

## **A RELAÇÃO AFETIVIDADE-APRENDIZAGEM NO COTIDIANO DA SALA DE AULA: ENFOCANDO SITUAÇÕES DE CONFLITO**

**PANIZZI**, Conceição Aparecida Fernandes Lima – ISEP

**GT:** Educação Fundamental /n.13

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

A escola é um espaço de multiplicidades, onde diferentes valores, experiências, concepções, culturas, crenças e relações sociais se misturam e fazem do cotidiano escolar uma rica e complexa estrutura de conhecimentos e de sujeitos. Essa rica heterogeneidade que permeia a escola acaba por se confrontar com uma estrutura pedagógica que está baseada num padrão de homem e de sociedade, que considera a diferença de forma negativa, gerando assim uma pedagogia excludente.

As relações estabelecidas no contexto escolar têm se revelado cada dia mais difíceis e conflitantes. A descrença de que a escola possa constituir-se num espaço de construção de conhecimento, de alegria, de formação de pessoas conscientes, participativas e solidárias, tem recrudescido. Os sentimentos em relação a ela têm sido de desilusão, desencanto e impotência diante dos inúmeros problemas cotidianos. Um deles refere-se às relações eu-outro, a *não aceitação do outro como um legítimo outro na convivência* (Maturana,1999, p.23), na inabilidade de se lidar com os conflitos comuns ao convívio humano, ou seja, questões ligadas à afetividade que integra a emoção, a paixão e o sentimento, presentes em todas as relações humanas. Esses e outros problemas estão presentes no chão da escola, e superá-los implica um desafio imbricado em questões políticas, econômicas sociais e pedagógicas.

Mas é necessário encarar este desafio como uma utopia, como uma possibilidade de mudança em que a busca e o diálogo estimulem a capacidade reflexiva e a construção de uma visão plural do conhecimento.

É preciso levar em conta o sujeito concreto, contextualizado no tempo e no espaço – professor e aluno – atuantes no cenário educativo, que pensam, sentem, sofrem, amam e criam. O sujeito é um espaço de singularidade, gestado no conflito, nas diferenças, no heterogêneo.

Com a intenção de traçarmos caminhos que nos permitisse investigar a relação entre o afetivo e o cognitivo no contexto da sala de aula, a pesquisa foi realizada, tendo como eixos a relação entre afetividade e cognição no processo de aprendizagem e a relação afetiva do sujeito com os outros sujeitos como um elemento instigante no processo ensinar-aprender.

Neste texto trataremos mais especificamente das relações entre os sujeitos estabelecidas no contexto da sala de aula.

## **DELINENADO ESPAÇOS E SUJEITOS DA PESQUISA**

Falar de afetividade e aprendizagem é falar da essência da vida humana, que por sua natureza social, se constrói na relação do sujeito com os outros sujeitos, num contexto de inter-relações.

Cada ser particular relaciona-se com outro num processo de desenvolvimento singular, delineado nas relações sociais. Organiza seu comportamento frente às situações com as quais se depara no seu dia-a-dia, cujo processo realiza-se com base na natureza biológica e cultural que caracteriza o comportamento humano, constituindo assim, a história do sujeito.

A afetividade é o território das emoções, das paixões e dos sentimentos; a aprendizagem, território do conhecimento, da descoberta e da atividade; organizam-se em fenômenos complexos e multideterminados, definidos por processos individuais internos que se desenvolvem através do convívio humano.

Ter a afetividade e a aprendizagem como tema implica enveredar por um caminho intrigante que envolve processos psicológicos difíceis de serem percebidos e desvendados. É ter a subjetividade como objeto de pesquisa, *o dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante* (Minayo, 1999, p.15). Portanto, não está sujeito à objetividade ou a dados concretos que ao serem analisados possibilitam maior segurança e racionalidade. Pelo contrário, o seu percurso nos possibilita mais questionamentos do que certezas. Exige uma aproximação do objeto de pesquisa que vai além das evidências, *que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas* (André, 2001, p. 17).

A sala de aula é um espaço de vivência, de convivência e de relações pedagógicas, espaço constituído pela diversidade e heterogeneidade de idéias, valores e crenças. Assim, é impregnado de significado, é espaço de formação humana, onde *a experiência pedagógica – o ensinar e o aprender – é desenvolvida no vínculo: tem uma dimensão histórica, intersubjetiva e intra-subjetiva* (Valdez, 2002, p.24). Pesquisar esse cotidiano se constitui então, um desafio.

A pesquisa contou com a participação de cinco alunas do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Geraldo Di Biase, as quais compunham um grupo de

pesquisa do Programa de Iniciação Científica, em que eu era a professora responsável. Propomos-nos a estudar a relação entre afetividade e aprendizagem no cotidiano da sala de aula, visto que, apesar da existência de teorias e reflexões a respeito do tema, a escola continua priorizando o conhecimento racional em detrimento das relações afetivas. *Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional* (Maturana, 1999, p. 15).

Definimos que o estudo seria direcionado ao segundo segmento do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª séries, por sentirmos que nesse período as discussões relacionadas à afetividade não se fazem muito presentes; aí a preocupação centra-se na competência técnica e conteudista de cada área, ou a questões puramente disciplinares. Outro fator de interesse se constituiu ao visar como alvo da pesquisa os adolescentes, campo fértil de conflitos e mudanças. Assim definimos como campo de estudo, uma escola pública estadual de Barra do Piraí-RJ, que recebe alunos oriundos de diferentes bairros da cidade, caracterizando então, uma multiplicidade favorável à pesquisa.

Participamos na escola de diferentes situações, observando aulas de diferentes disciplinas, os intervalos entre as mesmas, o refeitório e o recreio. Foram feitas em 2001 e 2002, observações em turmas de 5ª, 6ª e 7ª séries, entrevistas com quarenta e um alunos das séries observadas, oito professores (sete mulheres e um homem), oficina com alunos e participação em Conselhos de Classe.

As observações visavam ao propósito de analisar as relações tecidas no dia-a-dia da escola entre professor/aluno e aluno/aluno.

As turmas observadas, sendo três de 5ª série e duas de 6ª série, no ano de 2001 e duas de 7ª série, em 2002, eram constituídas de alunos e alunas, na sua maioria, oriundos da classe popular e cuja faixa etária variava entre 12 a 19 anos. Apresentavam em geral, pouco interesse pelos conteúdos escolares, eram muito falantes, tinham um bom índice de frequência, porém, alguns alunos, nem sempre permaneciam na sala de aula, mas se faziam presentes na escola. Manifestavam um forte apego às questões relacionadas à sexualidade e à música, principalmente ao pagode.

A escola pesquisada atende a aproximadamente 2000 alunos e mantém turmas da educação infantil ao curso profissionalizante. Sendo uma escola estadual, conta com um número reduzidíssimo de pessoal na equipe técnico-pedagógica - apenas um professor orientador pedagógico para cada segmento (5 professores) e nenhum

orientador educacional -, o que evidentemente dificulta as possibilidades de reflexão e articulação da ação pedagógica.

Vivenciamos a cada dia, seja através das observações, entrevistas ou análise teórica, a complexidade que caracteriza o espaço escolar e o tema em questão, pois o mesmo envolve valores, concepções e vivências diferenciadas que retratam os sujeitos envolvidos neste cenário.

### **AS RELAÇÕES EU-OUTRO NO COTIDIANO DA SALA DE AULA**

Na teoria de Henri Wallon, a dimensão afetiva é destacada de forma significativa na construção da pessoa e do conhecimento. Afetividade e inteligência, apesar de terem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis na evolução psíquica. Entre o aspecto cognitivo e afetivo existe oposição e complementaridade. Dependendo da atividade há a preponderância do afetivo ou do cognitivo, não se trata da exclusão de um em relação ao outro, mas sim de alternâncias em que um se submerge para que o outro possa fluir. A escola é um campo fértil, onde essas relações a todo tempo se evidenciam, seja através dos conflitos e oposições, seja do diálogo e da interação.

Para Wallon, os conflitos são essenciais ao desenvolvimento da personalidade. *O conflito faz parte da natureza, da vida das espécies, porque somente ele é capaz de romper estruturas prefixadas, limites predefinidos. O conflito atinge os planos sociais, morais, intelectuais e orgânicos* (Almeida, 2001, p. 85).

Wallon deu destaque ao conflito eu-outro, característico da fase do personalismo (aproximadamente dos 3 aos 6 anos) e da adolescência, segunda e última crise construtiva. O conflito emocional estimula o desenvolvimento, pois resolvê-los implica manter o equilíbrio entre razão e emoção, o que levará a um maior amadurecimento tanto da afetividade quanto da inteligência.

Só há conflito onde há diferença e o homem sendo um ser múltiplo e diversificado não tem como evitá-lo. No cotidiano escolar, essencialmente heterogêneo, é imprescindível que o conflito seja encarado como possibilidade favorável ao desenvolvimento emocional e intelectual dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Levando em consideração que o cenário educativo é espaço de desejos, afetos e conflitos que constituem a vida inter e intrapsíquica, presentes em todos os momentos na relação ensino-aprendizagem; é um espaço dialético, onde convivem autoritarismo e diálogo, oposição e interação, razão e emoção, achamos importante destacar, dentre as

observações e entrevistas, realizadas com professores e alunos, situações e falas que nos parecem importantes na análise do tema.

### ***Conflitos eu-outro***

O foco de análise que iremos priorizar nesse momento é o conflito, entendido como componente de extrema afetividade que exerce influência nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

Foi possível perceber que os alunos quando repreendidos pelos professores<sup>15</sup> ao solicitarem mais atenção às aulas, quando disputavam determinado lugar na sala, quando recebiam apelidos por parte dos colegas, entre outras situações, apresentavam comportamento agressivo e uma irritabilidade que dificultava as relações entre eles e os demais, chegando a agredir verbalmente os professores, às vezes de forma direta, outras de forma velada, e principalmente o coordenador de turno e o inspetor de alunos, quando tentavam colocá-los na sala de aula, pois é comum quererem ficar nos corredores e nas janelas das outras turmas. Porém, apresentavam atitudes antagônicas, pois ao mesmo tempo em que eram “agressivos” e “sem limites”, momentos depois mostravam atitudes de carinho e companheirismo entre eles e com alguns professores.

Essas observações nos remeteram à teoria de Wallon, quando ele diz que uma das situações de conflito comuns à realidade escolar é o que chama de “atitudes de oposição”, que podem ocorrer quando há um motivo concreto como: atividades desinteressantes, atitude autoritária do professor, dentre outras; ou pelo simples gosto de exercitar a oposição, que provavelmente não seja contra a pessoa, mas contra o papel de elemento diferenciado que ela ocupa.

Alia-se a isso o fato do adolescente, segundo Wallon, se encontrar numa fase em que se faz necessária a reconstrução da personalidade. O conflito eu-outro, característico da fase personalista (por volta dos três anos), reaparece na adolescência, instalando uma nova crise de oposição mais sofisticada do ponto de vista intelectual, no entanto continua sendo um importante recurso para a diferenciação do eu.

O despreparo para lidar com as questões emocionais e a visão padronizada de comportamentos e valores, dos sujeitos envolvidos na ação educativa – professores, diretores, coordenadores, inspetores – acirram de forma significativa esses conflitos, na medida em que os vê como afronta e desrespeito. Sem ter clareza sobre os fatores que

---

<sup>15</sup> Todas as referências feitas aos sujeitos pesquisados (professores e alunos) estão no masculino, o que caracteriza uma linguagem sexista, porém, assim foram feitas com o objetivo de preservar a identidade dos participantes.

provocam tais conflitos, se contagiam com o descontrole emocional dos alunos, o que os impede de racionalmente controlar a situação e encontrar possíveis caminhos para a sua resolução. Isso não significa que tudo o que o aluno fizer deverá ser percebido e entendido numa visão psicologizante, mas se faz necessário encarar os conflitos, não somente como transgressão e abuso e sim de modo que permita a construção de um sujeito consciente de seus limites e possibilidades. A escola precisa ser espaço de formação de *peessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade* (Candau, 2000, p.13).

Uma situação vivenciada por nós foi o diálogo ocorrido entre um dos elementos do grupo de pesquisa com um aluno da turma de 5ª série, turma esta constituída só por meninos repetentes, apresentando faixa etária acima do que naturalmente corresponde à série e considerados “difíceis” no comportamento e na aprendizagem. Ao levantar questões sobre o trabalho na vida das pessoas, ouvimos o aluno dizer que - *ser ladrão é que é bom, não precisa estudar e ganha muito.*

Essa fala fez com que refletíssemos sobre as expectativas em relação à vida, aos valores e projetos de referência construídos por esse aluno. A escola será capaz de interferir nesse processo de construção, buscando uma mudança na sua expectativa de vida? Contextualiza essa fala imbricada em questões econômicas e sociais, ou simplesmente confirma a visão dele, na medida em que se omite ou o exclui por suas atitudes, que não são as esperadas pela escola?

Geralmente o que ocorre, quando se oportuniza situações em que o aluno pode expressar suas idéias, concepções e crenças, é encarar com perplexidade falas como a citada, percebendo-a como uma atitude de confronto e de agressividade. Às vezes é ignorada por considerar que o aluno em questão não merece ser levado em consideração ou se assume um discurso moralista, fundamentado nos valores de uma sociedade conservadora e liberal que se supõe harmônica, e a qual responsabiliza o sujeito e a sua família por seus sucessos e fracassos ignorando os condicionamentos históricos a que está submetido, ou seja, a origem social das diferenças. Essas atitudes acabam não possibilitando a reflexão por parte do aluno e, portanto, não interfere em seus posicionamentos.

Refletindo ainda sobre esse fato, trazemos outra situação ocorrida com o mesmo aluno num dia em que o professor, ao constatar que ele não fazia o exercício, riscou o seu caderno como forma de punição, o que fez com que ele imediatamente se tornasse

agressivo, dizendo que o professor não tinha o direito de fazer aquilo. Então o aluno jogou o caderno no chão e afirmou que não faria mais nada, permanecendo agressivo durante todo o restante da aula.

Essa situação mostra o quanto a escola ainda não consegue lidar com as situações que se apresentam de forma diferenciada dos valores por ela cristalizados ao longo do tempo. O professor ao agir assim, provavelmente tinha como objetivo provocar no aluno a sua atenção e despertá-lo para a necessidade de realizar a tarefa, mas o fez calcado em sua concepção sobre a importância do conhecimento e da tradição histórica dos conteúdos escolares, valores esses construídos pela sociedade burguesa. E o aluno? Que valor ele dá ao conhecimento? Que expectativas têm em relação ao que vai aprender na escola? Será que se julga capaz de aprender?

Retomando a fala do aluno, *ser ladrão é que é bom, não precisa estudar e ganha muito*, fica evidente que a concepção que tem sobre o conhecimento não é a mesma da escola. O conhecimento que geralmente é valorizado pela escola nega a legitimidade de conhecimentos e formas vividas pelas classes populares. Como afirma **Candau**, *a cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades* (2000, p. 53).

Assim, fica claro um desencontro entre a dinâmica cristalizada pela cultura escolar e as diferentes formas de conhecimentos e linguagens dos vários grupos presentes no contexto da escola.

Em algumas aulas observamos a tentativa por parte do professor de impor autoritariamente a disciplina aos alunos, mas apesar disso não conseguiam fazer com eles se interessassem pela aula; no máximo, conseguiam uma atenção momentânea que rapidamente se dispersava. Outros procuravam agir com mais democracia, mas não conseguiam ter autoridade suficiente para que fossem respeitados, eram por muitos alunos ignorados. Esse antagonismo de atitudes nos levou a considerar que tanto o autoritarismo quanto a falta de autoridade não encontra eco na organização da sala de aula, não favorece a criação de um clima participativo e reflexivo em que a disciplina não seja vista como um adestramento, mas decorrente da necessidade de estruturação da relação pedagógica em favor da autonomia e da apropriação do conhecimento. Pelo contrário, geravam conflitos que muitas vezes não conseguiam ser administrados e que contribuíam para a não efetivação do processo ensino-aprendizagem. É oportuno esclarecer que ao apresentarmos essa discussão não estamos acenando para a falta de

diretividade do professor e para a simples aceitação de atitudes dos alunos que em nada contribuem para a sua formação. No entender de **Freire**,

*qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva.*

*No momento, porém, em que o educador ou a educadora interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo (2000, p. 79).*

Outro conflito que daremos destaque é o que se refere à discriminação sofrida por um determinado aluno que apresenta características femininas e que a todo tempo se defronta com piadinhas feitas pelos colegas e sutilmente incentivadas por um professor. Comentários como “*homem que não gosta de mulher, tem que apanhar, tem que morrer*” são constantes entre os alunos. Que conseqüências atitudes como estas, podem trazer para as relações estabelecidas na sala de aula e para a visão de mundo que está sendo construída por esses alunos? O professor, um dos elementos responsáveis pela formação do sujeito, mesmo discordando das atitudes do aluno, poderia estar incitando esse preconceito em relação ao diferente?

A contemporaneidade é caracterizada pela diversidade, pela multiplicidade de valores, estilos e comportamentos. Apesar disso, o preconceito, a discriminação, a valorização de padrões, seja culturais, morais ou sociais, é ainda muito presente em nossas concepções e atitudes. A proclamação de direitos, de liberdade de expressão, do respeito às diferenças é uma realidade, mas também, é real o hiato existente entre esses ideais democráticos e as práticas discriminatórias sofridas por aqueles que são considerados como “diferentes” dos estereótipos estabelecidos. É cada vez maior a conscientização de que estamos vivendo mudanças profundas, mas também que ainda não somos capazes de entendê-las adequadamente. Nesse sentido, a escola, como *locus* da diversidade, de sujeitos concretos e contextualizados constitui-se em palco desses conflitos e contradições .

A escola vai além do desenvolvimento de um processo instrutivo, de um programa de estudo e teoria, nela se desenvolve também o que é chamado de *currículo oculto*, que se refere às conseqüências não intencionais do processo de escolarização. Segundo **McLaren**, *os educadores críticos reconhecem que as escolas modelam os estudantes através de situações de aprendizado padronizado, e através de outras agendas, incluindo regras de conduta, organização de sala de aula e procedimentos*



*pedagógicos informais usados por professores com grupos específicos de estudantes* (1997, p.216).

Assim, a responsabilidade da escola é imensa, o encaminhamento dado às questões pedagógicas e não-pedagógicas que surgem no seu dia-a-dia, principalmente na sala de aula assume um importante significado na formação dos sujeitos, na construção de seus conceitos e concepções. O desafio de enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, social, étnica, entre outras, é cada vez mais patente no processo educativo e não pode ser silenciado.

Segundo Maturana, as relações humanas que não se baseiam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência não são relações sociais. Qualquer tipo de preconceito, seja social, racial, religioso ou de gênero, deve ser questionado, criticado e banido do espaço escolar se quisermos *educar para a aceitação e o respeito de si mesmo, que leva à aceitação e ao respeito do outro* (Maturana, 1999, p.32), para a reconstrução de uma sociedade mais justa e fraterna.

No cotidiano da sala de aula, essas situações de conflito aluno/aluno, aluno/professor são muito comuns. São decorrentes de fatores diversos. Nesses momentos, a afetividade é intensa, há um misto de irritação e medo e as crises emocionais são freqüentes, gerando muitas vezes, o descontrole e a redução do nível de discernimento para a resolução dos mesmos. *A emoção só será compatível com os interesses e a segurança do indivíduo se souber se compor com o conhecimento e o raciocínio – seus sucessos –, ou seja, se em parte, deixar-se reduzir* (Wallon apud Almeida, 2001, p. 82)

As crises emocionais geralmente impedem o exercício de determinada atividade cognitiva. Nas relações de sala de aula, é imprescindível identificar os fatores que agem como “combustíveis” dos conflitos, a fim de permitir sua análise e suas possibilidades de solução. Portanto, o desafio é buscar o equilíbrio entre a razão e a emoção, indispensável para que a tensão dialética que permeia a sala de aula possa contribuir na articulação entre o ensino e a aprendizagem.

### **As interações gestadas na relação eu-outro**

Ensinar a condição humana, eis um dos setes saberes necessários à Educação do Futuro propostos por Edgar Morin. Ao falarmos das relações vividas em sala de aula, a citação de Morin assume crucial importância, pois estamos nos referindo à sala de aula não apenas como espaço de construção de conhecimentos, mas de convivência, de formação de seres humanos.

A sala de aula é espaço vivo. Nela, além dos conflitos, há momentos de interação que ocorrem naturalmente entre alunos e professores e há os que são provocados tanto pelo professor quanto pelo aluno e que se revestem de significado.

Nas observações em sala de aula percebemos, em algumas aulas, um interesse e uma participação maior por parte dos alunos. Professores que em sua prática pedagógica procuravam criar um clima de respeito e amizade entre eles e os alunos, na medida em que os tratava de forma educada e respeitosa, mesmo quando os repreendia, não utilizava expressões que os rotulassem como incapazes, tinha interesse em ouvi-los, procurando dar um sentido conceitual e significativo a essas falas, relacionando-as ao conteúdo da área e muitas vezes à formação do aluno como pessoa, assim valorizava os conhecimentos e vivências trazidas por eles. Procuravam estimulá-los através de palavras, gestos, manifestando interesse por eles, como sujeitos importantes e ativos nas relações estabelecidas, tentando delinear novos percursos que rompessem com a noção de fracasso e de exclusão vivida por muitos alunos. Essas aulas significavam mais que um simples conteúdo, havia uma relação direta com situações pertinentes a eles.

O que vimos nos permitiu analisar esse fato embasados no pressuposto de que a construção e reconstrução do saber acontecem quando se percebe o significado do que está sendo vivenciado, quando há a mobilização e a interação dos sujeitos nesse processo. Quando as relações professor/aluno/conhecimento permitem a participação, a argumentação, o respeito pela palavra do outro, mesmo em meios aos tropeços no caminho, há a possibilidade de avanço no processo de aprendizagem.

Nas entrevistas com os alunos foi possível perceber a importância do diálogo na sala de aula, a necessidade que o aluno tem de sentir que o professor se interessa por ele e também a importância que dão ao que chamaremos aqui de “bom humor” por parte do professor, definido de forma variada pelos alunos, mas como referência comum entre eles.

Encontramos depoimentos como esses:

*O que mais gosto na escola é o professor (foram citados dois professores). Eles são legais, sabem lidar com os alunos, sabem dialogar com a gente. Nem todos sabem, a maioria é muito ignorante, tudo tem que dá patada, só dá esporro. Tem professor que chega na sala nem cumprimenta, nem fala com os alunos direito, não se comunica, é só, livro tal, página tal. Tem professor que não gosta da gente, faz cara de nojo. Aí a gente perturba mesmo. (Aluno de 6ª série)*

Essa fala nos aponta para a necessidade que o aluno tem de ver o professor não somente como alguém que vai lhe transmitir conhecimentos e preocupado com as explicações sobre determinado conteúdo, mas como alguém que, comprometido com a ação que realiza, percebe o aluno como um ser importante, com idéias e sentimentos que podem ser partilhados com ele. Nesse processo de interação humana, de intercâmbio, o conhecimento estruturado do professor, sua forma de expressão mais formal, seus valores e concepções se misturam aos saberes não sistematizados e empíricos dos alunos, aos seus valores e linguagens próprios de seu ambiente cultural. Esse encontro, observado numa perspectiva dialógica pode assumir um valor significativo no processo de aprendizagem, propiciando a participação ativa e a mobilização para aquisição do conhecimento. Como afirma **Freire**,

*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, frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade... (1996, p.159-160)*

Avaliamos que a não preocupação do professor em tecer uma relação de interação com os alunos acaba provocando uma reação – *aí a gente perturba mesmo* – que dificilmente será vista por ele como uma resistência a sua atitude, e sim como desrespeito, rebeldia e falta de interesse do aluno, que em nada contribuirá para o encaminhamento de possíveis soluções para os conflitos.

Ainda nessa perspectiva destacamos uma fala comum dos alunos de 7ª série entrevistados, em relação a um professor, indicando a forma como ele desenvolve a sua prática, mesmo por aqueles que consideram a matéria complicada e difícil:

*o professor explica direitinho, se a gente não aprendeu ele vai lá e explica de novo;*

*o professor é muito bom, a gente pergunta e ele responde;*

*o professor dá atenção pra gente.*

Essa fala nos permite conhecer a valorização dos alunos ao professor que os escuta, que se preocupa com suas dificuldades e que entende que a aprendizagem não

ocorre ao mesmo tempo e do mesmo jeito para todos. Reconhece que ele é um elemento importante de mediação entre o aluno e o conhecimento. Nesse sentido podemos fazer alusão à teoria vygotskyana sobre a importância da intervenção pedagógica, o papel do professor de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, fazendo juntos, demonstrando, fornecendo pistas e provocando avanços que não ocorreriam naturalmente, e mais uma vez recorremos a **Freire**,

*Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. ( 1996, p. 162-163)*

Sabemos que a atitude do professor, a forma como ele interage com a classe, como direciona o seu fazer pedagógico está relacionado às suas concepções de homem e de mundo, sejam elas conscientes ou inconscientes. Assim, achamos relevante apresentar o depoimento do professor acima citado pelos alunos, quando perguntamos o que considerava importante para que a relação professor/aluno, aluno/aluno fosse significativa:

*Respeito e diálogo, acho que são as coisas fundamentais. Porque às vezes, não há muito respeito entre eles, nem entre eles e o professor, mas a gente também tem que respeitar o aluno. De repente você tem que saber como falar com o aluno, porque dependendo do jeito que você fala, você não consegue nada, você cria aquela barreira enorme..*

Essa fala revela que o professor concebe a interação professor-aluno não a reduzindo apenas ao processo cognitivo, mas envolvendo também as dimensões afetivas e sociais. Reconhece a importância do seu comprometimento com a tarefa de educar, percebendo a estreita relação entre o afetivo e o cognitivo no desenvolvimento humano, não responsabilizando apenas o aluno com a obrigatoriedade de demonstrar respeito e consideração.

Perguntamos ao professor como agia mediante as situações de conflito:

*Eu procuro, porque a gente não é de ferro, fazer eles pensarem naquela atitude deles, que benefício está trazendo, por que estão agindo assim, o que isto está trazendo de bom. Eu sempre falo que a gente tem que se gostar. Então você tem que pensar se essa atitude está fazendo bem ou mal pra você, porque quem mais gosta de você, é você mesmo.*

Analisando essa fala podemos observar o propósito do professor em encarar os conflitos como possibilidade de reflexão, permitindo ao aluno a análise das situações e aprofundamento das questões que impulsionam determinadas atitudes. Juntos, professor e alunos têm a tarefa de, neste espaço de convivência que é a sala de aula, buscar as melhores alternativas de ação.

É relevante destacar essa fala para elucidarmos a visão construída por muitos professores de que quando falamos de afetividade estamos nos referindo apenas às manifestações de carinho. A afetividade abrange as paixões, os sentimentos e as emoções, portanto, também estão nela inseridas as manifestações de agressividade, medo e raiva. O desconhecimento teórico desses conceitos dificulta a compreensão das relações de reciprocidade e oposição entre afetividade e cognição, e o poder das emoções, sejam elas perturbadoras ou ativadoras, influenciando de forma estimuladora ou desagregadora na aprendizagem. Isso pode acarretar enganos na interpretação de determinadas reações ou ações na sala de aula, levando à redução da capacidade de discernimento tanto do aluno quanto do professor.

O que queremos evidenciar nestas falas, tanto dos alunos, quanto dos professores é a importância do diálogo na prática educativa. O diálogo oferece oportunidades, segundo **Hernández**,

*para expandir, reconsiderar uma questão ou problema e procurar compreendê-lo de diferentes maneiras. O que, por sua vez, permite desenvolver a consciência de aprender e impulsionar estratégias de pensar sobre a própria aprendizagem.*

*Além disso, a partir do diálogo, enfatiza-se a reflexão, a investigação crítica, a análise, a interpretação e a reorganização do conhecimento. (2002, p. 20)*

O diálogo pode então, ser significativo para estimular o interesse, a necessidade e a conscientização na relação ensino-aprendizagem e pode contribuir para a reciprocidade entre afetividade e aprendizagem, o que não deve ser confundido com permissividade, *o diálogo entre professores ou professoras e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo (Freire, 2000, p.117).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penetrar no universo escolar, tão presente em nossas vidas, porém tão difícil de desvendar, onde não há caminhos definidos, mas que vão sendo construídos no caminhar, revela-nos a noção de que não podemos vê-lo realmente como é, vemos o que podemos e conseguimos ver, o que nos permite nossos conhecimentos e concepções. Assim, à procura de respostas, é possível que mais indagações tenham sido provocadas do que respostas encontradas.

O sujeito constrói-se a partir das relações entre um mundo externo, estruturado pela cultura e pelas condições históricas, e por um mundo interno, não somente no aspecto cognitivo, mas afetivo, que envolve desejos, pulsões, sentimentos e emoções, portanto, é extremamente importante aproveitar essas relações na prática educativa.

*Educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menor distância entre dois pontos é uma linha reta quanto que o que reduz a distância entre dois seres humanos é o riso e a lágrima (Alencar, 2001, p.100).*

A afetividade é um conceito amplo, integra relações afetivas como a emoção (medo, cólera, alegria, tristeza), a paixão e o sentimento, inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Segundo a teoria walloniana, emoção e cognição são dois aspectos inseparáveis no desenvolvimento e se apresentam de forma antagônica e complementar. Na sala de aula, espaço social de convivência diária, foi possível perceber movimentos que caracterizam os conflitos eu-outro e que se constituem em oportunidades de questionamentos, reflexão e conscientização, e outros que apenas desgastam a relação professor/aluno/conhecimento. Mas, também, movimentos em que as interações gestadas na relação eu-outro são baseadas na importância do eu e do outro, no comprometimento e no diálogo.

A escola constitui-se num espaço essencialmente educativo, cuja função principal é a de mediar o conhecimento, possibilitar ao educando o acesso e a reconstrução do saber. Essa função está imbricada inexoravelmente às relações, pois a transmissão do conhecimento se dá na interação entre pessoas. Assim, nas relações ali estabelecidas, professor/aluno, aluno/aluno, o afeto está presente. Um dos componentes essenciais para que esta relação seja significativa e represente uma parceria no processo ensino-aprendizagem, é o diálogo.

Enfatizar o diálogo como imprescindível na relação professor/aluno não significa, portanto, desconsiderar a diretividade necessária ao processo ensino-aprendizagem ou a má interpretação de que o bom professor é “o bonzinho”, “o que permite tudo” ou “o que entende o aluno em todas as suas atitudes”. *A relação professor-aluno, por sua natureza antagônica, oferece riquíssimas possibilidades de crescimento* (Almeida, 2001, p.106).

Os conflitos oriundos desta relação desigual, podem e devem ser aproveitados, pois resolvê-los pressupõe o exercício constante de equilíbrio entre razão e emoção. Devido à natureza paradoxal das emoções, há um antagonismo entre as mesmas e a atividade intelectual. É possível perceber que quando ocorre a elevação da temperatura emocional o desempenho intelectual diminui, impedindo a reflexão objetiva, e quando a atividade intelectual está voltada para a compreensão da emoção, seus efeitos são reduzidos. O desenvolvimento deve conduzir à predominância da razão, sem que a emoção esteja excluída.

Em se tratando de adolescentes é importante que a relação afetiva seja mais cognitiva, que se concretize considerando *o outro como legítimo outro na convivência* (Maturana, 1999, p.18), ou seja, que a relação professor-aluno se dê como uma parceria afetivo-cognitiva, evidenciada através de uma linguagem onde haja espaço para o elogio, o incentivo e mesmo para a repreensão necessária, direcionada ao outro como possibilidade de reflexão, conscientização e formação. É essencial que esta relação esteja pautada no interesse pelo sujeito singular, gestado no coletivo, e principalmente pela crença na capacidade do ser humano.

Essa relação é uma via de mão dupla, professor/aluno, aluno/professor, que faz da sala de aula uma teia de valores, necessidades, aspirações e frustrações que se entrecruzam e portanto, se influenciam reciprocamente. Por isso, tanto professor quanto aluno são responsáveis por dar o tom a essa relação, mas é imprescindível que compreendamos que nós professores somos maestros nessa sinfonia, quer seja por nossa formação, experiência ou por nossa diferença em relação ao aluno, sujeito em formação, em busca de identidade.

Em cada situação vivenciada na pesquisa, quer seja através dos conflitos, das palavras anunciadas, dos gestos articulados ou das interações vividas, apontaram para o reconhecimento de que no processo de construção do conhecimento, de apropriação do saber são essenciais as relações entre afetividade e cognição. O sujeito não aprende se não se sente mobilizado ou estimulado para o conhecer, se não for afetado por ele.

A relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo ensinar-aprender, o exercício do diálogo, o fazer compartilhado, o respeito pelo outro, o estar aberto, o saber escutar e dizer, configuram-se como elementos de fundamental importância para a aprendizagem.

É imprescindível, então, que no contexto escolar trabalhemos a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica e não a julgando como simples alternativa da qual podemos lançar mão quando queremos fazer uma “atividade diferente” na escola. Essa articulação deve ser uma constante busca de todos que concebem o espaço escolar como *locus* privilegiado na formação humana.

Os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. O sujeito aprende quando se envolve ativamente no processo de produção do conhecimento, através da mobilização de suas atividades mentais e na interação com o outro. Portanto, a sala de aula precisa ser espaço de formação, de humanização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade – o desenvolvimento do ser humano.



**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 6. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2001.

CANDAU, Vera Maria (org). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HERNÁNDEZ, F. O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula. **Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, Artmed, Ano VI, v. 22, jul/ago 2002**.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

McLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo, Cortez: 2001

VALDEZ, D. As relações interpessoais e a Teoria da Mente no contexto educativo. **Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, Artmed, ano VI, v.23, set/out 2002**.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

\_\_\_\_\_ **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.