

O docente como modelo de relações afetivas motivadoras para aprendizagens positivas

The teacher as a model of motivated affective relations for positive learning

Camila Fumagalli Fontoura¹
Claus Dieter Stobäus²
Juan José Mouriño Mosquera³

Resumo: O estudo, de cunho bibliográfico, através de análise reflexiva sobre como o professor pode constituir-se em modelo e os aspectos da afetividade e motivação presentes na educação, pretende contribuir para um melhor entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem, através do reconhecimento dos pontos relevantes sobre concepções, reflexões práticas, de forma que possam auxiliar a motivar os alunos a aprendizagens mais significativas, através da afetividade positiva.

Palavras-chave: Educação, Psicologia positiva, Afetividade, Aprendizagens positivas

Abstract: This bibliographic study, with a reflexive analysis about how teachers can constitute himself as a model and the affective and motivation present in Education, intends to contribute to enhance the knowledge of the teaching and learning processes, by the recognition of relevant points about conceptions, practical reflections, in way to motivate students to more significant learning, with positive affection.

Keywords: Education, Positive psychology, Affection, Positive learning

¹ Pedagoga, formada pela PUCRS em 2010, realizando viagem de estudos à Irlanda.

² Pós-doutor em Psicologia pela Universidad Autónoma de Madrid - Espanha, Doutor em Ciências Humanas - Educação, prof. Titular da Faculdade de Educação PUCRS, prof. do Centro Universitário La Salle.

³ Pós-doutor em Psicologia pela Universidad Autónoma de Madrid, Livre Docente em Psicologia da Educação, Doutor em Pedagogia, prof. Titular da Faculdade de Educação e de Letras da PUCRS.

Introdução

Este estudo teve como ponto de partida o Trabalho de Conclusão de Curso de Fontoura (2010), cujo estudo bibliográfico permitiu revisitar aspectos abordados naquele trabalho e, posteriormente, serviu de subsídio para discussões mais aprofundadas com Mosquera e Stobäus, o que levou à confecção do texto. Nesse sentido, este trabalho visa a apontar a importância das relações afetivas saudáveis como constituintes de boas aprendizagens, utilizando diversos autores, que ressaltam tais aspectos, destacando diversos pontos de vista que possibilitem ao leitor refletir.

O objetivo que Fontoura (2010), então, destacava era rever aspectos da relação afetiva entre professor e aluno como motivadores para a aprendizagem mais significativa, versava sobre a ideia de que é de fundamental importância reconhecer o papel do docente como mentor, guia, formador e transformador do seu aluno, com o auxílio de relações afetivas. Deve ele ter consciência de que as suas atitudes servem de modelo para seus alunos. Sendo assim, pode-se deduzir que, através de relações mais calorosas, de incentivo positivo e de respeito mútuo, a Educação possibilitará o desenvolvimento mais completo do aluno, para toda a sua vida.

Partiremos, inicialmente, do comentário de que os aspectos iniciais e primordiais da afetividade, que se iniciam na família, expandem-se através do processo educacional mais formal, com a Educação Fundamental e Média, prosseguindo, quando acontece, na universidade e ao longo do trabalho, durando toda a vida, como enfatizam Mosquera e Stobäus (2009).

As relações afetivas na família

Segundo a Teoria da Aprendizagem Social, os pais seriam um dos principais modelos de comportamentos e de atitudes para seus filhos. Nessa perspectiva, é durante suas primeiras relações com adultos, normalmente na relação familiar, que as crianças aprendem ao receber afeto, isto é, necessitam primeiro receber informações auditivas, visuais e táteis, primordialmente, para constituir um ‘banco de dados neurológicos de entrada de informação’, conforme Stobäus e Mosquera (2010), para, posteriormente, demonstrar esses mesmos sentimentos, ou seja, através da observação e da imitação dos seus modelos mais próximos, no caso os pais, os ‘dindos’ e pessoas relevantes no meio familiar, ou até fora dele, já que crianças têm contato social desde cedo, mormente se estiverem em creches desde bem pequenas. É justamente naquele ‘aparente vazio cognitivo’, dos primeiros meses de vida, que se estabelecem as bases afetivas, para daí construir a base cognitiva e social.

De acordo com Rosa (2004, p. 72-73),

É fato corrente que as crianças, em todas as culturas, adquirem e modificam padrões complexos de comportamentos, conhecimentos e atitudes, por meio da observação dos adultos [...]. A aprendizagem observacional possibilita e acelera o desenvolvimento de mecanismos cognitivos.

Além disso, acreditamos que, por muitas vezes, o fato de o núcleo familiar desconsiderar um pouco a questão afetiva, mais talvez por desconhecimentos que estamos a expor, acaba, por consequência, não promovendo tais relações de forma mais intensa e intencional. Então, de onde essas crianças irão retirar modelos para aprofundar suas relações afetivas mais adiante? Ainda mais quando consideramos o fato de que, dentro de casa, às vezes, elas encontram modelos de violência e desrespeito, repetidos mais adiante em brincadeiras e jogos, e nas relações com seus pares.

Rosa (2004, p. 74), também, afirma que:

Crianças expostas a modelos agressivos não só exibem depois respostas imitativas específicas, ou seja, de determinado comportamento observado [...], como também evidenciam um maior número de respostas agressivas não observadas no modelo [...] a observação de modelos agressivos tem um efeito desinibitório da agressão.

Através dos dados de pesquisa realizada pela HOME (Observação familiar para avaliação do ambiente), nos Estados Unidos da América, com diversas famílias em diferentes níveis socioeconômicos, Mussen *et al.* (2001, p. 325) ressaltam que as crianças que possuem melhor rendimento escolar são aquelas que têm mães (e pais) mais afetuosas, que conversam com os seus filhos, evitando punições e restrições. Sendo assim, apontam para a importância fundamental dos pais para o desenvolvimento da personalidade dos seus filhos. Através das relações familiares mais saudáveis, as crianças desenvolvem seus princípios e valores morais mais saudáveis.

Mussen *et al.* (2001, p. 420), ainda, enfatizam:

O desenvolvimento de altos níveis de altruísmo e de outros comportamentos pró-sociais depende dos processos básicos de socialização na família – identificação, modelação e imitação, explicação, atribuição de responsabilidades e ensinamentos morais. Cada um desses processos reforça os efeitos dos outros.

Nessa perspectiva, o comportamento pró-social é entendido pelas ações sociais mais positivas, como, por exemplo, o altruísmo, o compartilhar, a atenção, a ajuda e a solidariedade. Tais comportamentos somente são desenvolvidos através da imitação de modelos pelas crianças, salientamos, mais uma vez, iniciando por aqueles de sua casa e pelos convívios iniciais que tiveram.

Assim, ressaltam Mussen *et al.* (2001, p. 418) “*os relatos pessoais de adultos muito altruístas fornecem evidências importantes da contribuição da modelação de seus pais e da identificação com comportamentos pró-sociais*”.

Como contraponto, de acordo com Eron (1987 *apud* MUSSEN *et al.*, 2001, p. 423),

A agressividade e o comportamento pró-social representam tipos opostos de estratégias interpessoais de resolução de problemas que são aprendidas precocemente. Se uma criança aprende a agir de uma forma, ela ou ele não tenderá a agir de outra forma. Assim, um fator importante no controle do comportamento agressivo é a aprendizagem de comportamentos não-agressivos.

Devemos salientar que é preciso pensar que as crianças já estão aprendendo esses comportamentos desde muito pequenas, pois sabe-se que bebês respondem a sinais de raiva e alegria, que lhes são demonstrados por seus pais e por outras pessoas, ou que eles estão observando em seu ambiente. Lembremos que bebês respondem a reações visuais e auditivas, mesmo que sejam ‘brigas de vizinhos ou na rua’ da mesma forma como se fossem em casa. Daí a necessidade de ambientes mais silenciosos e menos agressivos (lembremos de ambientes com muita poluição sonora e visual; por isso, que na Europa, por exemplo, existem canais de televisão para bebês e outros para crianças pequenas). Então, é preciso, desde o berçário, apresentar modelos de comportamentos mais amorosos e afetivos. Resumindo, a forma com que as crianças são tratadas em suas casas e ambientes, que frequentam, irá influenciar diretamente no seu comportamento futuro, na construção de seus valores e nas suas atitudes durante toda a sua vida.

As relações afetivas na sociedade contemporânea

Em alguns grupos culturais, as pessoas percebem o pensamento racional como sendo aquele que nos mostra o caminho do que é correto, de forma objetiva. E por outro lado, vêem a afetividade e os sentimentos, como impulsos, que causam atitudes imprecisas, as quais podem nos fazer falhar nas nossas decisões.

Porém, a afetividade deve ser entendida como algo fortemente ligado ao aspecto cognitivo, levando em conta a cultura na qual o ser humano estiver inserido. Mosquera e Stobäus (2009, p.45) ressaltam que *“a afetividade está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano, no complexo meio social que o rodeia”*.

Portanto, conforme Santos (2004, p. 126), *“para entender o indivíduo, primeiro devemos entender as relações sociais nas e pelas quais ele se desenvolve”*.

Dessa maneira, acreditamos que o ser humano aprenda como agir e como falar através da cultura na qual ele está inserido. A cultura, presente na nossa sociedade, nos dá direções de como devemos nos comportar, como devemos nos vestir, e, sendo assim, levando em consideração as influências dessa cultura nas nossas vidas, ela, também, nos ensina como devemos ‘sentir’.

Por isso, é preciso considerar que a afetividade e os sentimentos do ponto de vista de um ocidental, que possui um determinado nível sócio-econômico-cultural, deve ser diferente da visão de um oriental, que possui outro determinado nível sócio-econômico-cultural. Então, em culturas diferentes, provavelmente, os sentimentos, também, serão manifestados e interpretados de maneira diferenciada.

De acordo com as autoras Oliveira e Rego (2003, p. 28),

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a afetividade humana é constituída culturalmente. Emoções relacionadas aos ciúmes e à traição, por exemplo, são certamente diferentes em sociedades monogâmicas e poligâmicas; a cobiça e a generosidade se articularão de formas diversas em sociedades capitalistas e comunidades tradicionais onde não exista dinheiro.

Portanto, as emoções e os sentimentos são organizados e entendidos de acordo com cada grupo cultural. Sendo assim, segundo a teoria da aprendizagem social, de Bandura (1987, p. 68), o ser humano aprende a se comportar por meio da observação dos modelos que ele tiver a sua volta, e, para isso, devemos considerar a cultura em que ele está inserido. Para o referido autor, *“afortunadamente, a maior parte do comportamento humano é aprendido por observação, mediante modelação”*.

Então, pode-se entender que se a pessoa estiver inserida em uma cultura em que os modelos de observação para ela são de pessoas lutando em uma guerra, onde ela vê violência, agressividade e destruição como modelos, ela entenderá esse comportamento como correto e, posteriormente, irá se comportar da mesma forma.

Nessa perspectiva, as diferentes culturas deveriam visar a um mesmo objetivo, que seus membros evitassem causar qualquer tipo de dano uns aos outros, diminuindo, assim, a existência de modelos de comportamentos agressivos. Porém, há uma grande variação na visão da agressividade nas diversas culturas, algumas valorizam a força e a agressividade, enquanto outras têm caráter pacifista.

O docente como modelo afetivo

Primeiramente, gostaria de destacar alguns aspectos relacionados ao conceito de modelação, para, posteriormente, poder aprofundar no tópico seguinte, que abordará o professor como modelo.

Conforme afirma Rosa (2004), durante muito tempo, a modelação foi considerada como um comportamento inconsequente, pois era vista como uma tendência instintiva, não tinha muito a ser explicada. Então, a modelação recebeu o rótulo de ‘imitação’, que consistia em algo meramente reprodutivo, onde não era compreendida a existência dos processos de mediação simbólica.

Rosa (2004, p. 76), ainda, destaca que:

Não é o caso, contudo, quando se trata de ensinar uma criança a balbuciar as primeiras palavras ou a expressar seus sentimentos e necessidades, ou a se comportar socialmente. Também ensinar a dirigir automóvel, a nadar, a realizar uma intervenção cirúrgica, são outras situações nas quais os talentosos serão beneficiados a partir da observação de modelos capazes. Qual o tempo que levaria e o risco que envolveria ensinar a realização de cirurgia a estudante apenas a partir de aulas teóricas? [...] Os estudantes aprenderão, se além da teoria, puderem observar cirurgiões competentes desempenhando esse mister.

Portanto, é necessária para a aprendizagem humana a existência de modelos. Nesse sentido, a modelação consiste em processos de abstração, utilizando funções cognitivas sofisticadas, em que são elaborados princípios, os quais o modelo não necessita estar presente para o observador reproduzir o que foi aprendido.

Os alunos podem observar o professor lhes ensinando como segurar um pincel, para fazer uma pintura com uma determinada tinta. O aluno realizará a observação desse modelo e, em consequência, sua ação se consistirá na imitação

da coordenação de dedos, ou seja, algo mais periférico, restrito. Porém, não deixa de ser necessária a existência de um modelo para a realização dessa aprendizagem.

Em outro momento, tais alunos, também, poderiam observar o mesmo professor tratando toda a turma com respeito, os outros professores com consideração, e funcionários da escola com carinho. Sendo assim, ao imitar esse comportamento, eles estariam utilizando estruturas cognitivas mais sofisticadas.

De acordo com Rosa (2004, p. 77),

Nessa forma de modelação de ordem superior, o comportamento do sujeito propicia aos observadores informações sobre as características de respostas apropriadas, as quais, na mente dos observadores, vão culminar na formulação de princípios para gerar padrões semelhantes.

Nessa perspectiva, se os alunos, como observadores, passassem a imitar o seu professor, eles apresentariam como resposta apropriada um comportamento semelhante ao do professor. Então, seriam atenciosos uns com os outros, tratariam com respeito e consideração seus familiares, amigos e vizinhos. Dessa forma, eles teriam gerado padrões semelhantes de comportamento ao do professor, onde tal comportamento se repetiria na ausência do modelo, e em ambientes diferentes nos quais eles teriam de observar o comportamento desse professor.

A relação positiva do professor com seu aluno

Bem destaca Cassus (2009, p. 204) que *“uma escola é fundamentalmente uma comunidade de relações e de interações orientadas para a aprendizagem, onde a aprendizagem depende principalmente do tipo de relações que se estabelecem na escola e na classe”*. Isso em um sentido da presença do componente afetivo também.

A aprendizagem se constrói na relação, ou seja, quando o aluno faz um tipo de conexão que o ligue a si mesmo, ou a outras pessoas. Então, quando essa conexão é mais profunda, pode ser considerada como vínculo. Nesse sentido, o tipo de relação entre alunos e professores é um dos fatores, que possibilita a construção de aprendizagens significativas.

Oliveira (1998, p. 97) ressalta que, para Vygotsky, o aprendizado significativo é o objetivo do processo escolar, bem como a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. Destacando, assim, que a intervenção pode ocorrer de diversas maneiras, como, por exemplo, mostrando, fazendo junto, fazendo por, apontando, criticando e apoiando. Nesse sentido, a relação entre docente e discente é de suma importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Pode-se compreender, então, que Vygotsky deixava claro que a aprendizagem deve envolver a construção do eu e do outro, vinculadas à construção do conhecimento. Bem destacava Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1998, p. 57), pois o *“processo ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas”*.

Dessa forma, o relacionamento do professor com os seus alunos pode determinar o 'clima emocional da sala de aula', o qual poderá ser positivo, se o professor apoiar o seu aluno, através de um relacionamento afetivo e respeitoso. Com isso, o aluno não irá sentir-se intimidado às intervenções e às críticas do professor. Desse modo, o aluno terá liberdade para criar e construir aprendizagens efetivamente significativas.

Uma Educação mais no modelo construtivista destaca que a relação dos professores com seus alunos deve despertar o interesse das crianças, instigá-las à experimentação, e estimulá-las à cooperação, para promover a construção de conhecimento significativo pelas próprias crianças em uma atmosfera sociomoral cooperativa.

Sendo assim, todas as salas de aula possuem uma atmosfera sociomoral, que vai da coesão à cooperação. Piaget destacou duas moralidades correspondentes a dois tipos de relacionamentos entre adultos e crianças, a da autonomia e a da heteronomia.

A cooperação é representada pelo respeito mútuo, na relação do professor com o seu aluno, assim como, pela consideração do professor pelo ponto de vista de cada criança, e o incentivo à consideração pelo ponto de vista dos outros. Esse tipo de relação acaba fortalecendo a moralidade autônoma.

Dessa maneira, o professor, que responde ao respeito da criança e dá a ela a possibilidade de regular seu comportamento, acaba estimulando esse aluno a desenvolver uma mente capaz de pensar independente e criativamente. Portanto, ao fortalecer a moralidade autônoma, o educador irá propiciar aos seus alunos o desenvolvimento de convicções e de sentimentos morais, que leve em consideração o melhor para todos os envolvidos.

Já o professor, que determina o que as crianças devem fazer, apresentando regras prontas, e mostrando que apenas ele merece respeito, possui uma relação de coerção com seus alunos. E sendo assim, fortalece a moralidade heterônoma, ou seja, moralidade da obediência, quando as crianças obedecem às regras estabelecidas pelo outro.

Esse tipo de relação em que o professor determina o que o aluno deve fazer, apresentando regras prontas e instruções para o comportamento da turma, não possibilita que a criança comporte-se de determinada maneira ou aprenda determinado conteúdo por valores, ou interesses pessoais.

Assim, Kamii (1982 *apud* OLIVEIRA e VIDAL, 1995, p. 109) ressalta que:

Se queremos que as crianças desenvolvam uma moralidade autônoma, devemos reduzir nosso poder de adulto, abstermo-nos de recorrer aos prêmios e aos castigos, e animá-los a construir seus próprios valores. [...] a essência da autonomia é que as crianças cheguem a tomar suas próprias decisões. Mas, não é o mesmo que liberdade total. A autonomia significa levar em conta fatores relevantes ao dizer que decisão é melhor para uma ação que diz respeito a todos. Não pode haver moralidade quando se consideram unicamente os próprios pontos de vista. Ao considerar os pontos de vista dos outros, não se é livre para mentir, romper promessas e ser considerado.

Portanto, acreditamos que a Educação, aprofundando as relações interpessoais de modo mais positivo e construtivo, nas quais o professor estimule e bem oriente seu aluno a realizar a experientiação de situações que o levem a aprender positiva e significativamente, é fundamental para o crescimento intelectual e emocional do educando. É papel (e quase um dever maior) do docente fazer com que o aluno perceba que, para ele conseguir chegar a ter sucesso na escola e após ela, muitas vezes, no caminho, encontrará dificuldades, que deverá superar, mas que não podem fazê-lo desistir. Para isso, é fundamental que o professor desenvolva relações calorosas e afetivas com seus alunos, de forma sincera (e não ‘fazendo de conta que’).

Educação e afetividade

Goleman, apontado por Cassus (2009, p. 113), destaca a relação entre cognição e afetividade, é conhecido por ter popularizado o conceito de inteligência emocional, o qual está relacionado com as habilidades de a pessoa motivar a si mesma e, também, a persistir mediante frustrações, além da capacidade de controlar impulsos, por meio da canalização de emoções para situações apropriadas. O referido autor destaca que:

Trabalhar consigo mesmo, na primeira pessoa do singular, é a maneira de aprender as distinções do mundo emocional, é uma condição para poder percebê-las nos outros. Se somos incapazes de sentir tristeza ou alegria, não podemos nos sentir tristes nem alegres com a tristeza ou alegria do outro. Se alguém não puder compreender o mundo emocional de maneira experiencial em si mesmo, dificilmente poderá ver e compreender o mundo emocional dos outros.

De acordo com Cassus (2009), o desenvolvimento da compreensão emocional, ou inteligência interpessoal, é o que possibilita a realização de um bom trabalho com as outras pessoas. Em função disso, a consciência moral possibilita que a pessoa conheça a ela mesma, se compreenda, e, assim, aja conscientemente. Nesse sentido, a compreensão emocional permite a pessoa conhecer, compreender, agir e se vincular positivamente com os demais.

Logo, a compreensão emocional consiste primeiramente na consciência emocional na primeira pessoa, o conhecimento do seu próprio mundo emocional, o qual deve ser realizado pelas vivências e experiências dos próprios alunos. Cassus (2009, p. 133), ainda, ressalta que *“os professores são apenas guias que dão mapas, criam condições e dão orientações para facilitar a aprendizagem, mas o trabalho de compreender é um trabalho pessoal de cada um, criança ou adulto”*.

Dessa forma, a aprendizagem das próprias emoções ocorre através da observação de como são desenvolvidas as expressões de si mesmo no próprio corpo. Cassus (2009) destaca que o conhecimento das próprias emoções é importantíssimo para viver, pois consiste na ligação da realidade interior com a realidade externa, que nos cerca.

O autor aponta que o segundo passo é a **disposição à abertura**, que significa estar aberto à experiência, cuja base deve ser o desejo de que seja assim. Para Cassus (2009, p. 134), *“trata-se de ter disposição para olhar os obstáculos que impedem que nos enxerguemos”*.

Ademais, Cassus salienta que entre os professores, apesar de sua boa vontade, ainda existem alguns, que carregam dentro de si preconceitos e estereótipos, os quais impedem de ver, tornando impossível que o professor desenvolva uma compreensão emocional.

Assim, Cassus (2009, p. 134) enfatiza que a *“atitude de abertura é indispensável para poder localizar a origem, frequentemente inconsciente, dos preconceitos que lhe impedem de ver com mais clareza a realidade dos seus alunos”*.

O terceiro aspecto é o sentir, o qual consiste puramente em uma experiência emocional. Cassus aponta que o que sentimos é sentido no nosso corpo sensível, porque é nele que podemos encontrar o suporte interno das emoções.

Educação pela afetividade e psicologia positiva

A Educação Afetiva promove o desenvolvimento emocional e afetivo dos alunos. Nuñez Cubero (2006, *apud* MOSQUERA e STOBÄUS, 2009) a caracteriza como um processo educativo contínuo e permanente, o qual visa a aumentar o desenvolvimento de competências emocionais e afetivas, considerando-as como elementos importantíssimos para o desenvolvimento humano. O objetivo é, desse modo, capacitar os alunos para a vida toda. Assim, tem-se como finalidade a melhoria do bem-estar intrapessoal e interpessoal.

Nesse contexto, a Educação Afetiva tem a intenção de otimizar o desenvolvimento humano. Por isso, ela deve estar presente durante todas as etapas da educação e no decorrer de toda a vida, desde a educação infantil até a educação pós-universitária, visando a uma Educação Social.

Mosquera e Stobäus (2009, p. 56) apontam os objetivos da Educação Afetiva:

Adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções e afetos; identificar emoções e afetos das outras pessoas; desenvolver habilidades de expressar e controlar as diferentes emoções e sentimentos; prevenir os efeitos nocivos dos sentimentos negativos; desenvolver habilidade de automotivar-se como algo muito importante e adotar uma atitude positiva ante a vida.

Assim, os conteúdos da Educação Afetiva devem variar de acordo com o grupo para que se destinam, levando em consideração o nível educativo, bem como os conhecimentos prévios, a maturidade e a situação existencial de cada aluno. Os autores destacam que é de suma importância a natureza da inteligência emocional e afetiva, para constituir uma melhor educação humana, em sua totalidade. Em direção a uma eficiente e eficaz Educação para a Saúde, já diziam Mosquera e Stobäus (1984).

Conforme Mosquera e Stobäus (2009, p. 57), *“para poder entender melhor a afetividade, é necessário conhecer as raízes da emoção e da motivação. Tudo aquilo que leve a emocionar-nos e que leve a motivar-nos é importante para a nossa ação vital e, sem dúvida, para uma ação pedagógica”*.

Nessa perspectiva, considero que o educador deva proporcionar essa motivação e expressão de sentimentos, a partir da expressão dos seus próprios sentimentos em relação tanto ao seu trabalho, quanto aos seus alunos.

Portanto, educar com afeto proporciona que relações mais próximas sejam estabelecidas, e que, com isso, os alunos tenham uma motivação maior, sendo, assim, suas aprendizagens realmente significativas. Cabe lembrarmos que, também, entre si, os docentes devem estabelecer relações interpessoais sadias e provocadoras de ambiente propício para o bom ensino e, conseqüentes, boas aprendizagens, salientam Mosquera e Stobäus (2009).

Hoje, com a Psicologia da Saúde, em consonância com as ideias da Psicologia Positiva, conforme salientam Mosquera e Stobäus (2011), vemos o quanto é importante termos relações sadias para conosco mesmos e para com os outros, o que, sem dúvida, redundará em mais aprendizagens significativas, desde que o ensino esteja direcionado com essas ideias e ações.

A afetividade motivadora de aprendizagens significativas

Antes de nada, começariamos com uma definição de motivação de acordo com o dicionário Luft (1996, p. 433), a motivação é caracterizada como *“ação ou efeito de motivar”* e por motivar, tem-se a definição de *“despertar o interesse; incentivar; estimular”*.

Bork *et al.* (2001 *apud* FRISON e SCHWARTZ, 2008, p. 185) lembram que *“a motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação”*.

Na perspectiva de Rosa (2004), as ações das pessoas são impulsionadas por objetivos imediatos - como, por exemplo, saciar a fome ou ser aprovado em um teste - ou, então, por objetivos, que necessitam de mais tempo para serem alcançados - como ser um profissional eficiente ou uma pessoa justa. Esses são exemplos de objetivos de toda uma vida, e quando são alcançados seus horizontes se expandem.

Conforme enfatiza Rosa (2004, p. 170),

Falar em motivos, por conseguinte, implica referir-nos a **forças** ou **energias** que impulsionam o comportamento na obtenção de determinados objetivos. Os movimentos dinamizam a personalidade, enquanto que motivação é o processo através do qual os motivos surgem, se desenvolvem e mobilizam comportamentos.

Portanto, em função das nossas necessidades, bem como dos nossos problemas, é que buscamos soluções, que nos motivam a agir. Logo, devemos considerar as influências sociais, culturais e econômicas na perspectiva motivacional. Pois, os motivos são desejos de alguns objetivos, que devem variar de acordo com tais influências; nesse contexto, temos a motivação intrínseca e a extrínseca.

A motivação intrínseca é aquela que vem de dentro da pessoa, que a impulsiona a atingir, a alcançar determinados objetivos por vontade, desejo ou necessidade própria, ou seja, para satisfazer-se. Já a motivação extrínseca é caracterizada pela realização dos objetivos pessoais em função dos outros, ou seja, de fatores externos, que influenciam na necessidade, no desejo, ou no objetivo de alcançar determinados objetivos.

As autoras Frison e Schwartz (2008, p. 183) destacam que “*para aprender, a pessoa precisa querer, ou sentir necessidade*”. Sendo assim, de acordo com as autoras, a aprendizagem significativa dependerá tanto do nível de representação, quanto da carga afetiva envolvida nesse processo.

Quando são ensinados na escola, por exemplo, aspectos relacionados à agricultura, certamente uma criança que vive na zona rural terá sua motivação diferenciada para aprender esses conteúdos de uma criança que vive na zona urbana. Assim, a aprendizagem é afetada diretamente pelos motivos dos alunos.

Segundo Frison e Schwartz (2008, p. 185),

Os aspectos ativadores e direcionadores dos motivos afetam a aprendizagem, pois o motivo é a condição para que ela se estabeleça, quanto mais significativa a motivação, mais respostas o organismo dará e mais aprendizagens o sujeito realizará. Estas estratégias variam de acordo com a intenção do aprendiz, no caso específico o(a) aluno(a)/professor(a): de cumprir o programa, passar de ano, de estabelecer relações entre o conhecimento novo e o prévio, preencher uma falta, buscar solução de um problema.

Nesse sentido, penso que essas intenções podem ser relacionadas com a motivação extrínseca e a intrínseca.

Frison e Schwartz (2008, p. 185) lembram que “*o simples fato de nomear o tipo de motivação, no entanto, não contribui para esclarecer se o aluno é motivado pela intenção de aprender ou apenas de cumprir o programa. O importante é compreender o que faz com que fique intrinsecamente motivado*”.

Nessa perspectiva, o aluno motivado intrinsecamente apresentará sentimentos de autodeterminação, na realização de suas tarefas. Pois, para ele, a aprendizagem lhe proporciona o sentimento de competência, sem precisar, para isso, de recompensas externas, que são características da motivação extrínseca.

É preciso destacar que existe uma relação direta da interioridade e da exterioridade, ou seja, uma grande ligação entre o saber e a aprendizagem, como enfatiza Charlot (2001, p. 21), “*o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele*”.

O professor motivador

O docente é o principal responsável por articular fatores, que motivam os educandos a pesquisar, a buscar e a, constantemente, construir novos conhecimentos, através de aulas dinâmicas e inovadoras. Dependendo da maneira como os professores apresentam determinadas atividades escolares, a visão dos alunos

em relação a essas atividades irá facilitar ou dificultar a realização das mesmas. Se elas forem percebidas como algo positivo e desejável, possivelmente, a turma ficará motivada para efetuá-las.

As autoras Frison e Schwartz (2008, p. 194), ainda, destacam que é de suma importância o professor oferecer o máximo de opções de trabalhos possíveis para os seus alunos, para que eles optem por trabalhar no que querem, porque querem. Nesse sentido, o docente pode dar a opção de diversos temas a serem estudados, para que os alunos escolham o que mais lhes interessa. Esse recurso proporciona que os educandos sintam-se mais motivados para aprender algo que lhes interessa do que algo que foi imposto. Elas sugerem que:

Após introduzir um tema, os professores normalmente propõem aos alunos diferentes tipos de atividades que podem variar de acordo com certas condições que têm repercussões importantes na motivação. Uma delas é o grau de autonomia de que o(a) aluno(a) dispõe para realização da tarefa. Outra é o tipo de intenção existente no grupo. As tarefas podem ser organizadas de maneira a promover a cooperação, a competição e até o sentimento de solidão. As diferentes formas de interação promovidas pelo(a) professor(a) têm diferentes efeitos sobre a motivação.

Assim, a relação do professor com o seu aluno, também, está presente na atmosfera motivacional. Os professores podem motivar ou desmotivar os alunos a se interessarem e aprenderem os conteúdos da sua disciplina, a partir da maneira como eles enxergam e como tratam seus alunos, pois um aluno não terá tantos motivos para aprender determinado conteúdo se seu professor o desrespeitar e desvalorizar os seus conhecimentos.

O trabalho do docente e a sua boa relação com seus alunos devem apresentar, constantemente, uma busca por novas maneiras que promovam o interesse, a possibilidade de experiência de situações positivas, bem como desenvolver o exercício da cooperação. Sendo assim, na sala de aula mais construtivista, situações inovadoras e inesperadas (porém controladas pelo docente) devem acontecer todos os dias, para que os alunos mantenham-se, continuamente, motivados.

A motivação através do afeto

Na prática docente, encontramos dentro de muitas salas de aula diversos alunos sem vontade e sem estímulos para aprender. Assim, o espaço escolar deve proporcionar a essa realidade uma transformação. Nesse sentido, a motivação para aprender, também, está ligada ao aspecto afetivo, o qual se estabelece na forma como o professor percebe e trata seu aluno. O professor deve cuidar dos seus alunos, ser carinhoso e atencioso com eles.

Segundo Tiba (1999), cuidar é mais que um ato, é uma atitude, sendo assim, consiste mais que um momento de zelo e atenção. Simboliza uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilização e envolvimento afetivo. O autor ressalta que é necessário cuidar da terra antes e depois da semente ser plantada, para que, assim, a planta possa crescer, florescer-se e dar bons frutos.

Quando o professor não se envolve de uma maneira afetiva com o seu aluno, provavelmente, suas alunas não irão passar de ‘transmissão de conteúdos’ para os educandos, em que o aluno, possivelmente, irá apenas decorar o que for ensinado. Porém, para que ocorra uma aprendizagem realmente significativa, é preciso que exista um vínculo afetivo, o qual fará com que o aluno sinta interesse para aprender. E para que isso aconteça, o professor deve conhecer o seu aluno e resgatar as relações de afeto com ele.

Aspectos do sucesso escolar e a afetividade

A motivação mais positiva está ligada, assim, ao sucesso e ao fracasso escolar. Mussen *et al.* (2001) afirmam que os conceitos das capacidades de aprendizagem de um criança, assim como, suas expectativas de sucesso, não são simplesmente resultados de sucessos alcançados anteriormente. Crianças, com os mesmos níveis de desempenho, apresentam, frequentemente, diferentes expectativas sobre o seu sucesso, bem como diferentes percepções de suas capacidades. Isso ocorre em função das formas como elas interpretam seus sucessos e fracassos.

Nessa perspectiva, os autores, ainda, destacam que as crianças interpretam de maneira diferente as razões para seus sucessos e suas falhas. Essas interpretações são inferências feitas sobre a causa de determinado comportamento, elas afetam diretamente o comportamento do aprendiz e as expectativas a respeito do desempenho futuro. Nesse contexto, as crianças inferem sobre seus rendimentos, atribuindo a eles basicamente quatro causas diferenciadas de sucesso ou fracasso: habilidade (ou falta de), esforço (ou falta de), dificuldade da tarefa (ou facilidade) e sorte (ou falta de).

Assim, por exemplo, se as crianças que se saíram bem em algumas tarefas escolares e mal em outras, considerarem os dias em que apontaram um bom rendimento indicativos de suas capacidades, e interpretarem seus dias de mau rendimento como ocasiões em que elas não deram o máximo de si, provavelmente, elas irão sentir-se satisfeitas com suas capacidades e motivadas para aprender.

Entretanto, se elas pensarem que nos dias em que se saíram bem nas tarefas escolares foi por ‘pura sorte’, e que nos dias em que não apresentaram bom desempenho apontaram que ‘não tem capacidade de realizar tais tarefas’, possivelmente, ficarão desmotivadas e frustradas.

De acordo com Diener (1978, *apud* MUSSEN *et al.*, 2001, p. 313),

Algumas crianças acreditam que as causas do fracasso sejam falta de capacidade, dificuldades das tarefas ou má sorte – razões que estão fora do controle e não podem ser mudadas. Como resultado, elas se sentem imponentes e desistem facilmente ao fracassarem. Tais crianças não experimentam, necessariamente, mais fracassos e sucessos que as outras, mas interpretam-nos de modo diferente.

Autoestima, autoimagem, autorrealização e afetividade

Devemos considerar que o sucesso e o fracasso escolar estejam ligados diretamente à questão da autoestima dos alunos. Segundo Briggs (2000), a autoestima

das crianças não é formada apenas em uma fase, ela será eternamente construída e sujeita a mudanças. Por isso, a criança deve ter uma boa estrutura escolar, que a assegure e promova sua autoconfiança, para que possa superar suas dificuldades.

Assim, a relação afetiva entre professor e aluno pode auxiliar os educandos a desenvolverem atitudes e pensamentos mais positivos, os quais estariam contribuindo no fortalecimento da sua autoestima.

De acordo com Tiba (1999, p. 157), a autoestima *“é o sentimento que faz com que a pessoa goste de si mesma, aprecie o que faz e aprove suas atitudes. Trata-se de um dos mais importantes ingredientes do nosso comportamento”*.

Nesse contexto, para que o professor promova a construção da autoestima, é importante desenvolver a responsabilidade, criar um clima de confiança que proporcione ao aluno sentir-se aceito, compreendido e respeitado. Cultivando, assim, sentimentos, que podem auxiliar a trabalhar as emoções, que promovem condutas inadequadas.

Comentam Mosquera e Stobäus (2011) que até para que passemos por um processo de desenvolvimento mais positivo e saudável, temos de levar em conta a experiência vivida ao longo de toda a nossa vida, e enquanto docentes, lembra estes elementos que influenciam nosso desenvolvimento em aspectos profissionais e pessoais. Ademais, já comentavam (2006) sobre a necessidade de melhor entender e auxiliar a desenvolver níveis saudáveis de autoimagem, autoestima e alcançar níveis promissores de autorrealização.

Os professores devem ter consciência de que os alunos aprendem melhor quando estão satisfeitos consigo mesmos e que os sentimentos positivos são importantes para a educação.

Wallon (1975, p. 85) bem enfatiza que:

A escola não pode esquecer que toda prática verdadeiramente pedagógica tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do eu. Sua intenção, portanto, tem de se levar o aluno a fortalecer sua auto-estima, ter confiança em si e nos outros, ter respeito próprio. E, assim fortalecido, pode ser solidário em suas relações.

Sendo assim, acreditamos que o professor deve motivar o educando para que ele não desista, incentivando-o a interpretar o fracasso de maneira diferenciada e fortalecendo a sua autoestima. Portanto, o professor, como mediador, tem a difícil tarefa de promover essa constante motivação dentro da sala de aula. E como fazer isso? Esse desafio é encontrado no cotidiano do docente e será abordado no tópico seguinte.

Comentários finais

Percebemos, ao comentar sobre essas reflexões realizadas, que é preciso mudar a visão da escola em relação à construção do aluno como um todo, pois na escola não constituímos apenas aspectos cognitivos. A escola é um lugar em que ocorrem diversas relações, as quais possibilitam a aprendizagem de valores e o desenvolvimento da personalidade dos alunos. No ambiente escolar, os alunos

aprendem matemática, geografia, português e história, assim como, aprendem a amar, a odiar, motivos para sentir felicidade, motivos para sentir tristeza, vivenciam inclusões e exclusões, julgam e são julgados, com base em quê?

Em qual matéria a escola ensina os alunos a lidarem com as suas emoções? Qual matéria é responsável por ensinar valores morais? Qual matéria desenvolve o comportamento pró-social e o altruísmo? Infelizmente, a escola não parece se preocupar com o desenvolvimento emocional e moral dos seus alunos, pois se houvesse tal preocupação existiria uma matéria tão importante quanto a matemática para o desenvolvimento dessas competências. Então, o desenvolvimento da afetividade e dos valores fica por conta dos próprios alunos, em suas relações.

Assim, ressalto que os professores conscientes da importância da dimensão afetiva devem começar o desenvolvimento das emoções e das competências sociais nas suas classes, visando que as crianças de hoje se transformem em adultos autonomamente morais, que pensem nos outros, que sejam altruístas, que respeitem, e que saibam lidar com os seus sentimentos e emoções.

Acreditamos, então, que abordar a questão afetiva significa acreditar em uma educação com relevância social, em uma escola que se constitui a partir do respeito mútuo, da consideração, do carinho e do desenvolvimento da autonomia moral.

Referências

- ALVES, R. *A alegria de ensinar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.
- BRIGGS, D. C. *A auto-estima do seu filho*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CASSUS, J. *Fundamentos da educação emocional*. Brasília: UNESCO, Líber Livro Editora, 2009.
- CHARLOT, B. (org.). *Os jovens e o saber*. Perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- DEVRIES, R.; EDMIASTON, R.; ZAN, B.; HILDEBRANDT, C. *O currículo construtivista na Educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FONTOURA, Camila F. *O professor como modelo de relações afetivas motivadoras de aprendizagens*. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Porto Alegre: Faculdade de Educação da PUCRS, 2010.
- FRISON, L. M. B.; SCHWARTZ, S. Motivos para aprender. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- LUFT, C. *Mini Dicionário Luft*. São Paulo: Ática, 1996.
- LA ROSA, J. *Psicologia e educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- MORENO, M.; SASTRE G.; LEAL, A.; BUSQUETS, M. D. *Falemos de Sentimentos: A afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2003.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. *Educação para a Saúde. Desafio para sociedades em mudança*. 2. ed. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1984.

_____. Humanismo e criatividade em Educação para a Saúde. *Educação-PUCRS*, ano XIV, n. 21, p. 17-40, 1991.

_____. O Professor, Personalidade Saudável e Relações Interpessoais. In: ENRICONE, Délcia (org). *O professor como pessoa*. 5. ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006. p. 91-107.

_____. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. In: *A docência na Educação Superior: sete olhares*. 2. ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008. p. 102-118.

_____. Educação pela afetividade: considerações para futuros educadores. In: ENRICONE, D. (org.). *Professor como aprendiz: saberes docentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009b. p. 41-60.

_____. O envelhecimento saudável: Educação Saúde psicologia positiva. II Congresso Luso-brasileiro de Psicologia da Saúde. *Anais...* São Bernardo do Campo, maio 2011.

MUSSEN, P. H. *et al. Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harbra, 2001.

OLIVEIRA, M. A.; VIDAL, A. C. F. O ambiente pedagógico e a construção dos valores morais e sociais. IV Simpósio Internacional de epistemologia genética. XIII Encontro nacional dos professores do PROEPE. *Anais...* Águas de Lindóia-SP, 1995.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, M.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. (org). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOS, B. S. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In: LA ROSA, J. (org) *Psicologia e educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. A Neuropsicologia e seus aportes para o auto-conhecimento e o trabalho. II Congresso Brasileiro de Psicologia da Saúde. *Anais...* Uberlândia-MG, Universidade Federal de Uberlândia, 2010. p. 1-12.

TIBA, I. *Disciplina: limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1999.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

Recebido em: MAI/2011

Aprovado em: JUL/2011