

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

AFETIVIDADE E COGNITIVIDADE NOS PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL
MUNICIPALIZADA BANANAL

ARYANA DE FARIAS DE ASSIS

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**AFETIVIDADE E COGNITIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO E
DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA
BANANAL**

ARYANA DE FARIAS DE ASSIS

Sob a Orientação da Professora
Sandra Maria Nascimento de Mattos

Coorientação do Professor
José Roberto Linhares de Mattos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração de Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Março de 2023**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A848a ASSIS, ARYANA DE FARIAS DE , 1991-
AFETIVIDADE E COGNITIVIDADE NOS PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL
MUNICIPALIZADA BANANAL / ARYANA DE FARIAS DE ASSIS.
Seropédica, 2023.
84 f.: il.

Orientadora: Sandra Maria Nascimento de Mattos .
Coorientador: José Roberto Linhares de Mattos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola, 2023.

1. Afetividade. 2. Cognitividade. 3. Turma
multisseriada. 4. Aprendizagem significativa. 5.
Wallon. I. Mattos , Sandra Maria Nascimento de , 1958
, orient. II. Mattos, José Roberto Linhares de , 1958
, coorient. III Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.
IV. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 11 / 2023 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.012385/2023-85

Seropédica-RJ, 06 de março de 2023.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Aryana de Farias de Assis

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 03/03/2023

Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos - SME-RJ
Orientadora

Profa. Dra. Eulina Coutinho Silva do Nascimento - UFRRJ
Membro externo

Prof. Dr. Éverton Melo de Melo - UFAC
Membro externo

(Assinado digitalmente em 06/03/2023 20:37)
EULINA COUTINHO SILVA DO NASCIMENTO
DeptM (12.28.01.00.00.00.63)
Matrícula: 6387358

(Assinado digitalmente em 07/03/2023 07:45)
SANDRA MARIA NASCIMENTO DE MATTOS
CPF: 756.340.407-44

(Assinado digitalmente em 28/03/2023 18:11)
ÉVERTON MELO DE MELO
CPF: 515.750.602-30

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **11**, ano: **2023**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **06/03/2023** e o código de verificação: **9cf53186e5**

DEDICATÓRIA

Tudo é pra Tua glória
Tudo é pra o Teu nome
Tudo é pra Tua glória
Sejas o primeiro
Em tudo que eu fizer
Tens preeminência
Em tudo que eu fizer

Dedico este trabalho ao Senhor Jesus, que é o Senhor da minha vida.

Ele é o dono das batidas do meu coração, o que me ergue todo dia
Ele foi quem soprou vida, esperança, sabedoria, saúde, mesmo em tempos
Sombrios e escuros. Jesus, toda honra e glórias são para Ti.

Tudo é pra Tua glória
Tudo é pra o Teu nome
Tudo é pra Tua glória
Sejas o primeiro
Em tudo que eu fizer
Tens preeminência
Em tudo que eu fizer

AGRADECIMENTOS

A Deus, o condutor de toda essa história cercada de desafios, amor e paixão;

Minha mãe, que falou assim “tenta mais uma vez e coloca nas mãos de Deus esse processo”;

Ao meu pai, pois quando soube, seus olhos falaram com lágrimas;

À professora Dra. Sandra Mattos, que me escolheu e acolheu desde o primeiro momento até os dias atuais, que realizava, constantemente, reuniões *on-line* para me ouvir, me orientava, me ensinava e de alguma forma colhia minhas lágrimas. Professora, você é doce, exala paz, humildade e tudo que toca vira ouro, bendito foi o dia que te encontrei nessa jornada chamada vida;

Aos meus amados professores, que a cada aula promoviam alegria, conhecimento, satisfação de pertencimento e a transformação de cada vida ali presente;

Aos meus amigos e amigas, os quais amo de paixão, responsáveis pela leveza da batalha, pelos sorrisos dos encontros *on-line*, pelos trabalhos, mesmo em longas distâncias. Vocês são incríveis, meus amores, meus ppgeanos e ppgeanas eternos;

Agradeço aos meus amigos que estiveram ao meu lado, entenderam minha ausência, pois sabiam que eu estava em meio a uma luta, mas que sempre mandavam uma mensagem de carinho, força e motivação, pois aprendi “é preciso amor para poder pulsar é preciso paz para poder sorrir, é preciso a chuva para florir”. Ao PPGEA meu amor, carinho, alegria, responsável pelos meus momentos mais felizes após a pandemia – minha eterna gratidão.

RESUMO

ASSIS, Aryana de Farias de. **Afetividade e cognitividade nos processos de ensino e de aprendizagem na escola Estadual Municipalizada Bananal**. 2023. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2023.

O objetivo da presente pesquisa foi investigar as significações da afetividade e cognitividade nos processos de ensino e aprendizagem. Delimitamos como objetivo geral investigar as possíveis concepções dos professores sobre a relação entre os aspectos afetivos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos em turmas multisseriadas da Escola Municipalizada Bananal, localizada no município de Seropédica-RJ. Na intenção de melhor direcionar a pesquisa e alcançar o objetivo geral, visamos os seguintes objetivos específicos: como os professores veem o processo de ensino e sua relação com o processo de aprendizagem dos seus educandos; a identificação da existência de ações afetivas dos professores junto aos seus estudantes; como se dá o planejamento para as turmas multisseriadas; a investigação de qual a relação do professor com essa escola de área rural e a investigação das experiências com tonalidades agradáveis e desagradáveis contidas no processo de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa teve como objetivo trazer à discussão a importância da relação afetiva aliada ao aprendizado junto ao ambiente escolar e seus componentes. Realizamos um recorte dos últimos dez anos com pesquisas desenvolvidas sobre afetividade ou que abordam a afetividade; nessa etapa foi estabelecido um marco temporal, o que nos permite compreender como os pesquisadores do assunto focam. A afetividade é a base deste estudo e destacamos sua relevância nos caminhos de formação humana; por compreender que todas as nossas ações e escolhas são influenciadas pelos afetos, compreendemos que dentro do âmbito escolar não é diferente. Sendo assim, trabalhamos com a abordagem de relatos orais gravados e narrativas escritas – através de questionários e entrevistas na unidade escolar –, com o intuito de ter acesso aos afetos, analisar se os envolvidos tinham ações afetivas e se os resultados eram exitosos na aprendizagem dos educandos. Durante este percurso, foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa exploratória, pela qual foi possível utilizar o ambiente natural como fonte de dados por meio da investigação direta do campo; somada à revisão literária dos autores Wallon (2007), Mattos (2001), Freire (1987), Vygostky (1998), Damásio (2000), Dantas (1994), Maturana (2002), que contribuíram ricamente ao tema, essa metodologia suscitou a importância do afeto: pensar como as tonalidades agradáveis e desagradáveis exercerem influência em nossas ações, como a conduta humana está impregnada de afetividade. Os resultados da pesquisa revelaram que os professores e a equipe pedagógica compreendem que a dimensão afetiva, aliada à cognitiva são importantes e indispensáveis para o aprender e que, muitas das vezes, torna-se um ato de sobrevivência, pois a humanidade move-se através dos afetos e conta sua história ao longo da vida, pelo fio do tempo, com a bagagem cheia de histórias, conhecimentos e experiências, sejam elas de tonalidades agradáveis ou desagradáveis.

Palavras-chave: Afetividade, Cognitividade, Turma multisseriada, Aprendizagem significativa, Wallon.

ABSTRACT

ASSIS, Aryana de Farias de. **Affectivity and cognition in the teaching and learning processes at the Municipalized State School Bananal**. 2023. 84p. Dissertation (Master's in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2023.

The objective of the present research was to investigate the meanings of affectivity and cognition in the teaching and learning processes. We set out as a general objective to investigate the possible conceptions of teachers about the relationship between the affective aspects and the cognitive development of students in multigrade classes at Escola Municipalizada Bananal, located in the municipality of Seropédica-RJ. In order to better direct the research and reach the general objective, we aimed at the following specific objectives: how teachers see the teaching process and its relationship with the learning process of their students; the identification of the existence of affective actions of teachers with their students; how the multigrade classes are planned; the investigation of the teacher's relationship with this school in a rural area and the investigation of experiences with pleasant and unpleasant tones contained in the teaching and learning process. This research aimed to bring to the discussion the importance of the affective relationship combined with learning in the school environment and its components. We carried out a cut of the last ten years with research carried out on affectivity or that address affectivity; at this stage, a timeframe was established, which allows us to understand how researchers focus on the subject. Affectivity is the basis of this study and we highlight its relevance in the paths of human formation; by understanding that all our actions and choices are influenced by affections, we understand that within the school environment it is no different. Therefore, we worked with the approach of recorded oral reports and written narratives – through questionnaires and interviews in the school unit –, with the intention of having access to the affections, analyzing if those involved had affective actions and if the results were successful in the learning of the students. During this route, the methodology of exploratory qualitative research was used, through which it was possible to use the natural environment as a source of data through direct investigation of the field; added to the literary review of the authors Wallon (2007), Mattos (2001), Freire (1987), Vygostky (1998), Damásio (2000), Dantas (1994), Maturana (2002), who contributed richly to the theme, this methodology raised the importance of affection: thinking about how pleasant and unpleasant tones influence our actions, how human behavior is impregnated with affection. The results of the research revealed that the teachers and the pedagogical team understand that the affective dimension, allied to the cognitive one, are important and indispensable for learning and that, many times, it becomes an act of survival, since humanity moves through of affections and tells his story throughout his life, through the thread of time, with a luggage full of stories, knowledge and experiences, whether they are pleasant or unpleasant.

Keywords: Affectivity, Cognitivity, Multigrade class, Meaningful learning, Wallon.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos encontrados no BTDC entre 2010 e 2021	4
Quadro 2: trabalhos encontrados no BDTD entre 2010 e 2021	6
Quadro 3: Estágios de desenvolvimento de Wallon.	44
Quadro 4 – Quantitativo de Alunos por ano	51
Quadro 5: Composição curricular do Ensino fundamental, Fase I e II – EJA da turma multisseriada do período noturno.	53
Quadro 6: Composição curricular Ensino fundamental, fase VI e IX EJA da turma multisseriada do período noturno.	54

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Foto de carro tipo pau-de-arara utilizado como transporte escolar. Irauçuba, 2009.
..... 11
- Figura 2:** Projeto motivação - dia do estudante..... 56
- Figura 3:** (A) Alunos (as) das turmas multisseriadas da EJA e (B) Confraternização sobre a
festividade da Páscoa..... 56

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Regiões brasileiras em que os trabalhos foram desenvolvidos.	8
---	---

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

Exemplo:

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA – Educação de Jovens e Adultos

AL – Aluno

PR – Professor

SUMÁRIO

ONDE TUDO COMEÇOU E ORIGINOU O TEMA: minhas narrativas	1
1 INTRODUÇÃO	1
2 ESTADO DA ARTE À RESPEITO DO TEMA DE PESQUISA.....	4
2.1 Pesquisas realizadas entre 2010 e 2021.....	4
2.2 Análises dos trabalhos encontrados.....	8
3 AFETIVIDADE	35
3.1 O que se entende por afetividade	35
3.2 A afetividade na visão de diferentes autores.....	39
3.3 A afetividade na visão walloniana	41
4 COGNITIVIDADE.....	46
4.1 O que se entende por cognitividade	46
4.2 Aprendizagem Significativa.....	48
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA.....	51
5.1 Caracterização da pesquisa.....	51
5.2 Caracterização do lócus do estudo	51
5.2.1 Estrutura física.....	52
5.2.2 Composição curricular.....	53
5.3 Procedimentos e instrumentos de pesquisa	54
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	55
6.1 Entrevista com a gestora da escola Estadual Municipalizada Bananal em turmas multisseriadas do Ensino de Jovens e Adultos	55
6.2 Análise dos dados coletados nas entrevistas	56
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
8 REFERÊNCIAS	67
9 APÊNDICES	72
Apêndice A - Questionário 1 Equipe Professores.....	73
Apêndice B – Questionário 2 Professores	75
Apêndice C – Questionário Alunos	76
10 ANEXOS	77
Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética	78
Anexos 2 – Fotos.....	80

ONDE TUDO COMEÇOU E ORIGINOU O TEMA: MINHAS NARRATIVAS

Quanto mais me volto sobre a infância distante, tanto mais descubro que tenho sempre algo a aprender com ela. (FREIRE, 2003, p. 37).

Antes de iniciar o desenvolvimento deste trabalho, sinto a necessidade de fazer um relato autobiográfico, o qual está pautado em histórias de vida, formação e família. Me descrevo como mulher brasileira, carioca, filha de pessoas simples e trabalhadoras – Mãe nordestina, da cidade de Vicência, Pai Mineiro, da cidade de Muriaé –, com eles aprendi valores e muitos conhecimentos que só eles poderiam registrar em mim. Falarei deles com mais detalhes a seguir. Hoje sou professora, psicopedagoga clínica, estudante de mestrado, apaixonada por vidas, vivências e histórias das quais faço parte indiretamente e diretamente: pacientes, família de pacientes, alunos e alunas, colegas de trabalho, colegas de estudos, as inúmeras pessoas com quem compartilho a vida e com quem também aprendo, pessoas essas que me fazem chegar a lugares inimagináveis, o que não seria possível se eu estivesse sozinha.

Apresento esta narrativa própria como introdução desta dissertação, pois minha história de vida fez parte, ativamente, do desenrolar do tema, tal conexão me afetou ao longo da jornada acadêmica e profissional, que consiste nos laços afetivos em prol de um ambiente favorável, acolhedor, destravado de emoções e potenciais. A minha relação com o tema é íntima, de maneira evidente, pois a minha história está conectada com vários elementos que serão abordados e apresentados no decorrer desta dissertação.

Nasci em 1991 na cidade do Rio de Janeiro, Cascadura, filha mais nova da minha mãe e primeira filha do meu pai. Ao nascer, familiares tinham preocupações tais quais: “Como ela vai crescer?”, “Como terão condições de cuidar dessa menina?”, pois as condições de vida eram difíceis, à época. Meus tios quiseram me levar para que eles pudessem me criar, relatando que eles poderiam me proporcionar uma vida melhor, mas isso não aconteceu, pois minha mãe, Ana de Lurdes de Oliveira Farias, não permitiu. E assim fui educada, amada, criada por essa mulher guerreira, destemida, que começou a trabalhar aos nove anos de idade na casa de uma promotora de justiça; ela acompanhava e cuidava do filho da Doutora. O motivo dela ter ido trabalhar na casa dessa moça foi porque os meus avós queriam entregar as cinco filhas ao Juizado de Menores, mas ao chegarem lá, na tentativa de entregar as filhas, foram impossibilitados, pois isso não seria correto. Dessa forma, os funcionários de lá ofereceram suas casas para as “meninas” – suas irmãs – trabalharem nos afazeres domésticos e no cuidar de crianças. Ao longo de sua vida, trabalhou ora em casas de família limpando, cuidando, lavando, cozinhando ora prestando serviços gerais em empresas. O estudo sempre foi algo deixado de lado, por inúmeros entraves e por não ser algo valorizado por seus pais. Minha mãe veio a concluir o segundo grau, o que chamamos hoje de ensino médio, já adulta; lembro-me, ela na quinta série e eu também, sendo ela na modalidade EJA.

Meu pai, Aristóteles Moreira de Assis, homem simples, pedreiro, iniciou a vida trabalhando com seu pai na “roça”, em Miradouro, sempre com estilo bruto, poucas palavras, mas sempre enxerguei amor no coração dele, apesar do difícil acesso. No entanto, mesmo com poucas palavras me ensinou lições que mil palavras não teriam o poder de ensinar. A comunicação sempre foi meu maior aliado com ele, pois sempre escrevi inúmeras cartas para ele, contando o que eu esperava dele e que até hoje ele tem guardadas em sua primeira gaveta, no armário de sua casa.

Hoje somos mais próximos, pois nossos laços de afeto conseguiram afetar aquele coração, que era duro, que não aceitava muito abraço; que se eu o beijasse muito, sua fala seria: “tá bom, tá bom”; se eu penteasse seu cabelo quando criança, sua fala era: “tá bom, tá bom”; difícil era conseguir um ato afetuoso dele. Hoje encontrei caminhos para atingir seu coração e tomar um pouco de sua atenção. No entanto, seu olhar para comigo mudou, de fato, quando me formei em Pedagogia, senti através de seus olhos, quando eu estava vestida com aquela beca, a alteração em seu olhar, a atenção, a interpretação de quem me tornei. Pude sentir o carinho, o respeito e um caminhar de orgulho, pois desde 2014 até hoje sua fala é: “Minha filha é professora”. Um homem de tão pouco estudo, mas que compreende que ser professor é uma profissão incrível. Nunca morei com meu pai, por vezes estávamos muito longe fisicamente, mas sempre dentro do coração.

Cresci passando em frente a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pois temos familiares em Japeri, e nas idas e vindas eu tinha a mesma fala: “vou estudar aí” – e o silêncio pairava dentro do carro. Iniciei meus estudos no Instituto Estadual Sarah Kubitschek, ali cursei até a antiga quarta série, escola onde fui acolhida de uma maneira difícil de explicar em palavras: aquela escola tinha cheiro, cor, alegria e afeto. Professoras carinhosas explicavam, cuidavam, organizavam a sala e a escola com as digitais do afeto, ali aprendi o que é gostar de um professor e fazer de tudo para não o decepcionar seja nos conteúdos, no comportamento em sala ou no ato de fazer cartinhas de carinho e gratidão. Ali entendi o que é o afeto dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, ao chegar no final do quarto ano, em que teria que ir para outra escola, chorei mais de um mês, pois “Cadê minha tia Patrícia?”, “Minha tia Erondina?”. Foram momentos muito difíceis, a nova escola era grande, uma gritaria, todos eram maiores do que eu, a nova escola tinha vários andares, os professores passavam meses e não sabiam nem nossos nomes, para entender a matéria era uma dificuldade – pois até as dúvidas sobre os conteúdos eu ficava sem jeito para perguntar –; não tinha espaço e era um troca-troca de sala que não acabava, nunca sabíamos qual sala e andar tínhamos que ir. Somado a tudo isso, nessa época ainda aconteciam inúmeras greves e o fechamento da escola por causa do tráfico de drogas que controlava o bairro. Precisei me adaptar, foram tempos difíceis e calados dentro daquela escola.

No primeiro ano do segundo grau decidi ir a uma escola técnica sozinha para saber valores a fim de tentar iniciar um segundo grau com o técnico. Cheguei lá perguntei, tentei descontos e ainda convenci uma amiga de ir junto comigo, pois nós queríamos sair daquela escola. Ao chegar à casa toda alegre, contando sobre as possibilidades de descontos e benefícios, pedi que me matriculasse lá, porque eu queria muito – na época consegui um desconto em que pagaríamos cento e setenta e cinco reais – e meu pai disse sim para a minha matrícula. Foi um novo tempo lá, pela primeira vez estudei em uma escola particular, com ar-condicionado, com várias matérias e foi nessa escola em que aprendi a mexer em computador, mesmo não tendo em minha casa, realizei lá o curso de informática industrial. O mesmo fiz para entrar na faculdade, fui até ao Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos, saber dos cursos e valores. Ao chegar lá consegui uma bolsa de cinquenta por cento, pagando no quinto dia de cada mês. Foram quatro anos vividos com muita intensidade, nos quais pude viver doses de afeto, fazendo com que uma chave virasse dentro de mim.

Um relato que não me sai da cabeça, todas as vezes que lembro de tudo que ali vivi, foi de uma professora, muito querida, elegante; suas apostilas eram incríveis e ao longo das aulas íamos trabalhando os conteúdos e realizando as atividades contidas nelas. Nos dias das aulas dessa professora, eu me vestia bem, chegava cedo, sentava-me na primeira carteira, com olhos e ouvidos atentos. Sua voz mansa e seu olhar faziam carinho em nós, ela sabia todos pelo nome, reconhecia quando estávamos cansados, tristes, chateados ou até mesmo desanimados – ela nos chamava em sua mesa e tinha essa fala: “O que foi meu anjo, por que

está triste?”. Isso não era só comigo, mas também com minhas colegas de sala. Para as provas dessa professora não era necessário ler, reler, anotar, ficar falando sozinha ou fazendo coisas que me fizessem entender melhor a matéria, as coisas fluíam e na hora da prova eu conseguia ouvir a voz dela falando daquele conteúdo em sala, era maravilhoso. Era algo que me fazia lembrar lá do Instituto Estadual Sarah Kubitschek, onde podia ser ouvida e percebida, e tinha segurança para fazer o que me era proposto, procurava contribuir da melhor forma nos trabalhos, tinha prazer em entender e por consequência, vinham as boas notas – levando em consideração o bom empenho. Dessa forma ocorria uma aprendizagem significativa, prazerosa, afetiva e cheia de possibilidades de superação do conhecimento.

Os laços afetivos desenvolvidos de maneira orgânica culminaram no tema da afetividade. Foi o tema desenvolvido na graduação e é o que me move, inicialmente de forma orgânica, quando nem eu mesma entendia do que se tratava, mas sabia que de alguma forma surtia efeito em minha aprendizagem e me trazia mais segurança, até os dias de hoje, em que pesquiso a área com mais afinco e carinho. Pude desenvolver essa pesquisa na rica e doce oportunidade do curso “*Lato sensu*” de pós-graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, trabalhando o afeto na educação infantil e seus resultados, sob a ótica Psicopedagógica – caminhos de descobertas e de tonalidades agradáveis em prol do desenvolvimento da aprendizagem atrelada ao cognitivo.

Nessa perspectiva de pesquisa encontro-me a mim mesma, inicialmente vindo de dentro, organicamente falando, passando pelas vivências, pelos resultados. Através da área educacional foi e é possível dialogar com nossas experiências à luz do conhecimento. Nesse relato, procurei trazer um pouco do que carrego, de minha formação, dos lugares que me formaram, de pessoas que me afiaram, dos significados do meu processo formador e também dos fatos não ditos, pois além do que é dito, existem coisas não ditas dentro das narrativas – é impossível contar todos.

Dessa forma, relato a minha inspiração ao tema apresentando o surgimento das inquietações quanto ao assunto: como o aspecto afetivo exerceu profunda influência em minha aprendizagem e na qualidade dela. Deixo a fala de Cunha (2008):

[...] o que vai dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado será o afeto. São as nossas emoções que nos ajudam a interpretar os processos químicos, elétricos, biológicos e sociais que experienciamos, e a vivência das experiências que amamos é que determinará a nossa qualidade de vida. Por esta razão, todos estão aptos a aprender quando amarem, quando desejarem, quando forem felizes. (CUNHA, 2008, p. 67).

1 INTRODUÇÃO

Pensar em uma educação significativa para as escolas de áreas rurais é consolidar alicerces firmes comprometidos com a formação cidadã dos educandos e, também, preocupar-se em atender às reais necessidades, sem dar margem a um resultado de desigualdade e exclusão. “Não podemos pensar uma educação para a libertação, quando privamos uma população de seus direitos”. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 65).

Freire (2011) suscita uma educação transformadora, na qual “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2011, p. 47). Pensar em uma educação libertadora é refletir em uma educação que faça os sujeitos, que estão aprendendo, entenderem o mundo que os cerca e transformarem sua realidade para o bem da coletividade; remar ao encontro da autonomia, sempre voltada à tomada de consciência da realidade, a emersão, a criticidade, a democratização da cultura. Freire (2000) afirma que “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo o nosso sonho” (FREIRE, 2000, p. 37). A liberdade, para Freire, é um princípio da transformação humana, enquanto ser atuante, participante de sua própria história.

Uma característica das escolas de área rural são as turmas multisseriadas. Alguns dos fatores que se relacionam com as dificuldades educacionais dessas classes, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é a “[...] ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, a falta de material adequado e, principalmente, na ausência de infraestrutura” (BRASIL, 2007, p. 25).

A pesquisa pretendeu ter como estudo de caso a Escola Estadual Municipalizada Bananal, localizada no bairro Jardim Maracanã, na Rodovia Presidente Dutra, Km 37, situada no município de Seropédica. Trata-se de uma escola de área rural com turmas multisseriadas e de difícil acesso, pois é afastada das rodovias, dentre outras peculiaridades.

Chalita (2001) fala sobre o educador criar um planejamento com aulas criativas, afirmando que todo educador deve, além de ter um olhar para cada particularidade dos alunos, se atualizar, ofertar aulas com afeto, cumprir o papel do educador que forma pessoas felizes e equilibradas. “Educação e afeto! A educação não pode ser vista como um depósito de informação. Há muitas formas de transmissão de conhecimento, mas o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor” (CHALITA, 2001, p. 11).

Diante dos dilemas encontrados na realidade das escolas de área rural, torna-se necessário vincular os laços afetivos ao processo de aprendizagem, somar com a sobrevivência da escola. O ambiente escolar, onde o conhecimento se constrói através das vivências, é o espaço em que o educador e a escola carregam a importante tarefa de despertar no educando o interesse pelo aprender. Segundo Freire (1983) “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais” (FREIRE, 1983, p. 29). Segundo Piaget (2001), o papel da afetividade é fundamental na inteligência, ela é a fonte de energia que a cognição utiliza para o seu funcionamento. O autor explica esse processo, afirmando que: “[...] a afetividade seria como gasolina que ativa o motor de um carro, mas não modifica sua estrutura [...]” (PIAGET, 2001, p. 5).

O interesse pelo afeto e cognição no processo da aprendizagem dos alunos da escola de área rural, em turmas multisseriadas, surgiu da minha experiência como coordenadora itinerante da Escola Municipalizada Bananal, na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Seropédica e por ser um assunto pesquisado por mim ao longo dos meus estudos acadêmicos (ASSIS, 2014; 2016), além das características peculiares e pertinentes a essa unidade escolar. Wadsworth (1992) afirma que “[...] o aspecto afetivo exerce uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual [...]” (WADSWORTH, 1992, p. 25), e que

também me fez indagar sobre o papel da afetividade como fonte de alimento para a cognição nas turmas multisseriadas.

A realização do curso de especialização em educação infantil na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro me permitiu refletir sobre a afetividade na educação infantil, tema trabalhado com a proposta do uso da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, a relação do educando e educador com bases afetivas e os resultados alcançados pelos laços afetivos. O tema de pesquisa para essa dissertação surgiu, também, pelo fato de ser uma escola rural com turmas multisseriadas. Fagundes e Martini (2003) destacam que, nas turmas multisseriadas, existe um único professor assumindo múltiplas funções, lecionando para níveis diferentes ao mesmo tempo, o que acarreta a sobrecarga do professor. Segundo Hage (2011), a formação de turmas multisseriadas surgiu em algumas regiões rurais para ofertar o acesso à educação em localidades com baixa densidade demográfica e com baixo número de alunos – esta é uma das justificativas, que não possibilita a criação de turmas seriadas ou com faixa etária específica.

Segundo Hage (2011), apesar das necessidades encontradas no meio rural, a multissérie ainda é uma extensão da escola seriada “urbanocêntrica”, pois não recebe um tratamento diferenciado, ignorando a realidade vivida nas áreas rurais. Desta forma, buscar recursos de como o educador deve agir em meio à diversidade é imprescindível.

Com a intenção de estreitar os vínculos afetivos a favor do processo de ensino aprendizagem, o objetivo é que o educando se aproprie do conhecimento. Assim, contribuir para um ambiente escolar acolhedor, incentivador diante das dificuldades é fundamental e, para isto, o professor precisa realizar uma práxis pedagógica pautada na realidade vivida pelo educando. Cunha (2008) vai dizer que desenvolver o afeto é algo determinante na vida do aluno, pois quando o educando é compreendido, sente o desejo de aprender e como consequência adquire o saber que eleva sua autoestima e o torna incentivado. O autor esclarece, ainda, que:

Há professores – mesmo com pouquíssimos recursos – que afetam tanto que são capazes de transformar suas aulas em dínamos de inteligência, mesmo recitando o catálogo telefônico. Pode ser um exagero usar o catálogo como metáfora, mas na verdade, em nossa memória, o que mais conservamos são as coisas que nos afetam, para o bem ou para o mal. (CUNHA, 2008, p. 69).

Em meio à diversidade e dificuldade que é encontrada na escola de área rural, com poucos recursos, difícil acesso, pouca infraestrutura, apesar dos entraves, ainda assim é possível realizar com poucos recursos uma aprendizagem significativa por meio dos laços afetivos, como relatados acima. Diante desta temática, surge uma inquietação e o problema de pesquisa: Quais as visões dos professores sobre as relações afetivas no auxílio do domínio cognitivo para o ensino e a aprendizagem em turmas multisseriadas? Essas inquietações me fizeram refletir e busquei respondê-las por meio deste programa de mestrado.

Debruçar-nos sobre a temática da afetividade no processo de ensino e aprendizagem torna-se importante para que se estabeleça uma relação de confiança na mediação que o professor estabelece entre o aluno e o conhecimento, cria caminhos ao desenvolvimento cognitivo do aluno com o intuito de desenvolver um olhar diferenciado na qualidade da educação aos alunos de área rural, e fazer com que seja percebido que eles não devem ter uma educação sucateada. Ter afeto é se colocar no lugar do outro, promover o que é de melhor, saber o que atende as reais necessidade do próximo.

A partir do problema da pesquisa, tivemos como objetivo investigar as possíveis visões dos professores sobre a relação entre os aspectos afetivos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos em turmas multisseriadas da EJA, da Escola Estadual Municipalizada Bananal, no Município de Seropédica – RJ. Para direcionar a pesquisa e alcançar o objetivo

geral, analisamos os seguintes objetivos específicos: analisar como os professores veem o processo de ensino e sua relação com o processo de aprendizagem dos seus educandos; identificar se há ações afetivas dos professores junto aos seus estudantes e como se dá o planejamento para turmas multisseriadas; investigar qual a relação do professor com essa escola de área rural e investigar as experiências com tonalidades agradáveis e desagradáveis contidas no processo de ensino e aprendizagem.

Em nosso segundo capítulo, pesquisamos trabalhos acadêmicos focando na *afetividade*, com o intuito de realizar o estado da arte, delimitando o marco temporal para melhor compreendermos como os demais pesquisadores abordam o tema, os olhares para essa temática, os caminhos percorridos, as metodologias utilizadas e os resultados alcançados.

No terceiro capítulo, abordamos a afetividade sob a ótica de diferentes autores, tais como Wallon (2007), Mattos (2001), Freire (1987), Vygostky (1998), Damásio (2000), Dantas (1994), Maturana (2002), com a intenção de conceituar a importância do afeto, como as tonalidades agradáveis e desagradáveis exercerem influência em nossas ações, como a conduta humana está impregnada de afetividade.

No quarto capítulo, debatemos o tema da cognitividade com a intenção de compreender o conceito. Esse processo se deu através da revisão da literatura, estudos teóricos e empíricos voltados ao entendimento da cognição humana – considerando as evidências sobre o comportamento, sobre o funcionamento cerebral e sobre como o cérebro influencia, diretamente, o comportamento humano.

Trouxemos a discussão sobre a aprendizagem significativa, no quinto capítulo, levando em consideração como a bagagem do aluno serve de norte para a ação pedagógica e, a partir disso, analisar de que modo os alunos adquirem significados de signos ou símbolos de maneiras específicas, pois essa bagagem advém de sua cultura, se fazendo necessária a valorização sua realidade e seus conhecimentos prévios.

No sexto capítulo, abordamos os procedimentos metodológicos de pesquisa, como se deu o desdobramento da pesquisa, a coleta de dados e o aprofundamento dos conceitos – os quais foram de suma importância para a temática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, em que foi possível, através da investigação direta no campo, tratar o ambiente natural como fonte de dados para coleta; somada à revisão literária, na busca de melhor elucidação do tema.

Coube ao sétimo capítulo os resultados e discussões, sobre os quais versamos através das análises de dados da Escola Estadual Municipalizada Bananal, por meio de questionários e entrevistas com alunos, professores e gestora da unidade escolar. E, finalmente, no capítulo oito nos dedicamos às considerações finais, tomando por base todo o percurso investigativo – em campo e fora dele –, bem como nossas análises em um diálogo com o referencial teórico.

2 ESTADO DA ARTE À RESPEITO DO TEMA DE PESQUISA

Neste capítulo vamos apresentar pesquisas desenvolvidas sobre a afetividade ou que abordem a afetividade, estabelecendo um recorte dos últimos dez anos, ou seja, de 2010 a 2021. Fazer o estado da arte com o marco temporal permite-nos compreender como os pesquisadores do assunto focam o tema, compreendem os caminhos da pesquisa, as metodologias abordadas e as estratégias utilizadas nas análises dos dados produzidos. É interessante, ainda, demonstrar alguns resultados já alcançados por alguns pesquisadores, para que não haja duplicidade com esta dissertação, aspecto que poderia prejudicar o andamento dos estudos na área.

2.1 Pesquisas realizadas entre 2010 e 2021

Em nossa busca, encontramos algumas dificuldades para achar estudos relacionados à temática, sendo necessário estabelecer um filtro criterioso. Utilizando os descritores “afetividade” AND “cognitividade” AND “escolas rurais”, foram encontrados apenas dois trabalhos que não representavam o foco deste trabalho. Na biblioteca digital foram utilizados os mesmos descritores, o que também não surtiu efeito.

No banco de teses e dissertações da CAPES - BTDC não houve resultados. Diante disso, estabelecemos outro descritor: “afetividade” AND “ensino-aprendizagem” AND “escolas rurais”. No BTDC foram encontrados 185 trabalhos, mas quando aplicamos o filtro do marco temporal restaram 85 trabalhos. Desses 85 resultados, focando no ensino fundamental I, restaram 7 trabalhos, que não focavam nenhuma área de conhecimento, inclusão, EJA ou outro tipo de educação específica.

Já na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), fizemos quase o mesmo percurso inicial, resultando 3 trabalhos com os primeiros descritores: “afetividade” AND “cognitividade” AND “escolas rurais”; e nove (9) trabalhos com os descritores “afetividade” AND “ensino-aprendizagem” AND “escolas rurais”, dos quais apenas três eram condizentes com o foco deste trabalho. Cabe ressaltar que inúmeros foram os trabalhos encontrados, ou seja, mais de mil em cada uma das bases pesquisadas, mas muitos faziam referências às diferentes áreas de conhecimento, tais como física, química, artes, dança, música, entre outras. Outros trabalhos apresentavam recortes com a educação inclusiva, educação quilombola ou formação de professores.

A seguir, no quadro 1 apresentamos a síntese de trabalhos encontrados no BTDC, e no quadro 2 os da BDTD, que reúnem desde artigos até teses de doutorado que dão ênfase em suas pesquisas os temas: afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras; a formação de sentido e o sentido da vida: o círculo ecobiográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense; interações na sala de aula: vinculações afetivas e a contribuição da pessoa para Henry Wallon; a relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização; a amorosidade no processo educativo; a contribuição da afetividade no ensino e aprendizagem da matemática; as emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon; afetividade e aprendizagem: percepções do professor alfabetizador no ensino fundamental I; a matemática nos anos finais do ensino fundamental: um estudo visando conhecer as principais dificuldades de ensino e aprendizagem em Cachoeira do Sul (RS); dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem: significações constituídas pelo professor de educação infantil; e interações entre cognição e afetividade na aprendizagem da matemática – pertinentes para esta pesquisa.

Quadro 1: Trabalhos encontrados no BTDC entre 2010 e 2021

Autor	Tipo	Título	Instituição	Ano
PEREIRA, Zildene Francisca	Tese	Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras	Pontificia Universidade Católica de São Paulo	2010
FERREIRA, Karla P. M.	Tese	A formação de sentido e o sentido da vida: o círculo ecobiográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense.	Universidade Federal Do Ceará	2011
GASPARIM, Liege	Dissertação	Interações na sala de aula: vinculações afetivas e a contribuição da pessoa para Henry Wallon	Universidade Federal do Paraná	2012
CERCE, Livia Maria Rassi	Dissertação	A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização	Universidade Católica de Brasília	2013
RODRIGUES, Marcia de Souza	Dissertação	A amorosidade no processo educativo	Universidade do Sul da Santa Catarina	2013
ALVES, Jamille A. A.	Dissertação	A contribuição da afetividade no ensino e aprendizagem da matemática	Universidade Federal De Sergipe	2014
SILVA, Ricardo Francelino da	Dissertação	As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon.	Universidade Estadual Paulista	2017
OLIVEIRA, Maria Luiza Sobreira de	Dissertação	Afetividade e aprendizagem: Percepções do professor alfabetizador no ensino fundamental I	Centro Universitário FIEO	2018

Fonte: Autora, 2022.

Quadro 2: trabalhos encontrados no BDTD entre 2010 e 2021

Autor	Tipo	Título	Instituição	Ano
AMADOR, Ivonete Pereira	Dissertação	A matemática nos anos finais do Ensino Fundamental: um estudo visando conhecer as principais dificuldades de ensino e aprendizagem em Cachoeira do Sul (RS)	Universidade Federal de Santa Maria	2017
PELINSON, Kátia Cristina Aureliano	Dissertação	Dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem: significações constituídas pelo professor de educação infantil	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017
MARTELOZO, Daniele Peres da Silva	Tese	Interações entre cognição e afetividade na aprendizagem da matemática	Universidade Estadual de Londrina	2019

Fonte: Autora, 2022.

Faremos alguns recortes com a intenção de trazer à luz alguns ângulos ligados à afetividade, à cognitividade e aprendizagem, às contribuições de caminhos já percorridos em algumas pesquisas e aos estudiosos da área que corroboraram no melhor entendimento dos aspectos centrais citados. Sendo assim, breves comentários, permeado de conhecimento e ricos em colaboração serão analisados e escritos.

Percebemos que ao longo da história da humanidade, principalmente no mundo educacional, dentro de sala de aula e dos espaços escolares de forma geral, o aspecto cognitivo era valorizado, visto com olhos atentos, plausível – e o aspecto afetivo sempre sendo colocado de lado. A compressão, de fato, da importância da afetividade dentro do processo de aprendizagem e ensinagem¹ é algo considerado recente, apesar dos estudiosos da área já relatarem há tempos as conquistas do plano afetivo para o cognitivo; sendo observado com mais atenção, nos momentos atuais, carregando até mesmo outras nomenclaturas e recebendo ênfase de seus benefícios ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Realizamos uma breve análise da história, que nos permitiu compreender melhor, pudemos notar claramente uma visão dualista, em que estavam divididas a razão e a emoção; essa divisão separava os aspectos, mostrando que nenhum aspecto influenciava o outro. Essa visão se perpetuou até meados do século XX, onde observamos a predominância da razão sobre a emoção, traço característico da visão cartesiana, que colocava a razão como algo superior à emoção. Com isto, tinham como “certo” que as emoções e os sentimentos eram ligados ao corpo, e a razão estava vinculada à mente. Portanto, nessa visão, para se adquirir

¹De acordo com Anastasiou (2009) o conceito de ensinagem, tomando-a como resultante da ação efetiva em sala de aula, entre professores e alunos, num processo de parceria deliberada, consciente e contratual, no enfrentamento ao conhecimento escolar. Ensinagem ação de ensino da qual resulte a aprendizagem do aluno; trata-se, portanto de algo que supere o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, só há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno.

um conhecimento verdadeiro seria necessária a racionalidade e o desprendimento de sentimentos e emoções.

Descartes, no século XVI, filósofo que bem explicou essa compreensão de razão, deixou em evidência alguns aspectos da obra cartesiana com ideias e concepções, criando uma nova maneira de pensar e caracterizar todo um período filosófico. Sempre voltando para as certezas, evidências, razões e tinha como exemplo a matemática, pela exatidão de resultados; sempre partindo do ponto de vista da razão, conduzindo todo o processo e gerando conhecimento, evidenciando um domínio total sobre as ações – tudo permeado de razão inclusive nossas paixões.

Portanto, trata-se de uma história grande e com características fortes e latentes, nas quais o mundo das ideias, inteligível, teria que estar livre das sensações e de qualquer influência exercida de opiniões, sentimentos, sensações, emoções, crenças e de qualquer coisa que fosse incerta. Como corrobora Meyer (2000), relatando as essências de um mundo nítido e excluindo a alternância das ideias e pluralidades:

As essências remetem a um mundo inteligível, ao passo que as próprias coisas dependem do mundo sensível. Essas Ideias (ou essências) apresentam a necessidade exclusiva que Platão espera do lógos, e que o define. Ele a chama de “apoditicidade” (de apodeixis, demonstração). Para evitar a pluralidade das opiniões e a incerteza do caos sensível, é preciso que o X sobre o qual se responde seja o que é e nada mais, que seu ser o identifique de maneira exclusiva, sem alternativa possível. A necessidade é assim a necessidade do lógos. A ideia de X é que faz que X esteja para X com exclusão de outra coisa: a alternativa é mencionada aqui como o que deve ser excluído. (MEYER, 2000, p. XIX-XX).

As bases platônicas baseiam-se em uma tradição do que é necessário, do que é nítido de entender, recebendo validade e veracidade. Meyer (2000) ainda relata que o mundo, no interior (emocional), dentro da caverna, carrega um mundo totalmente sensível e de paixões, que são fonte de conhecimentos fortuitos, mas que não têm validade.

Sendo assim, observam-se fortes tradições e crenças de que as emoções não podem ser valorizadas e levadas em consideração por sua pluralidade e alternância – que são tão expressivas no ser humano. Dessa forma tradicional, o verdadeiro conhecimento somente ocorre de forma racionais, sem emoções e sentimentos.

Assim, a oposição entre o afeto e a cognição foi ganhando rumo na cultura ocidental, desenhando a visão dualista do corpo/mente e afeto/cognição, sendo a cognição totalmente valorizada e o afeto diminuído na sua importância, pois dentro da história do conhecimento humano ligado ao ensino e aprendizagem, a interação dos aspectos afetivos que influenciavam a dimensão cognitiva era ignorada, impedindo sua compreensão.

Ao longo do tempo, o papel da afetividade dentro da aprendizagem foi ganhando espaço e sendo estudado em vários âmbitos e, com isso, demonstrando a compreensão de que o corpo e a mente não são separados. Além disso, no universo escolar, dentro de sala de aula, fica notória a movimentação de conhecimentos, sentimentos, emoções, tonalidades agradáveis, desagradáveis, sendo a afetividade um organizador interno, propulsor da reflexão sobre a prática pedagógica, a aprendizagem, o comportamento, a adequação do discente, como ele irá se desenvolver, um divisor de águas e orientador de ações.

As notáveis características sociais representam elementos culturais que foram construídos pela humanidade, tais como: as relações sociais, a troca de afeto, a forma que tratamos e somos tratado; e o papel da afetividade influencia o desenvolvimento do indivíduo e como os outros aspectos se desenvolvem, simultaneamente, por meio do afeto. Como reitera Wadsworth (1993):

À medida que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento paralelo da afetividade. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências são esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas. O resultado é o conhecimento. (WADSWORTH, 1993, p. 23).

Esse paralelismo resulta no conhecimento, no gerar aprendizagem significativa, que por sua vez gera sentido, afeta o aprendem-te, fazendo as assimilações do que está sendo vivenciado. Sendo assim, é fundamental o correlacionar das dimensões cognitivas e afetivas.

2.2 Análises dos trabalhos encontrados

É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo 'do emocional. (FREIRE, 1997, p. 8-9).

Iniciamos a apresentação de nossas análises deixando esclarecido que a maioria dos trabalhos encontrados são dissertações de mestrado e apenas três são teses de doutorado. Esses trabalhos estão espalhados entre todas as regiões brasileiras, exceto a região norte. A seguir apresentamos um gráfico (Gráfico 1) demonstrando a quantidade de trabalhos por região.

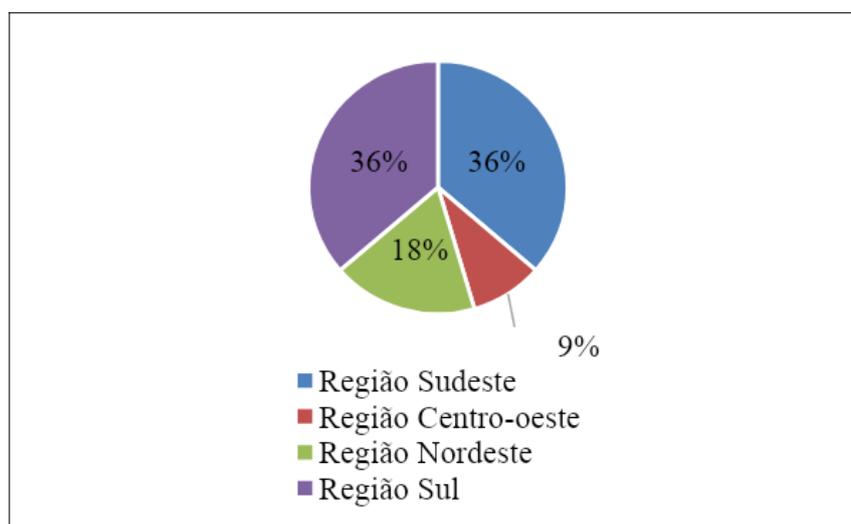


Gráfico 1: Regiões brasileiras em que os trabalhos foram desenvolvidos.

Fonte: Autora, 2022.

O primeiro trabalho que analisamos tem como título “Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras”, de autoria de Pereira (2010). No primeiro capítulo é apresentada uma discussão teórica entre a afetividade desenvolvida por Wallon e as implicações na relação aprender-ensinar. No segundo capítulo, a autora apresenta a metodologia de pesquisa e no terceiro faz análises entre as relações afetivas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

No primeiro capítulo, Pereira (2010) traz um referencial teórico focado em Wallon (2007) e alguns autores que dialogam com o autor em realce, dentre os quais podemos encontrar autores próximos a Wallon como Zazzo, Tran Thong e alguns brasileiros, tal como

Dantas, Galvão, entre outros. Desse modo, a autora foca no indivíduo como pessoa completa, trazendo como citação do autor que

[...] o indivíduo refere-se exatamente ao individual, um ser completo com todos os conjuntos funcionais, situando seu contexto, sua cultura, o meio familiar em que está inserido, bem como as dimensões mais amplas de convivência entre a criança e outras pessoas, na construção de diversas interações com o meio do qual faz parte. (PEREIRA, 2010, p. 32).

Podemos depreender dessa citação que os profissionais que atuam na educação básica, principalmente no fundamental I, necessitam olhar para os estudantes como indivíduos completos, que são afetados pelos outros, mas que também afetam, principalmente os professores. Pereira (2010) apresenta os conjuntos funcionais, a saber: motor, afetivo, cognitivo e a própria pessoa. Para a autora, “[...] o indivíduo em seu desenvolvimento se constitui a partir de diferentes aprendizagens, conflitos e adaptações, mediante as relações estabelecidas com o meio ao qual está inserido, [...]” (PEREIRA, 2010, p. 49). É óbvio que, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, aparecerão demandas diversas.

A cada fase, os vínculos afetivos se modificam e ocorre o armazenamento na estrutura cognitiva dos estudantes, tanto as reações de tonalidades afetivas agradáveis como as desagradáveis. Vale pontuar o que nos ressalta Mattos (2020), quando afirma que:

Essas reações afetivas podem ser de tonalidades agradáveis ou desagradáveis, a depender de como foi realizada a aquisição dos conhecimentos, dos comportamentos, dos valores, das crenças e das ideias que desencadeiam essas reações. Todas são ancoradas na estrutura cognitiva da pessoa. (MATTOS, 2020, p. 108).

Nessa ótica, o professor necessita estar atento tanto às suas atitudes em sala de aula quanto aos procedimentos didático pedagógicos que utilizará.

No capítulo dois, intitulado “Procedimentos Metodológicos”, Pereira (2010) traz um mapeamento de teses e dissertações no período de 1990 a 2008, com descritores de alfabetização e afetividade, encontrando apenas seis trabalhos, dos quais dois eram teses de doutorado. Não nos alongaremos nessa parte do texto por ser divergente ao foco deste estudo. Nosso foco recai, justamente, sobre os procedimentos tomados para desenvolver a pesquisa. A autora apresenta tanto o contexto quanto os participantes da pesquisa. Aspectos esses essenciais para compreendermos a localidade escolhida, assim como o porquê das escolhas dos participantes. Além disso, Pereira (2010) contextualizou as escolas com as quais os participantes estavam envolvidos. Adiante, a autora trouxe os instrumentos que foram utilizados para o recolhimento dos dados a serem analisados, os quais produziram os resultados de pesquisa.

No capítulo três, a autora trouxe suas análises, as quais foram direcionadas para alcançar os resultados de pesquisa, enviesando para a formação docente e suas práticas como potencializadoras de uma vivência afetiva satisfatória. Na parte final do capítulo, a autora traz a relação afetiva entre o professor e os estudantes, abordando os sonhos possíveis das professoras participantes. Já nas considerações finais, Pereira (2010) afirma que nas narrativas das professoras há um sentimento de angústia pelo distanciamento entre a vida escolar e a vida cotidiana dos estudantes. Segundo a autora, devemos pensar a afetividade para além do senso comum.

"A linha que separa o bem do mal não passa pelo Estado, nem entre classes, tampouco por partidos políticos, mas exatamente em cada coração

humano, e por todos os corações humanos".
(SOLJENITSIN).

O segundo trabalho, de autoria de Ferreira (2011), com o título “A formação de sentido e o sentido da vida: o círculo ecobiográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense”, aborda as experiências afetivas com educadores, vislumbra o círculo Dialógico-Afetivo atrelado à relação entre os sujeitos, a maneira que se estabelece e que se vive, seus percursos – dos educadores – no processo formador e as formas de comunicação, permitindo observar os sentimentos e emoções também inseridas no ambiente escolar; como são as narrativas e a construção do “eu” ligado ao local em que está situado, as identificações, os laços afetivos, as memórias, o reconhecimento do ser, a geração de conhecimentos suscitados da localidade, corrobora Ferreira, quando relata que:

A humanidade conta a sua história ao longo da vida, ao fio do tempo, transmitindo de geração para geração seus conhecimentos e experiências, e, a partir daí, é capaz de se reconhecer, saber em que ponto está para então, passar o bastão e continuar, formar-se e transformar-se, dando continuidade à espiral de crescimento. (FERREIRA, 2011, p. 20).

Com a intenção de refletir a importância da relação afetiva com o ambiente, pautada nas experiências vivenciadas pelos educadores.

Ferreira (2011) teve como estudo de caso uma comunidade do sertão semiárido cearense chamada Missi, onde buscou compreender e contar as histórias de vida dos que ali moram, tais como: vidas simples, um lugar que tem escolas que sofrem com a vulnerabilidade das variações climáticas, as alterações operadas pelas chuvas e, também, pelas secas.

Os grandes protagonistas que colaboraram com a pesquisa, na coleta dos dados, foram os professores, lá chamados de educadores ambientais – todos os professores são residentes da área rural do município, conhecem a realidade e os anseios do local. A pesquisa de Ferreira (2011) oferece como contribuição a importância do aspecto afetivo intergeracional na formação dessas pessoas, apesar das tantas dificuldades enfrentadas; primar o afeto como potencializador ou despotencializador, regulando nossa forma de nos relacionarmos com tudo a nossa volta. Diante disso, Ferreira (2011) enfatiza que:

Os afetos são a base deste estudo e destaco sua importância nos caminhos de formação, pois acredito que todas as nossas escolhas e ações são influenciadas por estes que são compreendidos aqui como todos os sentimentos e emoções. (FERREIRA 2011, p. 21).

Um ponto importante da pesquisa de Ferreira (2011) é o desafio de educar no semiárido, fato que inicia os desafios ao acesso à unidade escolar “[...] em alguns casos, o carro usado para o transporte de estudantes que moram nas comunidades rurais é ainda do tipo pau-de-arara (Figura 1), veículo que é um símbolo da história da emigração nordestina [...]” (FERREIRA, 2011, p. 21), pois trata-se de uma escola de área rural, afastada. Esses entraves influenciam até o modo de ensinar, a dinâmica pedagógica.



Figura 1: Foto de carro tipo pau-de-arara utilizado como transporte escolar. Irauçuba, 2009.

Fonte: Imagem retirada da obra de Ferreira (2011, p. 59).

A busca por relacionar a escola e a comunidade, a valorização de um aprendizado que atenda às reais necessidades dos alunos, tendo lógica as suas práticas, dos alunos e professores, o respeito pelas vivências dos alunos e a não reprodução de conhecimentos e saberes que não condizem com as especificidades dos alunos: esta é a missão para esta localidade, sempre na intenção de desmistificar uma educação “sucateada” com tonalidades negativas, mas pautada no sucesso, na qualificação, no respeito cultural, potencializando suas características locais.

Ferreira (2011) trata temas como afetos, ambiente e formação: a relação afetiva com o entorno, com a intenção de compreender o ato de pensar e sentir, que são ações indissociáveis, estão ligadas e pertencem a toda conduta/ação humana. Desta forma, para melhor entendimento do tema, estudiosos sobre o tema “afetos” foram explorados, tal como Bader Sawaia (2001), baseado na teoria de Vigostky, percorrendo caminhos para os conceitos de afetividade ético-política e sócio-histórico, como explica Sawaia: “É processo sócio-histórico, que se configura pelos recalcamientos em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações” (SAWAIA, 2001, p. 08). E, enfaticamente, demonstrando a afetividade como uma dimensão essencial na transformação da sociedade, pois é a partir dela que a libertação ou escravização (exclusão ou inclusão) ocorre, interferindo direto nas ações dos sujeitos, sendo ajudadora do indivíduo na tentativa de modificar sua situação, seja ela de sofrimento dentro de uma sociedade, ligado à exclusão, ou até mesmo de inclusão.

A forma como as vivências de cada sujeito desenha-se atribui um novo significado dentro da sociedade, influenciando nas ações sociais, configurando a maneira e a capacidade de ser afetado e de afetar, compondo diversas maneiras de modos de vida, determinando diferentes forma legitimadas de ações sociais, sendo possível gerar emoções com tonalidades ruins, como tristeza, opressão, sofrimento, caracterizando a subjetividade específica daquilo que foi afetado ou afetou. Como suscita Sawaia (2001).

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividade específica que vão desde o sente-se incluído até o sentir se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação

econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferentes de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. (SAWAIA, 2001, p. 09).

Dentro dessa perspectiva, o sofrimento oriundo do eixo ético-político resulta em toda forma de exclusão social, sendo imposto para sociedade, com o sentimento de inferioridade, a exemplo: subalternos, sem valor. É tudo isso afeta, levando os sujeitos ao sofrimento, à submissão, impedindo esses sujeitos de experimentarem suas vivências emocionais, desejos, necessidades, de desenharem sua história. Sawaia (2001) enfatiza que o ato de ignorar as emoções vivida pelos sujeitos é visto como um ato de descompromisso com o sofrimento humano, somando a isto um conjunto de situações, como as competências pertencentes ao Estado, à sociedade civil e ao próprio indivíduo inserido na sociedade, como afirma a autora:

De acordo com essas reflexões, conhecer o sofrimento ético-político é analisar as formas sutis de espoliação humana por trás da aparência da integração social, e, portanto, entender a exclusão e a inclusão como as duas faces modernas de velhos e dramáticos problemas – a desigualdade social, a injustiça e a exploração. (SAWAIA, 2001, p. 106).

A espoliação é o ato de privar o sujeito daquilo que lhe pertence, seu direito. Para Sawaia (2001), a exclusão é um sofrimento para o indivíduo, privando-o de ser atendido dentro de suas necessidades; toda essa exclusão pode ser oriunda de carências: emocionais, de motivação, de necessidades ligadas ao eu. Desta forma, o sofrimento é vivido/sentido pelo sujeito, mas em muitos casos não se sabe sua origem, de forma detalhada, o que suscitou aquilo, caindo nas intersubjetividades:

Segundo Sawaia (1999), quando a exclusão é vista como sofrimento, o sujeito, antes perdido nas análises econômicas e políticas sobre exclusão, ganha força em, no entanto, ser tirada a responsabilidade do Estado. A autora defende que várias formas de exclusão que são objetivadas podem ser vividas como motivação, carência, emoção e necessidade do eu. O sofrimento é sentido pelo indivíduo, mas a origem deste não advém do próprio sujeito, mas das intersubjetividades delineadas socialmente. (FERREIRA, 2011, p. 83).

Portanto, as reflexões sobre afetos demonstram que esses aspectos são essenciais da humanidade e estão presentes de forma representacional como sentimentos, afetos, emoções, motivações, não havendo a separação entre o corpo e a alma, o pensar e o agir: ações indissociáveis de toda conduta humana. Como corrobora Paulo Freire (1997, p.8) “[...] não há dicotomia entre razão e afetividade”.

Atualmente, já temos autores que tecem considerações importantes dentro da temática afetiva no funcionamento psicológico e na construção dos conhecimentos/aprendizagem cognitivo-afetivos, enfatizando que não existe uma aprendizagem meramente cognitiva, racional, dentro do processo de aprendizagem, mas os aspectos afetivos compõem a personalidade dos alunos, não ficam do lado de fora da sala de aula, pois ao mesmo tempo que interagem com os objetos do conhecimento, são trabalhadas e interagem com seus sentimentos, afetos, amizades, relações, como afirma Paulo Freire (1997):

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-

blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (FREIRE, 1997, p. 08).

Sendo assim, Paulo Freire (1997), nos detalha a perspectiva de uma educação dialógica e a não dicotomia entre o afetivo e o cognitivo, sempre em defesa da importância da compreensão do ser humano em sua unicidade, sem separação, sem apartar suas histórias, sentimentos, aprendizados, sua bagagem histórica e social, mas nos lembra a grande tarefa da postura amorosa nas relações, defendendo que para falar de amor em educação, precisamos de uma dose de coragem.

No terceiro trabalho analisado intitulado “Interações na sala de aula: vinculações afetivas e a contribuição da pessoa para Henry Wallon”, de Gasparim (2012), o autor aborda a afetividade da pessoa com o mundo: a alteridade, a afetividade do indivíduo consigo mesmo e seus recursos internos, a afetividade como base para o desenvolvimento dos campos funcionais afetivos, motores, cognitivos e da pessoa – todos esses assuntos pautados na teoria Walloniana.

Primeiramente, Gasparim (2012) exemplifica bem o contexto da afetividade da pessoa com o mundo ao redor, iniciando sobre a interação que o sujeito tem com o ambiente, construindo-se a partir de onde está inserido, sendo influenciador para criar suas próprias teorias. O autor corrobora essa afirmação quando relata que:

É na interação que o sujeito se constrói, sendo a interação do sujeito com o mundo o próprio núcleo de sua teoria. Há, desde o início, uma interação dialética entre os âmbitos biológico e social. Isso porque cada ser está sujeito às determinações biológicas e inserido no contexto histórico e cultural de sua época. Essa relação do sujeito com o outro – que, por sua vez, também se encontra sob tais determinações – será repleta de antagonismos, do conflito autógeno em constante conversa entre o inter e intrapessoal, na contínua busca por sua libertação como ser pensante, atuante e individual (ao mesmo tempo em que coletivo). (GASPARIM, 2012, p. 16).

Dessa forma, o autor relata que o indivíduo está sempre rodeado dos aspectos que os influencia, aspectos sociais e biológicos, fazendo essa dialética de maneira contínua e se construindo, remando ao encontro da resolução de conflitos, como sujeito ativo e quem produz conhecimentos, verdades, concepções, ideologias, ideias e conceitos – sempre em busca da sua própria construção. Gasparim (2012) afirma que, dentro dessa perspectiva, “[...] há uma construção progressiva de seu desenvolvimento em fases que se sucedem com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Tal desenvolvimento modela os recursos que a pessoa dispõe para interagir com o ambiente”. (GASPARIM, 2012, p. 17).

A interação é a ação responsável por trocas de experiências, pela construção do “eu” a partir do convívio com o outro, pois exerce uma ação entre as partes envolvidas que é moldada pelo ato de conviver em sociedade. Vale enfatizar a importância que Wallon dá a este modelo, chamado de teoria construtivista, em que a interação do sujeito com o mundo serve de base para a sua construção, de forma que o confronto com o outro forma o indivíduo. Gasparim (2012) reitera:

A *alteridade*, em sua tradução, nos diz da qualidade da relação com o outro. A pessoa se torna humana a partir da interação com o meio e, em grande medida, com o outro humano. Nós nos construímos humanos nos relacionamentos com os outros. Nascemos mergulhados no meio social e

nessa interação somos alimentados, embalados, agasalhados, acolhidos. E nesse diálogo social incorporamos uma gama de regras, normas e leis para adaptação a esse meio. (GASPARIM, 2012, p. 16).

Desta forma, as relações, os afetos, a interação gravitam por toda conduta humana, pois é no convívio que as pessoas constroem experiências necessárias para a sobrevivência humana; vale ressaltar que essa construção gera transformações e a construção do “eu”, e para além da interação, é uma questão de sobrevivência, por isso a importância dos laços afetivos, pois sem a presença do outro não sobreviveríamos; só existimos a partir do contato, do tecer das relações com o outro. O indivíduo tem o privilégio de ter inúmeras trocas nas relações, sejam na família, com os objetos, com os animais, com a natureza, o que sempre resulta na troca, a partir de onde se está imerso, para compreender o mundo. Para deixarmos esse assunto bem explicado, Wallon (2008) citado por Gasparim (2012) traz uma abordagem:

É através de sua união com o ambiente que o sujeito começa não apenas a viver, mas também a experimentar sua vida, e é deste primeiro amálgama que ele deverá extrair aquilo que ele precisará adquirir para tomar consciência de seu eu e para contrapô-lo àquilo que, simultaneamente, lhe aparecerá como pertencente àquilo que não é ele mesmo. (WALLON, 2008, p. 138 apud GASPARIM, 2012, p.17).

E é esse poder intrínseco das relações que o professor deve aproveitar para favorecer o aprender, pautado nas boas relações, com um ambiente favorável para o aprender, pautado no respeito, com ações de tonalidades agradáveis:

O professor tendo em mente que se torna referência para seus alunos, medirá suas palavras, suas atitudes e modos de se relacionar com os alunos. Quanto mais lúcido e aparente o conhecimento do desenvolvimento dos alunos aos professores melhores possibilidades de intervenção e mediação da ação educativa nas salas de aula. O professor terá um referencial para organizar melhor o ambiente, suas ações e antever as formas mais efetivas de interlocução com os alunos. (GASPARIM, 2012, p. 18 apud WALLON, 2008, p. 30).

Com isto, entendemos o quanto as atitudes que favorecem um ambiente agradável têm a ver com os aspectos afetivos, promovendo um contágio afetivo na vida do estudante, o que promove o pertencimento e o acolhimento para o outro e para si. E mesmo falando de alunos já na fase adulta, felizmente chegamos à fase adulta com um conjunto de recursos psicológicos que nos capacita a afetar o mundo e sermos afetados por ele, pois não somos seres separados, fazemos parte de uma totalidade. Isso constitui a *afetividade*, a qualidade pela qual afetamos e somos afetados nas interações que experienciamos (LOOS; SANT’ANA; CEBULSKI, 2010 *apud* GASPARIM, 2012).

Gasparim (2012) aborda o desenvolvimento integral tratado por Wallon, relatando a dependência tanto do desenvolvimento cognitivo como da dimensão afetiva, dos aspectos biológicos ligados ao corpo – isto é pensar no ser global, na sua totalidade; e ao respeitar o educando dentro desses aspectos, o processo de aprendizagem consegue tornar real a superação das dificuldades, atenuar os anseios e medos que rodeiam os estudantes, que não somam a favor do aprender ou da qualidade do aprender.

Em muitas delas o próprio corpo se encarrega de articular hormônios que fazem a proteção. Por exemplo, se há a constatação de perigo iminente ou medo, a adrenalina faz com que o cérebro se prontifique e fisicamente tenha um desempenho além do normal para a proteção do organismo. Outras ações

poderão ser antecipadas para amenizar uma tristeza, para acalmar uma cólera, ou para partilhar alegria. (GASPARIM, 2012, p. 25).

Pensar no ato educativo pautado no medo, na ansiedade, na tristeza e no autoritarismo não favorece o aprender, o próprio aspecto orgânico dificulta o desenvolvimento, pois as qualidades das interações servirão como organizadores internos para sentirmos tonalidades agradáveis ou tonalidades desagradáveis.

A análise dessas afirmações, bem como o que experienciamos cotidianamente, nos remete a concluir que estamos imersos mental e corporalmente em um mundo de emoções agradáveis e desagradáveis e a partir delas planejamos nossas ações. Existem as emoções básicas que o homem chega ao mundo biologicamente equipado, enquanto outras emoções são elaborações e complexificações destas, sendo frutos das interações com a cultura e o meio no qual está inserido. (GASPARIM, 2012, p. 25).

Em suma, a qualidade das interações e as emoções que elas fornecerão servirão de norte aos educandos – e a partir das boas relações que virão os bons resultados. Trazendo para o universo da sala de aula, onde tecemos de forma contínua as relações, o contato torna-se mais sensível e, portanto, decisivo para a qualidade do ensino. Portanto, é importante estabelecer uma comunhão afetiva, pois é evidente que o papel que as emoções exercem é um forte aliado que constrói e desenvolve, a partir da comunicação, ferramenta capaz de desencadear um contágio poderoso, remando ao encontro de uma aprendizagem significativa e respeitosa.

Estabelece uma comunhão afetiva, o que precede as relações das idéias. O papel das emoções é o de um forte sistema de expressão e comunicação, intensamente corporal e anterior à linguagem articulada; é um sistema capaz de desencadear um contágio poderoso [...]. (GASPARIM, 2012, p. 25 apud GULASSA, 2004, p. 105).

"A afetividade é imprescindível para a aprendizagem. A gestão da afetividade positiva predispõe a ação e a reação em diferentes situações. A afetividade positiva faz com que o aluno "sinta" a aprendizagem, despertando o interesse em aprender e, assim, elimine o fracasso escolar nas crianças de classes populares." (SANDRA MATTOS, 2012).

Cerce (2013) apresentou seu trabalho com o título "A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização", no qual analisa a relação afetiva entre professores e alunos no que tange os processos de ensino e de aprendizagem em classes de alfabetização. A autora parte dos estudos de Piaget (1986), Vygotsky (1998) e Wallon (2007), além de autores com Boff (1990), Demo (1997) e Freire (1987). Segundo a autora, Wallon foi o pioneiro nas pesquisas sobre psicologia da criança, baseando-se em uma visão não fragmentada do ser humano, além de fazer a integração entre a cognição e a afetividade. Afirma, ainda, que "[...] a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais [...]" (CERCE, 2013, p. 20).

Explorando os estudos de Vygotsky (1998), a autora afirma que não há separação entre cognição e a afetividade,

[...] esclarecendo que o processo de pensamento como fluxo autônomo não pode ser dissociado da plenitude da vida, das necessidades e os interesses pessoais daquele que pensa. Dessa forma, todo pensamento, mesmo sem pretensões emocionais, é cheio de interesses pessoais e, portanto, permeado de emoções afetivas. (CERCE, 2013, p. 20).

Diante dessa afirmação, podemos conjecturar que há um sistema dinâmico de significações entre a cognição e a afetividade que os unem. Esse sistema dinâmico de significações possibilita ao sujeito caminhar em uma direção específica, estabelecida por meio de conexões, que o leve ao conhecimento.

Cerce (2013) afirma que Wallon (2007) vê o ser humano, desde o nascimento, mediado pelo meio envolvente dos seus relacionamentos pessoais e sociais. Ainda, segundo a autora, a concepção de afetividade desenvolvida por Wallon é ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações afetivas, tais como emoção, sentimentos e paixão. A emoção é tomada como exteriorização da afetividade, os sentimentos são tidos como representacionais e a paixão é assumida como o controle afetivo.

Ainda de acordo com Cerce (2013), Wallon acredita que o sujeito é constituído por quatro níveis funcionais: o motor, o cognitivo, o afetivo e a própria pessoa, tomada pela constituição do eu. Ela afirma que “[...] são esses quatro níveis interrelacionados que dão origem ao ser humano completo” (CERCE, 2013, p. 23). As interações humanas e a constituição da pessoa têm relação com a história dessa pessoa. Portanto, a afetividade tem função importante para a aprendizagem, ocupando um papel central na construção do conhecimento.

Ao trazer Piaget, Cerce (2013) explica que o autor se aprofunda muito mais no aspecto cognitivo do que no afetivo. Entretanto, há o rompimento dicotômico entre a afetividade e a cognição – ambos atuam em complementariedade na constituição cognitiva. Piaget (1986) explica a questão afetiva relacionada à consciência e ao juízo moral, em que a afetiva e a moral se conjugam em harmonia. De acordo com Cerce (2013), a afetividade seria a energia que move a ação e o cognitivo possibilitaria o êxito nas ações e a identificação dos afetos envolvidos.

Cerce (2013), ainda, traz a neurociência para o debate, crendo na importância da área para a compreensão da aprendizagem. Ao estudar o sistema nervoso e sua estrutura, a neurociência descobre novos meios de potencializar a aprendizagem em sala de aula. Afirma, ainda, que estudos sobre o cérebro maximizam o conhecimento a respeito de como desenvolve-se a aprendizagem. O cérebro ou o estudo dele foca no processo de retenção de informações, na memória, na atenção, na motivação, na plasticidade cerebral e na afetividade que envolve o processo de aprendizagem.

Cerce (2013) encerra sua pesquisa com a certeza de que a afetividade influi na aprendizagem; comprova que a sensibilidade do professor afeta diretamente o aluno, crendo que a aceitação é um fator preponderante para que o aluno deseje aprender. Entretanto, a autora afirma que não aprendemos com quaisquer professores, aprendemos com aquele professor que, além de ensinar, gera confiança e concede ao aluno o direito de aprender pelo dever que tem de ensinar afetivamente.

"Há um mundo pensado por Freire. Esse mundo pensado por Freire é o mundo da existencialidade e, em sendo assim, ocorre a amorosidade como um princípio universal"

de atração. Amorosidade no sentido de acolhê-los e incluí-los, crendo em sua aprendizagem, em seus saberes adquiridos e consubstanciados por sua cultura". (SANDRA MATTOS, 2020).

“A amorosidade no processo educativo”, de Rodrigues (2013), propõe a possibilidade de discutir questões relevantes acerca da prática pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental I, apostando nas reflexões sobre a importância da afetividade no processo pedagógico. A autora afirma que propôs um método híbrido de investigação, aliando o estudo de caso à pesquisa autobiográfica. Além desse diferencial, Rodrigues (2013) procurou discutir a amorosidade na inter-relação com a educação ambiental.

Rodrigues afirma, em sua introdução, que:

No presente estudo percebo que as emoções, os sentimentos, as relações intrapessoais e interpessoais necessitam ser redimensionadas dentro do processo educativo atual, visto que se a escola conseguir interpretá-los de forma diferente terá mais oportunidades para expandi-los para a base familiar e social e, por conseguinte, poderá ampliar a forma de aprender dos alunos. Paulo Freire edificou uma construção teórica para auxiliar a escola a perceber as contradições existentes no espaço educativo. A base de sustentação dos seus pressupostos é a existência humana. (RODRIGUES, 2013, p. 29).

Entendemos que, ao dividir a afetividade por seus aspectos, a autora tenta apresentar o que o ser humano sente, expressa e como relaciona-se com os outros. Diante disso, Rodrigues (2013) parte da premissa que a amorosidade contribui, ainda mais, para a aprendizagem, quando é enviesada pela educação ambiental.

Em seus referenciais teóricos, Rodrigues (2013) traz, fortemente marcado, Freire, na ânsia de demonstrar que a escola é um local de fazer amigos, é um lugar de gente e sendo lugar de gente, existem relações e inter-relações que devem ser prazerosas e amigáveis. Traz Perrenoud para marcar que é preciso haver a diferenciação do ensino como estratégia para ajudar os alunos e combater o fracasso escolar. Ressalta que:

O fazer pedagógico encontra-se imerso em discursos os quais ecoam no vazio dentro das escolas, pois, “sem compreender o que faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes ou respostas que os docentes devem fornecer às demandas e ordens externas.” (SACRISTÁN; GOMES, 1998, p. 9). Historicamente são disseminados os conceitos de mudança no contexto escolar, mas não sabemos o quanto elas são incorporadas pelos educadores sem a reflexão crítica dos fatos (RODRIGUES, 2013, p. 29).

A autora destaca o uso de métodos e cartilhas que podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem dos alunos. Ressalta, ainda, que há um certo desconhecimento de como a criança adquire conhecimento. Por isso, os livros devem ser melhor escolhidos para atender à realidade a que se propõe.

Ao iniciar a pesquisa *in loco*, Rodrigues (2013) sentiu-se angustiada por não conseguir atingir os alunos, mas a vontade de acertar a impulsionava a fazer aulas diferentes, criando variados cantinhos dentro da sala. A autora desabafa:

Entrei de cabeça e coração na nova experiência. Muitos, daquela escola, diziam, ao final, que eu consegui revolucionar o ensinar por conseguir

trabalhar com os alunos utilizando outros procedimentos didáticos, diferentes dos comumente empregados, e eles aprenderam a ler e escrever de uma forma maravilhosa. Praticamente todos se alfabetizaram e isso deixou a comunidade escolar feliz e satisfeita. (RODRIGUES, 2013, p. 128).

Portanto, a amorosidade foi mediadora de uma nova maneira de olhar os alunos, de entendê-los e de fazer aulas mais prazerosas.

Alves (2014) em sua pesquisa intitulada “A contribuição da afetividade no ensino e aprendizagem da matemática”, teve como motivação os resultados alcançados pelas relações pessoais afetivas; e foi a partir das justificativas encontrada nas dificuldades na disciplina de matemática que tudo começou. A partir daí foi coletado tudo o que permeia os sentimentos produzidos a partir de relações construídas com os professores da disciplina, com a intenção de descobrir: se a afetividade possuía algum papel contribuinte na aprendizagem da disciplina; como entender os estudantes do ensino fundamental; sobre a dimensão afetiva ligada ao aprender; e por fim, descobrir sobre a questão da relação com os professores, buscando compreender quais os sentimentos produzidos a partir de relações com os professores de disciplinas ditas como “difíceis”.

Em Alves (2014), os instrumentos para a coleta de dados foram pautados na abordagem qualitativa e na aplicação de questionário para a rede de apoio da unidade escolar, entrevistas semiestruturada para os docentes, e foi utilizada a técnica de grupo focal com os estudantes do ensino fundamental do 6º e 9º ano.

Alves (2014) afirma que os professores relataram a trajetória de sua vida escolar até a universidade e afirmam que mesmo tendo se passado tantos anos, mesmo com as mudanças no sistema e currículo de educação, percebem que o que ficou marcado em suas mentes foram as metodologias usadas pelos professores. Esse relato – de uma observação/visão reducionista dos conteúdos – levantou inquietações sobre “qual seria o método mais adequado?”. Observou-se que os professores só lembraram da trajetória educacional em outros aspectos que não dos conteúdos, dos saberes em si, do que eles de fato aprenderam em sua educação básica.

Após ter entrevistado dois professores, a autora relatou ser notório que houve um bom relacionamento, em alguns casos, entre seus professores, quando eles estudavam. Um professor entrevistado relata que as aulas eram atreladas ao respeito, à atenção, ao silêncio dentro de sala, com certo afastamento físico – aspectos muito ligados ao modelo tradicionalista de ensino. A afetividade, percebe-se, corroborando o desenrolar das ações, determinando a tonalidade, a qualidade e os efeitos diretamente na aprendizagem, pois a inteligência e a afetividade são interligadas, uma dependendo da evolução da outra.

Esses professores expressam a importância da proximidade, a qual é favorável para aprendizagem, mas, de fato, eles encontraram o que Libâneo explica:

[...] predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo como verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz de assegurar a atenção e o silêncio (LIBÂNEO, 2006 apud ALVES, 2001, p. 24).

Alves (2014) consegue evidências, nas falas dos professores, que uma relação tradicional de ensino, impede, algumas vezes, uma comunicação geradora de aprendizagem, pois os alunos, sentindo-se coagidos, não perguntam e não demonstram suas dúvidas por não encontrarem espaço para isto. Relatam, ainda, que quando o professor era próximo, mantinham uma relação amigável, a qual deixou marcas positivas em suas memórias. Entretanto, isso não ocorreu com todos os professores pesquisados, pois suas falas

comprovam que, mesmo de maneira inconsciente, esses professores deixaram marcas de tonalidades afetivas agradáveis, tal como de tonalidades afetivas desagradáveis, na vida estudantil. É sabido que em toda decisão de ensino assumida pelo docente, a afetividade vai estar presente, servindo de regulador das relações pessoais.

Nota-se uma postura dialógica de alguns professores, na busca de entender o contexto em que o aluno está inserido, uma maneira de aproximar-se deles. O professor notou a mudança de comportamento após essa aproximação, até mesmo a atenuação de conflitos, quando o aluno se sentiu ajudado. Essa alteração de comportamento é comentada por Walon (2007), alertando-nos que só podemos conhecer sua estrutura atentando-nos aos detalhes, às dificuldades, para entender como cada um expressa seu comportamento em sala de aula. Aliar o processo pedagógico à dialogicidade propicia um impacto positivo nas relações dentro de sala de aula, suscitando uma aprendizagem eficaz e com resultados satisfatórios. Isso é evidenciado em um relato de um professor, ao preocupar-se em atender os alunos que estão com dificuldades em aprender um determinado conteúdo da disciplina abra-se ao diálogo, aproximando-se dos alunos, o que já demonstra empatia, interesse, assume uma atitude de propor uma experiência prazerosa, sem tonalidades afetivas desagradáveis.

Outro professor, em seu relato, também traz a questão do diálogo como impulsionador da aprendizagem, mas com alguns pontos diferentes do anterior, pois nota-se uma preocupação de como os alunos vão aprender. Traz, ainda, em seu relato, uma fala de não querer ver seus alunos sendo policiais ou trabalhadores de serviços básicos, o que, na visão dele, é mão de obra desvalorizada. Entretanto, enfatiza que esses profissionais têm sua utilidade diante da sociedade, deixando em foco suas representações e anseios totalmente pessoais. Alves (2014) nos permite entender duas ações entre os professores: uma que valoriza e permite o diálogo e maior aproximação e outra ligada a conteúdos e com certo distanciamento, como podemos perceber nos relatos de alguns alunos, evidenciados no trabalho de Alves (2014):

P1: Eu tive um professor, já 8ª série [...] que marcou mesmo. [...]ele explicava, tinha facilidade de transmitir. Não sei, eu sei que eu aprendi e marcou. E tive um no Ensino Médio. Esse do Ensino Médio que me levou a optar por Matemática. A maneira que ele explicava, era muito paciente ele. Várias vezes ele repetia, se tivesse um aluno que perguntasse novamente ele repetia, explicava direitinho.

P2: Um que serviu como incentivo, [...] o meu professor de Álgebra mesmo, é um exemplo para mim. O de Desenho também foi ótimo. A didática que ele ensinava, o método que ele usava. Era companheiro dos alunos, sempre ajudava todo mundo. Ele estava como um pai, para ajudar todo mundo. Ele chegava e perguntava: “Você está com dificuldade, vamos fazer de novo”. Sempre participativo, participava demais. Ele era aquele que ajudava. Ele dizia: “Eu não sou seu professor, eu sou seu orientador. Estou aqui pra lhe orientar a fazer as coisas”. Esse é o que eu fui aprendendo. Aí, eu tinha que ter mais professores desse tipo que me ajudasse. Que foi o professor do departamento, que gostava de pegar no pé. Uma das matérias que eu mais detestei, por causa disso.

Entrevistadora: E de que forma ele pegava no pé?

P2: [...] simplesmente ele não aceitava, ele discordava de todo mundo. Ele não aceitava nada de ninguém. Aí não tem como fazer. Tive que pegar matéria duas vezes com ele. Só tinha ele no horário que podia. Até que um dia ele saiu e finalmente entrou outro professor. Aí quando ele saiu, eu passei, e passei com média 10. (ALVES, 2014, p. 57).

Esses pontos de vista expostos pelos alunos relatam como eram seus professores, como era a prática pedagógica, as ações, o desenrolar do ensino até a aprendizagem dos discentes. Contudo, observamos pontos diferentes de pensamento e de ação, alguns semelhantes outros dicotômicos, mas certamente todas as ações, de alguma forma, afetam os alunos, pois são permeadas pela afetividade. Podemos afirmar que a afetividade é o vínculo norteador do ensino e da aprendizagem, criando ou desconstruindo caminhos e/ou orientando, de maneira internalizada, a aprendizagem dos educandos. Como Leite (2002) relata, sobre a presença do aspecto afetivo:

A afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. A natureza da mediação, portanto, é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto de conhecimento (LEITE, 2002, p. 135).

*O professor se faz por uma
reconstrução de caminhos.
Caminhos de idas e vindas,
de avanços e retrocessos,
de buscas e descobertas,
de criação. (MATTOS, 2018, p. 9)*

“As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon” é o título da dissertação de Silva (2017), trazendo contribuições sobre as emoções e sentimentos dentro da interação pedagógica vivida em sala de aula, sempre na busca de compreender o universo afetivo que envolve o professor e os alunos; em especial como as emoções e os sentimentos interferem no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, entendendo quais são as possíveis habilidades de relacionamento entre os envolvidos e os pontos que colaboram para os aspectos cognitivos. O autor se apropria do aporte teórico de Wallon (2001), nas evidências de como as influências emotivas, nas práticas cotidianas escolares, influenciam de maneira decisiva a aprendizagem.

No capítulo dois, Silva (2017) aborda a evolução da psique e o desenvolvimento afetivo, no qual nos mostra que o ato de mediar a aprendizagem necessita de conhecimentos específicos para seu sucesso; Wallon (2000) afirma a necessidade de entendermos e observarmos como os sentidos interatuam com os aspectos cognitivos e biológicos e como essas condições interagem com o meio sociocultural, o qual está ligado ao desenvolvimento humano.

Dentro dessa perspectiva, sabe-se que o ser humano é afetado por impulsos externos, os quais são recebidos por meio dos sentidos, e que esta condição está ligada à necessidade biológica e, ao ser afetado, é iniciado um período de desestabilidade, seja ela física, emocional ou psicológica. Como consequência, esse processo pode resultar em ações ou respostas mediante ao que o indivíduo foi exposto. A teoria walloniana expõe a transformação do ser biológico, afirmando que nossa condição natural humana é inseparável dos aspectos psicológicos, os quais estão intimamente ligados aos sentidos: olfato, paladar, tato, visão e audição (condição biológica); são eles que nos movem, por meio dos impulsos, promovendo mudanças no nosso ser, estando ligados à inteligência. Sendo assim, à medida que vamos amadurecendo, ampliamos, alteramos nosso ser psicológico (inteligência) por meio do contato sociocultural, tolerando estímulos físicos, psíquicos, que estão ligados aos aspectos afetivos e cognitivos.

Diante da teoria walloniana a evolução torna-se psicológica e biológica, concomitantemente – vale enfatizar que os estímulos externos são mais variados no aspecto psicológico do que no biológico. Wallon (2000) vai afirmar que para além de aspectos químicos ligados às necessidades fisiológicas, emitimos respostas ligadas aos sons, aos aspectos visuais, entre outros. Nessa lógica, Silva (2017) ressalta que:

É precisamente na fase “categorial” do desenvolvimento psicólogo-emocional da teoria Walloniana que nos direcionamos para buscar mecanismos para entender como os afetos externos produzem sensações que podem influenciar ou mesmo decidir nossa capacidade de aprender. Como, através da linguagem, somos estimulados ou reprimidos em situações cotidianas do convívio social. (SILVA, 2017, p. 68).

As reações afetivas, sejam negativas ou positivas, provocam manifestações internas. Assim sendo, existe a necessidade do indivíduo ser atendido dentro de suas peculiaridades e cabe ao professor estar atento para mediar, desburocratizar a ação pedagógica e fortalecer os vínculos afetivos a fim de facilitar o aprender, contribuindo para uma ação pedagógica pautada nas necessidades e dificuldades dos alunos, bem como nas realidades socioculturais, como orienta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais [...]. (BRASIL, 2018, p. 13).

Por esse ponto de vista, “O professor se faz por uma reconstrução de caminhos”, como afirma Mattos (2018, p. 121), pois nosso ser físico é influenciado por nosso ser sensitivo, o que comprova que a afetividade e a cognição são indissociáveis. Voltando a Silva (2017), o educando é quem construirá mecanismos para auxiliar o professor no processo de mediação desenvolvido por meio do respeito, da amizade, da compressão e do companheirismo, configurando uma ação pedagógica pautada nas boas sensações que gerem nos alunos alegria e conforto. Como salienta Silva (2017):

O aluno não quer falhar e quando é questionado sobre um objeto específico, a função do professor, observando por uma ótica afetiva, que se embasa nas emoções, é “mostrar o carinho” acompanhar que significa especificamente questionar a todo momento. O nível de intervenção se dá de acordo com o nível de necessidade de intervenção. A autonomia, princípio e base para o desenvolvimento social do educando, precisa ser observada, mas isso não significa que o professor tenha que apenas apontar os erros ou acertos do aluno. (SILVA, 2017, p. 68).

Somamos aos escritos de Silva (2017), afirmando que o professor é peça chave, fundamental para construir pontes facilitadoras para o educando aprender. Contudo, sabe-se que ao longo do marco histórico, a cultura dominante é voltada para os aspectos da razão, enquanto o afeto é tratado em segundo plano, desvinculado dos processos da inteligência, colocado como empecilho para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos. Alguns autores

posicionam-se reconhecendo a tardia importância e relevância dada à afetividade nos processos de ensino e de aprendizagem, diante das teorias dualistas que separavam corpo e alma, razão e emoção, com a valorização da razão sobre a afetividade. Leite (2002) relata:

Durante séculos o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano. (LEITE, 2002, p. 16).

Com a constatação, por vários ângulos, advinda dos estudos comprovados por autores, deixa-se evidente como a afetividade têm ponto central no desenvolvimento da criança, pois as crianças necessitam de condições favoráveis para acontecer seu desenvolvimento global. As emoções estão contidas em nós, fazem parte das nossas vivências, histórias e memórias; a escola, local de manifestações diárias entra em cena para dispor de competências necessárias para a mediação afetiva em prol do aprender. Wallon (2007) relata que todas as etapas da criança precisam ser estudadas, pois o conhecimento, para ser adquirido, exige a colaboração de todos ao seu redor, contudo, com etapas pautadas na observação, pois são elas que apontam o caminho a ser percorrido a fim de entender a real necessidade da criança.

O trabalho de Oliviera (2018) intitulado “Afetividade e aprendizagem – percepções do professor no ensino fundamental I” permite-nos observar os resultados obtidos com professores alfabetizadores no uso da afetividade contida em suas práticas. A autora relata a importância e relevância de estabelecer o aprendizado com afeto. Foram entrevistados quinze professores de três escolas diferentes e nas análises foi considerado que os professores percebiam que a afetividade era a mola propulsora, essencial para a alfabetização, como podemos conferir nesta afirmação:

O professor acredita que a afetividade se relaciona com a cognição e que essa relação se dá por meio do vínculo nas relações: professor-aluno; aluno-aluno, aluno-conhecimento, e pela motivação. A importância apontada para a afetividade na prática, mais uma vez se relaciona à motivação que impulsiona o aluno durante o processo de aprendizagem. Os relatos nas entrevistas, demonstram nas diversas situações que, quando se há respeito, compreensão, diálogo e principalmente quando os aspectos afetivos e cognitivos do sujeito são considerados no processo de aprendizagem, a alfabetização acontece de forma satisfatória. (OLIVEIRA, 2018, p. 426).

Esta relação permeada pelo afeto está atrelada ao respeito, de acordo com alguns professores. Eles, ainda, afirmam que essa favorece o ambiente da sala de aula, deixando a sala harmoniosa e os alunos mais comportados. Diante disso, a afetividade pode ser vista como mais um aspecto que favorece e motiva os educandos a desenvolver a aprendizagem significativa. É ressaltado por Oliveira (2018), que chama atenção sobre:

[...] alguns professores apontarem para a afetividade como importante para manter a sala de aula disciplinada, esse dado nos leva a refletir que em muitas situações o professor pode utilizar a afetividade como meio de controle de seus alunos e não como favorecedora da aprendizagem. (OLIVEIRA, 2018, p. 426).

Nessa lógica há, por assim dizer, o mau uso da afetividade, pois ela é tida como um recurso que visa o controle e a disciplina. Não podemos utilizar a afetividade por esse viés! A afetividade auxilia-nos a desenvolver o espírito de colaboração, de empatia, o que gera maior sociabilidade entre as crianças e, por consequência, melhora o comportamento delas em sala

de aula. Em suma, podemos entender que há uma gama de possibilidades na apropriação da afetividade na relação professor-aluno, podendo não só resultar em boas conquistas na aprendizagem, mas também em um comportamento colaborativo por parte dos educandos, o qual é de fundamental importância para a aprendizagem significativa.

Faremos um pequeno recorte das entrevistas que Oliveira (2018) realizou, mas antes disso resumiremos o olhar de cada teórico trazido por Oliveira (2018) sobre a afetividade, tais como Wallon (2007), Vygostky (1998) e Piaget (1986). Com isto, entenderemos a importância da afetividade para as ações humanas.

Na perspectiva walloniana (1968), dentro do processo de aprendizagem, a afetividade se dá de maneira orgânica. Com o passar do tempo, conforme a criança cresce, progressões ocorrem, tornando-as mais socializadas, o que nos permite considerar como processos afetivos todos os estados de sensações (prazer ou desprazer) sentidos pelas crianças em determinados momentos vivenciados por elas. Como reitera Oliveira: “sejam estas experiências agradáveis ou não. Relaciona-se à condição de afetação. É ser afetado por sensações. Já as emoções, são atitudes que estão associadas a determinadas situações. Nesta perspectiva a emoção exterioriza a afetividade” (OLIVEIRA, 2018, p. 428).

A teoria de Vygostky (2003) é voltada para os aspectos do desenvolvimento social, tendo outra perspectiva que não é a dos aspectos biológicos, pois o autor relata que a vida cognitiva e emocional de uma criança é constituída de maneira social, na interação com o outro, na apropriação dos conhecimentos sociais, na valorização do grupo a qual está inserida, sendo, então, o ambiente o condutor e regulador do desenvolvimento humano através da interação social. Oliveira (2018) exemplifica a compreensão da leitura e da escrita pela visão de Vygostky (2003):

O pensador considera a compreensão da leitura e escrita pela criança como algo construído nas relações sociais, na relação com o outro e com o conhecimento. É a troca de experiências que possibilita a aquisição da escrita e o acesso ao mundo simbólico. Assim, destaca a importância do papel do professor como mediador no processo educativo. (OLIVEIRA, 2018, p. 428).

Em Vygostky (2003) é reiterado que o educador desempenha uma função ativa no processo do conhecimento, o qual ele considera: “[...] modelar, cortar, dividir e entalhar elementos do meio para que estes realizem o objeto buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos [...] (VYGOTSKY, 2003, p. 79).

Piaget (2001) considera o aspecto da afetividade em paralelo ao desenvolvimento cognitivo. E no que tange o aspecto afetivo, estão envolvidos: sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções. Diante disso, vale ressaltar que os sentimentos de raiva, tristeza, expressões estão inclusas. Piaget (2001) afirma que é preciso relacionar a afetividade com o interesse em aprender; de acordo com o teórico, é necessário fazer um paralelo com “a gasolina que ativa o motor”, que origina o esforço para desenvolver-se intelectualmente.

É impossível encontrar um componente oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo. É, igualmente, impossível encontrar um comportamento composto só de elementos cognitivos [...] embora os fatores afetivos e cognitivos sejam indissociáveis num dado comportamento, eles parecem ser diferentes quanto à natureza [...] é óbvio que os fatores afetivos estão envolvidos, mesmo nas formas mais abstratas de inteligência. Para um estudante resolver um problema de álgebra ou para um matemático descobrir

um teorema, deve haver um interesse intrínseco, um interesse extrínseco ou uma necessidade de partida. Enquanto trabalha, estados de prazer, desapontamento, ansiedade tanto quanto sentimentos de fadiga, esforço, aborrecimento, etc., entram em cena. Ao finalizar o trabalho, sentimentos de sucesso, ou fracasso podem ocorrer; e, finalmente o estudante pode experimentar sentimentos estéticos fluindo da coerência de sua solução. (WADSWORTH, 1997, p. 37).

Oliveira (2018) relata-nos as percepções dos docentes sobre afetividade, os quais afirmaram que os laços afetivos exercem profunda influência sobre o aprender. Com frases afirmativas:

“É o vínculo que a criança faz, principalmente por meio do respeito”
“A criança quando gosta do professor, tende a aprender muito melhor”
“É o vínculo que é criado entre professor e aluno. Esse vínculo permite uma interação maior”. (OLIVEIRA, 2018, p. 440).

Assim, afetividade é apresentada como uma qualidade das relações humanas, advinda das experiências vivenciadas através das relações sociais e, em caráter especial, as que marcam a vida do indivíduo – como bem afirma Wallon (1968), definindo a afetividade como um domínio funcional, o qual é desenvolvido pelos fatores orgânicos e sociais. Em um primeiro momento da vida são determinados somente os fatores orgânicos, até a influência do meio social, representados pelas experiências que os indivíduos vivem e as mais variadas formas de expressões. Podemos inferir que a afetividade é atribuída pelos acontecimentos da vida.

Outro ponto importante de um trecho da entrevista, no trabalho de Oliveira (2018), foi a pergunta: “Você estabelece relação entre afetividade e cognição?”

Sim. Não tem como a criança se desenvolver no cognitivo se a afetividade não estiver ali. Não tem como a criança aprender o conteúdo, a atividade se ela não tiver um vínculo com a pessoa que está falando. Então eu acredito que...caminham juntos, afetividade e cognitivo. Eles vão estar sempre ali, entrelaçados. (OLIVEIRA, 2018, p. 441).

Outra professora responde “Eu estabeleço sim com certeza. Porque a afetividade é o caminho para que a aprendizagem aconteça” (OLIVEIRA, 2018, p. 441). Para as professoras, a aprendizagem acontece a partir do vínculo estabelecido durante o aprendizado, acreditando que o processo requer, além dos conteúdos escolares, paciência, carinho, afeto, permitindo ao outro sentir-se importante, motivado, impulsionado ao aprender; outro ponto relevante é o professor ser ponte e não muro. Como reitera estas professoras na entrevista:

“Pensando no aspecto motivacional, a afetividade tem total relação com a cognição, já que o lado emocional e afetivo da criança contribui para a motivação e interesse” “Sim. Acredito que a afetividade tem um papel motivador para a aprendizagem e pode sim auxiliar na aprendizagem, quando essa afetividade é positiva, assim como pode vir a criar bloqueios quando a afetividade é negativa” [...]

Sim. Um exemplo de um aluno indisciplinado da minha sala. Que os próprios pais chegaram e falaram: Não, ele é assim mesmo, ano passado reclamavam das mesmas situações [...] Mas eu descobri que se eu puxasse ele pro meu lado, dando atenção, mostrando... não somente neh, chamando atenção o tempo inteiro, mas neh, tá trazendo ele pro meu lado tratando ele de uma forma diferente, dando elogios para ele. Assim, eu tenho ganhado ele. Eu tô conseguindo. Eu acredito que há várias formas de ser afetivo.

Acredito que empatia também seria uma forma de ser afetivo. (OLIVEIRA, 2018, p. 442).

Dentro deste enfoque, consideramos a afetividade um dos importantes aspectos para aguçar e manter o aluno motivado para aprender, pois o indivíduo aciona mecanismos que estimulam o desejo e o interesse para que tornem possível a aprendizagem; esses mecanismos são influenciadores para as atividades intelectuais, são os gerenciadores internos. Como relata Oliveira (2018) “A motivação nesta perspectiva seria uma dimensão da afetividade. Dessa forma, é a motivação que leva o aluno a sentir necessidade em aprender e atribuir sentido ao que aprende”. (OLIVEIRA, 2018, p. 442).

Nessa mesma lógica, Mattos (2020) ressalta que a afetividade permite aos alunos serem estimulados, o que oferece possibilidades para que esses alunos adquiram confiança em si mesmos, elaborando perguntas e, ao mesmo tempo, argumentando a respeito de suas respostas. A autora afirma que há a redução da ansiedade frente à aquisição de um novo conhecimento devido à utilização daquilo que o aluno já sabe. Esses conhecimentos prévios “[...] são impulsos cognoscitivos que originam a curiosidade, a busca, a descoberta, a predisposição para explorar, manipular, entender, enfrentar o contexto e chegar à solução satisfatória” (MATTOS; MATTOS, 2019, p. 107).

A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha do camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe da mina, que um filho de trabalhadores rurais, pode chegar a presidente de uma grande nação (Nelson Mandela).

“A matemática nos anos finais do ensino fundamental: um estudo visando conhecer as principais dificuldades de ensino e aprendizagem em Cachoeira do Sul (RS)” trata-se do título da pesquisa de Amador (2017), que tece elementos fundamentais para compreendermos as dificuldades dos alunos ligadas à aprendizagem, e esta é a parte que nos atentaremos. Analisando o conjunto de sua obra, salta aos olhos a abordagem da autora sobre a motivação do professor para ensinar, o que isso corrobora pedagogicamente e como os alunos notam essas formas de orientação, como são orientados, de fato, e como ocorre o despertar do interesse em aprender. Vamos procurar dar ênfase a esses aspectos, pois a autora relata falas por parte dos professores e também dos alunos, e como consequência, os resultados das posturas adotadas. A seguir, argumentos encontrados na dissertação:

PR4 – “Eu fico motivado em alguns momentos, quando percebo que os alunos estão aprendendo”.

PU5 – “Procuro sempre me motivar, eu gosto da profissão, eu que escolhi”.

PR4 – “Nem sempre estou motivada, preciso trabalhar 60 horas”.

AR2 – “A professora é bem motivada, está sempre alegre”.

AR2 – “A professora é mais ou menos motivada, ela é muito séria”.

PR2 – “O meu salário é ruim, mas eu sinto motivação”.

AU4 – “A professora não é motivada por causa do mau comportamento dos alunos”.

PU4 – “O professor é o mantenedor da aquisição do conhecimento e na maioria das vezes, os pais não tem estudo para ajudar”.

PU4 – “Nossos alunos são ótimos, fico motivada para ensinar”.

PR1 – “Não me sinto motivada, os alunos não têm interesse em aprender”.

PU2 – “Sempre sinto motivação! Nós professores, nos esforçamos, tentamos fazer o melhor, mas, sozinhos, não conseguimos atingir nossos objetivos”.

PU1 – “Na maioria das vezes sim, gosto de ser professora, sinto-me feliz em contribuir para o crescimento dos alunos”.

PU3 – “Sempre me sentir motivada, às vezes fico impotente durante determinadas situações”.

AU1a – “A minha mãe faz eu estudar 1 hora por dia, as lições da aula”.

AR2 – “Minha mãe diz que eu tenho que prestar atenção nas aulas”.

AR2 – “Meus pais dizem para eu nunca parar de estudar, para um futuro melhor.”

AU5 – “Minha mãe fala para eu pegar o caderno e estudar”.

AU4 – “Meus pais mandam eu estudar, mas eu não gosto de matemática”.

AU4e – “Eles mandam eu estudar, mas não sabem-me ajudar, mandam eu pedir ajuda para a professora”.

AR2 - “Para eu gostar de estudar mais matemática a professora deve trazer coisas mais legíveis, que todos entendam”.

AR3– “Que a professora faça aulas mais diferentes”.

AU2– “Que as salas de aula tenham cadeiras novas e que tenham mais interação entre professor e alunos”.

AU5- “Que a professora trate melhor os alunos”.

AR2– “As professoras são maravilhosas dá vontade de aprender”.

AU1– “A professora é bem compreensiva, explica muitas vezes, assim fico motivada a aprender” (AMADOR, 2017, p. 87).

É interessante pontuar, nas respostas dos professores, que os problemas aos quais eles se referenciam estão ligados a problemas de falta de recursos e desvalorização salarial; em contrapartida, os alunos, em maioria, percebem que os professores são motivados e dedicados e demonstram interesse em ensinar de forma satisfatória. E as famílias corroboram, incentivando-os aos estudos, porém não fica em evidência como é feita essa exigência por parte dos responsáveis. Em um trecho, percebemos que existem famílias que não conseguem ajudar nas atividades e solicitam que os filhos perguntem à professora.

Destarte, conseguimos notar, diante dessas observações citadas, o quanto fundamentais são as ações do professor, o quanto os alunos notam a motivação e as ações pedagógicas facilitadoras, e como isso beneficia a aprendizagem. É interessante pontuar como estão entrelaçados, nas falas citadas, os aspectos cognitivos e afetivos, a todo momento andando de mãos dadas, a exemplo: se gosto da maneira que aquele professor ensina, ele me afeta de maneira positiva e eu me sinto motivado e aprendo mais facilmente; se o professor adota uma postura mais distante, sem diálogo e sem ações facilitadoras, como relata a aluna “AR3 “Que a professora faça aulas mais diferentes” e “AU5 Que professora trate melhor os alunos” (AMADOR, 2017, p. 87). Com isto, convém dizer o quanto as ações dos professores reverberam no aprender do aluno, o quanto o tratar bem, o diálogo e as aulas atrativas fomentam o desejo e a vontade de aprender, pois esses aspectos promovem segurança naquele que está aprendendo.

Dentro dessa ótica, lembro-me de Paulo freire, quando afirma:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé dos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 81).

Uma Educação que prima pelo dialogar, pois é através do diálogo que se promove a proximidade e o entendimento das diferentes formas que cada aluno tem de aprender e dos

diferentes modos de pensar. É imprescindível que o professor assuma estratégias, disponha de habilidades para melhor planejar e ajudar os alunos, pois é a partir daí que aos alunos será desenvolvida a segurança, o remar ao encontro da autonomia; essas estratégias permitem o rompimento com a dominação que aliena e coisifica, promove aos educandos a compressão da importância do seu papel na sociedade. Como reitera Paulo Freire (2001): “Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 2001, p. 23).

Amador (2017), no tocante aos principais fatores que são considerados importantes para os professores e alunos no espaço escolar e, também, o que tange a sala de aula para aprender, nos permite entender o que ocorre com os argumentos dos envolvidos.

PR3– “Uma base forte das séries iniciais e o acompanhamento da família fazem os alunos terem mais interesse em aprender”.

PR3– “Qualificação do professor, infraestrutura adequada e o interesse dos alunos”.

AR4– “O professor sendo legal, o aluno aprende numa boa”.

PU3 – “A busca constante do docente em práticas que auxiliam no aprendizado”.

AU2– “Um bom professor que ensine e explique com amor melhorando o nosso aprendizado”.

AU4– “Estudo, respeito, comportamento em sala de aula, respeito entre colegas e professores, amizade e aprendizagem”.

AU5– “Uma professora que ajude os alunos mesmo eles tendo dificuldades”.

AR2– “Estudar bastante e ter um bom comportamento”.

PR4– “As dificuldades de aprendizagem melhoram com mais estudo e a participação da família”.

PU3 – “A falta de interesse em aula, a falta de estímulo e cobrança da família”.

PU5 – “Alguns alunos têm dificuldades, outros apresentam dificuldades porque não querem estudar, são infrequentes e não existe cobrança da família”.

PU2 – “A escola está fazendo a sua parte, quem não está sendo responsável é a família que não cobra e não exige do filho o estudo”.

AR3 – “Tem muitos professores e a matemática é bem difícil.” (AMADOR, 2017, p. 87).

Diante desses argumentos, notamos que os professores delegam como fator primordial das dificuldades na aprendizagem a falta de estudo dos alunos e a ausência do apoio da família. E diante dos argumentos dos alunos, percebemos que eles afirmam que para ter uma boa aprendizagem é fundamental: estudar, ter mais dedicação nas aulas, ter mais afeto por parte do professor, como reitera a aluna AU2– “Um bom professor que ensine e explique com amor melhorando o nosso aprendizado” (AMADOR, 2017); ademais, outros componentes como paciência, ajuda, calma e mais dedicação.

Esses pontos levantados pelos alunos mostram uma ausência, que está ligada à necessidade de entendimento de seus anseios, no acolhimento diante de uma matéria difícil, em uma ajuda mais próxima, na atenuação dos conflitos e na tentativa de aproximar as famílias para dentro dos muros da escola. Nessa direção, recordamo-nos de Bauman (2004, p. 20), que defende a ideia de que o indivíduo é um ser de relações e comunicação, capaz de enfrentar os desafios por meio do diálogo, do amor, selando o ato de aprender através da coletividade. Como reitera esse autor:

Amar é contribuir para o mundo, cada contribuição sendo o traço vivo do eu que ama. No amor, o eu é, pedaço por pedaço, transplantado para o mundo.

O eu que ama se expande doando-se ao objeto amado. Amar diz respeito a auto-sobrevivência através da alteridade. (BAUMAN, 2004, p. 20).

Diante do exposto, nas falas dos professores percebemos uma ênfase na falta de participação familiar e com isso nota-se a falta de cobrança de diálogo, de interesse, os quais são atitudes que influenciam a aprendizagem dos alunos. E no que se refere aos alunos notamos em suas falas que são quase que os mesmos motivos, mas voltados para a ação dos professores, como afirma essa aluna AR4 – “O professor sendo legal, o aluno aprende numa boa”. E esse ser “legal” engloba, no que eles afirmam, é o professor ser comunicativo, dialogar de forma constante com os alunos, dar aulas atrativas, ensinar com amor.

Versando dentro dessa narrativa, Moran (2012) reafirma a importância do professor estar próximo de seus alunos, pois essa ação torna-se fundamental para o sucesso da aprendizagem dos educandos, permeada de afeto, pautada na compreensão, no diálogo, no acolhimento, integrando na docência a dimensão afetiva.

O educador não precisa ser “perfeito” para ser um bom profissional. Fará um grande trabalho apresentando-se da forma mais próxima ao que ele é naquele momento, “revelando-se” sem máscaras, sem jogos. Quando se mostra como alguém que está atento para evoluir, aprender, ensinar. O bom educador é um otimista, sem ser “ingênuo”, consegue “despertar”, estimular, incentivar as melhores qualidades de cada pessoa. (MORAN, 2012, p. 81).

Dentro dessa perspectiva, essas ações vão ao encontro da busca da autonomia e do protagonismo, que estão entrelaçadas com preconizar estratégias voltadas para a reflexão pedagógica e montar estratégias que estimulem a curiosidade, a postura ativa do aluno e da família, para fomentar no aluno sua própria criticidade. Versando sobre isto, chegamos à pedagogia dialógica freiriana, onde o aprender acontece pelas ações e reflexões dos envolvidos, aluno e professor, em prol de sanar problemas, sejam elas, as ações, uma aproximação da realidade do aluno, solucionar um problema de sua comunidade, fazer com que os estudantes entendam que são pertencentes ao seu próprio processo educativo, peças ativas, atuantes e críticos. Sendo conscientes dessas possibilidades, os estudantes podem agir como cidadãos que estão em busca de soluções coletivas para a sua comunidade e, por sim, aprender com significado.

Com isto suscita uma postura onde os envolvidos são autores da ação pedagógica, colocando a mão na massa, professores e alunos. Por parte dos alunos desenvolver o entendimento, autonomia, participação ativa, autoria; por parte do professor, por serem protagonistas e experientes na mediação da prática pedagógica, a busca por estratégias, terem ciência da sensibilidade de buscar mais do novo, sempre diversificando e trazendo acolhimento ao aprender.

A gestão da afetividade positiva proporciona prazer e alegria, bem como predispõe a reagir, em diferentes situações, adequadamente. O educador pode dar apoio ao educando, ajudando-o a superar os bloqueios emocionais com relação a uma determinada disciplina. Outrossim, o educador possibilita a identificação e gestão das emoções nocivas à aprendizagem. (MATTOS, 2008, p. 56).

“Dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem: significações constituídas pelo professor de educação infantil”, pesquisa da autora Pelison (2017), que traz abordagens no tocante da dimensão afetiva dentro do processo de ensino-aprendizagem. Nos atentaremos para o capítulo intitulado “A Dimensão Afetiva e o Processo de Aprendizagem à Luz de Estudiosos da Contemporaneidade”, que oportunizará entendermos o que a dimensão afetiva promove e modifica no ambiente escolar, ligado ao aprender.

Pelison (2017) relata em seu trabalho uma pesquisa que foi realizada entre os anos de 1990 e 2000, por Casassus (2009), em uma unidade escolar pública no Caribe e no decorrer desta pesquisa surgiu a dimensão emocional, a qual era denominada “clima emocional”, e daí foram gerados os resultados acadêmicos dos alunos de maneira positiva.

Convém ressaltar que Pelison (2017) explica como era “o clima emocional”: tratava-se de três variáveis, a primeira estava ligada ao estilo de vínculo que se estabelecia entre professor e seus alunos; o segundo, o tipo de vínculo que existia entre os alunos; e o terceiro e último era o clima entre os segmentos anteriores. Condão diretamente relacionada ao vínculo professor e aluno, que geravam condições favoráveis ao aprendizado, sempre mediado pela compreensão emocional que seja possibilitam-te de gerar bons sentimentos, satisfação, bem-estar, para os envolvidos, isso engloba o professor e o aluno, transformando a relação prazerosa em benefício do aprender.

Pelison (2017) pontua que um bom professor, que domina sua disciplina e já conhece seus alunos e tudo o que permeia a dimensão emocional deles, consegue administrar situações de conflitos e rapidamente encontrar soluções com estratégias criativas, pautadas na diversidade de ensinar, aguçando nos alunos o interesse pelo aprender. Desta forma, o professor aprender a lidar com situações não esperadas, trilhando novos caminhos, descobrindo novos métodos para melhor ensinar. Como enfatiza Freire (1996)

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível — depois, preciso — trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 1996, p. 24).

Freire (1996) enfatiza que aprender é uma conjugação constante, é uma busca diária tanto para satisfação individual como de maneira coletiva e isso é bastante latente na vida do professor, pois depende da sua busca, métodos e abordagens para trazer melhor entendimento para seus alunos, e também para sua própria atuação profissional, pois é notório que o lado que aprende também ensina. Ademais, a aprendizagem ocorre quando existe apropriação, enriquecendo conhecimentos, entendendo significados e, como consequência, conhecendo o objeto de aprendizagem. “[...] Só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido as situações existenciais concretas” (FREIRE, 1996, p. 27).

Sem dúvidas, o professor aprende pela relação com o aluno, formando uma via de mão dupla, e pelo lado do aluno ele sabe que está sendo acolhido e compreendido por seu professor. Pelison (2017) corrobora dizendo “[...] quando os estudantes se sentem aceitos, os músculos se distendem e o corpo relaxa. O reflexo disso é que eles se tornam mais seguros e espontâneos para aprender” (PELISON, 2017, p. 31).

Essa narrativa, consequentemente, nos convida para pensarmos que as emoções são mais do que uma simples experiência fisiológicas ou psicológicas, é bem além, torna-se vital, correlacionada com os acontecimentos do mundo externo com o mundo interno do indivíduo.

Evidentemente, muitas atitudes do sujeito são disparadas por emoções e ligadas ao aprender, notamos que aprendemos mediante às emoções, dependendo das nossas emoções, pois é por meio dos nossos sentimentos e estímulos recebidos que nos organizamos.

Entendendo como Oliveira (1996) explica que as emoções e sentimentos são funções psicológicas devemos reconhecê-las como funções a serem desenvolvidas através da mediação dos signos da cultura humana, dentro de processos de ensino aprendizagem escolares. Sendo assim, o professor desenvolve um trabalho educativo constituído como essencial no ensino e no desenvolvimento desta função tão necessária para o desenvolvimento dos sujeitos em uma direção emancipatória, livre e universal (OLIVEIRA, 1996).

Pelison (2017) suscita uma reflexão importante para compreendermos alguns embates para chegarmos na valorização e no reconhecimento das dimensões afetivas na aprendizagem, pois foi herdado um modelo antigo de instituição de ensino, pautado na visão racionalista que estivesse ligada ao corpo e emoções que tinham de ser ignoradas porque contrariavam o raciocínio. A autora pontua o que era valorizado na época: “[...] o resultado disso foi a criação de uma organização anti emocional, em que prevalecem as humilhações, comparações, os juízos de valor e as desqualificações”. (PELISON, 2017, p. 32). Atualmente entende-se:

O aluno não pode ser visto como um sujeito puramente racional. Ele é um indivíduo que se divide em três partes: razão, emoção e corpo. Essa forma diferente de pensar muda completamente a maneira de ensinar, que até agora tem sido condutivista, ou seja, baseada na ideia de estímulo/resposta: a crença de que bastava o professor explicar a matéria para que todos aprendessem. Isso fracassou, e o que se observa, em geral, é uma desmotivação nas crianças. (PELISON, 2017, p. 32).

Entende-se que a emoção é o gerenciador da qualidade de como o aluno vai agir e, como consequência, o professor que entende todo esse processo conduz melhor sua ação.

Propiciar o clima emocional no âmbito escolar é melhorar a qualidade das relações entre as pessoas que frequentam a escola e a aquisição do conhecimento. O aluno passa a se sentir mais respeitado, pertencente àquele espaço e motivado. Pode-se dizer que o desenvolvimento da dimensão afetiva também colabora para que haja um melhor clima dentro da escola e vice-versa. (PELISON, 2017, p. 32).

Vale salientar que o processo de ensino-aprendizagem é impregnado de emoção, troca, sensibilidade, onde já se pode compreender a afetividade parte integrante desse ambiente, pois ao mesmo tempo que o professor afeta o seu aluno, ele é afetado por seu aluno. Vale frisar que isso acontece cinco dias na semana, é uma relação diária, e se torna indispensável ressignificar saberes, valorizar a busca do conhecimento, respeitar a bagagem trazida pelos alunos, apreciar experiências de vida dos alunos, percebendo as vivências e significando-as como novos jeitos de aprender e ensinar, tanto por parte do aluno como do professor.

Pelison (2017) contempla:

As relações afetivas entre professores e alunos são consideráveis e geram bem-estar e aprendizagens significativas aproximando amplamente o sujeito e o objeto de conhecimento. Sem medo de errar o aluno adquire marcas de uma mediação decisiva e positiva na sua vida de estudante. E essas relações, estabelecidas em sala de aula são notadas pela afetividade em seus vários aspectos: disposição do aluno para permanecer na aula, relações interpessoais expressivas para os sujeitos do processo, interação do aluno

com o objeto de conhecimento. A clareza da afetividade, para além do senso comum, se constitui como um componente articulador para o processo de aprendizagem e é decisivo na vida do aluno. (PELISON, 2017, p. 32).

É fundamental a fala da autora, pois ela relata a importância da afetividade, seus ganhos ao processo de ensino e também como falar dos benefícios e mostrar os resultados dos benefícios. Sendo assim, Pelison (2017) reitera que o professor é mediador e modelo, pois o modo que ele se relaciona, como expressa seus valores e soluciona seus conflitos, o modo de acolher e ouvir seus alunos interferem de maneira contundente na aquisição do conhecimento de seus alunos. Ainda dentro desse contexto, trago Mattos (2008), autora que de forma detalhada suscita a importância dos aspectos afetivos:

O processo educativo precisa ter o objetivo de levar o educando a desenvolver a compreensão, a experiência e a utilização de seu potencial emocional, de maneira equilibrada e positiva. Dessa maneira, o educando pode realizar as atividades educativas com prazer, facilitando seu crescimento e seu relacionamento com o educador e com os outros. O educador necessita reconhecer a diferença no outro, sua forma de se comunicar, suas diferentes linguagens, aprender a escutar e a perceber suas possibilidades e necessidades. Necessita proporcionar ao educando o conhecimento de si mesmo, na tentativa de provocar a busca da autoconfiança, do engajamento e da motivação necessárias à aprendizagem significativa. (MATTOS, 2008, p. 55).

Em nossa última análise do marco temporal, iremos abarcar a autora Martelozo (2019) com o tema “interações entre cognição e afetividade na aprendizagem da matemática”. Com isto, vamos nos ater ao posicionamento da autora no que tange a discussão de possibilidades de interações entre elementos cognitivos e elementos afetivo na aprendizagem da matemática.

Martelozo (2019) nos relata que caso o aluno tenha uma intimidade com a disciplina matemática, suas experiências afetivas positivas ou negativas com a matéria sofrem uma influência na hora de absorver os conteúdos. Como exemplifica a autora:

Por exemplo, observemos duas possíveis situações: diante do erro, em experiências na aprendizagem de conceitos matemáticos, estudantes podem atribuir significados positivos ou negativos, como “eu não sou bom nisso” (bloqueando-o em continuar) ou “o erro faz parte do processo de aprendizagem” (impulsionando-o a continuar); mesmo sem saber como resolver uma situação-problema na aprendizagem da Matemática, o estudante pode pedir ajuda, tentar resolvê-la sozinho, ou então, ficar nervoso ao ponto de não conseguir dominar-se para definir uma estratégia e resolver o problema, criando um bloqueio. Assim, dependendo do contexto na aprendizagem da Matemática, esse elemento afetivo refere-se à autoestima, à autonomia em resolver problemas, à forma em que se veem diante de situações que envolvem a Matemática. (MARTELOZO, 2019, p. 91).

Denota que as experiências que os alunos terão e a forma que serão afetados os influenciará, podendo possibilitar um “bloqueio” ou “impulso” ou será uma mola propulsora, fazendo com que ele continue; porém, há a possibilidade de criar um bloqueio, interferindo em sua autoestima, pois a forma que os educandos veem a situação resulta em suas ações. Este cenário, demonstra se o erro/dificuldade encontrado na aprendizagem será ponto de partida para obter soluções ou será um ponto que o frustrará, deixando-o estagnado. Martelozo (2019)

exemplifica as influências possíveis que o aluno pode ter ao longo do processo de aprendizagem:

Nesse sentido, ao longo do processo de aprendizagem, o contexto de sala de aula tem uma grande influência na construção desse elemento nos indivíduos, sendo essa construção vulnerável a mudanças. Um estudante com uma intimidade matemática com significados positivos, dependendo de suas experiências e da maneira com que as manipula, está sujeito a mudanças em seu envolvimento íntimo com a Matemática, uma vez que pode sentir-se desapontado, irritado ou traído na intimidade por resultados inesperados, falhas, reações negativas de seus entes queridos, repreensão de um professor de confiança ou desprezo de colegas. (MARTELOZO, 2019, p. 91).

Martelozo (2019) adentra no conceito que o autocontrole do estudante é imprescindível para suas tomadas de decisões, estratégias, atitudes, à frente das emoções negativas, da não obtenção de acertos com a matemática. O saber contornar suas emoções, as quais poderão ter sido afetadas de forma negativa. Reitera a autora:

Esse conceito está diretamente relacionado ao autocontrole do estudante, dependendo do contexto, ao envolver-se com a Matemática, bem como as suas decisões, estratégias, atitudes, em como lidar com emoções negativas, enfim, ao gerenciamento e reflexão de seus elementos afetivos em situações que envolvem a Matemática. Porém, esse conceito vai além do autocontrole dos afetos, pois “[...] incorpora a ideia, familiar da experiência cotidiana, de que a experiência de uma emoção pode ser inteiramente transformada pelas emoções que se tem sobre a emoção [...]” (GOLDIN, 2014, p. 408, tradução nossa), uma vez que aprendemos com emoções boas e ruins e essas podem ser transformadas em uma outra experiência, em um contexto semelhante. (MARTELOZO, 2019, p. 91).

Com isto, percebemos como as experiências boas e ruins exercerem profunda influência em nossas ações, a maneira que somos afetados, seja por tonalidades agradáveis ou desagradáveis, nos faz tomar decisões ou até mesmo ter reações futuras semelhantes ao que vivemos anteriormente. Dentro dessa preceptiva, torna-se valioso o uso de estratégias que acolham os alunos que, de alguma forma, tiveram experiências com tonalidades desagradáveis, para não ocorrer um “bloqueio” nas situações futuras. A partir daí tornam-se necessárias estratégias que trabalhem os aspectos relacionados à consciência, ao reconhecimento do erro, a como lidar com a situação problema, ao compreender que errar é um pontapé inicial para aprender e corrigir – que não há nada de errado nisso, pelo contrário, traz benefícios, pois amplia a capacidade dos alunos de entenderem assuntos que permeiam a matemática. Como enfatiza a autora:

Trabalhar com aspectos relacionados a esse conceito em sala de aula, por exemplo, sobre: a consciência e o reconhecimento de um erro e como lidar com situações problemáticas; a honestidade de compreensão conceitual; a tomada de decisão na mudança de estratégia; e a forma como a integridade é influenciada ou desenvolvida no ambiente social e cultural são questões de pesquisa essenciais para entender a aprendizagem matemática e promover a capacidade matemática dos alunos. (MARTELOZO, 2019, p. 91).

Nestas circunstâncias, a cognição ganha um importante papel, pois vencer barreiras,

sobreviver a situações problemas é uma capacidade importante a se desenvolver “Aprender a sobreviver intacto é uma capacidade meta-afetiva, possivelmente distinguindo indivíduos que caracterizamos como talentosos [...]” (DEBELLIS; GOLDIN, 2006, p. 138, apud MARTELOZO, 2019, p. 91). Um aluno, quando se sente frustrado por não alcançar algum objetivo em um problema matemático pode reverberar uma gama de emoções com tonalidades desagradáveis, tais como medo e ansiedade. Se outro aluno conseguir obter êxito na resolução do mesmo problema matemático, esse iria vivenciar emoções de tonalidades agradáveis. Como afirma a seguir

[...] pode envolver meta-afetos positivos. O aluno antecipa o sucesso, ou pelo menos uma experiência de aprendizagem satisfatória. O efeito local dos sinais de frustração (ou seja, representa) que o problema é não trivial, profundo ou interessante e aumenta a expectativa de aproveitar o sucesso [...]. (DEBELLIS; GOLDIN, 2006, p. 63, apud MARTELOZO, 2019, p. 91).

Precisamos trazer, dentro desse contexto, as reflexões de Paulo Freire, pois ao erro de algum conceito matemático ou qualquer outro assunto ligado ao processo educativo, precisamos passar aos alunos que somos seres inacabados, sempre com uma chance de aprender mais, aprimorar, aperfeiçoar e nunca estamos completos ou somos detentores de todos os conhecimentos, somos seres em permanente construção; e a educação nos permite viver essa contínua construção de se apropriar de novos conhecimentos, pois é uma construção contínua. “Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (FREIRE, 2011, p. 33). A educação é infinita e, por consequência, permite a busca humana, que ocorre pela compreensão do seu inacabamento. Nosso saudoso Paulo Freire (2011) afirma que, com isto, o sujeito é levado à perfeição, sendo ele sujeito de sua própria história, da sua própria educação, peça determinante e não objeto.

Outro ponto importante levantado por Martelozo (2019) é o diálogo e a proximidade do professor com o aluno, na tentativa de minimizar os problemas matemáticos, pois é através do diálogo que se inicia a resolução das dificuldades. Dentro dessa perspectiva, retoma a fala de Paulo Freire quando afirma que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não é fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2007, p. 104). Sendo assim, levantar a situação problema, discutir sobre o que aflige os alunos, analisar a realidade dos educandos para entender o ponto inicial, traçar uma estratégia ligada à disciplina é primordial. Como reitera a autora:

Quando o professor reflete e traça estratégias na sua prática docente, a fim de nortear e potencializar a aprendizagem de seus estudantes, um ponto que consideramos contribuir para tais ações é a consciência da presença e da interação entre elementos afetivos e elementos cognitivos e suas influências na aprendizagem. Considerar o que estudantes descrevem, como fizeram, porque fizeram, suas dúvidas, levam os estudantes a contarem/explicitarem sobre seus raciocínios, podendo emergir “já-encontrados” e “já-encontrados afetivos”, sendo essa forma de comunicação, muitas vezes, determinante para o progresso na aprendizagem, bem como para um meta-afeto poderoso. Assim, em sala de aula, durante uma conversa com seu aluno, o professor pode identificar possíveis conflitos ao lidar com determinados conceitos matemáticos, os “já-encontrados dificultadores”, por exemplo; e, a partir dessa premissa, traçar estratégias que maximizem a aprendizagem e impeçam futuros conflitos, bem como, ao realizar uma intervenção didática, a fim de contribuir na aprendizagem matemática em contextos específicos. (MARTELOZO, 2019, p. 128).

Por fim, concluo trazendo a importância do diálogo com os alunos, saber seus anseios, saber a linha de raciocínio que o aluno seguiu, essas ações estão permeadas de aspectos cognitivos e afetivos, um caminho oportuno para a contribuição de uma aprendizagem com obtensões exitosas. É sabido que o diálogo favorece um clima amistoso entre os envolvidos, é natural da existência humana e instrumento ativo e responsável por qualquer ato de criação e é, sem dúvidas, a partir do diálogo que os seres humanos se transformam e ganham significados enquanto seres pertencentes a uma sociedade.

É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima da transição. O antidiálogo, que implica uma relação de A sobre B, é o oposto de tudo isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; autossuficiente. Quebra-se aquela relação de “empatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 2011, p. 95).

Em suma, entendemos que para o sujeito que se abre ao mundo, o aprender inicia-se a partir do diálogo, canal viabilizador do conhecimento, podendo ser prazeroso se alicerçado nos aspectos afetivos, que diminui a distância que pode existir entre professor e aluno. Ao estabelecer essa relação dialógica, há o encurtamento das possíveis dificuldades de aprendizagem ou de informações truncadas que não favorecem o aprender.

“Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida” (FREIRE, 2004, p. 329).

3 AFETIVIDADE

Neste capítulo vamos apresentar a afetividade desenvolvida por Wallon (2007) intercalada com os pensamentos de Paulo Freire (1987), aspecto que engrandece os estudos de Wallon sobre a afetividade. Trazemos, ainda, a visão de diferentes autores sobre a afetividade, focando em Vygotsky (1998), Damásio (2000) e Mattos (2021).

3.1 O que se entende por afetividade

A afetividade está intrínseca à conduta humana, de forma a tornar-se humano mesmo sem ter consciência, já que as emoções, os sentimentos e a paixão, de maneira geral, estão ligados ao conjunto funcional afetivo de Wallon (2007). Sendo assim, apresenta-se nas relações sociais, sendo instrumento de vivência e organização social, exemplo disso são os afetos e os desafetos, o amor por alguém e o não gostar de alguém, reações de tonalidades agradáveis ou desagradáveis expressas pelos indivíduos. Essa afirmação é corroborada por Maturana (2002) quando relata sobre o amor:

O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. (MATURANA, 2002, p. 23).

Com isto, a afetividade gravita nas convivências humanas. Nessa perspectiva, partindo do ponto de vista walloniano, há a aplicação como objeto, a gênese dos processos psíquicos constituintes da conduta humana, na compreensão do ato motor, da cognição, da afetividade e das relações nas quais o sujeito está inserido. Com isto, o afetivo, o cognitivo e o motor fazem parte de um movimento dialético: os aspectos biológicos e sociais, que são integrantes/indissociáveis nas relações e ações humanas – aspectos fundamentais para o aprender.

Wallon (2007), em sua teoria, não separa a cognição, a afetividade, o ato motor do aspecto biológico já que são elementos existentes no ser humano. Wallon aborda os aspectos motor e afetivo, fazendo ligação daquilo que nos move, nos impulsiona em direção a um caminho e/ou objetivo, demonstrando ser parte integrante de nossa condição psicológica. Quando aborda o aspecto orgânico, está nos evidenciando a parte biológica, a qual está ligada ao meio sociocultural de onde recebem-se estímulos externos. Assim sendo, toda evolução resulta na nossa capacidade cognitiva, pois à medida em que vamos avançando no mundo, abrimos um lastro que aprimora as ferramentas afetivas, nos permitindo viver em sociedade.

Dantas ressalta que:

A toda alteração emocional correspondente uma flutuação tônica; modulação afetiva e modulação muscular acompanham-se estreitamente. Com este completam-se os elementos necessários à compreensão das condições subjacentes à ativação ou redução da afetividade. (DANTAS, 1992, p. 87).

Neste mesmo caminho, Freire (1921-1997) permite-nos mergulhar na compreensão da afetividade, abordando a amorosidade ligada ao contexto escolar, ou seja, ao ato educativo. O autor propõe o amor como princípio epistemológico para a construção do conhecimento, aspecto evidenciado no ato educativo. A teoria freiriana de educação está pautada na

gnosologia², que nos leva à reflexão sobre a concordância do pensamento entre o sujeito e o objeto. No âmbito escolar, podemos ressaltar o ciclo gnosiológico, que está ligado à amorosidade entre o educador e o educando. Este conceito leva-nos à compressão sobre a vivência entre as partes.

Freire (1921-1997) relata-nos que:

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. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 2019, p. 25-26).

Dentro da perspectiva freiriana fica evidenciada essa relação entre o sujeito e o ato da amorosidade, de não se tornar objeto na visão do outro. Freire ainda resalta que o ato da amorosidade se revela de maneira vinculada à práxis da humanização, uma práxis pautada nas relações dialógicas, ao encontro entre sujeitos e na relação sujeito-mundo.

Mattos (2020) evoca a amorosidade freiriana quando resalta que:

Portanto, ser amoroso é compreender o “outro” em sua relação com o mundo, que em atos de criação e recriação anunciam e pronunciam o mundo. Em sendo amoroso, há compromisso com as ações desenvolvidas e há diálogo no qual os conhecimentos são tratados igualmente. (MATTOS, 2020, p. 118).

Em concordância, tanto com Freire (2019) quanto com Mattos (2020) e, trazendo para o debate, o diálogo, enfatizam que o mesmo deve ser firmado pela amorosidade, pelo respeito, pela valorização do saber já adquirido pelo educando, pela crença. O diálogo exige uma relação pautada na horizontalidade, emergindo ao encontro de um mundo verdadeiramente democrático, aspecto enfatizado pelo autor quando afirma que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto, a sua inquietude, a sua linguagem [...]; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgrede os princípios fundamentalmente ético da nossa existência. (FREIRE, 2019, p. 58-59).

² Faz parte da filosofia que estuda o conhecimento humano, refletindo sobre sua origem.

Como viemos abordando, Freire (2019) pauta as ações educativas na amorosidade, no diálogo como condição para o ato educativo, de maneira democrática, não cerceando os saberes advindo dos educandos. Nessa lógica, o professor realiza uma relação afetiva com tonalidades agradáveis, dando vez e voz tanto aos educandos quanto a ele próprio. Essa atitude docente possibilita uma fala que não seja vazia, já que existem interlocutores interessados no saber, em ouvir, partilhando o conhecimento em uma construção coletiva.

Segundo Freire (2019), por trás das relações estabelecidas, firmadas no diálogo, é que as pessoas se desenvolvem, aprendem e educam-se. Coadunando com essa afirmação, Humberto Maturana (1928-2021) afirma, em igualdade com Freire (2019), que: “[...] educar [...] é configurar um espaço de convivência desejável para o outro, de forma que eu e o outro possamos fluir no conviver de uma maneira particular” (FREIRE, 2019, p. 89). Dessa maneira, o ato educativo exige reações afetivas com tonalidades agradáveis para provocar um ambiente desejável, confortável e harmonioso para avançar a aprendizagem e perder os medos.

Caminhamos para o entendimento de que educar é um fenômeno social, histórico e político por essência, que está assentado no diálogo, nas trocas, no respeito ao outro, na reciprocidade, na justiça socioeconômica e cultural. Diante disso, corroboramos o posicionamento de Freire (1921-1997), quando nos alerta que o ato educativo se faz com luta, com insurgência e com resistência.

Vamos assumir, politicamente, essa postura de insurgência criativa, a qual evidenciamos, revisitando saberes cotidianos para aliá-los aos saberes escolares. Mattos (2020) adverte de que:

Quando olhamos para a dimensão política que gravita em torno da educação brasileira, nos colocamos no lugar de um povo que foi dominado e subjugado por outro. É assim que aconteceu ao longo da história. Houve sempre um povo que dominou o outro ou os outros. Podíamos supor que era o óbvio e o lógico, mas não. Era um povo mostrando sua supremacia sobre os demais e impondo sua cultura. (MATTOS, 2020, p. 155).

Como subjugados e oprimidos, temos que assumir ou revestir-nos de processos educativos decoloniais. A própria autora, em outro texto, afirma que toma o conceito de decolonialidade como Walsh (2013), que afirma que o decolonial é um caminho de luta contínua. Esse caminho visibiliza outros lugares de exterioridades e de construções das alteridades e de alternativas de mudança (MATTOS; MATTOS, 2021). Cabe aos educadores politizarem os educandos para que eles, transformados, transformem a sociedade em que estão inseridos. De acordo com Freire (2019):

Ao Povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo sem política do Povo. (FREIRE, 2019, p. 29).

Reafirmamos que politizar é evidenciar a opressão sofrida, principalmente pela negação de nossa história. Mattos (2020) afirma que: “Estamos diante de pensar uma pedagogia politicamente ou uma política pedagogicamente que dê conta de resolver antigos problemas educacionais.” (MATTOS, 2020, p. 155). Só assim conseguiremos justiça social e equidade de oportunidades para todos os brasileiros, sem distinção.

Em suma, o ato educativo se faz pelas insurgências desenvolvidas por indivíduos que se assumem manipulados e alienados. Entretanto, girar os dados da transformação implica modificar o *status quo* que é mantido por aqueles que se dizem detentores do saber acumulado

no caminhar da humanidade. Implica, ainda, amorosidade. Implica, mais ainda, esperar coletivamente para resistir aos obstáculos impostos. No senso comum, o termo afetividade está ligado ao amor, sentimento agradável, permeado por um apego a alguém ou a alguma coisa, carregado pelo carinho e pela confiança. Na etimologia, deriva da palavra o termo “afetivo”, que está ligado ao significado de “sentimentos”. No latim sua pronúncia, *afecção*, *afficere ad actio*, suscitando o entender de, onde o sujeito se fixa, onde o sujeito se liga.

Ferreira (1999) afirma que a afetividade é caracterizada por fenômenos afetivos, tais como:

[...] “sentimento de amizade”, “afeiçoado”, “carinho”, “afabilidade”. Assim, quando se pensa em “afeição”, vêm naturalmente à mente imagens relacionadas a cuidado, acolhimento, aceitação, afago. Para ser afeto, precisa afetar, tocar, contactar aquele que estava “sujeito a”, produzindo uma mudança de estado. Assim, o afeto é uma emoção que logo avistamos, porque se materializa e, desta forma, se comunica, se avista. (FERREIRA, 1999, p. 62).

O conceito da afetividade deriva das palavras “afetivo” ou “afetar”, que dá luz a uma série de fenômenos sensíveis que envolvem uma gama de sentimentos, tais como tendências, emoções e paixões que influenciam diretamente no processo de aprendizagem dos alunos.

Um ponto importante, falado por Freire (1997) argumenta que “ensinar exige querer bem aos educandos” (FREIRE, 1997, p. 138), pois o autor enfatiza que para o professor querer bem ao seu educando, precisa estar aberto ao gosto de querer bem, através disso torna viável sua prática educativa. Mais ainda, o autor conceitua que essa ação não traz fragilidade a sua prática, afirma:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque o professor, obrigo a querer bem todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponho nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 1997, p. 138).

Diante do exposto, percebemos que Freire (1997) relata que ter afeto no processo educativo não desvaloriza a ação pedagógica e que não interfere o cumprimento de sua função ética e exitosa como professor, pois ser afetuoso, querer o bem dos educandos não retira a seriedade profissional. Como Freire continua:

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é minha afetividade interferir no cumprimento ético do meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menos bem-querer que tenha por ele. (FREIRE, 1997, p. 138).

Freire (1997) deixa em evidência que o “querer bem” o aluno promove um ambiente agradável ao aprender, não quer dizer que o aluno, em trabalhos e avaliações, sofrerá interferência, sendo beneficiado de alguma maneira. O que o autor pontua é que o “bem

querer” é para que a ação educativa seja exitosa e que não se desvincule da ética de seu trabalho. Como salienta Freire (1997):

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser arestoso e amargo. A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tornar como inconciliáveis seriedades docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. (FREIRE, 1997, p. 139).

Isso nos permite refletir que a alegria e a leveza, dentro dos processos de ensino e aprendizagem baseado nos laços afetivos, não é aversa à rigorosidade e seriedade, mas são apenas ações contribuintes para o prazer e alegria da busca pelo conhecimento, sendo a mola propulsora da ação pedagógica. Com reitera Freire (1997):

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem-querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que fazer docente. (FREIRE, 1997, p. 139).

Dentro dessa perspectiva, vale ressaltar que é preciso “reinsistir”, como afirma Freire (1997), que a prática pedagógica vivida com alegria e afetividade se dispense a formar cidadão críticos, autônomos, com seriedade, pois a prática educativa não deixa de promover uma educação de qualidade, com capacidade científica e domínio sobre os conteúdos, por levar afetividade no processo. O afeto não se opõe à qualidade do saber, a educação não precisa ser fria. Como aborda Freire (1996):

É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da história” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se quer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco e formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas. (FREIRE, 1996, p. 139).

Versar sobre esses aspectos nos faz pensar que a educação carrega um cunho de transformar vidas, histórias, cenários de alunos e alunas; esses indivíduos carregam suas histórias, marcas, bagagem cultural, suas emoções e caso encontrem um educador que se coloca acima dos educandos, inatingível, com posturas autoritárias, anti-humanistas, esse professor não contribuirá para promover “solos férteis” na aprendizagem desses alunos. Em suma, a prática educativa é estritamente humana, jamais pode ser vista como uma experiência fria, sem sentimentos, sem emoções, sem alma, sem desejos, anseios, sonhos e jamais, em nenhuma hipótese, ser vista como uma experiência em que falta o rigor.

3.2 A afetividade na visão de diferentes autores

Apresentada essa ideia inicial de afetividade, passamos para os autores que salientam a importância do afeto, tais como Vygotsky (1998), Damásio (2000), entre outros. Vygotsky

(1994) ressalta a importância de priorizar ações de aproximação, de interação social, de buscas, diálogos e de motivação. As emoções, para Vygotsky, apresentam grande influência sobre o comportamento humano, incluindo a forma de como as palavras são ditas e quais emoções despertará, que pode, ser um positivas ou negativas. O autor afirma que as atividades escolares devem ser desenvolvidas com emoção, pois ficam mais fáceis de serem recordadas. Segundo o autor:

Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais o pensamento, devemos fazer com que as atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm mostrado que um fato impregnado de emoção é recordado mais sólido, firme e prolongado que um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo ao aluno tente afetar seu sentimento. A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

O autor corrobora enfaticamente um comportamento por parte dos professores, pautado na emoção positiva, nas tonalidades agradáveis, com a ideia de obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve fazer com que o aluno não só aprenda e assimile o conteúdo, mas que também seja capaz de sentir o conteúdo, relacionando-o às emoções. Assim, Vygotsky (2001) diz que o professor deve preocupar-se em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário, o saber torna-se morto.

Outro autor importante é Damásio (1996), que nos explica o que seria emoção, que afirma que a emoção só é percebida devido aos seus sintomas corporais e sentimentais. Com esse entendimento, Damásio (1996) nos ressalta de que as emoções desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros, o que pode ter, também, o papel de orientação cognitiva. Para o autor, ao nascermos, a emoção já se apresenta, ao chorarmos quando temos fome ou quando estamos necessitando de algum cuidado maternal.

A reação emocional permite-nos reagirmos em estado de perigo, em estado de raiva ou em estados de sensações emocionais, descarregadas pelo corpo. Para nós, humanos, a consciência proporciona estratégia de proteção ampliada (DAMÁSIO, 1994), por isso há grande vantagem em sentir as reações emocionais. Consequentemente, sentir as reações emocionais, equivale dizer que os seres humanos têm consciência de suas emoções, o que permite darmos respostas imediatas quando em interação com o meio envolvente. Diante disso, podemos afirmar que os estudantes são impulsionados por meio do estímulo de emoções, as quais podem ser de tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Para dar realce, afirmamos que as reações emocionais se expressam prioritariamente por contrações do rosto, podendo estender-se para todo o corpo.

Para Damásio (1994), existem dois tipos de emoções: as emoções primárias ditas inatas e as emoções secundárias. As emoções primárias ficam na dependência do circuito límbico e das amígdalas, é um processo básico que expressa os comportamentos emocionais. Já as emoções secundárias permitem-nos experienciar a reação emocional, ou seja, após formar a imagem mental de algo ou alguém, em estado de perigo ou de satisfação, há mudanças no estado do corpo, que são definidas por várias modificações em diferentes regiões, tais como aceleração do coração, pele avermelhada ou palidez, contração de músculos e vísceras, olhos e boca se contraem ou relaxam a depender do tipo de emoção suscitada, isto é, tanto de tonalidades afetivas agradáveis como desagradáveis.

Ainda de acordo com Damásio (1994) a emoção é determinada pela combinação de um processo cognitivo de avaliação que pode ser simples ou complexo, cujas respostas, em sua maior proporção, são dirigidas ao corpo e ao próprio cérebro, o que resulta em alterações mentais adicionais. Damásio (2000) afirma que a emoção humana é especial, pois tem a ver com testemunhar o sofrimento ou a satisfação. Assim, o impacto das causas da emoção, com

tonalidades agradáveis ou desagradáveis, depende dos sentimentos gerados por essa emoção. Nessa lógica, a consciência tem que estar presente, influenciando o sujeito além do aqui e do agora.

3.3 A afetividade na visão walloniana

Ao falar do conceito afetividade é preciso abordar a teoria walloniana como imprescindível, pois Wallon (2007) mostra que ela ocorre sob a influência de dois aspectos: o externo e o interno. Ao externo compete o olhar do outro, as influências recebidas do meio ao qual se está inserido e os objetos. O aspecto interno fala de sentimentos como medo, alegria, fome, entre outros, sejam eles: ambientais, que envolvem o ambiente no qual o aluno está incluso; sociais, que envolvem o socioeconômico, o socioafetivo e o sociocultural; ou fisiobiológicos, estados físicos ocasionados por fome, doenças e outras sensações fisiológicas que influenciam o aprendizado do aluno – estão inteiramente ligados à aprendizagem do indivíduo. A afetividade é um conjunto funcional que envolve a emoção, o sentimento e a paixão. Existem, ainda, mais três conjuntos funcionais: o motor, o cognitivo e a própria pessoa, na constituição de si, e todos estão integrados entre si, já que Wallon (2007) compreendia a pessoa completa.

Na teoria walloniana, a afetividade pode ocorrer em três momentos, que são: emoção, que remete à ‘reação motora’; o sentimento, que remete ao aspecto representacional; e a paixão, momento que se refere ao controle afetivo devido à dimensão cognitiva. Essas etapas da afetividade são cruciais ao processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro momento do conjunto funcional afetivo está associado à emoção, mantendo forte o vínculo com o conjunto funcional motor. De acordo com Wallon (2005):

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que respondem a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, frequente na criança. (WALLON, 2005, p. 140).

Nessa perspectiva, a emoção é possível ser identificada visualmente, pois envolve reações do tônus muscular, não sendo possível escondê-las, já que são visivelmente notadas na expressão do corpo, do rosto, na postura. Em sala de aula, o professor precisa ficar atento à expressão facial e corporal exteriorizada pelo estudante, pois determina aquilo que ele sente no momento de algum fato ou acontecimento, ou em momentos de aprendizagem – se está compreendendo ou não aquilo que lhe é ensinado. É notável as oscilações desencadeadas pelas vísceras e pelo tônus muscular, que deixam transparecer reações emocionais, tais como: medo, raiva, alegria, ciúmes e tristeza, sinalizando o que elas dizem, pois o ser humano esbanja reações afetivas de tonalidades agradáveis ou desagradáveis.

Wallon (2005) ressalta que “[...] as influências afectivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer um acção determinante na sua evolução.” (WALLON, 2005, p. 141). Os automatismos despertados por essas reações emocionais permitem a ligação entre o orgânico e o social. Mattos (2008) corrobora essa afirmação quando realça que:

O ser humano é um ser afetivo. No início da vida emoção e razão estão misturadas, porém, há o predomínio da afetividade sobre a racionalidade. Consequentemente, a aquisição de cada uma provoca um reflexo na outra. Com o passar do tempo, a área cognitiva se sobrepõe à afetiva, por ser estimulada e constituída como essencial para a aprendizagem. A afetividade passa a depender da inteligência para evoluir. Porém, a afetividade faz um

vínculo entre a ação e a reação emitida em cada problema. (MATTOS, 2008, p. 53).

Como podemos depreender, tanto em Wallon (2005) quanto em Mattos (2008), é evidenciada a alternância dos conjuntos funcionais motor, cognitivo e afetivo, que em dado momento misturam-se e, algumas vezes, ocorre a predominância de um sobre o outro, desenhando a constituição da própria pessoa. Podemos afirmar que a emoção é a exteriorização da afetividade e que “[...] entre a emoção e a afetividade intelectual existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo.” (WALLON, 2005, p. 143). Além disso, sempre que novas reações afetivas são despertadas, a anterior desaparecerá, dizemos que uma reação afetiva preponderar-se-á sobre a anterior.

O segundo momento do conjunto funcional afetivo é o sentimento. É nele que são reveladas as manifestações representacionais, as ideias ou conclusões acerca do que foi apreendido, não mais cabendo a impulsividade, como ocorre na emoção. O sentimento proporciona ao indivíduo a capacidade de bloquear a intensidade das sensações, enquadrando-o em uma conduta de comportamento em que compreende como, quando, onde e de que maneira é mais adequado expressá-lo.

Para Mattos (2016), “[...] o sentimento permite à pessoa sensibilizar-se por algo ou alguém. Tem caráter cognitivo, permitindo verbalização do que é afetado”. Portanto, faz uso da linguagem para expressar-se”. As manifestações vão ganhando ponderação, como enfatiza Mattos (2016, p. 144) “[...] o sentimento tem a capacidade de modificar-se pela evolução das estruturas cognitivas. Assim, ao refletir sobre a situação, a criança ou jovem pode modificar um sentimento já estabelecido, desde que seja possibilitada uma nova maneira de perceber esse sentimento instalado. “No caso de um indivíduo adulto o domínio de maiores recursos de expressão de sentimentos já exercícios, pois consegue observar, refletir antes de agir, sabe se portar, de onde e como expressá-los, traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias.

O terceiro momento, a paixão, se refere ao aspecto cognitivo, é o momento em que o poder de autocontrole dá condições para dominar uma determinada situação, “[...] é a ativação do autocontrole sobre a afetividade” (MATTOS, 2008, p. 2); é o amadurecimento das ligações afetivas e não reveladas, quando o educando consegue fazer um link entre o que ele sente e a forma como deve agir, o momento de expressar suas emoções e a intensidade de suas ações. O momento da paixão trata-se de uma parte encoberta, duradoura, intensa, mais focada, marcada pelo autocontrole sobre o comportamento. O discente compõe seu comportamento de forma que atenda às suas necessidades afetivas, configurando um elo afetivo-cognitivo, como mencionado por Wallon (2010):

O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. [...] Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa. (WALLON, 2010, p. 90).

Dentro dessa perspectiva, quando um aluno tem frustrações em sua aprendizagem e não tem controle de sua afetividade, transfere parte de suas frustrações para a disciplina que estuda ou para seu educador, o que muitas vezes impede ou dificulta seu avanço na apreensão do conhecimento. Quando adquire controle sobre sua afetividade, consegue maior facilidade para racionalizar o processo e assimilar o conteúdo transmitido e entender todo seu processo. Sendo assim, pode exemplificar o processo da afetividade e a dialética presente entre os aspectos afetivo e cognitivo, estudado por Wallon (2010).

É relevante elucidar que o educando não tem total consciência do processo afetivo que desenvolve, age de maneira espontânea, não sabendo gerir a situação vivenciada. Cabe ao professor acentuar ou atenuar esses entreves, tentar identificar e compreender essas etapas e auxiliar no desenvolvimento efetivo de aprendizagem do aluno. Podemos entender que por esse mesmo processo passa o professor, apesar de já ter controle afetivo, mas, muitas vezes, é por meio da reflexão constante que consegue maior controle. Wallon (2006) afirma que: “Para racionalizar suas próprias emoções, o professor pode ainda refletir sobre sua própria ação e a do aluno, antes de uma resposta; dar-se tempo para uma atitude; permitir que o aluno expresse seus sentimentos” (WALLON, 2006, p. 83).

O autor afirma a alternância que ocorre entre os âmbitos afetivos e cognitivos ao longo do desenvolvimento humano para o amadurecer. Wallon (2007) reitera que:

O desenvolvimento da criança não se dá simples adição de progressos que ocorreriam sempre no mesmo sentido. Apresenta oscilações [...] Certas alternâncias têm uma importância funcional: fluxo e refluxo que sucessivamente submergem novos territórios e fazem emergir novas formações da vida mental. (WALLON, 2007, p. 92).

É como um movimento pendular ora o aspecto afetivo exerce influência ora o aspecto cognitivo domina. Nessa lógica, Wallon (2010) traz o conceito de preponderâncias, afirmado abaixo:

A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada um a repercutem sobre a outra permanentemente. Ao longo do trajeto, elas alternam preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva. (WALLON, 2010, p. 90).

Cabe ao profissional da educação observar o desenvolvimento do aluno e identificar as possíveis implicações afetivas presentes no comportamento dele, compreendendo suas necessidades e as possíveis adequações necessárias em seu planejamento a fim de facilitar a relação do educando com o ambiente escolar e o conhecimento.

Contudo, compreendemos que o indivíduo tem acesso a um mundo simbólico, às significações do conhecimento apreendidas no ambiente escolar com origem na atividade afetiva e cognitiva. Alternando as etapas do desenvolvimento humano entre afetividade e cognitividade, enquanto o plano afetivo se desenvolve, suas conquistas são aproveitadas no plano cognitivo e o mesmo ocorre na situação contrária. Para enfatizar o que foi abordado anteriormente, trazemos os vários estágios de desenvolvimento construídos por Wallon e que a criança passa, contando do nascimento até sua vida adulta, como apresentamos no quadro 3.

Quadro 3: Estágios de desenvolvimento de Wallon.

Estágios	Caraterísticas do ponto de vista afetivo
Estágio impulsivo-emocional (0 a 1 ano)	Primeiro ano de vida do indivíduo; são notadas expressões de afetividade através de movimentos, ainda desordenados, atividades de movimento corporal, com o intuito de satisfação de necessidades básicas. Vale enfatizar, ao longo do referido estágio, a criança começa a estabelecer relação entre desejo e possíveis circunstâncias exteriores.
Estágio Sensório-Motor e Projetivo (1 ano a 3 anos)	A Criança já dispendo da marcha e da fala, volta-se para o mundo externo (sensibilidade exteroceptiva), para o contato e a exploração de objetos e pessoas de seu contexto. Desenvolve a imitação, apresenta uma polaridade, alternância em duas fases opostas e complementares, ligada à assimilação intuitiva, recombinação e permeada de subjetividade.
Estágio Personalismo (3 anos a 6 anos).	É a fase demarcada por se descobrir diferente das outras crianças e do adulto. Compreende três fases: oposição, sedução e imitação.
Estágio Categorical (6 ANOS A 11 ANOS)	Com a diferenciação mais nítidas entre o eu e o outro, há condições para exploração mental do mundo externo, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração. Aparece aqui a exploração de si mesmo, a busca de uma identidade autônoma, mediante a atividades de confronto, autoafirmação, questionamento. O domínio de categorias de maior nível de abstração, entre as quais a categoria dimensão temporal, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência, acrescida de um debate sobre valores.
Estágio Puberdade e Adolescência (11 anos em diante).	
Idade Adulta	Apesar de todas as transformações ocorridas nas fases anteriores, o adulto se reconhece como o mesmo e único ser: reconhece suas necessidades, possibilidades e limitações, seus sentimentos e valores, assume escolhas em decorrência de seus valores. Há um equilíbrio entre “estar centrado em si” e “estar centrado no outro”.

Fonte: Wallon, 1968, p. 43.

A teoria Waloniana salienta que a dimensão temporal do desenvolvimento humano se encontra distribuída em estágios. Esses estágios irão carregar caraterísticas da espécie e outros

aspectos que serão determinados por impressões culturais e histórica passadas pela família, primeiramente, e depois em outras instituições, como por exemplo a escola. Do ponto de vista afetivo “[...] os processos da criança não são uma simples adição de funções. Comportamento de cada idade é um sistema em que cada uma das actividades já possíveis concorrer com todas as outras, recebendo do conjunto o seu papel”. (WALLON, 1968, p. 43).

Dentro dessa perspectiva, no decorrer desses processos, a afetividade e a inteligência se alternam. No primeiro ano de vida, encontramos uma predominância da afetividade. Nessa primeira fase, o bebê a usa para se expressar e interagir com as pessoas, que reagem a essas manifestações e mediam a relação do bebê com o ambiente. Na próxima etapa, a sensório-motora e projetiva, a inteligência começa a ter mais importância, preponderando nessa fase os momentos de andar, falar etc. Vale salientar que com essas mudanças não quer dizer que uma das funções anteriores desaparece, pois a cognição e a afetividade não são funções em que uma sai de cena para a outra atuar: atuam uma incorporando a conquista da outra. As contribuições centrais de Henri Wallon estão fixadas na conceituação diferencial das dimensões ligadas à emoção, sentimento e paixão, tendo essas manifestações em ocorrência no indivíduo como um desdobramento explicativo, definindo a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que se desenvolvem aliadas à cognição.

Wallon (2007), ao fazer uma síntese dos conjuntos funcionais: afetivo, motor, cognitivo e a própria pessoa (entendida como a constituição do eu), com a integração do orgânico e do social, deixa claro a sua posição e compreensão de ver a criança de forma não fragmentada. O autor acrescenta:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 2007, p. 198).

É observado com clareza os ganhos no desenvolvimento do aspecto afetivo ao longo da maturação. Segundo Mattos (2020), a dimensão afetiva dá suporte aos alunos no caminho para a aquisição do conhecimento, incentivando-os a acreditar em si, na sua própria capacidade, “aprender e apreender significativamente” (MATTOS, 2020, p. 119), enfatizando a importância ativa no processo de ensinagem, com lanços afetivos.

4 COGNITIVIDADE

Neste capítulo abordaremos a cognitividade. Apresentaremos o entendimento do ser humano sobre o que é cognição, buscando abordagens ou paradigmas que tratem da cognitividade.

4.1 O que se entende por cognitividade

Entender o aspecto cognitivo proporciona a compreensão sobre o desenvolvimento de habilidades mentais, sua organização presente na mente humana. Neste tópico nos debruçaremos na busca, por meio da revisão da literatura, de estudos teóricos e empíricos voltados ao entendimento da cognição humana, considerando as evidências sobre o comportamento, sobre o funcionamento cerebral e sobre como o cérebro influencia diretamente o comportamento humano.

É sabido que a medicina deu iniciativa, ao considerar estudos voltados para o encéfalo e, atualmente, os estudos dentro da neurociência estão fortemente marcados, aprofundando descobertas, revelando os mistérios do cérebro e como este age, como são nossos pensamentos e comportamentos. A neurociência traz avanços significativos, comprovando de maneira detalhada informações da estrutura e funcionamento do cérebro. Dentro dessa perspectiva, já se sabe que regiões do cérebro ficam relativamente mais ativas quando, de algum modo, um pensamento, emoção ou comportamento acontece com o indivíduo.

Hoje, é possível estabelecer onde e quando ocorrem no cérebro os processos cognitivos específicos. Essa informação pode permitir determinar a ordem em que diferentes partes do cérebro tornam-se ativas quando alguém está realizando uma tarefa, além de permitir também se duas tarefas envolvem as mesmas partes do cérebro da mesma maneira ou se há diferenças consideráveis. (EYSENCK; KEANE, 2007, p. 15).

Desta forma, entendemos que pensamentos, emoções ou comportamentos influenciam diretamente a conduta humana e a forma como agimos diante das mesmas. Fonseca (2011) dá realce à educação cognitiva como maneira de propiciar o desenvolvimento cognitivo e afetivo harmônicos e como ferramenta para maximizar o aprender a pensar, a refletir, a generalizar, o que possibilita estabelecer uma concepção dinâmica e potencial de aprendizagem. Podemos, ainda, afirmar que desenvolver as funções cognitivas implica no enriquecimento do pensamento criativo e da resolução de problemas, os quais são evidenciados aos alunos.

Mas o que é cognição? Etimologicamente, *cognoscere* é o ato de conhecer algo ou alguma coisa. Podemos afirmar que cognição é o ato de adquirir conhecimentos, ou seja, somos capazes de processar informações, baseadas em um conjunto de atividades e processos cerebrais para transformá-las em conhecimento. Vale ressaltar o que leva o indivíduo a processar as informações: tem a ver com o perceber, o compreender e o responder satisfatoriamente todos os estímulos referentes ao meio em que essas informações são emitidas. No que diz respeito à aprendizagem, podemos observar que deve haver o aprimoramento das atividades e processos cerebrais de acordo com a idade.

Existem diferentes abordagens que tratam o desenvolvimento cognitivo. Iniciamos pela abordagem piagetiana que buscou aprofundar os aspectos do pensamento humano, bem como o estudo do funcionamento e desenvolvimento cognitivo, trazendo a teoria construtivista como possibilidade para a aprendizagem mais prazerosa e harmoniosa. Nessa

perspectiva, Piaget direcionou seus estudos para o desenvolvimento qualitativo das estruturas intelectuais, de acordo com Flavell (1988).

Existe o paradigma neopiagetiano, em que há o resgate piagetiano, mas com preenchimento de lacunas, as quais foram observadas por outros estudiosos do assunto. Sendo assim, houve a inserção de aspectos da linguagem que passam a assumir um papel preponderante para a formação do pensamento. A rigidez dos estágios tende a inviabilizar os acréscimos ocorridos durante os mesmos, mas que não correspondem a um tipo de estágio. Portanto, olha-se os processos de mudança contínuos e essa previsibilidade faz com que o desenvolvimento cognitivo emerja em um mesmo tempo para as crianças, mas sabemos que não é assim, já que cada criança tem o seu tempo. De acordo com Santana, Roazzi e Dias (2006):

[...] a perspectiva neopiagetiana busca suprir as incompletudes evidenciadas na teoria piagetiana através de outras abordagens, especialmente pelos processos de mudança providos pelo processamento de informação, uma vez que os conceitos são expressos mediante os processos de memória, atenção e estratégias em determinado ambiente, e a limitação da memória de curto prazo dificulta a expressividade dos mesmos. (SANTANA; ROAZZI; DIAS, 2006, p. 73).

O paradigma socioconstrutivista emerge com Vygostky (1998a), trazendo a dimensão social para o bojo das discussões educacionais, afirmando que há uma internalização dinâmica daquilo que é vivido pelo sujeito em seu meio. Essa internalização ocorre pela resignificação das experiências. De acordo com Vygotsky (1998a), ocorrem mudanças cognitivas no desenvolvimento da criança, que geraram o conceito de zona do desenvolvimento proximal (ZDP) que, de modo geral, é uma transição entre aquilo que a criança consegue resolver sozinha e aquilo que ela precisa de ajuda de um adulto para solucionar. Além disso, Vygotsky (1998a) traz as dimensões cognitivas e afetivas para o debate sobre a constituição de consciência na criança.

Vygotsky (1998a) entendeu que a linguagem interfere no desenvolvimento cognitivo da criança. Isso devido ao entendimento do autor de que toda forma de relação das funções entre si está determinada pelo pensamento. Vygotsky (1998b) afirma que o aprendizado da criança começa muito antes de frequentar a escola. Segundo o autor, “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1998b, p. 110). Diante dessa afirmação, podemos afirmar que o aspecto histórico e social é determinante no aprendizado da criança. Vygotsky (1998b) afirma que organizar o aprendizado adequadamente promove o desenvolvimento.

Existe o paradigma cognitivo da neurociência que tem uma abordagem biológico-maturacional. No bojo desse paradigma encontramos Damásio (2000) como principal expoente. Nesse paradigma, o desenvolvimento da mente é focado na arquitetura neural que sustenta a consciência. Damásio (2006) afirma que a mente e a consciência são instâncias distintas. De acordo com Santana, Roazzi e Dias:

Ele advoga uma possível relação de privilégio entre consciência e sentimento, uma vez que o sentimento pode estar situado no limiar entre o ser e o conhecer. Contudo, os processos da emoção (conjunto de reações, em geral, de caráter público e não exclusivamente humano) e do sentimento (experiência mental de uma emoção, de caráter privado), independem da consciência. (SANTANA; ROAZZI; DIAS, 2006, p. 76).

Como percebemos, a afetividade caminha lado a lado com a cognitividade, possibilitando que o conhecimento seja apreendido de forma prazerosa ou não. Entretanto, entendemos que ambas são partes constituintes de uma mesma pessoa.

4.2 Aprendizagem Significativa

Alguns autores como Wallon (2007), Piaget (1986), Saltini (1997), Alves (2001), Mattos (2020), entre outros, orientam o uso da afetividade como condição para desenvolver a aprendizagem significativa e a valorização da prática docente. Como o saudoso Alves (2001) reitera:

É só do prazer que surge a disciplina e vontade de aprender. Nossos currículos deveriam ser parecidos com a banda, que faz todos marchar nas linhas do prazer, fala das coisas belas ensinar física com as estrelas, pipas, peões e as bolinhas de gude, a química com a culinária, a biologia com as hortas e aquários, política com jogo de xadrez... (ALVES, 2001, p. 48).

Para além de uma prática pedagógica que segue os conteúdos programáticos, pautar o processo de aprendizagem dos educandos das escolas de área rurais na afetividade é obter ganhos para os aspectos cognitivos. Como afirma Jean Piaget (1986) “[...] afetividade e inteligência são assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana” (PIAGET, 1986, p. 36). Quanto à atuação docente em classes multisseriadas, Janata e Anhaia (2015) alertam para a necessidade de equipes multidisciplinares nas escolas multisseriadas para melhor atender os educandos e para favorecer as ações coletivas:

A solidão do trabalho, o isolamento e o pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagens, entre outras são problemáticas enfrentadas pela unicodência das escolas/classes multisseriadas (JANATA; ANHAIA, 2015, p. 698).

No âmbito educacional, em que o professor passa o dia a dia tecendo um vínculo diário e este está além do campo cognitivo, logo existe uma base afetiva que permeia a relação professor/aluno. O professor estabelecendo essa relação afetuosa, possibilita ao aluno adquirir confiança e fluir de maneira positiva na aprendizagem dos conteúdos escolares. Fernández (1991) afirma que: “Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...] Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar.” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 52).

Parente (2014), observando que a multisseriação dificulta uma intervenção pedagógica devido à diversidade dos alunos e de vida, propõe que “[...] os professores tenham um olhar mais atento aos sujeitos situado nas escolas rurais e construam uma intervenção pedagógica que ultrapasse os aspectos administrativos de enturmação” (PARENTE, 2014, Resumo). Dantas (1994), fala sobre “destravamento” da atividade cognitiva através da qual se estabelecem relações com bases afetivas, eliminando insegurança, medo, frustração, ansiedade, sentimentos esses que, muitas das vezes, os alunos trazem para o âmbito escolar, que só ocasionam desgaste e impedem o avanço. Diante dessa situação, o professor deve ser tranquilizador, trazer serenidade a esses alunos e, ao mesmo tempo, possibilitar seu desenvolvimento e o avanço em suas potencialidades.

Gabriel Chalita (2004) afirma que “[...] afetividade é ter afeto no preparo, afeto na vida e na criação. Afeto na compreensão dos problemas que afligem” (CHALITA, 2004, p. 33). O autor, quando faz essa afirmação, leva-nos para o respeito às peculiaridades vivenciadas pelos alunos da escola rural. Nos faz pensar em uma prática pedagógica que gere aprendizagem efetiva e que essa prática seja exercida sobre a influência afetiva para que os alunos sejam vistos como parte ativa do processo de ensino e aprendizagem. Com base nessa afirmação é evidente a importância do vínculo afetivo, ainda mais quando temos alunos que enfrentam muitas dificuldades para chegar à escola, se manter nela e que precisam ser atendidos dentro de suas peculiaridades. Kramer reitera que:

O professor precisa conhecer seus alunos, suas necessidades. É necessária sim uma grande dose de afeto, de empatia e de segurança. Caso contrário as pessoas não falam, não se libertam, não conseguem transpor barreira nenhuma de timidez, que pode não estar presente em todos os alunos, mas em muitos deles. (KRAMER, 1999, p. 67).

Essas atitudes são corroboradas por Hage (2014), quando enfatiza a participação de diversos segmentos da escola na formulação do planejamento. O autor realça que:

O que se pretende é que o redimensionamento das práticas e a formulação das proposições ocorram de forma sintonizada com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, a partir do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global, do contexto urbano, com os quais, o território do campo interage continuamente, constituindo-se em sua identidade/subjetividade, a partir dessa interação. (HAGE, 2014, p.1177).

Segundo Rodrigues (2007 apud CARDOSO; SILVA, 2009, p. 2), o papel das escolas rurais é formar cidadãos dotados de mais autoconfiança e autossuficiência, torná-los capazes de serem autores da sua própria história, solucionadores de seus problemas. Portanto, a educação básica rural deve utilizar dos laços afetivos entre professor e aluno, com a intenção de propor um ambiente mais acolhedor e saudável diante da busca pelo conhecimento – corrigir suas ineficiências e solucionar seus problemas. Portanto, a educação básica rural deve ter um caráter mais dinâmico, mais centrada naquilo que os alunos já conhecem. Nessa lógica, a aprendizagem significativa é o suporte que permite aos professores aliar os conhecimentos escolares com os conhecimentos cotidianos dos alunos.

Mattos e Mattos (2019) afirmam que:

O que foi vivido pela pessoa fica incorporado e vai além quando introduz o aspecto psíquico, permitindo ao sujeito ser percebido integralmente, como uma pessoa completa. Desse modo, não podemos separar a cultura do sujeito, no momento em que ele aprende, já que ela é parte importante de sua constituição. (MATTOS; MATTOS, 2019, p. 105).

Essa apreensão, por parte do professor, sobre aquilo que os alunos já dominam, possibilita que o conhecimento a ser aprendido adquira sentido pela utilização de conhecimentos prévios ancorados na estrutura cognitiva deles. Podemos dizer que a aprendizagem desenvolvida em sala de aula está direcionada para a repetição como um recurso para aprender ou está direcionada para o descobrimento, esta última tomada como aprendizagem significativa. Entretanto, ambas são essenciais quando queremos que nossos alunos aprendam.

Olhando essas duas maneiras de ensinar, o que está em voga é despertar o interesse dos alunos em aprender aquilo que estamos ensinando. Se os alunos assumem uma atitude de aprender significativamente, eles estão pré-dispostos ao aprender, mas para que essa atitude

seja assumida, é importante ou essencial que haja ancoragem naquilo que eles já sabem, que está na estrutura cognitiva dos alunos e que o novo material de conhecimento tenha uma relação próxima com esse conhecimento já adquirido. Nessa lógica, a tarefa de aprendizagem para ser potencialmente significativa deve ser um material de conhecimento que se relaciona de maneira substancial e não arbitrária com a estrutura cognitiva dos alunos.

Para que a aprendizagem seja significativa para os alunos do campo, a mesma efetiva-se focada na realidade desses alunos, ou seja, em tarefas que foquem a realidade campesina sem perder de vista a realidade urbana, com a qual eles mantêm contato. Assim, aprender por descobrimento envolve descobrir o conhecimento de maneira independente, antes mesmo que ele seja assimilado na estrutura cognitiva dos alunos. Entretanto, não podemos afirmar que a aprendizagem por descobrimento é absoluta, tampouco a aprendizagem por repetição, ambas podem ajudar a desenvolver a aprendizagem significativa. Podemos tê-las como recurso desde que sejam apoiadas nos conhecimentos prévios dos alunos.

O que queremos mostrar é que Ausubel, Novak e Hanesian (1998) deslocaram foco do ensino para a aprendizagem, criando uma teoria da aprendizagem. Os autores afirmam que:

Embora uma teoria válida de aprendizagem não pode nos dizer sobre a maneira de ensinar [dito isso no sentido prescritivo], nos oferece o ponto de partida mais viável para descobrir os princípios gerais do ensino que pode ser formulado em termos dos processos psicológicos envolvidos e das relações de causa e efeito. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1998, p. 27).

Os autores dão possibilidades aos professores de desenvolverem práticas docentes que promovam a aprendizagem significativa. Ressaltam, ainda, que uma teoria de aprendizagem significativa não é condição por si só suficiente para que o professor melhore sua prática de ensinar, mas afirmam que os princípios básicos de ensino são derivados da teoria da aprendizagem escolar (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1998). Os autores afirmam que é útil classificar a aprendizagem agrupada em categorias cognoscitiva e afetiva-social. No primeiro grupo estão os fatores intelectuais propriamente ditos e no segundo estão os fatores subjetivos e interpessoais da aprendizagem (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1998). Relacionamos, ainda, no segundo grupo, os fatores afetivos de tonalidades agradáveis ou desagradáveis que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem.

Consideramos que o sentido sobre aquilo que se aprende tem caráter significativo para aprendizagem. “A aprendizagem significativa inclui a aquisição de novos significados e, inversamente, estes são o produto da aprendizagem significativa” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1998, p. 48). Os alunos adquirem significados de signos ou símbolos de maneiras específicas, já que esses derivam da cultura deles. Se assim não fosse, a escola ou qualquer outra forma de troca organizada de conhecimento seria impossível, assim como a aprendizagem significativa, a menos que fossem usados métodos de aprendizagem por descoberta.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

Neste capítulo iremos apresentar o percurso metodológico adotado para a investigação. Iremos caracterizar o tipo de pesquisa escolhido, o lócus de pesquisa, assim como os sujeitos envolvidos, os procedimentos e instrumentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Para tal empreitada, apropriamo-nos de alguns autores que virão a corroborar com nossas escolhas e dar embasamento teórico às mesmas.

5.1 Caracterização da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa exploratória, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004) e Gil (2008; 2010). Esta abordagem proporciona aprofundamento da investigação em estudo com valor direto da situação estudada; oportuniza ter o ambiente natural como fonte de dados por meio da investigação direta ao campo, que foi realizada por estudo de caso, pois tínhamos pretendido pesquisar a escola da área rural do Município de Seropédica, E.E.M Bananal, que segundo Yin (2005): “[...] é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.” (YIN, 2005 apud GIL, 2008, p. 58). Sendo assim, essa abordagem possibilita uma investigação de qualidade, coletando diretamente na fonte.

5.2 Caracterização do lócus do estudo

A Escola Estadual municipalizada Bananal está situada na Rodovia Presidente Dutra s/nº, km 37, Jardim Maracanã – Seropédica/RJ, CEP: 23.890-000. Atualmente, com a modalidade de ensino: Ensino Fundamental – 1º segmento – 4º e 5º ano Ensino Fundamental – 2º segmento – 6º ao 9º ano Ensino Fundamental – 1º e 2º segmento – EJA – Educação de Jovens e Adultos – Fases I a IX com duas turmas multisseriadas. Os sujeitos da pesquisa foram os professores das duas turmas multisseriadas e os alunos das respectivas turmas. A Escola Estadual Municipalizada Bananal foi fundada em 1972, em terras pertencentes à Igreja Católica do estado do Rio de Janeiro, hoje, pertencente ao município de Seropédica. Em 1993 foi municipalizada e em 1997, com a emancipação de Seropédica, passou a receber total apoio da Prefeitura Municipal, juntamente com a Secretaria de Educação para o desenvolvimento e aprimoramento da nossa comunidade escolar. A gestão atual é de responsabilidade de uma professora graduada em Licenciatura Plena em Ed. Física no Centro Universitário Augusto Motta e da Professora Jozane da Silva Miranda Figueira, graduada em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Quadro 4 – Quantitativo de Alunos por ano

ANO	NÚMERO DE ALUNOS
2018	388
2019	541
2020	406
2021	437

Fonte: PPP escola estadual municipalizado bananal.

Como podemos observar neste quadro, há um quantitativo de alunos ao longo dos anos, a começar pelo ano de 2018, o que nos faz inferir que há um aumento gradual do quantitativo de alunos na unidade escolar.

5.2.1 Estrutura física

A Escola Estadual Municipalizada Bananal funciona em um prédio com 08 salas de aula, 01 secretaria, 01 sala de direção, 01 almoxarifado, 01 sala/biblioteca, 01 sala Multifuncional, 01 quadra poliesportiva, 01 cozinha, 01 dispensa, 01 refeitório, 06 banheiros e 01 depósito.

A unidade escolar está pautada em uma educação de cunho social, com ideais ligadas ao diálogo sócio-histórico, alinhadas ao construtivismo e desempenhando o papel de corroborar, de maneira integral, com seus discentes, respeitando a pluralidade, reais necessidades e demandas que chegam. O olhar e postura da escola têm como função principal respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e de suas famílias; e como propósito fortalecer os educandos, a postura humana e os valores aprendidos, atrelados à “[...] criatividade, a sensibilidade, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança. Queremos deste modo formar seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro.” (PPP/EEM BANANAL, 2022, p. 14). O Projeto Político Pedagógico destaca, ainda, o papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos.

Pensando na função social da Educação e no valor formativo e simbólico que a instituição Escola sempre representou para as sociedades e ainda, nos ideais dialéticos, construtivistas e sócio-históricos que reagem a Escola contemporânea, compreendendo a importância do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos, baseada no desenvolvimento integral das pessoas numa filosofia marxista, no enfoque construtivista e na importância do contexto social e das relações estabelecidas, a fim de se efetivar a formação do aprendiz na cidadania e para a cidadania, advém a necessidade de as escolas construírem seus Projetos Políticos Pedagógicos. (PPP/EEM BANANAL, 2022, p. 14).

A escola passou por alguns ajustes no cenário pandêmico, onde procurou estreitar os laços de comunicação com o objetivo de não enfraquecer a aprendizagem dos seus educandos. Tendo em vista todas as características que permeiam a comunidade ao entorno, pois trata-se de uma população de classe média baixa, composta de famílias trabalhadoras que valorizam a escolarização.

Na região há locais onde moram famílias em vulnerabilidade social que ainda necessitam de Bolsa Família, entre outros programas de assistência social. A maioria das famílias participa ativamente das festividades e campanhas que a escola oferece, embora em relato com a equipe, tivemos acesso à informação de que ainda é necessário um maior comprometimento dos pais com o cotidiano escolar de seus filhos, acompanhando sistematicamente as crianças em suas tarefas escolares e, ainda, no comparecimento às reuniões de pais/responsáveis dentre outras ações que possam estreitar a parceria com o trabalho pedagógico da escola.

Sendo assim, no período latente da pandemia, a escola funcionava da seguinte maneira: em 2020, a unidade escolar seguiu as orientações da SMEs (Secretaria Municipal de Educação de Seropédica), foram realizadas postagens de atividades na página do *Facebook*, como também através do grupo de *WhatsApp* com os responsáveis dos alunos para tornar mais próxima a comunicação e estreitar as relações entre as família e a escola; assim como a entrega de apostilas impressas – todas essas tentativas foram pensadas para serem

funcionais, pois foi relatado no Projeto Político Pedagógico (PPP) como se desenha esta comunidade:

A escola atende crianças, adolescentes e adultos. Grande parte dos alunos chega possuindo ricas vivências pertinentes ao grupo cultural e social, geralmente condizentes aos espaços da igreja, do bairro e da mídia televisiva, mas com poucos conhecimentos prévios sobre escrita. As principais opções de lazer são idas às igrejas locais, pequenos passeios pelo município, principalmente na UFFRJ. Trata de crianças sensíveis às tecnologias e que manifestam interesses por suas expressões contemporâneas, especialmente traduzidas no uso do computador, da Internet e dos Games. Algumas crianças convivem com ambientes de vulnerabilidade socioemocionais, sujeitas a violências domésticas, sendo que partes dela são amparadas pelo CRAS, Conselho Tutelar. Observamos ainda muitas famílias sendo sustentadas pelas mães, bem como vários estudantes que residem com seus avós. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/EEM BANANAL, 2022, p.17).

Em suma, a coordenação pedagógica e todos os envolvidos ofertaram todas as possibilidades que tinham disponíveis na tentativa de atenuar as dificuldades encontradas, com o olhar nas necessidades, valorizando os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, construindo possibilidades de ampliar suas experiências e se desenvolver nas diferentes dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva e linguística. Sendo assim, os reforços foram concentrados para garantir que, mesmo num momento difícil, cheio de incertezas e luto, um pouco de qualidade e eficácia no ensino dos alunos da unidade escolar.

5.2.2 Composição curricular

Quadro 5: Composição curricular do Ensino fundamental, Fase I e II – EJA da turma multisseriada do período noturno.

Área do Conhecimento	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV	Fase V
Língua Portuguesa	X	X	X	X	X
Matemática	X	X	X	X	X
Ciências	X	X	X	X	X
História	X	X	X	X	X
Geografia	X	X	X	X	X
Educação Física	X	X	X	X	X

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 17.

No quadro acima, constatamos as fases do ensino fundamental que compõem as turmas multisseriadas que existem na Unidade Escolar Bananal, bem como as disciplinas lecionadas na instituição escolar referida.

Quadro 6: Composição curricular Ensino fundamental, fase VI e IX EJA da turma multisseriada do período noturno.

Área do Conhecimento	Fase VI	Fase VII	Fase VIII	Fase IX
Língua Portuguesa	4	4	4	4
Redação	2	2	2	2
Matemática	4	4	4	4
Geometria	2	2	2	1
Ciências	2	2	2	2
História	2	2	2	2
Geografia	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2
Arte	2	2	2	2
Língua Estrangeira	2	2	2	2

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2022, p.17.

Já este quadro aponta as atividades disciplinares e as fases para a EJA.

5.3 Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Para essa pesquisa foi utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário, para obter informações mais gerais com os professores e as entrevistas para obter informações mais aprofundadas sobre afetividade no processo de ensino aprendizagem na escola rural em turma multisseriada.

A entrevista nos possibilitou “[...] tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionário, explorando-o em profundidade [...]” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 168). Com a utilização da entrevista foi possível a coleta de informações, pois durante o diálogo com o entrevistado e de acordo com suas respostas surgiram novas perguntas, que nos fornecerem informações complementares.

Além das entrevistas, realizamos uma pesquisa documental no Projeto Político Pedagógico, que segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004) nos possibilitou conhecer “[...] princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 196). Assim, analisamos os documentos da escola e dos professores, a proposta curricular e o plano de aula. Somou-se, ainda, a pesquisa bibliográfica para entender melhor a temática e compreender os dados obtidos durante toda a pesquisa.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade, respeitando a ética na pesquisa com seres humanos. Número do parecer 5.751.945, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, situação do parecer aprovado.

Finalmente, os resultados obtidos foram avaliados e socializados com o objetivo de expandir o conhecimento e as conclusões obtidas com a presente pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando o aluno cria um vínculo afetivo, ele cria confiança no professor e segurança em si. (Professora da Escola Estadual Municipalizada Bananal, p. 2, questionário).

Neste capítulo iremos apresentar os resultados e discussões estabelecidos com os dados coletados, seja *in loco* ou documental, fazendo um diálogo com o referencial teórico apresentado ao longo desse texto.

6.1 Entrevista com a gestora da escola Estadual Municipalizada Bananal em turmas multisseriadas do Ensino de Jovens e Adultos

Em entrevista, a gestora conta um pouco sobre a formação das turmas multisseriadas da modalidade de Jovens e Adultos. Segundo ela, a escola conta, atualmente, com duas turmas multisseriadas dos anos iniciais, pois devido ao quantitativo de poucos alunos, ocorreu a necessidade de montar as turmas com essa estrutura. A Gestora é bastante enfática quanto ao acolhimento dos alunos, das suas histórias de vida, o porquê do retorno ao EJA. Inclusive, em conversa, a gestora conta um pouco sobre um projeto chamado “O que motivou o aluno estar na EJA”. No dia de culminância deste projeto, todos os alunos contam suas histórias, seus anseios, suas motivações e aqueles que estavam muitos anos afastados falam sobre seus sentimentos. Todo semestre a equipe da unidade escolar realiza esse projeto; isso minimiza a distância e, de certa forma, os alunos sentem-se acolhidos.

Sei que a Educação de Educação de Jovens e Adultos é fruto da luta dos movimentos sociais por uma educação cidadã, que possibilite a estes alunos e alunas a emancipação social, entendendo seu contexto, suas reais necessidades, criar ferramentas para transformar sua realidade, sem necessariamente sair do lugar onde vive. Por isso, nós sempre estamos prontos a proporcionar uma experiência acadêmica melhor para esses alunos e alunas. Partindo na ideia que eles precisam sente-se pertencentes e acolhido, com isso motivados para o aprender, essa é nossa receita, e têm dado certo. (Gestora, 2022, Entrevista concedida à autora).

A gestora da unidade foi bastante enfática ao dizer como visualiza a educação de jovens e adultos, enfatizou sua importância de cunho social e como transformadora do cidadão. Também relata que está ciente desta primazia, por isso prima um atendimento de qualidade aos educandos.



Figura 2: Projeto motivação - dia do estudante

Fonte: Acervo da gestora, 2022.

A gestora relata promover encontros para incentivar os alunos das turmas multisseriadas; alerta, ainda, a importância de estar em constante contato com os educandos, pois isso desperta neles o sentimento de pertencimento na unidade escolar. Dessa forma, promovem culminâncias, feiras e festividades com cunho de acolhimento. Em seu relato, a gestora afirma:

Sempre estamos dando o nosso melhor para a unidade escolar. Desde o momento que chego na escola, me coloco por inteira, até mesmo esquecendo tudo que tenho lá fora, pois a entrega para tudo acontecer da melhor forma é verdadeira da minha parte. Isto ao meu olhar é afetividade. (Gestora, 2022, Entrevista concedida à autora).



Figura 3: (A) Alunos (as) das turmas multisseriadas da EJA e (B) Confraternização sobre a festividade da Páscoa.

Fonte: Acervo da gestora, 2022.

6.2 Análise dos dados coletados nas entrevistas

Ao estar mais próximo da unidade escolar Estadual Municipalizada Bananal e de toda a parte que integra a escola, ficaram em evidência algumas perspectivas e como a ética da

responsabilidade, da alteridade, da afetividade, da amorosidade é o que sustenta os pilares da escola. Dentro desta seção iremos colocar falas e recortes das entrevistas, contextualizando com os autores que corroboraram para esta dissertação.

Em primeiro lugar, salta os olhos a ternura e o empenho dos professores com os alunos da EJA, eles são presentes e acolhedores, sempre estão organizando ações para que os alunos estejam mais animados e interessados em permanecer no ambiente de sala de aula.

PR01: *procuro notar quais são as dificuldades deles, e o que eles carregam de experiências, para eu fazer as atividades pautadas nisso, de acordo com as vivências deles, porque aqui é zona rural, diferente da zona urbana, preciso ter este cuidado, porque senão tiro a motivação deles e acabo não despertando o interesse pelo aprender, ainda mais que muitos alunos estão “aqui” para serem alfabetizados.* (Professora 1, 2021, Entrevista concedida à autora).

Essa fala da professora instigou-me a recordar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, dentre outras políticas públicas, as quais vêm contemplando a regulamentação da Constituição de 1988 no âmbito educacional. Uma das primazias é a permissão da flexibilidade para atender às peculiaridades que envolvem os diferentes sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, atentamente nas mais diversas regiões no Brasil, como assegurado nos Artigos 23, 26 e 28, nos quais são levantadas questões de organização escolar e pedagógica; e no Artigo 28, específico para educação do meio rural, considerando suas singularidades:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, quando a professora relata sua preocupação em fazer atividades que façam parte das experiências dos educandos, respeitando suas peculiaridades, preocupada de estar próxima ao que é real e vivido por seus alunos, ademais com a questão de não os desmotivar, demonstra afetividade no processo educativo, além da intenção de imprimir tonalidades agradáveis no âmbito pedagógico, pautando sua didática no que infere contido na LDB.

PR02: *o conteúdo precisa estar ligado a experiência deles, pois muitos já estão no mercado de trabalho, possuem suas responsabilidades, chegam muitas vezes cansados, e apresentam dificuldades na aquisição dos conteúdos. Com isso, preciso me aproximar do que é real para eles, e dialogar, noto que o diálogo me aproxima deles, porque atrás disso consigo entender o universo deles, e eles sente-se acolhidos e entendidos. Às vezes entram com um “rostinho” triste, depois da aula, com rodas de conversa, uma aula tecida no diálogo, até o semblante muda.* (Professora 2, 2021, Entrevista concedida à autora).

Ao analisar essa fala, fica evidente a educação tratada por Freire, pois valoriza o saber do povo, naquilo que constitui sua realidade, uma educação popular, que dignifica suas experiências e com certeza oportuniza incentivos das questões rurais e tudo o que é

importante para aquele povo, o que de fato acontece por lá, fazendo os alunos sentirem-se sujeitos ativos e atuantes, condutores da sua própria história e não apartados de suas realidades. Como completa Ferreira, Sousa e Lima (2020):

Esse movimento dialético entre práticas cotidianas e o conhecimento construído na escola, vivenciados pelos jovens estudantes dos centros educativos em seus processos de formação, tem como base metodológica a Pedagogia da Alternância. Inclui também o princípio da pedagogia freiriana proposto no movimento teórico-prático de ação – reflexão – ação refletida (práxis), pelo qual os sujeitos aprendentes, apropriando-se das teorias, têm oportunidades de experimentá-la na prática, relacionando o conhecimento formal vivenciado na escola com os afazeres práticos no dia a dia junto à família. (FERREIRA; SOUSA; LIMA, 2020, p. 13).

Isso nos permite entender que uma educação que valoriza a vivência de seus discentes é uma educação de significados, pois ao considerar o contexto do sujeito, como consequência, o indivíduo torna-se agente de sua práxis, isso é afetividade à serviço dos aspectos cognitivos, pois permito afetar o estudante valorizando o que ele tem de bagagem de conhecimento. Ele, como consequência, já se sente acolhido e pertencente, e aguço a aprendizagem a partir daí, pois já é uma terra fértil para semear.

PR01: *Para tentar facilitar aprendizagem deles, trago sempre algo do cotidiano. Como por exemplo uma conta de luz que todos possuem acesso. Dali consigo trabalhar matemática, uma leitura da conta. A partir disso, vamos dialogando, teoria e prática andando de mãos dadas para gerar conhecimento. E eles ficam mais atentos e curiosos e começam a conversar sobre o que já aconteceu com eles dentro daquele tema, o clima fica leve e a aula passa rápido.* (Professora 1, 2021, Entrevista concedida à autora).

Esse argumento da professora desenha a pedagogia da alternância, permeada de teoria e prática, cheia de reflexões e empregada de vivências dos alunos, trazidas de seu cotidiano, dando a possibilidade aos alunos relatarem suas experiências gerando conhecimento a partir daí. Como reitera Gimonet (1999):

[...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito. A Pedagogia da Alternância, [...] dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo. (GIMONET, 1999, p. 44-45).

Na escola Bananal, ficou em evidência como os professores priorizam ouvir os alunos, nota-se a importância de entender o que se passa na vida deles, se eles estão enfrentando alguma dificuldade de chegar até a escola, ou em algum conteúdo, pois como trata-se de uma escola com turmas multisseriadas, os alunos apresentam vários ritmos, diferentes níveis de aprendizagem e, como consequência, dificuldades variadas também. É sabido que os diálogos realizados surtem efeitos benéficos no processo de ensino e aprendizagem, e sabemos que os diálogos movem o mundo, pois foi através deles que as organizações sociais, em seus processos de lutas, conquistaram benefícios sociais, tais como a legalização nos documentos

públicos desde a nossa Constituição Federal de 1988, entre outros, que sucederam garantias para uma melhor educação, tão necessárias para contemplar as mais diferentes realidades vividas dos sujeitos aprendestes nas mais diversas regiões brasileiras, que possibilitam diretrizes para a educação, como nosso exemplo, aqui, no meio rural, como contempla o Artigo 23:

A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

Portanto, chegamos a um ponto importante de nossa pesquisa, que explica a oportunidade da unidade escolar fazer uma turma multisseriada, principalmente quando não se consegue o quantitativo para a formação seriada, pois o que é importante e indispensável é garantir o processo de aprendizagem. Com isto, a seguir, um relato da PR02 sobre a questão da turma multisseriada:

PR02: *A turma multisseriada se forma por alguns motivos, mas o principal deles é baixo número de alunos ou até mesmo carência de professores, outro motivo é o difícil acesso, por ser distante, porque está localizado em áreas rurais, longe do centro urbano. Na minha turma por ter esta diversidade tão presente nas turmas multisseriadas, procuro colocar mais próximos os alunos que um supra a dificuldade do outro, na tentativa de promover a interação social e um ajudar o outro. Agora se não tiver como fazer isso, intercalo níveis de conhecimento próximos para mantê-los motivados.* (Professora 2, Entrevista concedida à autora, 2021).

Nota-se uma postura tendenciosa por parte da professora, seja para ajudar o outro ou para mantê-los motivados dentro do mesmo saber. Como citado anteriormente, ações sempre pautadas no diálogo, remando ao encontro de uma formação integral dos educandos, baseadas em sua realidade, servindo como embasamento dos conteúdos escolares. Sendo assim, é notável que a unidade escolar adota a pedagogia da alternância, pois é nítido o compromisso que eles têm com o contexto dos seus alunos, fazendo uma ruptura das práticas em formas, ligada ao tradicionalismo, mas sim possibilitando as múltiplas dimensões que são tão necessárias e contribuem para a formação integral desses estudantes.

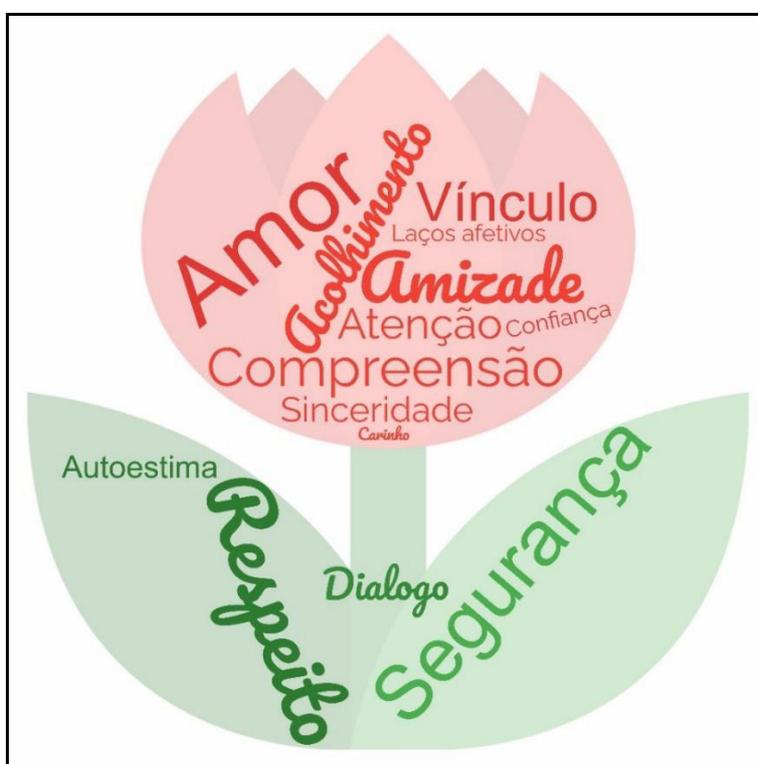
PR01: *busco variar minhas aulas, deixando os alunos serem protagonista, fico ali mediando mesmo, nada de tradicional e preso a formatos, quero sempre criar pontes e não muros. As vezes no final da aula deixo um “tempinho” porque eles gostam de conversar, contar algum problema, pedir algum conselho, a educação de jovens e adultos tem essa vertente. Já são adultos, passam por dificuldades no trabalho, com filhos, vida pessoal e gostam de desabafar. E encontram na escola um refúgio.* (Professora 2, Entrevista concedida à autora, 2021).

O diálogo entre professores e alunos é visível, o que nos dá possibilidades de afirmar o que, de fato, é aprender significativamente. O ser humano é e precisa ser autor da sua própria história, tal qual de sua aprendizagem, como diz a professora “protagonistas” na construção da sua própria aprendizagem e sempre atrelado pelos seus contextos sociais. Como Freire (2007) reitera, o ser humano se constrói a partir das relações que constrói com outros sujeitos, de forma que vai aprendendo, ensinando, transformando-se e com isso cria novos significados

e se aprimora de forma contínua diante das suas interações sócio-históricas-econômicas-políticas-culturais.

PR02: *tenho alunos que não puderam estudar na época “própria” uns afirmam que os pais se mudavam muito e nunca conseguia se manter em uma escola. Outros precisavam parar de estudar para trabalhar, pois sentiam-se muito cansados nessas duas jornadas. Outros voltaram porque têm um sonho de fazer faculdade. Outros têm o desejo de aprender a ler e escrever e ter uma profissão. Esses motivos me emocionam e me faz proporcionar a eles o meu melhor como profissional. (Professora 2, Entrevista concedida à autora, 2021).*

Em suma, conseguimos compreender as posturas adotadas por parte dos professores entrevistados. Na entrevista foram solicitadas perguntas sobre o que eles entendiam como ações afetivas, que pudessem trazer luz ao assunto e uma melhor interpretação. Sendo assim, foi elaborada, a partir dessas palavras, uma flor de *tags*, como podemos ver na figura 4.



Fonte: Assis, 2022.

A figura acima representa as palavras dos professores em entrevista e as mesmas são organizadas de acordo com a frequência que foram citadas, sendo, então, as de destaque, as mais mencionadas, tais como: amor, respeito, amizade, segurança. Chegamos à conclusão de como essas ações/emoções estão embutidas em suas práticas educativas.

Em entrevista com os alunos, foi possível identificar suas expectativas e também seus medos, pois muitos deles estavam retornando depois de muitos anos afastados das cadeiras escolares. Muitos deles retornaram para aprender a ler, pois disseram que queriam ler a bíblia, placas nas ruas, uma bula e remédio. Um dos maiores motivos, pela maioria dos alunos era o desejo de aprender a ler.

AL01: *voltei para escola para aprender a ler, quero poder ler a bíblia, arrumar um trabalho melhor, esse é meu maior sonho, não vou desistir*

desse sonho. Não pude estar na escola quando era mais jovem, mas agora vou fazer vale a pena. (Aluno 1, Entrevista concedida à autora, 2021).

Diante do exposto, entendemos a importância que a aluna percebeu no seu cotidiano da necessidade de aprender a ler, partindo da necessidade de melhor entender os diversos contextos aos quais ela está inserida, como por exemplo o seu desejo de aprender a ler a bíblia. Nota-se os mais diversos objetivos que a educação de jovens e adultos pode propor, tendo a responsabilidade social de formar pessoas alfabetizadas, letradas e seguras para o mercado de trabalho e para outros contextos nos quais os indivíduos estarão inseridos. Parte do princípio que o domínio do conhecimento é um requisito fundamental para a formação e realização humana, que vai ao encontro da cidadania, da autonomia e para a vivência democrática, que é tão imprescindível à formação humana e para a transformação da sua própria realidade. E com isso podemos contextualizar a fala da autora Magda Soares (2013):

Do ponto de vista social, o alfabetismo não apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é sobretudo uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. (SOARES, 2013, p. 62).

Sendo assim, é evidente a importância do domínio sobre os instrumentos da cultura letrada que podem somar para que mais pessoas possam participar das mais variadas esferas sociais que permeiam a vida humana – uma oportunidade no mundo do trabalho –, pois é a partir de um saber primário que nós nos apropriamos de novos saberes dentro de esferas, galgando novas oportunidades.

AL02: quero arrumar um trabalho na área da saúde, fazer uma faculdade. Mas para isso acontecer eu sabia que tinha que voltar para escola, para aprender a ler e escrever e pegar meu diploma e aí, eu entrar na faculdade. Hoje tenho esse objetivo e aqui na escola tenho encontrado esse incentivo. (Entrevista concedida à autora, 2021).

Para além dos muros da escola, os alunos necessitam de habilidades a serem aprendidas dentro da escola, pois é preciso conhecimento para tudo que iremos fazer no nosso cotidiano. Com isso, faz-se necessário um ensino de qualidade, inclusive no contexto da educação de jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria, percebe-se um sentido mais amplo que é o de inserir ou reinserir o aluno no mercado e trabalho. Luckesi (2018) salienta sobre essas habilidades aprendidas dentro da escola que oportunizaram os alunos de construírem e avançar novos caminhos, fora dos muros da escola.

Vale ficar ciente que a educação, por si e diretamente, não tem poder suficiente para proceder a distribuição dos bens sociais, necessários a todos. Porém, tem um poder indireto, formando sujeitos capazes de buscar e exercer seus direitos, com base em suas habilidades construídas no cotidiano de suas escolas. (LUCKESI, 2018, p. 120).

Luckesi, (2018) corrobora, com essas palavras, o poder indireto da educação em transformar pessoas e, como consequência, suas vidas, fazendo-as capazes de buscar seus direitos. Dessa forma, atores principais de suas próprias histórias, seus lugares no mundo e se conscientizando que possuem um papel transformador.

AL03: quero estudar para mudar de vida, poder melhorar a condição de vida da minha família, com mais conforto. Pode entrar em uma faculdade, avançar na vida. Não pude na infância estudar, porque eu precisei trabalhar muito novo, então ficava muito difícil conciliar as duas funções. E hoje aqui na escola vejo a possibilidade de retomar o tempo perdido. (Entrevista concedida à autora, 2021).

É notável como a educação promove mudanças significativas e como se dá essa condução, que também exerce influências na vida dos estudantes. Sabendo disso, em entrevista, foi perguntando aos alunos e alunas como eles enxergavam o processo de ensino e aprendizagem, se identificavam se existiam ações afetivas dos professores junto aos seus estudantes, a seguir os argumentos dos alunos:

AL01: Os professores aqui nos acolhem, explicam várias vezes de modos diferente para entendermos o conteúdo, sempre fazem coisas novas dentro de sala para ajudar a gente entender as matérias. Outra coisa eu acho muito legal é que os professores conversam muito com a gente, dá conselhos, nos ouve. Então ali como nossos apoiadores. (Entrevista concedida à autora).

AL02: Me sinto acolhida na minha escola, aqui parece que fomos uma família. Cheguei com muito medo e vergonha, porque eu não sabia ler, mas depois a própria professora foi me deixando à vontade, com isso não fiquei mais com vergonha, eu tinha vergonha até de perguntar, ficava nervosa demais, hoje me sinto à vontade, devido ao carinho da professora. (Entrevista concedida à autora).

AL03: Muitas vezes chegava cansada desanimada, e quando eu chegava na sala isso ia mudando, quando eu percebia já nem estava mais desanimada. Aula boa fazia eu ficar motivada, e com vontade de continuar. Carinho, afeto, respeito e simpatia da professora faziam eu ficar bem e parar de pensar em desistir. (Entrevista concedida à autora).

Diante dos argumentos desses alunos, percebemos como a tomada de decisão e toda a condução do professor repercute em ações e nas emoções desses alunos. E lembro de Freire, dizendo que a educação não transforma o mundo, a educação muda pessoas e essas pessoas transformariam o mundo. E a partir desse contexto, de tonalidades agradáveis, permeadas de muito afeto, solicitei que os alunos participantes da entrevista falassem em algumas palavras o que eles entendiam como afetividade.



Fonte: Assis, 2022.

A figura acima representa as palavras dos educandos em entrevista e as mesmas são organizadas de acordo com a frequência com que foram citadas, sendo, então, as de destaque, as mais mencionadas, tais como: amizade, atenção, carinho, sinceridade e amor. Notamos que são essas tonalidades que os alunos recebem dentro do processo de ensino e aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer as considerações finais sobre esse processo não é visto como tarefa fácil, pois é um sentimento de virar uma página que termina um capítulo tão esperado, cheio de sensações intensas, medo por ter ocorrido em uma pandemia permeada de incertezas, mas sem dúvidas uma experiência inigualável e com ricas e oportunas histórias. Ao escrever aqui é feito um rememorar das etapas, vindo à mente situações de insegurança, sorrisos, cansaço e satisfação.

Esta pesquisa discorreu sobre afetividade e cognitividade nos processos de ensino e de aprendizagem na Escola Estadual Municipalizada Bananal, um tema pouco abordado, mas de relevância para entendermos os processos de ensino e de aprendizagem. O interesse pelo tema surgiu em 2015, pelo privilégio de ter sido coordenadora itinerante nesta escola, acompanhar de perto a rotina dos alunos, professores das turmas multisseriadas e equipe pedagógica, na tentativa de compreender suas complexidades, pois trata-se de uma escola de área rural e com turma multisseriada.

Diante desta temática, por meio dessa pesquisa, pude investigar alguns aspectos, tais como: Quais as visões dos professores sobre o domínio afetivo no auxílio do domínio cognitivo para o ensino e a aprendizagem em turmas multisseriadas? Como os professores compreendem o processo de ensino e sua relação com o processo de aprendizagem dos seus educandos?; identificar se há ações afetivas dos professores junto aos seus estudantes; investigar qual a relação do professor com essa escola de área rural e investigar as experiências com tonalidades agradáveis e desagradáveis contidas no processo de ensino e aprendizagem.

Na busca da construção e melhor compreensão dessas inquietudes, nos deparamos com uma escola aberta ao diálogo, que promove projetos com a intenção de ouvir os alunos, acolhê-los e, em meio à pandemia, tentar, de alguma forma, criar mecanismos de aproximação com os educandos. Encontramos uma equipe que não tinha dúvidas de como a afetividade promove ganho ao aprendizado.

O carinho pelas turmas de jovens e adultos era notório, possível de identificar, pois a emoção de contar cada história e, muitas das vezes, uma história contada de memória, demonstrando afeto e proximidade. Os alunos são conhecidos por seus nomes, por suas dificuldades e por suas experiências de vida. Ao adentrar, de forma mais profunda, para responder os objetivos da presente pesquisa constatamos uma equipe pautada na emancipação social, com um olhar atento às necessidades dos alunos e alunas, seus medos, suas angústias, com objetivo de criar ferramentas para transformar sua realidade, sem necessariamente saírem do lugar onde vivem. A intenção da escola é promover experiência escolar com qualidade, justiça social e equidade de oportunidades para os educandos, partindo da ideia de que eles precisam sentir-se pertencentes e acolhidos na escola. Esse acolhimento é uma estratégia para gerar motivação para o aprender. Essa foi a receita relatada pelos integrantes da escolar e, de certa maneira, tem dado certo.

No alcance do objetivo geral, que foi investigar as possíveis concepções dos professores sobre a relação entre os aspectos afetivos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos em turmas multisseriadas da Escola Municipalizada Bananal, chegamos ao resultado de que a maneira como os alunos e alunas são atendidos, são acolhidos, pela escola, em seus anseios e dificuldades interfere, afetivamente, no modo como eles vão aprender. O relacionamento de agregamento pessoal e sociocultural estabelecem pertencimento à unidade escolar. Diante desses resultados, consideramos que a escola pauta suas ações na implementação do aspecto afetivo aliado ao cognitivo, focando nas tonalidades agradáveis, pois tanto a gestão quanto os professores acreditam que por meio delas são superadas, de melhor modo, as dificuldades e os medos dos discentes.

Na obtenção dos resultados das análises para alcançar os objetivos específicos, focamos, agora, no primeiro, que era como os professores viam o processo de ensino e sua relação com o processo de aprendizagem dos seus educandos, obtendo como resultado que os professores se encontram bastante envolvidos e engajados por compreenderem o processo de ensino como um ato de emancipação social, desenvolvimento do pertencimento escolar, enfatizando o acolhimento e o diálogo.

Sobre o próximo objetivo: identificar ações afetivas dos professores junto aos seus estudantes, foi possível notar, pelos relatos, que as estratégias de acolhimento, diálogo e a constante iniciativa de projetos uniam tanto os professores quanto os alunos em relação à unidade escolar – além disso, melhorava qualitativamente o relacionamento entre professores e alunos. Com relação ao planejamento, consideramos, por tudo que foi levantado nas análises, que o corpo docente e a equipe pedagógica valorizam a aprendizagem significativa e que esta é pautada naquilo que o aluno traz socioculturalmente, permeada por suas experiências e vivências sobre a realidade em que se inserem.

O penúltimo objetivo investigado foi a relação do professor com a escola de área rural. Obtivemos como resultado um posicionamento pautado no respeito, no entender as peculiaridades da localidade, na preocupação em fazer atividades que reforcem as experiências, empodere os alunos pelo reconhecimento do saber já adquirido, promovendo a identidade pessoal, local e escolar. Todas essas ações são pautadas na motivação, na criatividade, no compromisso e no despertar dos alunos para o desejo de aprender. Constatamos, ainda, que a afetividade permeia todo o processo educativo, imprimindo tonalidades agradáveis no âmbito da aprendizagem significativa, além de possibilitar aos alunos serem protagonistas de sua própria aprendizagem.

No último objetivo, investigar as experiências com tonalidades agradáveis e desagradáveis contidas no processo de ensino e aprendizagem, concluímos que houve relatos coesos, tanto dos professores quanto dos alunos, permeados por uma carga afetiva de tonalidades agradáveis. Os relacionamentos espelham empatia e resiliência de ambos, corroborando, como já afirmamos nas análises, que cada sujeito se constrói na relação com os outros, aspecto esse ratificado por Mattos (2020) quando afirma que: “O aceite do papel a ser desempenhado por cada um é o que os torna socialmente reconhecido, fazendo surgir os outros significativos. O “eu” precisa ser reconhecido pelo outro, como ratificação de si mesmo.” (MATTOS, 2020, p. 99). Esse reconhecimento mútuo gera tonalidades afetivas agradáveis.

Além disso, Freire (2021) afirma que é necessário compreender que ensinar exige querer bem aos alunos e de que a mudança é possível. Segundo o autor “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2012, p. 141). Nessa ótica, entendemos que a abertura, ao querer bem, pela afetividade, não interfere no compromisso com o ensinar e o aprender significativamente. Compreendemos que a afetividade dá possibilidade aos alunos de aprenderem com alegria e ao professor, de ensinar tendo a certeza de que, amorosamente, acrescenta aspectos pedagógicos à história de cada um.

Para finalizar, trazemos novamente Freire (2021), presença marcante nesta pesquisa, por entendermos que os resultados encontrados foram pautados nos conceitos de dialogicidade pela disposição para o diálogo, reafirmado tanto pela gestão quanto pelos professores da escola investigada. Portanto, “[...] tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.” (FREIRE, 2021, p. 136). Consequentemente, somam conhecimentos pela promoção dialógica e pela possibilidade de promover a afetividade em sala de aula. Sendo assim, encerramos este ciclo, valorizando as sábias palavras de Freire, que nem sempre são respostas satisfatórias, mas ao caminhar pela busca, nos deparamos com nossos limites e por mais impossível que pareça, encontramos

forças em nosso processo constante de aprendizagem. Esta pesquisa deixa tonalidades afetivas agradáveis marcadas na memória, permitindo um novo sentido à vida. Freire ressalta que:

Nós sabemos que nem sempre a resposta obtida pela experimentação é suficiente ou satisfatória: por vezes o que surge fruto de nosso empenho intelectual não está à altura a exigência das perguntas. É preciso, então, que o(a) cientista educador(a) saiba lidar com a ansiedade. Não castrá-la, mas sim amansá-la. E é nisso, nesse exercício, que o cientista educador(a) vai inventando a rigorosidade necessária. Vale dizer, o rigor científico-intelectual não está em ter achado “a”, “b” ou “c”, mas, sim, o rigor está no processo que parteja o achado (FREIRE, 2001, p. 190-191).

Esperamos que esta pesquisa, entendida como um novo conhecimento que precisa ser partilhado, gere inquietações aos leitores e futuros pesquisadores, pois compreendemos que esse novo saber se constitui por ora acabado, mas se faz inacabado. Entender o inacabamento é condicionar a busca que transforma conhecimentos.

8 REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, L. P. **Estratégias da ensinagem**. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade; pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5 ed. Joenville-SC. Univille, 2009. Cap. 3.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ASSIS, Aryana F. **A Dialética Afetiva na Educação de Jovens e Adultos**. 2014. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos – UNIESP. Rio de Janeiro, 2014.

ASSIS, Aryana F. **Afetividade e Aprendizagem sob uma Abordagem Psicopedagógica Na Educação Infantil**. 2016. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogia) – Faculdade Internacional Signorelli– FIS. Rio de Janeiro, 2016.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. 11. ed. México: Trillas, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC: Brasília, 1996.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** 2015. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>> Acessado em 20/05/2018. MEC. [Recurso online]. Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018.

CARDOSO, Jusceli M. O. C.; SILVA, Guilherme F. R. **Escola Rural e Multisseriação: Reflexões, Tensões Formativas e Metodológicas para o Ensino da Geografia**. 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT6/tc6%20\(10\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT6/tc6%20(10).pdf)> Acesso em 20 de maio de 2017.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: Líber Livro, 2009.

CERCE, Livia M. R. **A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno na classe de alfabetização**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília: UCB, 2013.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 8. ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CHALITA, Gabriel: **a solução está no afeto** 8. ed. São Paulo: Editora Gente, 2004.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes: emoção razão e o cérebro humano**. Tradução portuguesa Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, Antônio R. **O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência**. 9. Ed. Tradução portuguesa P.E.A. Portugal: Europa-América, 2000.

DANTAS, Heloísa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In: La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo 1994: Summus Editorial Ltda.

DEBELLIS, V. A.; GOLDIN, G. A. Affect and meta-affect in mathematical problem solving: A representational perspective. **Educational Studies in Mathematics**, Holanda, v. 63, n. 2, p. 131-147, out. 2006.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. Manual de psicologia cognitiva. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 99-118, 2003.

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre 1991: Artes Médicas.

FERREIRA, Karla. **A formação de sentido e o sentido da vida: o círculo ecobiográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense**. Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, 2011.

FLAVELL, John H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1988.

FONSECA, Vitor. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagens neuropsicológica e psicopedagógica**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olha D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina: Reflexões sobre minha vida e minhas práxis.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina: Reflexões sobre minha vida e minhas práxis.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2021

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAGE, Salomão M. Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educação & Sociedade**, v.35, n.129, Campinas, out./dez.2014.

JANATA, Natacha E. e ANHAIA, Edson M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, v.40, n.3, Porto Alegre, jul./set. 2015.

KRAMER, Sonia et al (Org.). **Infância e educação infantil.** São Paulo: Papiros, 1999.

LEITE, A. da S.; TASSONI, E. C. M. **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 do- cente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIMA FERREIRA, M. J.; CARNEIRO DE SOUSA, A. E.; PEREIRA LIMA, J. R. Contribuições da Pedagogia da Alternância para a Formação de Técnicos Agropecuários: o caso da Escola Família Agrícola de Jaboticaba – Quixabeira - Bahia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e8573, 27 jun. 2020.

MATTOS, Sandra M. N.; MATTOS, José R.L. Práticas docentes inovadoras: caminhando na incerteza momentânea entre o status quo e a ousadia. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 12-25, 2021. Seção Temática Práticas pedagógicas alternativas em contextos de incerteza e crise.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **O sentido da matemática e a matemática do sentido: aproximação com o programa etnomatemática.** São Paulo: editora livraria da física. 2020.

MATTOS, Sandra M. N.; MATTOS, José R.L. Etnomatemática e prática docente indígena: acultura como eixo integrador. **Hipátia**, v. 4, n. 1, 2019. p. 102-115.

MATTOS, S.M.N. **Currículo, formação e práticas docentes**. Curitiba: CFV, 2018.

MATTOS, S.M.N. **O sentido da matemática ou a matemática do sentido: um estudo com alunos do ensino fundamental II**. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). 340f. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MATTOS, Sandra M.N. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 12-25, 2008.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. ed. José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MEYER, Michel. **Aristóteles ou a retórica das paixões**. In: ARISTÓTELES. Retórica das paixões. São Paulo: M. Fontes, 2000.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

NELSON Mandela frase. [S. l.]. Disponível em: <https://citacoes.in/citacoes/583085-nelson-mandela-a-educacao-e-o-grande-motor-do-desenvolvimento-pes/>. Acesso em: 2 nov. 2012.

PARENTE, Claudia M. D. Perfil. Concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 241, set/dez 2014.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. S. Paulo: Forense, 1986.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. S. Paulo: Forense, 2001.

SANTANA, Suely M.; ROAZZI, Antonio; DIAS, Maria das Graças B. B. Paradigmas do desenvolvimento cognitivo: uma breve retrospectiva. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 71-78, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed, Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998a. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social de mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Copolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed,2003.

VIGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1992. (Bibliografia pioneira de ciência sociais. Educação).

WALLON, Henri. **Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

WALSH, Catherine. Introdução. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

9 APÊNDICES

Apêndice A - Questionário 1 Equipe Professores



QUESTIONÁRIO APLICADO A EQUIPE PEDAGÓGICA/PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA BANANAL

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de mestrado na área de Educação Agrícola, com tema “AFETIVIDADE E COGNITIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA BANANAL” da discente **Aryana de Farias de Assis**, sob orientação da prof. Dra. **Sandra Maria Nascimento de Mattos**, estando regularmente matriculada sob número 20201008109, no Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEA/UFRRJ, em nível de mestrado.

Tem por finalidade investigar as possíveis visões dos professores sobre a relação entre os aspectos afetivos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos em turmas multisseriadas.

Os resultados provenientes deste levantamento poderão: servir de base norteadora para auxiliar de maneira satisfatória a qualidade do aprender e do ensinar, bem como evidenciar a relação educandos e educador focando bases afetivas e cognitivas.

Não há necessidade de identificação, pois a pesquisadora prima pelo anonimato e sigilo das informações contidas neste questionário.

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

Dados de identificação

1.1 Idade dos professores

- 20 à 30 anos De 31 à 40 anos De 41 à 50 anos
 De 51 à 59 anos Acima de 60 anos

1.2 Bairro e Estado onde reside: Nova Belém – Rio de Janeiro

1.3 Reside próximo a unidade escolar: Não

Formação Acadêmica

1.1

Nível superior () Normal nível médio () Em formação (x)

Bacharelado Licenciatura. Qual? _____

Possui especialização? Sim Não. Qual? _____

Outro curso de graduação: _____

Bacharelado Licenciatura

1.1 Você sabe o motivo para a formação de turmas multisseriadas?
Pois tem poucos alunos em cada turma dos anos iniciais.

1.2 Como você organiza sua turma?

1.3 Adota alguma didática que acredita ser o mais adequado para o processo de ensino e de aprendizagem em turma multisseriada? Explique.

1.4 Seus alunos apresentam dificuldades/necessidades? Se sim, quais são as principais?

1.5 Como é a rotina e preparo para lecionar aulas em uma turma multisseriada? E o principal desafio?

1.6 O ambiente escolar, onde o conhecimento se constrói através das vivências, é o espaço em que o educador e a escola detêm a importante tarefa de despertar no educando o interesse pelo aprender. Qual abordagem você, como professor, realiza para garantir esse despertar no seu aluno?

1.7 Considera o papel da afetividade importante e gerador de resultados para o aprender? Descreva uma situação vivenciada por você neste aspecto?

1.8 Percebe a importância da relação professor e aluno como fator motivacional no processo de ensino e aprendizagem? Se a resposta for sim, por qual motivo?

3.0 Pensando na identidade e na personalidade, seus alunos são? Justifique.

() extrovertidos () introvertidos () pacientes () agitados () calmos () apáticos () empáticos () Outro _____

3.1 Percebe os alunos mais motivados quando a aula é de qual maneira? Justifique.

() Discussão de textos e trabalhos () relaciona aula teorica com a realidade () trabalhos, dinamicas e experimentos em grupo () aula expositiva com rodas de conversa () Outro

3.2 Qual recurso pedagógico você usa para auxiliar suas aulas?

3.4 Considera a afetividade aliada ao aspecto cognitivo e importante na relação professor/aluno? Caso resposta seja sim, como na prática realiza o processo de aprender, com as bases afetivas?

Apêndice B – Questionário 2 Professores



QUESTIONÁRIO 1 APLICADO A EQUIPE PEDAGÓGICA/PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA BANANAL

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de mestrado na área de Educação Agrícola, com tema “AFETIVIDADE E COGNITIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA BANANAL” da discente **Aryana de Farias de Assis**, sob orientação da prof. Dra. **Sandra Maria Nascimento de Mattos**, estando regularmente matriculada sob número 20201008109, no Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEA/UFRRJ, em nível de mestrado.

Tem por finalidade investigar as possíveis visões dos professores sobre a relação entre os aspectos afetivos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos em turmas multisseriadas.

Os resultados provenientes deste levantamento poderão: servir de base norteadora para auxiliar de maneira satisfatória a qualidade do aprender e do aprender, bem como evidenciar a relação educandos e educador focando bases afetivas e cognitivas.

Não há necessidade de identificação, pois a pesquisadora prima pelo anonimato e sigilo das informações contidas neste questionário.

Você autoriza o uso destes dados para esta finalidade?

() SIM () NÃO

Data do preenchimento do questionário: 10/08/2022.

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

- 1- Para você, o que é afetividade?
2. Para você, é importante existir afetividade entre professor e alunos? Por quê?
3. Observando a afetividade, escolha dois alunos que marcaram o seu ano letivo de forma positiva e outro de forma negativa e descreva como foi o seu relacionamento com eles:
- 4- Vocês acreditam que é importante existir afetividade entre professores e alunos?
- 5- Com base no que entende por afetividade, escreva palavras as quais remete o termo afetivo?
- 6- Se emprega a afetividade na sua prática, cite uma ação que esta ligada a afetividade com seus alunos?

Apêndice C – Questionário Alunos



QUESTIONÁRIO APLICADO A EQUIPE ALUNOS (grupo focal) DA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA BANANAL

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de mestrado na área de Educação Agrícola, com tema “AFETIVIDADE E COGNITIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA BANANAL” da discente **Aryana de Farias de Assis**, sob orientação da prof. Dra. **Sandra Maria Nascimento de Mattos**, estando regularmente matriculada sob número 20201008109, no Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEA/UFRRJ, em nível de mestrado.

Tem por finalidade investigar as possíveis visões dos professores sobre a relação entre os aspectos afetivos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos em turmas multisseriadas.

Os resultados provenientes deste levantamento poderão: servir de base norteadora para auxiliar de maneira satisfatória a qualidade do aprender e do ensinar, bem como evidenciar a relação educandos e educador focando bases afetivas e cognitivas.

Não há necessidade de identificação, pois a pesquisadora prima pelo anonimato e sigilo das informações contidas neste questionário.

Você autoriza o uso destes dados para esta finalidade?

SIM NÃO

Data do preenchimento do questionário: 22/09/2021

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Você tem uma disciplina que mais gosta? se tiver qual disciplina que vocês mais gostam?
- 2- Me fale sua opinião. Você acredita que a relação do professor com a turma interfira no fato de você gostar dessa disciplina? De que maneira?
2 - Vocês acreditam que a relação do professor com a turma interfere na aprendizagem?
4. O que é afetividade na sua opinião?
5. Vocês acreditam que é importante existir afetividade entre professores e alunos? Facilita o aprender?
6. Durante esse ano e no ano pandêmico qual o professor que demonstrou maior afetividade? Qual a disciplina que ele ministra?
7. Existe atualmente algum professor que o motivou ao ponto de te impulsionar de forma positiva em sua vida? Ou um outro professor que passou pela sua vida, deixando marcas positivas?

10 ANEXOS

Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AFETIVIDADE E COGNITIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA BANANAL

Pesquisador: Aryana de Farias de Assis

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61124622.0.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.751.945

Ausência	TCLE_Adultos_atualizado_2022_Aryana assinado.pdf	10/04/2022 22:57:15	Aryana de Farias de Assis	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	03/04/2022 19:55:02	Aryana de Farias de Assis	Aceito
Declaração de concordância	Cartadeanuenciapesquisa.pdf	03/04/2022 19:52:47	Aryana de Farias de Assis	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 10 de Novembro de 2022

Assinado por:
ERIMALDO MATIAS NICACIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

**UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 5.751.945

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A Avaliação dos Riscos e Benefícios está de acordo com a resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tende os requisitos da resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação obrigatória estão adequados à resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto foi considerado aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1924908.pdf	30/09/2022 19:23:45		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE2.pdf	30/09/2022 19:23:16	Aryana de Farias de Assis	Aceito
Cronograma	Cronogramadasatividadesatualizado.pdf	27/09/2022 16:52:55	Aryana de Farias de Assis	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoaryanaassis.pdf	25/07/2022 20:33:57	Aryana de Farias de Assis	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoPPGEA2020AryanadeFariasdeAssispdf.pdf	10/04/2022 23:01:03	Aryana de Farias de Assis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_atualizado_2022_Aryana_assinado.pdf	10/04/2022 22:57:59	Aryana de Farias de Assis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis_atualizado_2022_Aryana_assinado.pdf	10/04/2022 22:57:42	Aryana de Farias de Assis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Adultos_atualizado_2022_Aryana_assinado.pdf	10/04/2022 22:57:15	Aryana de Farias de Assis	Aceito

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

Anexos 2 – Fotos

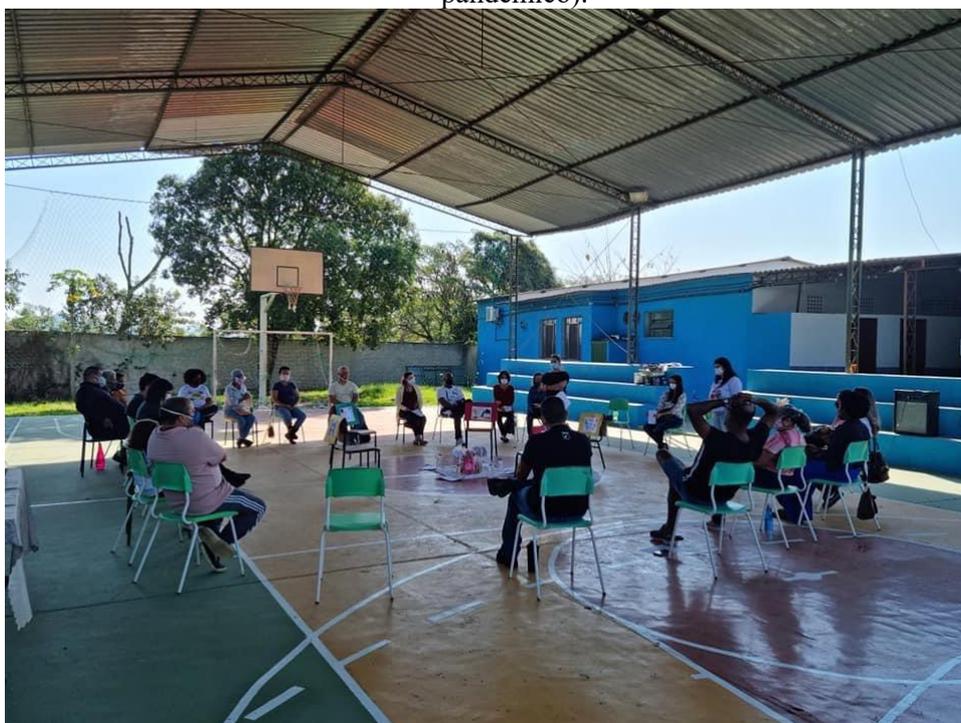


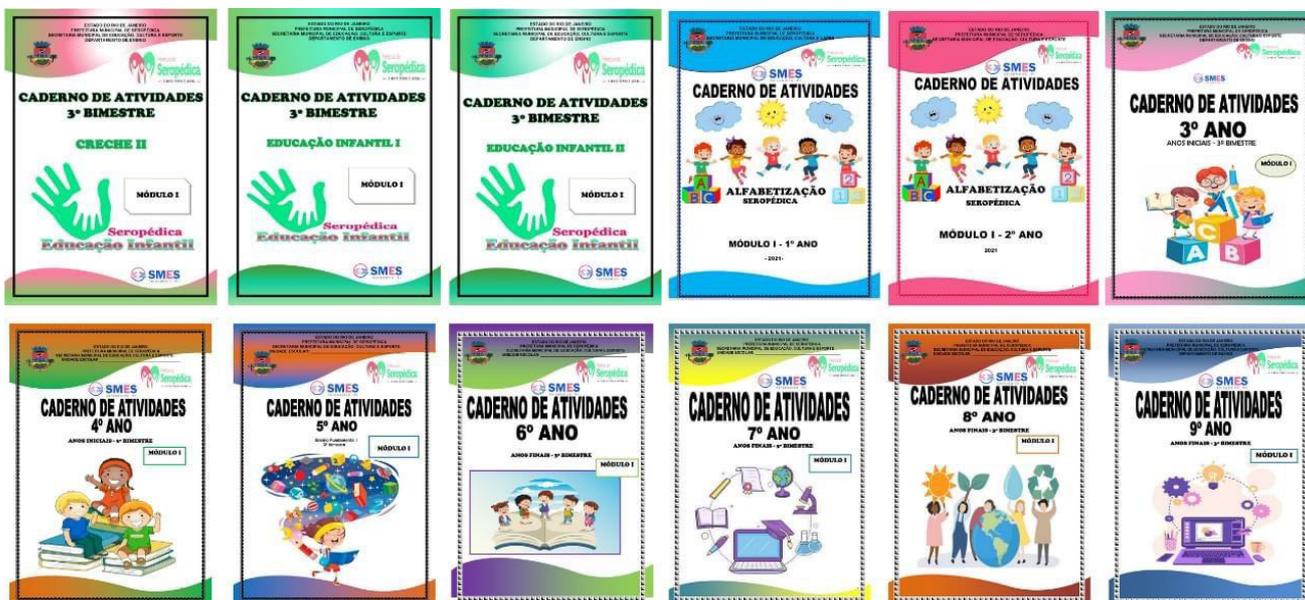
(Fonte: acervo da diretora Debora, reunião de planejamento no momento pandêmico)





(Fonte: acervo da diretora Debora, entrega de cestas básicas para a comunidade no momento pandêmico).





(Fonte: página Facebook da unidade escolar).

(Fonte: página Facebook da unidade escolar).



UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.751.945

Ausência	TCLE_Adultos_atualizado_2022_Aryana assinado.pdf	10/04/2022 22:57:15	Aryana de Farias de Assis	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	03/04/2022 19:55:02	Aryana de Farias de Assis	Aceito
Declaração de concordância	Cartadeanuenciapesquisa.pdf	03/04/2022 19:52:47	Aryana de Farias de Assis	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 10 de Novembro de 2022

Assinado por:
ERIMALDO MATIAS NICACIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com