

No que diz respeito ao contexto escolar, ainda ficou evidente a importância atribuída pelos entrevistados às relações interpessoais. Identificou-se em discursos e observações o diálogo como uma possível expressão do afeto, de modo que este diálogo assegura sentimentos de compreensão, confiança, autoestima, etc. Além disso, para professores e estudantes, a escola desempenha um importante papel na formação social dos educandos. Em se tratando de diálogo, cabe lembrar a condição de saber ouvir, proposta por P1. Todo o diálogo requer que os interlocutores, como manifestação de afeto, além de falar, saibam ouvir o que o outro tem a dizer – ideia apresentada em entrevista pelo referido professor e defendida por Freire (2016). Ademais, sob o viés social e em concordância entre os discursos docente e discente, a professora P2 afirmou que o professorado deve promover reflexões acerca da realidade na qual os estudantes vivem e o grupo de estudantes entrevistado acredita que na escola são disponibilizados recursos para a formação cidadã. Por essa razão, entende-se que, segundo os entrevistados, os processos de ensino e aprendizagem contemplam, além da (re) construção do conhecimento, a socialização, ou seja, a convivência social pautada em autonomia e reflexão crítica.

Este entendimento de afetividade na perspectiva dos professores e estudantes entrevistados indica certa convergência quando confrontado com os pressupostos de afetividade de autores que estudam a temática. De acordo com o que fora apresentado no capítulo *fundamentação teórica*, a partir da perspectiva monista de ensino, em que a contribuição do afeto nos processos de ensino e aprendizagem passou a ser reconhecida e defendida entre pesquisadores e educadores, a escola passou a se ocupar com o bem-estar emocional do estudante, além de prepará-lo para a vida em sociedade. Nesse viés, concebe-se o *ser* em sua totalidade e para tanto a escola se envolve com a formação integral do sujeito de modo a contemplar as dimensões afetiva, social e intelectual (LEITE, 2012; ARANTES, 2003; AMADO et al., 2009). A partir da perspectiva monista, a escola estará desenvolvendo a autonomia e a formação ética dos educandos (ARAÚJO, 2003). Ademais, para os adeptos dessa concepção de educação, a afetividade, entre outras atribuições, qualifica a relação aluno-professor-conhecimento, representando um recurso à motivação em ensinar e aprender sendo capaz de gerar sentimentos de segurança, autoestima e confiança (MELLO; RUBIO, 2013; CIMA, 2014; PEREIRA; GONÇALVES, 2010).

Ainda se faz necessário, com base nos dados obtidos, apontar alguns indicadores de afetividade na prática pedagógica. Em síntese, identificou-se o afeto no ambiente escolar quando a aula não se esgota no conteúdo. Constatou-se, por exemplo, esta formação socioemocional quando se observou P2 estabelecer diálogos a respeito de valores, tais como, cooperação e respeito ao outro. Estas discussões normalmente ocorreram em momentos de atividades avaliativas quando grupos de estudantes estabeleciam conversas paralelas com colegas, prejudicando a concentração dos demais. Outro exemplo ainda pode ser mencionado quando P3 tentou esclarecer, juntamente com os alunos, o equívoco que há na relação entre febre amarela e macacos.

Assim, entende-se que ser afetivo pode representar atenção e preocupação com a aprendizagem e com o bem-estar do estudante. É ter cuidado e zelo com as dificuldades do próximo, sejam elas cognitivas ou de outra ordem. Em assim sendo, poder-se-ia caracterizar – nesta perspectiva – um professor afetivo como aquele que respeita as individualidades do outro, que se compromete com o seu fazer docente, dedicando-se a desenvolver autonomia e senso crítico no educando, assim, preparando-o para o exercício cidadão.

No caso da presente investigação, pode-se dizer que os três professores participantes desta pesquisa, cada um a seu modo, apresentaram traços de afetividade tanto em seus discursos quanto em suas práticas. Salienta-se, sob este viés, que P3 afirmou ter dificuldades de se envolver afetivamente com seus estudantes, contudo, puderam ser identificadas atitudes com impacto afetivo em sua prática docente. Presenciou-se P3 dar atenção à participação ativa do estudante, à relação conteúdo e realidade cotidiana, aos conhecimentos prévios dos educandos e estar atenta aos nuances do olhar e/ou postura do aluno em sala de aula. Todas essas atitudes representam indícios de uma postura afetiva. Em relação à P1 foram observados traços de afetividade em sua prática docente quando, por exemplo, ele demonstra respeito às individualidades dos estudantes e incentiva o desenvolvimento da autonomia discente. Esses traços são possíveis de relacionar com o discurso de P1 à medida que o professor afirmou que a afetividade é compreensão, orientação, intervenção, etc. Ainda no que diz respeito à P2, a professora relatou que por meio do afeto fica evidente a diferença entre professor e educador. Sob esse viés, observamos P2 dialogar com seus estudantes a respeito de atitudes e valores capazes de transformá-los em melhores seres humanos para o mundo, não restringindo, desse modo, seu exercício docente ao repasse de conteúdo. Exemplo desta situação ocorreu quando P2 afirmou diante de determinada turma de alunos que acredita ser importante trabalhar, com os estudantes, práticas de socialização antes dos conteúdos programados na grade curricular, em vistas a qualificar o resultado pedagógico do ano letivo, além de contribuir para a vida em sociedade de todos.

Em assim sendo, constata-se que P3, bem como a própria professora mencionou em entrevista, apresenta de forma mais marcante traços profissionais em sua prática pedagógica à medida que sua postura afetiva se reporta com mais nitidez aos processos de ensino e aprendizagem, isto é, à (re) construção do conhecimento. Por outro lado, P1 e P2 – professores que em questionário classificaram a afetividade como o elemento mais significativo no que tange a uma melhor aprendizagem discente – mostraram-se assumindo em sala de aula uma postura para além da dimensão técnico-científica, considerando a importância da convivência social, ou seja, presenciou-se P1 e P2 assumindo atitudes de cunho preparatório à prática em cidadania. Exemplo disso, em relação ao professor P1, foi observado quando o educador pede aos estudantes compreensão, respeito e colaboração aos colegas que têm um ritmo de aprendizagem diferente dos demais. Ressalta-se que estas diferenças entre os professores investigados não faz

um ser mais afetivo que o outro, mas que a afetividade se expressou sob diferentes perspectivas em cada um deles.

Obviamente os resultados obtidos e nossas proposições não esgotam a discussão. Pesquisas futuras serão importantes para que se possam explorar as dimensões da afetividade relacionadas aos processos educativos, possivelmente tornando tal relação mais evidente, de modo a apresentar à comunidade escolar – pais, estudantes e profissionais da educação – o papel da escola na formação social, afetiva e cognitiva dos educandos.

Assim, a partir deste estudo, novas pesquisas poderão investigar a presença e a influência de fatores não cognitivos no ambiente escolar, tais como, sentimentos, emoções e motivação. Não apenas na educação básica, mas também no ensino superior, explorar o pressuposto de que a afetividade nas relações pedagógicas favorece o processo de construção do conhecimento. Estas pesquisas poderão ainda trazer reflexões acerca de que por meio do afeto o professor será capaz de desenvolver no estudante a capacidade de pensar, argumentar e problematizar com criticidade. “Na educação em ciências, especialmente, podemos nos envolver com a construção do conhecimento científico [...] enfatizando a formação de um cidadão crítico e reflexivo, e trabalhando para a formação de pessoas amorosas, pacíficas, solidárias e benevolentes.” (ROCHA FILHO; BASSO; BORGES, 2009, p. 93-94).

Acreditamos que, por meio de pesquisas que evidenciem a importante contribuição da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem, poderemos vivenciar uma reinvenção na educação básica e, também, em nível superior, nos cursos de licenciatura. Isto é, diante do reconhecimento de que a dimensão afetiva está diretamente interligada à educação intelectual e social, é possível que cursos de graduação passem a trabalhar de modo mais verticalizado a formação psicológica dos futuros profissionais da educação. Isso porque, na atualidade, tais questões são abordadas com certa superficialidade nos cursos de formação inicial e/ou continuada de professores (AMADO et al., 2009; RIBEIRO, 2010; SOUZA; BASTOS, 2011).

Por fim, em busca desta constante e necessária reinvenção nos processos educativos fundamentada nos pressupostos da educação afetiva, entende-se que o almejado professor afetivo exerça em relação aos estudantes uma ação transdisciplinar<sup>22</sup>. Em assim sendo, acredita-se que novas pesquisas poderão articular os temas “afetividade” e “transdisciplinaridade”, pois no que

---

<sup>22</sup> Transdisciplinaridade é uma atitude particular de cada ser humano e à medida que um determinado grupo de pessoas pratica esta ação pode-se ter uma instituição com caráter transdisciplinar (ROCHA FILHO; BASSO; BORGES, 2009).

diz respeito ao ambiente escolar, por intermédio da transdisciplinaridade, o fenômeno educativo seria concebido em sua completude compreendendo os elementos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, culturais e sociais (TRONCA, 2006). Portanto: “A ação educacional transdisciplinar, então, se orienta para a construção do ser completo, não somente para a acumulação de conteúdos [...] mas sim para o desenvolvimento da capacidade de pensar criativamente e eticamente, e de agir segundo esse pensar.” (ROCHA FILHO; BASSO; BORGES, 2009, p. 57). Além disso, por meio da transdisciplinaridade, é possível superar individualismos, limitações e preconceitos. A atitude transdisciplinar representa uma ação pedagógica humilde, participativa e integradora (ROCHA FILHO; BASSO; BORGES, 2009).

Desse modo, diante de múltiplas alternativas de pesquisas que retratem e valorizem a afetividade nos processos educativos, esta dissertação é apenas mais uma contribuição que toma como referência uma possível perspectiva, um olhar desde a educação em ciências e matemática, representando um passo a mais rumo à sensibilização no que concerne à contribuição da afetividade entre professor e aluno nos processos de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano; MEDEIROS, Claudio Melquiades. Entrevistas na pesquisa social: o relato de um grupo de foco nas licenciaturas. **Congresso Nacional de Educação, EDUCERE**, v. 9, p. 10.710-8, 2009.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 71-87.
- AMADO, João et al. O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 75-86, jan./abr. 2009.
- AMARAL, Suely Aparecida. Estágio Categorical. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 51-58.
- ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 109-128.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 31- 48.
- \_\_\_\_\_. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 153-169.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, v.19, n. 2, p. 193-204, 2008.
- ARCHANGELO, Ana et al. Os aspectos afetivos no processo de aprendizagem da Matemática e da Física. **Anais da XXXI Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2008.
- BASTOS, Alice Beatriz Barreto Izique; DÉR, Leila Christina Simões. Estágio do Personalismo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 39-50.
- BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Regina Maria Rabello. Repensando o ensino de ciências. In: MORAES, Roque (Org.). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 209-230.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

BRASIL. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. **Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 dez. 2013. Seção 1, n. 238, p. 24-25. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/portaria1140.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/portaria1140.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2017.

CAMPOS, Alexandra Rezende. Família e Escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. **Vertentes**, v. 19, n. 2, 2011.

CARVALHO, Fernanda Saraiva de. A importância da afetividade docente, para o desenvolvimento cognitivo de crianças da educação infantil, de uma escola particular da R. A. do Paranoá DF. 2008. **Projeto de Pesquisa** – Faculdade CECAP, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2009/a%20importancia.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CHAMAT, Leila Sara José. **Relações vinculares e aprendizagem**: um enfoque psicopedagógico. São Paulo: Vetor, 1997.

CHASSOT, Attico. Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, 2003.

CIMA, Rodrigo Cardoso. **Causas pelas quais os alunos reduzem o interesse pela física na transição do ensino fundamental para o médio na perspectiva da supervisão escolar de escolas particulares de Porto Alegre e região metropolitana**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

COSTA, Lúcia Helena Ferreira Mendonça. Estágio Sensorio-Motor e Projetivo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2010. p. 31-38.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

DE LA TAILLE, Yves. Autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-29.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DÉR, Leila Christina Simões; FERRARI, Shirley Costa. Estágio da Puberdade e da Adolescência. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 59-70.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. Em Busca de uma Compreensão das Relações entre Família e Escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

\_\_\_\_\_. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DUARTE, Márcia Pires; GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. Estágio Impulsivo Emocional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 19-29.

DUEK, Viviane Preichardt. Relação professor-aluno: a propósito do outro diferente. **Anais da XXX Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; CASADEI, Silmara Rascalha. Natureza e Interdisciplinaridade: reflexões para a Educação Básica. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 43-71, 2012.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 23-44, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIorentini, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 18, p. 107-115, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALINHA, Iolanda Costa; PEREIRA, Cicero Roberto; ESTEVES, Francisco. Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo – PANAS-VRP: análise fatorial confirmatória e invariância temporal. **Psicologia**, Lisboa, v. 28, n. 1, p. 53-65, 2014.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 71-88.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

HARRES, João Batista Siqueira. Natureza da Ciência e Implicações para a Educação Científica. In: MORAES, Roque (Org.). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 37-68.

HERNÁNDEZ, Fernando. Repensar a função da escola a partir de projetos de trabalho. **Pátio**, Porto Alegre, a. 2, n. 6, p. 26-31, 1998.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-141.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso; PRÁ, Keli Regina Dal. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 9-18.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, 2005.

MAMEDE, Maíra; ZIMMERMANN, Erika. Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, número extra, p. 1-4, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013.

MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; GASPAR, Alberto. Um estudo sobre as emoções no contexto das interações sociais em sala de aula. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12 (1), p. 71-84, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria da mediação de Vygotsky. In: MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011. p. 107-120.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação po Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 67-78.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação Família-Escola: Novo Objeto na Sociologia da Educação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15 p. 91-103, fev./ago. 1998.

\_\_\_\_\_. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006.

NOGUEIRA, Bruna Mazzer; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A afetividade no processo de orientação de pesquisa científica. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 19, n. 3, p. 249-259, 2014.

NOVAIS, Elaine Lopes. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 15-51, 2004.

NOVIKOFF, Cristina; CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v.20, n.3, p. 88-107, 2015.

OLIVEIRA, Martha Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, Martha Kohl; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARENTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.

OYAMA, Daniela Kitawa. Angústia e ódio na relação professor-aluno. **Anais da XXXI Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2008.

PEREIRA, Maria José de Araújo; GONÇALVES, Renata. Afetividade: Caminho para a aprendizagem. **Alcance**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 12-19, 2010.

PEREIRA, Marta Maximo; ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos. Afetividade e metacognição em percepções de estudantes sobre sua aprendizagem em física. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 107-122, 2016.

PINTO, Samuel Gonçalves; ROSADO, Daniela Gomes. Motivação Docente: reflexões acerca de sua importância no processo de ensino-aprendizagem. **FIEP BULLETIN**, v. 82, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antônio dos Santos. A Assimetria na Relação entre Família e Escola Pública. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 384-394, 2006.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROCHA FILHO, João Bernardes; BASSO, Nara Regina de Souza; BORGES, Regina Maria Rabello. **Transdisciplinaridade**: a natureza íntima da educação científica. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

RODRIGUES, Daniela Rocha. **O dentro-fora dos muros da escola**: a relação da escola pública com o adolescente e sua família. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RODRIGUES, Silvia Adriana; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Relação professor-aluno e afetividade: reflexões wallonianas sobre o ambiente de aprendizagem e a prática docente. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, n. 23, p. 31-41, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

- ROSITO, Berenice Alvares. O ensino de ciências e a experimentação. In: MORAES, Roque (Org.). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 195-208.
- RUIZ, Valdete Maria; OLIVEIRA, Marli Jorge Vischi de. A dimensão afetiva da ação pedagógica. **Educ@ção – Revista Pedagógica**. Unipinhal. Esp. Sto. Do Pinhal. São Paulo, v. 01, n. 03, p. 5-11, jan./dez. 2005.
- SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.
- SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.
- SANTOS, Felisnaide Martins dos. A Importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem como mediadora da práxis educativa no ensino superior. **Revista UNI**, Imperatriz, a. 2, v. 2, p. 111-122, jan./jul. 2012.
- SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.
- SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 109-128.
- SENICIATO, Tatiana; CAVASSAN, Osmar. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências—um estudo com alunos do ensino fundamental. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 1, p. 133-147, 2004.
- \_\_\_\_\_. Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais. **Ciências & Cognição**, v. 13 (3), p. 120-136, 2008.
- SILVA, Roza Maria Santos. A importância da afetividade na relação professor-aluno. In: KULLOK, Maisa Gomes Brandão (Org.). **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica**. Maceió: EDUFAL, 2002. p. 51-72.
- SILVA, Isa Monteiro. O professor como mediador. **Cadernos de Pedagogia Social**, Lisboa, a. 1, p. 117-123, 2007.
- SILVA, Jamile Beatriz Carneiro; SCHNEIDER, Ernani José. Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 11, p. 83-87, 2007.
- SILVA, Katia Cilene da. **Introdução à psicopedagogia**. Curitiba: Ibepex, 2009.
- SILVA, Adriano Pereira da. Conhecimento e afetividade em Espinosa. **Revista Eletrônica de Educação e Ciência**, Avaré, v.2, n.2, p. 33-45, 2012.

SOUSA, Rogério Gonçalves; BASTOS, Sandra Nazaré Dias. Discursos Epistemológicos de Afetividade como Princípios de Racionalidade para a Educação Científica e Matemática. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 169-184, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Anais da XXIII Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba, n. 2, p. 79-91, 2011.

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

TAVARES, Camila Mendes Martins; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-57, jan./jun. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

TRONCA, Dinorah Sanvitto. **Transdisciplinaridade em Edgar Morin**. Caxias do Sul: Educus, 2006.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 616-620, maio/ago. 2004.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975a.

\_\_\_\_\_. **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975b.

\_\_\_\_\_. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WARTHA, Edson José; SILVA, Erivanildo Lopes da; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 84-91, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de Aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto Editora, 1994.

## APÊNDICE A – Questionário para delinear perfil dos professores

**1. Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**2. Idade:** \_\_\_\_\_

**3. Formação:**

**3.1** Escola que frequentou na educação básica: ( ) Pública ( ) Privada ( ) Ambas

**3.2** Curso de graduação em: \_\_\_\_\_

**3.3** Curso de graduação foi realizado em:

( ) Universidade Pública ( ) Universidade Privada ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**3.4** Pós-Graduação:

( ) Especialização

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

**3.5** Nos últimos anos você participou de alguma formação, exceto as mencionada na questão anterior? ( ) Sim ( ) Não

**3.5.1** Qual a natureza dessa formação?

( ) Pedagógica ( ) Outra: \_\_\_\_\_

**3.5.2** Cite as principais temáticas abordadas nessa formação.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. Atuação Profissional:**

**4.1** Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

**4.2** Atua em escola: ( ) Pública ( ) Privada ( ) Ambas

**4.3** Número de escolas em que atua: \_\_\_\_\_

**4.4** Carga horária semanal: \_\_\_\_\_

**4.5** Nível de ensino em que atua na (s) escola (s):

( ) educação infantil

( ) ensino fundamental – séries iniciais

( ) ensino fundamental – séries finais





Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)