

## **DIDÁTICA E AFETIVIDADE: REORIENTANDO PROCESSOS FORMATIVOS<sup>1</sup>**

Solange Martins Oliveira Magalhães  
Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza  
Universidade Federal de Goiás

CNPQ/FAPEG

**RESUMO:** Historicamente, a formação dos professores esteve orientada pelas práticas que valorizam, sobretudo a objetividade e secundarizam as emoções, na medida em que sugerem, aos sujeitos do processo, certa neutralidade e indiferença como condição para o correto desempenho profissional. Essa atitude contraria os estudos sobre a importância da afetividade para a relação pedagógica. A atual discussão sobre o papel da afetividade na educação vem de tão longe como a das relações entre pensamento e sentimento, razão e emoção, mas posicionamentos gerados pela opção de uma concepção de educação tradicional, criaram uma didática que tentou separar estudante e professor, apesar da compreensão de que em toda relação professor-aluno a afetividade está presente, marcando o futuro dos estudantes. A questão da afetividade, em sala de aula, é fator incontornável para a qualidade dos vínculos entre os sujeitos-sujeitos e entre os sujeitos e os objetos do conhecimento, damos ênfase a ancoragem da afetividade ao campo da didática. Por meio da didática assumimos que isso significa falar ao professor sobre o como lidar com as emoções, com a disciplina e com a postura do conflito eu-outro, afinal por ser instrumento de sociabilidade nas práticas pedagógicas, a afetividade atua como facilitadora do processo ensino-aprendizagem. Buscando compreender como a didática, que valoriza o afetivo, pode reorientar os processos formativos, de modo que se tornem significativos, desenvolvemos sistematicamente um conjunto de práticas educativas, com alunos do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação/UFG, com o objetivo de promover nos alunos a vivência de emoções, da sensibilidade, corporalidade, e trabalho coletivo. Os alunos relataram que as práticas educativas desenvolvidas influenciaram o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo. O ponto mais importante foi a superação de limites o que levou os alunos serem mais ativos no processo ensino-aprendizagem, além de constituir a sala de aula como um espaço da afetividade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Didática; Formação de professores; Afetividade.

Historicamente, a formação dos professores esteve orientada pelas práticas que valorizam, sobretudo a objetividade e secundarizam as emoções, na medida em que sugerem, aos sujeitos do processo, certa neutralidade e indiferença como condição para o correto desempenho profissional. Essa atitude contraria os estudos sobre a importância da afetividade para a relação pedagógica.

---

<sup>1</sup> Essa pesquisa conta com financiamento do **CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela **Fapeg** - Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás.

A discussão sobre o papel da afetividade na educação vem de tão longe como a das relações entre pensamento e sentimento, razão e emoção. O problema é que os posicionamentos gerados pela educação tradicional criaram uma didática que tentou separar estudante e professor, apesar da compreensão de que em toda relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, a afetividade está presente, marcando o futuro dos estudantes e o modo como os alunos lidarão com o conhecimento.

A mediação afetiva presente na relação pedagógica pode marcar a constituição dos indivíduos de forma duradoura (DANTAS, 1993; PEREIRA, 1998; GROTTA, 2000; TASSONI, 2000; MAHONEY e ALMEIDA, 2005). As aprendizagens se fazem com as dimensões afetivas, portanto não se pode deixar de considerá-las se se pretende aprendizagens significativas.

Estas idéias foram reforçadas por pedagogos como Montessori (1969) e Dewey (2004), dentre outros, que destacaram a importância de se estabelecer condições afetivas favoráveis para se contemplar a educação integral dos alunos. Isso se daria através de conhecimentos, emoções, sensibilidade (MAGALHÃES, 2009a; 2009b), ensino de valores e atitudes. Considera-se que a questão da afetividade, em sala de aula, é fator incontornável para a qualidade dos vínculos entre os sujeitos-sujeitos e entre os sujeitos e os objetos do conhecimento.

Freire (2000, p. 160) afirma que o educar deve ser “fascinante, comovente”, para que possibilite admirarmos e celebrarmos a vida. Freire (2000, p. 26) adverte que esse educar necessita de uma vivência num círculo de relacionamento que permita a presença de espíritos livres, criativos, libertos da cadeia de comando que assola e conforma nossa educação. Para ele, “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria [...] a educação deve ser “estética e ética”.

Apesar dessa compreensão, a importância da afetividade no campo da formação de professores tende ser desvalorizada, talvez, porque o próprio conceito de afetividade mostra-se polissêmico. A consulta de dicionários traz definições aparentemente sinônimas que apontam para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afeto, amor e carinho. Há casos em que o conceito de “afetividade é utilizado com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas” (LEITE E TASSONI, 2010, p. 02).

Em geral, o pensamento pedagógico, independentemente das diferenças conceituais e processuais de cada corrente, mostra que os processos cognitivos e

afetivos interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente. Essa linha de investigação está fortemente apoiada nos trabalhos de Wallon (1971) e de Vygotski (1998). Wallon (1971; 1978), no estudo da psicogênese, procurou articular o biológico e o social, atribuindo às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica. Para ele, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. As relações que a criança estabelece com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade que promoverão “uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage” (WALLON, 1971, p. 262)

Pautadas na teoria walloniana, Mahoney e Almeida (2005) descrevem que ancorar a afetividade ao campo da didática, logo na relação professor-aluno, é falar de como lidar com as emoções, com a disciplina e com a postura do conflito eu-outro, porque a emoção é expressiva e sustenta um sistema de atitudes – medo, alegria, raiva, ciúmes, tristeza, que tem um correspondente postural que libera ou concentra energia com maior ou menor intensidade. Por isso, via didática, podemos assumir que a afetividade como instrumento de sociabilidade nas práticas pedagógicas, atua como facilitadora do processo ensino-aprendizagem, fundamenta as relações interindividuais.

Vygotski (1998), também sustentou argumentos sobre a importância da afetividade, destacando que durante o desenvolvimento, os sujeitos humanos têm emoções primitivas que evoluem para um plano superior - o simbólico, o da significação e do sentido, dando lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Essas considerações, importantes para o campo da didática, indicam que o valor da afetividade na relação pedagógica exige entender e respeitar as pessoas na complexidade de seu desenvolvimento e que o processo ensino-aprendizagem pode ser facilitado/dificultado pela dimensão afetiva, em qualquer idade.

A valorização desse entendimento implica em simples ações no contexto da sala de aula, cuidado com o material utilizado, preparo das aulas, chamar os alunos pelo nome, mostrar que os alunos estão sendo vistos, ouvidos, que tem visibilidade e respeitabilidade no grupo.

Buscando compreender como a didática, que valoriza o afetivo, pode reorientar os processos formativos, de modo que se tornem significativos, desenvolvemos sistematicamente um conjunto de práticas pedagógicas que envolviam estratégias, cujo objetivo foi promover nos alunos a vivência de emoções, da sensibilidade, corporalidade, e trabalho coletivo. No conjunto, as práticas educativas foram planejadas,

implementadas, avaliadas a partir de uma perspectiva crítica, em dois momentos: no primeiro semestre de 2012, com 36 alunos, e no primeiro semestre de 2013, com 42 alunos, no componente curricular Sociedade, Cultura e Infância, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação.

Quanto aos procedimentos utilizados, resumidamente, foram pensadas sete estratégias pedagógicas, dentre essas destacamos as oficinas pedagógicas sobre jogral, *jingle*, teatro, entrevista na TV e no rádio, música, e corporalidade, por terem mobilizado afetivamente os estudantes. Para sua realização os alunos desenvolveram discussões sobre o conteúdo teórico, escolheram parte deles julgados mais representativos e integraram-se a uma oficina pedagógica. Cooperativamente pensaram na execução do jogral, *jingle*, teatro, entrevista na TV e no rádio ou musicalidade. Ao final, as oficinas deveriam apresentar sínteses integrativas do conteúdo. A exigência que cada oficina fosse pensada e elaborada com o conteúdo da disciplina exigiu criatividade; como exemplo, na oficina “entrevista na tv”, os alunos representaram conversa com o autor Philippe Ariès que relatava sua teoria sobre a construção do sentimento de infância moderno, a oficina superou o conteúdo da disciplina, envolveu a biografia do autor, vida e obra, e ao final, envolvia desfecho sobre o como ele conduziria a educação da infância nos dias atuais.

Ao final realizamos avaliação do processo ensino-aprendizagem. Buscou-se verificar como os alunos perceberam as práticas educativas desenvolvidas, buscando compreender como as atividades influenciaram o processo de ensino-aprendizagem. Vejamos os depoimentos dos estudantes:

[...] percebo que o desafio das práticas pedagógicas foi importante no meu processo formativo, mudei formas de pensar, agir e respeitar o colega (Estudante 10).

[...] agora sei que posso aprender aquilo que eu achava que não poderia. Hoje sei trabalhar em grupo, sei debater, elaborar uma síntese integradora, compreendo a articulação entre as disciplinas desse período (Estudante 1).

[...] quando foi pedido que trocássemos os grupos em todas as práticas, achei que seria horrível, mas agora concordo que foi ótimo a troca em cada prática. Percebi que não sei tudo, que alguns sabem mais, outros menos do que eu. E mais, que sou capaz de ensinar o que sei aos colegas e ao mesmo tempo aprender com eles. Além disso, aprendi a me posicionar no campo de trabalho, penso que isso aconteceu em função da didática desenvolvida (Estudante 5).

[...] O trabalho melhorou minha autoestima, pensei que não conseguiria fazer as atividades, mas percebi que posso. É engraçado como a didática dos professores nos marca e a forma como aprendemos (Estudante 12).

[...] No início tudo pareceu difícil, mas aos poucos isso foi se resolvendo [...] entendo agora que podemos ser e não ser capazes ao mesmo tempo e isso é correto e comum e isso nos é mostrado através de uma nova didática em sala de aula (Estudante 24).

Observamos que para o desenvolvimento de cada oficina pedagógica foi necessário diálogo, negociação e interlocução entre as professoras e os estudantes, resultando na integração, negociações e adequações entre o conhecimento de uns e o desconhecimento de outros, adequação de horários para efetivação de trabalhos fora da sala de aula, o que exigiu o entendimento das diferenças e a presença da tolerância nas relações, desenvolvimento da ética da tolerância, aspectos que devem ser equacionados na realização do trabalho cooperativo. Chegamos a essa conclusão por presenciar a participação efetiva dos estudantes, eles mostraram que podiam contraturalizar, reconhecer o singular, o individual e o concreto na ação proposta. Construíram caminhos consensuais na resolução dos problemas e na construção das sínteses integrativas dos conteúdos. Os alunos ainda relataram que o ponto mais importante das oficinas foi a superação de seus limites – vergonha, dificuldade de falar em público, trabalhar sua corporalidade, oportunidade de expressão, respeito a suas dificuldades.

Assim, interpretamos que as práticas educativas motivaram os estudantes a serem mais ativos no processo ensino-aprendizagem, além de constituir a sala de aula como um espaço da afetividade. Ao reconsiderar a importância da afetividade para o campo da didática, houve a mudança de compreensão e valores sobre o ser professor, além de dotar os estudantes de autonomia na construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade, em Codo, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes/Brasília CNTE e Brasília LPT, 1999.
- DANTAS, H. DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.
- \_\_\_\_\_. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. *Temas em Psicologia*, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n° 3, p. 73-76, 1993.
- DEWEY, J. *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1916, 2004.
- FERNANDÉZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREIRE, M. *Educação como prática da liberdade*. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GROTTA, E. C. B. Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação, Unicamp, 2000.

- LEITE, S. A. da S. TASSONI, E. C. M. *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*, acesso fev, 2010. <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf> acesso em: fev, 2010.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 20, 1º. Sem., 2005.
- MAGALHÃES, S. M. O. Experiências de investigação da atitude transdisciplinar no contexto de formação de professores In: *VI Congresso Internacional de Educação – Educação e Tecnologias: sujeitos (des)conectados?* São Leopoldo, 2009a.
- \_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação docente. In GUIMARÃES, V. S. (org.). *Formação e profissionalização docente: cenários e propostas*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2009b.
- MONTESSORI, M. *A Criança*. Lisboa: Portugália Editora, 1969.
- PEREIRA, M. I. G. G. Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. *Tese de doutorado*, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.
- PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SNYDERS, G. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e terra, 1993.
- TASSONI, E. C. M. Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. *Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Educação UNICAMP, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, H. *As Origens do Caráter na Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.