

AFETIVIDADE E RESILIÊNCIA: UMA VISÃO DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Mara Rúbia de Oliveira¹

RESUMO: A presente pesquisa exploratória trata da prática ativa do professor de arte, na qual a afetividade se concretiza como facilitadora do processo de desenvolvimento infantil e o desenho é o resultado da articulação da teoria com a prática, em que houve compreensão da problemática estudada. Conclui-se que é preciso valorizar a afetividade nas relações pessoais e interpessoais de alunos e professores e o desafio aos professores passa a ser, portanto, a organização de propostas didáticas com embasamento teórico-prático a respeito da afetividade e formação da resiliência. É preciso uma prática ativa que estimule no aluno o prazer de aprender para a vida, pois a escola ainda é o melhor lugar para a preparação das novas gerações, para produzir e reproduzir as práticas sociais relevantes, para ter sucesso.

Palavras-Chave: Afetividade. Docência. Resiliência. Sucesso.

ABSTRACT: This exploratory research deals with the active practice of the art teacher, in which affectivity becomes a facilitator of the child development process and the drawing is the result of the articulation of theory and practice, in which there was an understanding of the problem studied. It is concluded that it is necessary to value affectivity in the personal and interpersonal relationships of students and teachers and the challenge to teachers is therefore the organization of didactic proposals with a theoretical-practical basis regarding the affectivity and the formation of resilience. It takes an active practice that stimulates the student to enjoy life, because school is still the best place to prepare the new generations to produce and reproduce relevant social practices to succeed.

Key words: Affectivity. Teaching. Resilience. Success.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a relevância da afetividade nas aulas, em que o professor afetivo, por meio de estratégias construtivas auxilia no desenvolvimento integral do aluno e objetiva, por meio da articulação da teoria com a prática, uma melhor compreensão sobre a relação professor-aluno e a qualidade do processo de formação. A iniciativa é resultado da inquietação da pesquisadora sobre a crise existente

¹ Graduada em Letras pela Fafima, Pedagogia pela Uninove, Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Universidade Gama Filho. flaviaive@yahoo.com.br

na relação afetiva professor-aluno e os resultados da pouca qualidade da formação da criança na perspectiva da resiliência para enfrentar a vida.

Entende-se o professor como um mediador do saber em sala de aula e as interações entre ele e os alunos não se limitam apenas aos aspectos cognitivos, já que a afetividade é uma dimensão sempre presente nos processos interativos. Nesse sentido, as interações próprias da sala de aula são carregadas de afetividade e, seguramente, esta carga afetiva vai exercer uma influência na competência resiliente dos alunos.

A problemática do trabalho tem a ver com a preocupação dos professores em concretizar uma relação professor-aluno de qualidade, que possibilite uma formação integral do aluno, ou seja, preparação para a vida. Neste aspecto a resiliência é um recurso indispensável.

A aprendizagem ocorre a partir de um intenso processo de interação social, através do qual o indivíduo vai internalizando os instrumentos culturais. Dessa maneira, pode-se entender que as experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão determinar a qualidade do objeto internalizado e que tais experiências acumuladas, que podem ser expressas pela resiliência adquirida.

A metodologia da pesquisa envolveu levantamento bibliográfico e estudo de caso, de modo a permitir articulação entre teoria e prática e o instrumento de pesquisa foi a aplicação de questionário a cinco professoras da rede municipal estadual de ensino.

O trabalho está organizado em termos de revisão da literatura, em que se abordou a afetividade, para compreensão do desenvolvimento infantil; e o professor afetivo, para compreensão de uma prática ativa e produtiva.

AFETIVIDADE

A falta de preocupação com os aspectos afetivos torna-se um empecilho ao estudo da criança como ser integral. A escola, que ainda continua à margem dos estudos sobre o desenvolvimento infantil, não integra as relações entre afetividade, desenvolvimento motor, pessoal e cognitivo, isto é, a ênfase recai sobre a competência cognitiva, que inclui memorização, competência lógico-matemática, resolução de problemas didáticos, dentre outros, segundo Almeida (2004).

A aprendizagem significativa vai além de apenas saber fazer, tem a ver com o saber ser, saber conviver, e isso ocorre a partir de um intenso processo de interação

social, pelo qual o indivíduo vai internalizando os instrumentos culturais. Entendendo que as experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão determinar a qualidade do objeto internalizado e que tais experiências acumuladas, constituindo a história de vida de cada um, é que vão possibilitar um sentido para o que se aprende.

Um dos teóricos que buscou compreender o psiquismo humano, voltando-se para a observação da criança, numa perspectiva abrangente e global, investigando a criança em sua atividade e nos estágios de sua evolução psíquica foi Wallon. Conforme Galvão (1995, p. 11), Wallon “enfoca o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, procurando mostrar quais são, nas diferentes etapas, os vínculos entre cada campo e suas implicações como o todo representado pela personalidade”.

O afeto vem a ser “um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre dá impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza” (FERREIRA, 1999, p. 62).

Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e consequentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria mudanças, melhorias, ou seja, com o desenvolvimento da vontade e da autonomia, ocorrem mudanças significativas e claras nos conceitos infantis de regras, mentira, justiça, cooperação etc.

A afetividade, segundo Almeida (2004), é o ponto de início do desenvolvimento da criança, partindo de um estado primitivo de sensibilidade ou de conhecimento (inteligência prática que leva às ações), para uma individualização psicológica (o reconhecimento do Eu). Na perspectiva do desenvolvimento da afetividade, o papel do meio é relevante, pois nele figuram as relações familiares, no início, e depois, as relações sociais, no ambiente externo.

Na perspectiva teórica walloniana, no desenvolvimento humano identificam-se estágios diferenciados e com características peculiares, que se sucedem numa ordem necessária e interdependente, em que ora há predominância da afetividade, ora predominância da cognição, conforme Galvão (1995).

Afetividade tem a ver com a constituição do Eu (personalidade: eu existo e sou diferente do outro), pois há o outro (vida em sociedade); tem a ver com o uso de saberes para se comunicar e conseguir um resultado. Um bebê usa sua inteligência prática (não pensa para agir e não sabe se comunicar pela linguagem verbal), chora para conseguir

colo, leite. Sorri para conseguir aceitação, carinho. A criança em idade escolar usa a afetividade por meio da fala, do comportamento (linguagem verbal e não-verbal), e usa a cognição (pensa para agir).

[...] a afetividade constitui em cada estágio um tipo de manifestação afetiva diversa em virtude das necessidades e possibilidades maturacionais. Pouco a pouco, observam-se progressos nas interações da criança com o seu meio próximo. As expressões da afetividade vão se especializando, tornando cada vez fortes as interações sociais (ALMEIDA, 2004, p. 47).

A afetividade, na perspectiva da inteligência, não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais primordial, afirma Galvão (1995). A mesma autora argumenta que a criança, após vencer a fase puramente orgânica, passa à fase afetiva, que vai direcionando-se para a vida racional.

Afetividade e inteligência estão juntas, sendo a primeira predominando sobre a segunda, ou seja, pensa-se com emoções e, depois, raciocina-se. Com o tempo, a criança vai conseguindo dominar seus pensamentos e pode buscar equilíbrio entre a emoção e a razão, tomando decisões menos emotivas e mais racionais.

Almeida (2004) afirma que a afetividade assume papel indispensável no processo de desenvolvimento da personalidade da criança, que se manifesta primeiramente no comportamento ou atitudes (obediente, ativo, motivado) e depois na expressividade (tristeza, alegria, raiva, surpresa).

Em outros termos, a personalidade do indivíduo é construída progressivamente, há integração da afetividade e inteligência, sendo a primeira vinculada às sensibilidade internas, relacionadas ao mundo social, em que acontece a formação da pessoa; a segunda, vinculada às sensibilidade externas e é orientada para o mundo físico, na construção dos objetos. A aprendizagem acontece na mediação entre sujeito e objeto, em que os objetos se constituem a realidade concreta e o pensamento sobre o objeto, abstração, pensamento, construção de ideias.

No período em que a criança entra na escola, os progressos intelectuais que ela adquiriu levam-na a se interessar pelas coisas, pelo conhecimento e conquista do mundo exterior, em que há predominância do aspecto cognitivo. Nesta fase, denominada estágio categorial, (WALLON, apud ALMEIDA, 2004), é importante oferecer atividades lúdicas, em que as crianças participam de jogos com regras e vão aprendendo a conviver em grupo, respeitar regras, criar regras, cooperar, trabalhar em grupo. O

grupo serve como referência para a criança, ou seja, pois grupal é importante seguir para ser reconhecido no grupo.

Afetividade não é deixar fazer, mas dar exemplo e mostrar que se deve fazer para evoluir como pessoa, indo além da percepção e da cognição, ou seja, fazer para ser parte do todo e buscar mudança neste todo.

É fundamental cuidar do aspecto afetivo no processo da aprendizagem, já que é preciso compreender que a criança é uma criança diferente cognitivamente e afetivamente, isto é, querer ensinar regras de comportamento, por exemplo, sem proporcionar à criança situações de interação que levem a uma real tomada de consciência é perda de tempo, e o que é pior, pode acabar dificultando a aquisição do pleno desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Segundo Wallon (*apud* GALVÃO, 1995, p. 64): “atividade eminentemente social, a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para a sua manifestação”.

Devido ao seu poder de contágio, conforme Galvão (1995), as emoções propiciam relações interindividuais nas quais se diluem os contornos da personalidade de cada um. Esta tendência de fusão própria às emoções explica o estado de simbiose (relação mutuamente vantajosa) com o meio em que a criança se encontra no início do desenvolvimento. E explica também a facilidade pela qual a atmosfera emocional domina eventos que reúnem grandes concentrações de pessoas, como festas juninas, teatrinho, e outras situações em que se perde a noção de individualidade, para assumir a coletividade.

Por meio de jogos, danças e outros ritmos, por exemplo, as crianças realizam simultaneamente os mesmos gestos e atitudes, entregando-se aos mesmos ritmos. A vivência, por todos os membros do grupo, de um único movimento rítmico estabelece uma comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção.

O grande desafio é “[...] conseguir manter o equilíbrio entre a razão e a emoção sob pena de comprometer a realização de qualquer atividade. Essa tarefa tem como resultado a serenidade, um estado de grande valia para as mais difíceis elaborações mentais do sujeito” (ALMEIDA, 2004, p. 84).

Para um estudante ou para um matemático resolver um problema de álgebra, deve haver um interesse interno e um interesse externo 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 de satisfação em relação à sua solução utilizada.

Com suas capacidades afetivas e cognitivas expandidas através da contínua construção mediada pelo meio, as crianças tornam-se capazes de investir afeto e ter sentimentos validados neles mesmos. Neste aspecto, a autoestima mantém uma estreita relação com a motivação ou interesse da criança para aprender, defende (ALMEIDA2004).

A compreensão da reciprocidade entre afetividade e inteligência é a mola propulsora para uma discussão proveitosa acerca das relações afetivas na sala de aula. Não basta aceitar a afetividade como um aparato das relações com o conhecimento. É necessário entendê-la como uma companheira fiel da inteligência; afirmar sua ausência é desconhecer a relação afetividade-inteligência no desenvolvimento humano (ALMEIDA, 2004, p. 16).

Com base no que foi apresentado, percebe-se que a afetividade tem papel central no desenvolvimento da criança, já que é através da afetividade que ela demonstra desejos, vontades, necessidades e expectativas, o que permite que ela aprenda com o mundo e vá adquirindo traços de caráter e personalidade. Por outro lado, as emoções, que são parte integrante da afetividade, são exteriorizações orgânicas e que leva a criança a se conhecer, ao se expor ao ambiente e ter dele respostas. Isto é, raiva, tristeza, medo ajudam a, alegria, surpresa, tensão, são sentimentos profundos e possuem função relevante no relacionamento da criança com o seu meio.

Cabe ressaltar, também, a importância da ação motora, dos movimentos, do uso do corpo, do controle dos músculos e sua ligação com a afetividade. A motricidade está intimamente relacionada como processo de aprender, de modo que a criança precisa usar as mãos, andar, correr, equilibra-se, ir para a direita, para a esquerda, dançar, seguir ritmos, bater palma, rabiscar, desenhar, seguir uma linha. Movimentando-se em atividade com seus pares, a criança desenvolve a cognição, afetividade e socialização, ou seja, uma formação completa.

Concorda-se com Wallon quando o teórico ressalta ser a formação psicológica uma forma de assegurar a competência do professor que, conhecendo o

desenvolvimento infantil, poderá organizar uma ação adequada às reais necessidades dos seus alunos.

A grande lição para os educadores é a de que não são sozinhas e sem sentimentos que as crianças vão aprender a ser pessoas integrais, e sim no encontro de trocas com o outro enquanto sócio inseparável. As relações do indivíduo no grupo são, por isso mesmo, importante não só para a aprendizagem social, mas fundamentalmente, para a tomada de consciência de sua própria personalidade. Tanto a escola como os pais podem conceder às crianças o privilégio de conversar, dar segurança, firmeza, equilíbrio, amor e a transmissão da fé. Abdicar desta responsabilidade é colocar em risco a formação afetiva dos alunos, tão importante no mundo atual, cheio de desafios, contingências, injustiças.

É preciso ver as crianças como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens, para enfrentarem o mundo. Assim, desenvolve-se uma prática que considera a diversidade, isto é, os adultos passam a ser como parceiros nas atividades com as crianças; utilizando o conhecimento disponível para planejar suas atividades; acompanhar e intervir no desenvolvimento delas; planejando situações de desafio, considerando as potencialidades das crianças. Há que se responsabilizar pelos resultados obtidos em relação à formação da criança para ser um adulto feliz e interessado no mundo e nas mudanças para melhor.

É necessário um esforço coletivo de todos os envolvidos na formação das crianças, nos diferentes momentos desse processo, especialmente no período de acolhimento inicial dos alunos, de forma a garantir que o primeiro contato com a escola, para alguns, e o retorno para outros, se constituam em experiências prazerosas e estimulantes.

O professor precisa encontrar um equilíbrio entre as práticas pedagógicas ideais e as práticas pedagógicas efetivas, passando pela formação empreendedora e pela formação humanística, que envolvem espiritualidade, justiça, solidariedade, honestidade, credibilidade, criatividade, coragem, respeito e ética.

PROFESSOR AFETIVO

A ação pedagógica deve ser relacional, nela estão presentes o diálogo e a comunicação, e é o professor com suas palavras, gestos, corpo, espírito que dá sentido

às informações que quer fazer chegar aos alunos. O professor utiliza a si próprio como instrumento de trabalho e cultiva nele mesmo e em seus alunos determinados sentimentos, habilidades, atitudes que são o sustentáculo da atuação relacional.

Para Almeida (2004), assim como há um crescimento na preocupação com o processo de conhecimento no curso de formação de professores, é necessário introduzir o estudo das emoções, pois se acredita que assegurar a competência relacional é um meio de favorecer uma ação pedagógica mais eficaz.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor assuma um compromisso ético, buscando oferecer ao aluno condições de conviver com a maior dignidade possível na sociedade atual. Contudo, isso não se dá ao acaso e sim por meio da educação escolar pautada nas dimensões humanas, ou seja, biológica, cognitiva, afetiva e social.

Portanto, durante a sua formação e experiência profissional, cabe ao professor ter uma visão crítica da sua atuação em sala de aula, do sistema escolar e da sociedade em que ele e seus alunos vivem, interagindo, acolhendo e aceitando.

A mesma autora defende que o professor deve ter clareza sobre o que é emoção, como funciona, para poder administrá-la em si e no outro. A ausência de uma educação que aborde a emoção na sala de aula traz prejuízo para a ação pedagógica.

[...] a ação da escola não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa completa e deve converter-se em instrumento de seu desenvolvimento. [...] o professor é uma pessoa completa, com afeto, cognição e movimento, que se relaciona com um aluno também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento, e ambos, professor e aluno, estão num constante processo de mudança (ALMEIDA, et al. 2004, 22).

Ao falar da formação de professores, pensa-se na formação inicial e continuada, articuladas num projeto bem definido.

A escola precisa despertar para a relação que deve prevalecer: professor aluno. O professor deve se educar também como observador perspicaz, capaz de reconhecer possíveis entraves entre professor e aluno, para que saiba lidar com mais eficiência com as relações que surgem na construção do conhecimento, ou seja, o professor deve reconhecer que a afetividade evolui, ultrapassando os limites do afeto epidérmico para uma ação mais cognitiva, como por exemplo, a linguagem (ALMEIDA, 2004).

Na perspectiva da linguagem mediada pela afetividade docente, Galvão (1995, p.77) afirma que a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento, existindo, assim, uma relação de reciprocidade: “a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo em que age como estruturadora do mesmo”.

Wallon argumenta que o professor afetivo não é, de maneira alguma, aquele que deixa de praticar a educação tradicional com seu autoritarismo, para experimentar uma educação libertária, sem intervenção do professor, que não é um mero espectador do desenvolvimento da criança.

A superação do dilema entre o autoritarismo dos métodos tradicionais e o espontaneísmo das práticas que se pretendem renovadas demanda um raciocínio dialético, que enxergue as complexas relações de determinação recíproca que existem entre indivíduo e sociedade (GALVÃO, 1995, p. 92).

Ao levar em conta a prática de um professor afetivo, argumenta que o movimento, ou seja, o aspecto motor é muito importante, já que não somente indica agitação e tumulto, desatenção. Na verdade, “com a preocupação de extinguir o que pode ameaçar a aprendizagem em sala de aula, ignora-se completamente um importante atributo do movimento: sua capacidade de representar emoções” (ALMEIDA, 2004, p. 90).

A falta de clareza a respeito da ligação existente entre movimento e emoção, conforme o mesmo autor interfere, muitas vezes, na relação professor-aluno, de modo que o professor pode cometer o engano de interpretar expressões de alegria como indisciplina, por exemplo.

Para Wallon, os professores demonstram ter dificuldade em lidar com as situações emotivas de sala de aula, por não considerarem a imprevisibilidade e não conhecerem os possíveis indicadores de uma emoção.

Na verdade, tanto o excesso de movimento quanto sua ‘ausência’ podem relevar a presença de uma determinada emoção. É o caso da alegria, cuja manifestação expressa um escoamento dos tónus e, conseqüentemente, um excesso de movimento. O medo, ao contrário, revela-se em alguns casos pela contração muscular e pela falta de movimento. Por isso, o professor deve, também, olhar para a “rigidez” (ALMEIDA 2004, p. 91).

O professor afetivo, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), deve oferecer aos alunos a oportunidade de se desenvolver afetivamente, de modo que possa trabalhar as suas emoções de modo positivo. Para tanto, é preciso ter respeito às diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas, bem como atender o direito das crianças de experimentar as emoções, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança. (RCNEI, 1998, p.14).

A docência afetiva, portanto, é uma pedagogia de fortalecimento da relação professor-aluno, transformando e formando aprendiz e ensinante em indivíduos sensíveis, conscientes e solidários. Indivíduos bem estruturados emocionalmente e preocupados com o social, pois recebem e dão afetividade, atenção e respeito, que são os fundamentos básicos para mudanças profundas da sociedade.

Assim, um professor afetivo deve, entre outras ações: estabelecer limites, pois a falta deles indica falta de afetividade; trabalhar o respeito às regras e costumes básicos de convivência social; desmistificar tabus que causam confusões e sofrimento, redescobrir, por meio da leitura, situações de perda, morte, abandono, traição, maldade, inveja, justiça, amor e tantos outros; fortalecer as relações com a família, para que a função de educar seja compartilhada.

O professor afetivo concede aos seus alunos o privilégio de conversar, experimentar segurança, firmeza, equilíbrio, amor e a transmissão da fé. Abdicar desta responsabilidade é colocar em risco a formação afetiva dos alunos, tão importante no mundo atual, cheio de desafios, contingências, injustiças.

Galvão (1995) afirma que a estruturação do ambiente escolar, fruto do planejamento do professor, deve levar em conta a reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas, individual e coletiva, pois influem diretamente na formação da personalidade da criança.

Ao participar de grupos variados a criança assume papéis diferenciados e obtém uma noção mais objetiva de si própria. “Quanto maior a diversidade de grupos de que participar, mais numerosos serão seus parâmetros de relações sociais, o que tende a enriquecer sua personalidade” (Cf. GALVÃO, 1995, p. 102).

Com base em Almeida et al. (2004), defende-se que as relações interpessoais na sala de aula são constituídas por um conjunto complexo de variadas formas de ser e conviver entre professor e aluno. Assim, os comportamentos vão sendo moldados nessa interação, num processo que deve ir progredindo, considerando a rotina, que na verdade é muito dinâmica em termos de relacionamentos. É durante as atividades pedagógicas que o professor pode melhorar sua relação com o aluno e este com os diversos saberes escolares. Ou seja, o professor afetivo é aquele que acredita no poder da mudança, que se livra da acomodação que leva à rotina. Assim, ele orienta as pessoas, e elas passarão a pensar livremente e agir de acordo com sua razão e emoção.

O professor que age com afetividade busca os desenvolvimentos físico, afetivo e intelectual da criança, o que significa qualidade do ensino. Desse modo, ele propicia atividades socializadoras, recreativas, esportivas e educativas, em locais seguros e confortáveis, facilitando o processo de aprender com prazer.

O professor afetivo trabalhará com a criança, orientando e motivando-a nos diferentes estágios de desenvolvimento, tendo empatia e desafiando-a a viver com razão e emoção, num ambiente estimulador da atividade criativa da criança, além de auxiliar no seu desenvolvimento integral, o que favorece a experimentação da criança com a afetividade, tão importante para o seu viver.

[...] como uma profissão relacional complexa, em que a pessoa inteira é mobilizada. A cada momento ou em cada ação desencadeada, conhecimentos e afetos são mobilizados e mudanças ocorrem por parte dos sujeitos envolvidos na relação. Lembra-nos ainda a sala de aula como o lugar da multiplicidade, do imprevisto, das interações simultâneas e (aparentemente) desconexas, em que decisões são tomadas a cada minuto pelo professor e pelos alunos, na presença de desafios, alegrias, angústias, desejos, poderes, gostos e desgostos, preconceitos, aspirações (ALMEIDA, et al. 2004, p. 9-10).

Para Galvão (1995), com o apoio de informações teóricas sobre as características do comportamento emocional e usando a capacidade de análise reflexiva, o professor afetivo deve buscar identificar, nos fatores implicados nas situações do cotidiano da sala de aula, aqueles que agem como ‘combustíveis’ positivos e negativos. Mesmo sendo comum esta reflexão somente após as ações, amplia-se a compreensão da afetividade como fator intrínseco do processo de ensinar e aprender.

Tendo em vista as manifestações emocionais no meio social e suas reações, se os encaminhamentos do professor que se quer afetivo forem adequados, influem decisivamente sobre os efeitos agregadores ou desagregadores da emoção. As dinâmicas em sala de aula se repetem, cabendo ao professor identificá-las.

PRÁTICA DOCENTE AFETIVA

Para Galvão (1995), o professor que deseja viver a afetividade precisa deixar de ser tradicional e o “dono do saber”, o “todo poderoso”, o homem da razão, tornando-se, então, uma pessoa de razão e emoção com os alunos. Isso significa que é natural ele em dado momento estar zangado, entediado, triste, preocupado, alegre, não necessitando,

pois, esconder de seus alunos ou tratá-los diferente em cada situação. O mesmo deve ser considerado quanto aos alunos.

A mesma autora afirma que o professor precisa permitir o movimento do aluno, influenciador da atividade intelectual, de modo que não se devem manter os alunos parados, sentados e concentrados sempre.

“Não há uma postura-padrão para garantir a atenção em toda e qualquer atividade: a atitude corporal mais adequada varia conforme o tipo da atividade e do estímulo. E, muitas vezes, são justamente as variações na posição do corpo que permitem a atenção” (GALVÃO, 1995, p. 110).

Com base em Almeida et al. (2004), argumenta-se que em qualquer situação do processo de ensino e aprendizagem, precisa haver comunicação entre professor e aluno, ou seja, um tem que entender o outro considerando suas intenções, suas características, seu modo de ser. Principalmente se colocando no lugar do outro, o que é um facilitador de aprendizagem, pois cada pessoa tem particularidades no jeito de aprender. Portanto, a relação interpessoal é essencial na aprendizagem e não pode deixar de incluir o comportamento do professor, suas verdades, seus valores, no que acredita, e muito mais.

Nas relações pedagógicas e pessoais em sala de aula podemos identificar a alternância de direções dialeticamente opostas de desenvolvimento: movimento para dentro, para conhecimento de si – com predominância do afetivo – e movimento para o mundo exterior – com predominância do cognitivo (ALMEIDA, et al. 2004, p. 12).

É durante as atividades pedagógicas que o professor pode melhorar sua relação com o aluno e este com os diversos saberes escolares. O conteúdo, como é apresentado, quando e sua importância, influi diretamente na qualidade da aprendizagem do aluno, e está diretamente ligado em como acontecem as relações entre professor e aluno, ou seja, o que se aprende é algo do professor ou do aluno, interessa a quem? Qual a melhoria na formação? Eis o questionamento que o professor deve fazer e tentar responder.

Os professores, ao lado de suas preocupações e de seus compromissos com a tomada de decisão sobre preparo de aulas, estudo, definição do conteúdo, organização da sala de aula, correção de trabalhos e provas, bem como preenchimento de formulários e relatórios administrativos e tantas outras questões de sua prática docente, preocupam-se com o envolvimento com seus alunos, com suas dificuldades, com sua vida, com suas relações, com as solicitações afetivas que permeiam a sala de aula, com os colegas, gestores etc. Neste sentido, cabe aos professores evitar o esgotamento, cansaço, desgaste, desilusão etc.

[..] utiliza-se a palavra *burnout* para expressar toda uma síndrome decorrente das experiências do professor em sua profissão. Negar que esse quadro afetivo não tenha consequências nas relações pedagógicas em sala de aula, na prática docente do professor, é idealizar a prática docente, não a percebendo na realidade cotidiana das escolas brasileiras cognitivamente (ALMEIDA, et al. 2004, p. 18).

Ao tratar da prática afetiva docente, argumenta que não se deve assumir a ideia de que afetividade é permissividade, porque há situações em que se movimentar é de fato incompatível com a atividade acadêmica; no entanto, “é preciso que o professor esteja atento aos movimentos das crianças, pois estes podem ser indicadores de estados emocionais que devem ser levados em conta no contexto da sala de aula” (ALMEIDA 2004, p. 91).

Muitos professores, em virtude de não saberem lidar com a emoção dos alunos, por falta de base teórica ou razão, entram numa discussão que frequentemente ocorre na sala de aula, julgando ser uma forma de dominar a situação. Esta é a maneira menos apropriada de administrar a emoção na sala de aula.

“A representação é uma forma de reduzir uma crise emocional. Os professores podem, conforme a emoção, utilizar várias técnicas – a dramatização, o desenho, o relato oral –, como formas de reduzir a emotividade dos alunos” (Cf. ALMEIDA, 2004, p. 93).

O professor deve evitar uma atitude comum entre o corpo docente para tratar problemas decorrentes da emotividade dos alunos: demonstrar para o aluno que seu comportamento não agradou, principalmente por uma ação de cólera. O professor não deve considerar que revelar sua vulnerabilidade é um meio de solucionar problemas emotivos em sala de aula.

Uma forma de ficar imune ao contágio negativo da emoção do aluno é se tornar espectador, isto é, “ignorar sua dramatização é uma forma de fazê-la sucumbir à razão: a emoção para sobreviver necessita de espectadores, de cúmplices” (ALMEIDA, 2004, p. 93). Por outro lado, diante de alunos inquietos, cabe ao professor questionar as atividades propostas e a possibilidade delas serem a causa de inquietações.

Aprender a ler as emoções é um pré-requisito para administrá-las, de modo que o professor deve manter-se aberto ao diálogo com a ação emocional do aluno, interpretando sinais para planejar suas ações pedagógicas.

Para Almeida et al. (2004), o professor deve aprimorar suas relações pessoais, intra e intergrupais, o que lhe permitirá desenvolver hábitos de estudo, desenvolvimento

da inteligência, bem como desenvolvimento da sexualidade, prevenção de uso de drogas, elevação da autoestima. O professor precisa comunicar-se com os alunos.

A comunicação eficaz não é uma competência inata do ser humano, é um processo complexo que envolve um emissor, um codificador, uma mensagem, um canal, um decodificador e um receptor. Considera-se que só haverá comunicação eficaz se houver compreensão da mensagem, que inclui saber falar, ouvir, e ir além da informação, pois só informar não garante que a mensagem se tornou algo comum, foi entendida e provocou reações esperadas no receptor.

Habilidades de relacionamento interpessoal e social são, como tantas outras, aprendidas e desenvolvidas no viver junto – e dessa aprendizagem ninguém sai igual: mudanças são engendradas, no nível da consciência, das atitudes, das habilidades e dos valores das pessoas, assim como no grau e na amplitude de seu conhecimento e no trato com esse conhecimento, com a cultura – constroem-se assim processos indenitários. Mecanismos como a comunicação e a linguagem estão na base dessa construção e podem ser seus facilitadores ou obstáculos a ela (ALMEIDA, et al. 2004, p. 11).

No caso do emissor, as barreiras são: falta de clareza nas ideias; comunicação múltipla; problemas de decodificação; bloqueio emocional; hábitos de locução; suposição acerca do receptor. O receptor pode apresentar as seguintes barreiras: audição seletiva; desinteresse; avaliação prematura; preocupação com a resposta; crenças e atitudes; reação ao emissor; preconceitos e estereótipos; experiências anteriores; atribuição de intenções; comportamento defensivo. Para melhorar o nível de comunicação entre emissor e receptor, os autores indicam que deve haver sintonia com o receptor, ou seja, conhecê-lo, bem como é preciso ouvi-lo e, também, provocar realimentação, isto é: verificar em que medida a compreensão do receptor coincide com o significado pretendido pelo emissor.

Almeida et al. (2004) defendem que cada um dos âmbitos do aluno e do professor – pessoal, interpessoal, social, cognitivo, afetivo –, em qualquer processo de comunicação, estão sincronicamente presentes e nenhum deles é afetado ou se transforma sem que os outros sejam também transformados, de modo que a efetividade da comunicação estabelecida é fundamental para que a construção e transformação integral do emissor e receptor ocorram.

O professor deve compreender que no cotidiano de sua sala de aula serão comuns situações de conflitos envolvendo quem ensina e quem aprende. Assim, sob o impacto das emoções a sala de aula experimentará turbulência, agitação motora, dispersão, crises emocionais, desentendimentos, irritação, raiva, desespero, medo entre

outros. Nessa perspectiva, a prática do professor deve estar sempre direcionada para ações voluntárias e racionais, pois assim “tem mais condições de enxergar as situações com mais objetividade, e então agir de forma mais adequada” (GALVÃO, 1995, p. 105). Assim, o professor influi decisivamente sobre a redução dos efeitos desagregadores da emoção, aproveitando as suas qualidades agregadoras.

Almeida (2004) defende que o professor deve fazer do ambiente da sala aula, um lugar diferente do ambiente familiar, pois não se é pai ou mãe e nem tia ou tio, de modo que a relação professor-aluno, numa dimensão antagônica (família/aluno), oferecerá riquíssimas possibilidades de desenvolvimento da personalidade da criança.

A mesma autora afirma que a afetividade em sala de aula deve ser um processo que evolui, ou seja, não se limita a abraçar, dizer “bom dia, como vai”, mas, também, conhecer, ouvir, conversar, admirar, o que implica uma afetividade com intenção cognitiva, ou seja, que permita que o aluno aprenda mais do que saber ser, mas também saber fazer, pensar, desejar, aprender etc.

Na prática docente afetiva, cabe ressaltar que reconhecer o papel positivo dessas condutas não resolve totalmente o problema, é preciso ainda descobrir procedimentos práticos no dia a dia do professor, que permitam lidar com situações emotivas. Esses procedimentos devem ser encontrados por cada um, em seu contexto específico, mas não se pode esquecer que o referencial teórico aponta pistas que permitem aumentar o arsenal docente em busca de uma atuação afetiva.

A introdução de medidas concretas que visem possibilitar maior autonomia e responsabilidade às crianças pode diluir a oposição e facilitar a convivência nos momentos críticos. Sem falar nos benefícios que tais medidas podem trazer para o desenvolvimento de condutas sociais importantes, como a cooperação e a solidariedade (GALVÃO, 1995, p. 107).

Diversas situações humanas podem ser mais bem compreendidas quando vistas em função dos problemas e soluções reais vivenciados, de modo que o discurso teórico e as propostas para uma prática docente precisam ser enriquecidos com a situação em que se coloca no lugar do professor, para se enxergar mais amplamente a questão da afetividade. Nesse sentido, o próximo capítulo apresenta metodologia de pesquisa com professores e sua prática diante da dinâmica e complexidade da sala de aula na perspectiva da afetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As democracias dependem de cidadania ativa e consciência clara das responsabilidades sociais embutidas na prática educacional e as características da formação em resiliência, cada vez mais, estão propiciando condições para a efetivação desta transformação.

Portanto educação para a resiliência veio para ser somada e não para substituir a atuação pedagógica tradicional, pois o professor ainda é o recurso mais importante na intervenção de dificuldades de aprendizagem.

Está cada vez mais necessário praticar a afetividade nas atividades educacionais, mas as transformações não acontecem espontaneamente e necessitam de vários cuidados para que a formação em resiliência chegue de forma eficiente aos alunos sem mecanizar a atuação do professor e especialista.

É necessário planejamento e preparação desses profissionais, mas nem sempre a equipe está preparada para tal desafio. Existe também a questão de profissionais que não querem se preparar ou que não acompanham de forma eficaz as mudanças impostas pela época em que se está vivendo.

O trabalho possibilitou apresentar pressupostos conceituais e históricos, para que se possa compreender melhor o trabalho do professor afetivo, por meio da pesquisa sobre saberes relevantes que ajudem a identificar e caracterizar fatores da atuação afetiva que trazem impacto para a formação cidadã do aluno, tendo em vista o sucesso de todos os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A.R.S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2004.

ALMEIDA, L.R. et al. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

ASSIS, S.G.; PESCE, R.P.; AVANCI, J.Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Artmed: Porto Alegre, 2006.

BELLO, J.L.P. **A teoria básica de Jean Piaget**. 1995. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>>. Acesso em 02 out. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino fundamental e médio. Secretaria da Educação. Brasília: Mec, 2002.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **LDB 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – RCNEI, v1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTORINA, J.A. et al. **Piaget & Vygotsky:** Novas contribuições para o debate. 1São Paulo: Ática, 1998.

EPSTEIN, I. **O Signo.** São Paulo: Ática, 1991.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Aurélio XXI:** o dicionário da Língua Portuguesa. 3 eds. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLACH, F. **Resiliência:** a arte de ser flexível. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Arte Médica. 1999.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso.** Petrópolis: Vozes, 2008.

PAIS. C.T. Semiótica das Culturas: valores e saberes compartilhados, **Revista Brasileira de Lingüística**, Terceira Margem, São Paulo, v. 13, Impresso, 2006, p. 155-172.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

PIAGET, J. e INHELDER, M. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: BCD, 1999.

TAVARES, J. (Org.) **Resiliência e educação.** São Paulo: Cortez. 2008.