

O impacto da afetividade na relação professor-aluno em casos de dificuldade de aprendizagem: contribuições para a formação continuada docente

Marilane Domingos de Deus*

Introdução

Na última década, em diversos campos da educação, houve uma intensificação no desenvolvimento de estudos e pesquisas destinados a compreender a afetividade e suas contribuições para a construção de uma educação de qualidade. Entende-se como relevante explorar esse tema, tendo em vista que os processos de ensino-aprendizagem se fundamentam nas relações humanas, envolvendo não apenas aspectos cognitivos, mas também afetivos (Ribeiro, 2010; Osti; Tassoni, 2019).

No âmbito do presente estudo, entende-se, em consonância com Vygotsky; Luria e Leontiev (2014), que afeto e cognição formam uma unidade, influenciando-se mutuamente. Segundo Vygotsky (2000, p.145), “as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração”. Deste modo, a afetividade, que se estabelece pela estreita relação entre educador e educando, exerce grande influência no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos favorecendo a formação integral dos estudantes.

Outro teórico do desenvolvimento que teceu reflexões nesta direção foi Piaget (1985), que considerava a afetividade como uma condição necessária ao desenvolvimento da inteligência. Segundo ele, “a afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas” (Piaget, 1985, p.27), e o afeto se manifesta mediante os sentimentos, desejos, interesses, emoções e valores.

Ademais, Piaget enxergava uma indissociabilidade entre afeto e cognição na evolução humana. Ainda nas palavras do autor:

Os sentimentos e as operações intelectuais não constituem duas realidades separadas e sim dois aspectos complementares de toda a realidade psíquica, pois o pensamento é sempre acompanhado de uma tonalidade e significado afetivo, portanto, a afetividade e a cognição são indissociáveis na sua origem e evolução, constituindo os dois aspectos complementares de qualquer conduta humana, já que em toda atividade há um aspecto afetivo e um aspecto cognitivo ou inteligente (Piaget, 1985, p. 234).

* Graduação em Letras (Português/Inglês UniCV, 2023); Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (Unopar, 2016). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Especialista em Metodologia no Ensino de Língua Portuguesa e Especialista em Práticas Educativas. Docente do CEPI Meira Matos, na cidade de Uruaçu-Goiás.

O psicólogo francês Henri Wallon (2007), por sua vez, reconhece a importância da afetividade no processo de desenvolvimento do ser humano, que considerava constituído por três dimensões integradas: afetiva, cognitiva e motora. Além disso, a associava ao processo de reação emocional a determinados tipos de situação, defendendo que:

As emoções, que são a exteriorização da afetividade, provocam, assim, transformações que tendem, por outro lado, a reduzi-las. Nelas se baseiam experiências gregárias, que são uma forma primitiva de comunhão e decomunidade. As relações que tornam possíveis afinam os seus meios de expressão e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (Wallon, 2007, p. 152).

Tendo por base esses e outros fundamentos teórico-epistemológicos, pesquisadores contemporâneos defendem que, para que a escola cumpra sua função social de assegurar a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e, conseqüentemente, processos de desenvolvimento humano, as interações que nela ocorrem precisam ser marcadas pela afetividade, em especial aquelas que se dão entre docentes e discentes (Heck et al., 2021; Osti; Tassoni, 2019).

Nesta direção, destaca-se a afetividade como uma das competências desejáveis a educadores. Ela atua como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, despertando no discente motivação e segurança e, conseqüentemente, contribuindo para a melhora no seu desempenho escolar (HECK et al., 2021; OSTI; TASSONI, 2019; Silva; Navarro, 2012). Ainda assim, é comum encontrar resistência na valorização da afetividade em sala de aula (Osti; Tassoni, 2019), visto que, como pontua Araújo (2019, p. 1):

a escola ainda é fortemente influenciada por métodos que privilegiam o tradicionalismo e que, com frequência desvalorizam a importância da vivência na formação do aluno. O aluno é convidado a se manter imóvel numa carteira por horas, tornando-se mero expectador do processo de ensino-aprendizagem, prática adotada anteriormente na tendência tradicional de ensino, onde o discente era visto como um depósito de conhecimentos, e o professor evita se envolver afetivamente com o aluno, pensando erroneamente que o excesso de aproximação com o discente levaria a um 'excesso de confiança' e ao fracasso do processo de aprendizagem.

No presente estudo, objetivou-se analisar seu impacto especificamente nos casos de dificuldades de aprendizagem, por compreender-se que, neles, o afeto é ainda mais fundamental, diante de estereótipos, preconceitos e exclusões comumente observados. A partir dessa reflexão, fundamentada em produções científicas obtidas mediante revisão da literatura nacional, serão tecidas contribuições para a formação continuada docente.

Metodologia

O presente trabalho consiste em uma pesquisa descritiva, definida por Gil (2002) como aquela que possui como objetivo principal a interpretação da realidade, sem modificá-la, e que permite identificar as características de determinado grupo, sendo possível descobrir, analisar e interpretar fenômenos do cotidiano de acordo com as variáveis encontradas na pesquisa.

Dentre os procedimentos técnicos utilizados nesse tipo de pesquisa, está a pesquisa bibliográfica. Essa pesquisa é feita a partir da leitura e levantamento de materiais já publicados por outros autores, ou seja, textos, livros, artigos científicos escritos por nomes de referência da área estudada (Fantinato, 2015). A vantagem da utilização da pesquisa bibliográfica ocorre porque, com ela, é possível que o investigador leia, estude e analise materiais de uma forma muito mais rápida do que ele faria caso precisasse pesquisar diretamente (Gil, 2002).

Para esta pesquisa, foi desenvolvida uma revisão da literatura considerando a base de dados *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO) e utilizando os descritores Afetividade AND relação professor-aluno. Mediante esse procedimento, foram obtidas 327 produções. Delas, 239 vinculavam-se a outras áreas do conhecimento, tais como Enfermagem, Medicina e Psicologia; 75 discutiam outros temas da educação; e 13 contemplavam a temática de investigação do presente artigo: a afetividade na relação professor-aluno. Destas produções, foram escolhidas aquelas cuja publicação ocorreu nos últimos 5 anos, ou seja, no período entre 2018 e 2022. Elas se encontram descritas na tabela abaixo quanto a título, autoria e ano de publicação.

Tabela1: Produções científicas, recolhidas mediante busca em bases de dados, que tratam sobre programas de residência estudantil.

Título e autoria	Ano de publicação
A relação professor-estudante e sua influência nos processos de ensino e aprendizagem - Heck, Schneider, Ramos e Amaral-Rosa	2021
Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do Ensino Fundamental – Osti e Tassoni	2019
A Relação Professor-Aluno de uma Perspectiva Gramsciana – Silveira	2018

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As produções científicas mencionadas na Tabela 1 foram lidas integralmente e tiveram seus conteúdos analisados de acordo com as categorias pré-estabelecidas para investigação: (a) importância da afetividade na relação professor-aluno e (b) práticas exitosas no estabelecimento da afetividade na relação professor-aluno. Os indicadores que as compõem foram construídos a partir das diretrizes metodológicas disponíveis na obra de Vygotsky (1934/2014) quanto à apreensão de sentidos e significados.

Resultados e discussão

Na Tabela 2, encontram-se descritos os indicadores da importância da afetividade da relação professor-aluno conforme os artigos analisados. Já na Tabela 3, constam as práticas exitosas no estabelecimento da afetividade na relação professor-aluno, também apreendidas a partir da leitura das produções científicas obtidas mediante revisão da literatura.

Tabela 2: Zona de sentido 1 – Indicadores da importância da afetividade na relação professor-aluno.

Indicadores	Referências
O processo de aprendizagem é composto não apenas por aspectos cognitivos, mas também por afetivos.	Osti; Tassoni (2019)
A forma como as relações ente professores e estudantes são vivenciadas possui implicações para a aprendizagem e o desempenho dos estudantes.	Heck et al. (2021) Osti & Tassoni (2019)
Uma boa relação professor-aluno contribui para que os estudantes se sintam mais competentes.	Heck et al. (2021)
O afeto é mobilizador de pensamento e ação.	Osti & Tassoni (2019)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tabela 3: Zona de sentido 2 – Práticas exitosas no estabelecimento da afetividade na relação professor-aluno.

Indicadores	Referências
Estabelecer uma comunicação respeitosa e empática.	Heck et al. (2021) Osti & Tassoni (2019)

Aproximar os conteúdos ensinados às vivências dos estudantes e aos acontecimentos atuais.	Heck et al. (2021) Osti & Tassoni (2019)
Avaliar de forma integral e corrigir de maneira construtiva.	Osti & Tassoni (2019)
Promover conhecimento mútuo entre estudantes e professores.	Heck et al. (2021)
Oportunizar espaços e tempos para diálogos e debates francos, abertos e eficazes.	Heck et al. (2021)
Atentar para a comunicação verbal e também para a não-verbal.	Heck et al. (2021)
Ficar atento a possíveis dificuldades dos estudantes e oferecer auxílio.	Heck et al. (2021)
Valorizar os discentes.	Heck et al. (2021)
Respeitar diferenças e limitações dos alunos.	Heck et al. (2021) Silveira (2018)
Realizar seu próprio trabalho de forma comprometida.	Heck et al. (2021)
Confiar no potencial dos estudantes.	Silveira (2018)
Estimular a autonomia dos discentes.	Silveira (2018)
Considerar e valorizar saberes e experiências anteriores dos estudantes.	Silveira (2018)
Construir vínculos próximos, autênticos e duradouros com os alunos.	Silveira (2018)
Ser compassivo com os discentes.	Silveira (2018)
Desenvolver ações coerentes à proposta de educação libertadora de Paulo Freire e contrárias à educação bancária.	Silveira (2018)
Tornar a sala de aula uma atmosfera de liberdade de pensamento e de expressão, de respeito mútuo e de colaboração.	Silveira (2018)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diante dos resultados obtidos, pode-se resgatar a afirmação de Leite e Tassoni (2002, p.15), segundo quem:

Analisar a questão da afetividade em sala de aula, seja através das interações professor-aluno e/ou das dimensões de ensino, significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares); ou seja, quando se discute este tema, discute-se, a afetividade, a própria relação sujeito – objeto, em um dos seus aspectos essenciais:

o efeito afetivo das experiências vivenciadas pelo aluno, em sala de aula, na relação com os diversos objetos de conhecimento.

Na mesma direção, Heck et al. (2021) consideram que, na escola, a relação interpessoal estabelecida entre professores e estudantes é uma das interações que dá sentido ao processo educativo. Sendo assim, compreendem que o professor “não deve preocupar-se somente com conhecimento, adquirindo-o apenas por meio da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania.” (Heck *et al*, 2021, p. 140).

Ou seja, o docente deve possuir habilidades na comunicação e na utilização e aplicação de procedimentos de ensino, pois ensinar não significa, simplesmente, ir para a sala de aula e “despejar” sobre os alunos o conteúdo, exigindo a memorização mecânica. Segundo Luckesi (1994), “O processo educativo exige envolvimento afetivo. Daí vem a ‘arte de ensinar’, que nada mais é que um desejo permanente de trabalhar, das mais variadas e adequadas formas, para a elevação cultural dos educandos” (Luckesi, 1994, p. 117).

Disso, depreende-se que, em sala de aula, o educador, como sujeito direcionador das práxis pedagógicas escolares, deverá estar atento a todos os elementos necessários para que o educando efetivamente aprenda e se desenvolva (Paniago; Sarmiento; Nunes, 2021). Isso é fundamental especialmente se consideramos, tal como postulam Osti e Tassoni (2019), que os contextos educacionais são ambientes privilegiados para interação do sujeito com o mundo, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento humano, que envolvem a internalização não apenas de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, mas também de formas de agir, pensar e sentir.

Quando se fala em dificuldades de aprendizagem, que são foco do presente artigo, há que se levar em conta as representações sociais que se fazem presentes, podendo-se fazer perguntas tais como: De que maneira os estudantes que as vivenciam enxergam a si mesmo? Como são percebidos e tratados pelos docentes? Como consideram que os docentes os representam? Isso se faz necessário porque, como afirmam Osti e Tassoni (2019), na escola, costuma se valorizar fortemente o bom desempenho, havendo elogios e palavras de encorajamento direcionados muitas vezes tão somente aos discentes que atendem às expectativas de rendimento escolar. Nas palavras dos autores:

O sentir-se capaz ou incapaz de aprender é uma construção social que vai afetar os alunos e alunas em suas relações com a escola, com as pessoas que ali convivem,

com os conhecimentos e consigo mesmos. Nessa dinâmica interativa, os alunos e alunas vão se constituindo, construindo imagens positivas ou negativas de si. (Osti e Tassoni, 2019, p. 216)

A esse respeito, Ribeiro (2010) alerta que é importante considerar que as dificuldades de aprendizagem surgem e se constroem no contexto da sala de aula e podem ser consequência, dentre outras questões, de uma interação pedagógica inadequada entre professor e estudante. É preciso, no entanto, considerar, tal como mencionam Heck et al. (2021), que a relação professor-aluno é bidirecional; o docente não é o único responsável pelo estabelecimento da afetividade.

Ainda assim, por reconhecê-lo como o mediador dessa interação e também dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, defende-se, no presente estudo, que a afetividade seja tema de formação continuada desse profissional. Apesar do aumento de estudos e discussões a esse respeito, essa segue sendo uma demanda, especialmente considerando a dificuldade de empreender articulações teórico-práticas, ou seja, de transpor para a ação docente aquilo que, conceitualmente, já é claro.

Outro argumento importante é apresentado por Osti e Tassoni (2019) quando afirmam que esse tipo de ação pode contribuir para prevenir questões de violência física ou psicológica que ainda se fazem presentes nas escolas brasileiras. Dentre os tópicos que poderiam ser abordados em uma possível formação continuada sobre a afetividade na relação professor-aluno, tem-se o impacto das questões de gênero na construção de uma relação afetiva entre docentes e discentes. Para os autores mencionados, há entraves quando se trata do gênero masculino, devido a estereótipos e preconceitos a ele atribuídos.

Também seria relevante discutir qual o papel das próprias instituições escolares – e não apenas dos professores – no tocante à realização de práticas exitosas no estabelecimento da afetividade na relação professor-aluno. Entende-se que ações mencionadas na Tabela 3, a exemplo de “Avaliar de forma integral e corrigir de maneira construtiva”, “Desenvolver ações coerentes à proposta de educação libertadora de Paulo Freire e contrárias à educação bancária” e “Tornar a sala de aula uma atmosfera de liberdade de pensamento e de expressão, de respeito mútuo e de colaboração” extrapolam o interesse do professor, abrangendo também as possibilidades e intencionalidades institucionais e as condições proporcionadas para o trabalho docente.

Considerações finais

O presente estudo objetivou analisar, mediante revisão da literatura nacional, o impacto da afetividade na relação professor-aluno, com ênfase nos casos de dificuldades de aprendizagem, por compreender-se que, neles, o afeto é ainda mais fundamental, diante de estereótipos, preconceitos e exclusões comumente observados. Ademais, pretendeu tecer contribuições para a formação continuada docente.

Entende-se que, em relação ao primeiro tópico, contribuiu para evidenciar a importância da afetividade na relação professor-aluno, bem como reuniu exemplos de práticas exitosas que podem servir de inspiração para o estabelecimento da afetividade na relação professor-aluno, especialmente no tocante à interação com estudantes com dificuldades de aprendizagem. Diante dos resultados obtidos, reafirmou-se, em consonância com os achados de Ribeiro (2010), a necessidade de promover uma formação continuada docente, que abranja os aspectos humanos e relacionais essenciais à atuação na área, sendo sugeridos possíveis temas para trabalho. Sugere-se a realização de mais estudos acerca da temática, especialmente de caráter interventivo, que permitam, concomitantemente, analisar e transformar a realidade.

Referências

- ARAÚJO, F. R. D. *Um ambiente de afetividade nos espaços escolares*. Anais do VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2019.
- FANTINATO, M. *Métodos de pesquisa*. São Paulo: PPGSI, Escola de Artes e Ciências Humanas, USP, 2015.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HECK, G. S; SCHNEIDERB, C; RAMOS, M. G; AMARAL-ROSAD, M. P. *A relação professor-estudante e sua influência nos processos de ensino e aprendizagem*. REXE, v. 20, n. 4, p. 137-149, 2021.
- LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e mediação do professor*. Psicologia e Formação Docente (pp. 113-141). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- OSTI, A.; TASSONI, E. C. M. *Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do Ensino Fundamental*. Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 174, p. 204-220, 2019.
- PANIAGO, R. N; SARMENTO, T; NUNES, P. G. *Estágio curricular supervisionado docente baseado na pesquisa: de bates luso - brasileiros*. Ijuí: Ed.Unijuí, 2021.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

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

SILVA, O. G.; YNAVARRO, E. C. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, v. 2, n. 8, p.95-100, 2012.

SILVEIRA, R. T. A relação professor-aluno de uma perspectiva gramsciana. *Educação & Realidade*. v. 43, n. 1, p. 97-114, 2018.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes: 2000.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. (1934/2014). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, SP: Ícone. 11a edição - São Paulo: ícone, 2014.

WALLON, H. *A evolução psicológicadacriança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.