
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JÉSSICA FERNANDA DA SILVA

**ASPECTOS AFETIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM**

JÉSSICA FERNANDA DA SILVA

ASPECTOS AFETIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM

Orientador: Andreia Osti

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio
Claro, para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Rio Claro

2018

S586a Silva, Jéssica Fernanda da
ASPECTOS AFETIVOS NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM / Jéssica Fernanda da Silva.
-- Rio Claro, 2018
104 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura -
Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Andreia Osti

1. Afetividade. 2. Desempenho. 3. Representações
sociais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais, que não tiveram a oportunidade de continuar seus estudos, mas sacrificaram suas juventudes para criar-me e dessa forma, possibilitaram-me estar em uma universidade pública, formando-me Licenciada em Pedagogia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, familiares e amigos que me apoiaram durante toda minha trajetória escolar e acadêmica, estimulando-me e acreditando que eu seria capaz, em especial aos meus irmãos (Wellington e Jeferson) e irmã (Crislaine), tias e avó. À minha orientadora por tudo que me ensinou e pela participação direta na minha formação e na realização deste trabalho. E a todos que estiveram de alguma forma envolvidos durante esses quatro anos de curso.

EPÍGRAFE

“Porque ensinar
é regar a semente sem afogar a flor”.

Sergio Vaz

RESUMO

O estudo dos sentimentos vivenciados por alunos constitui instrumento relevante para a Educação, pois contribui para a compreensão dos fenômenos educativos, permitindo investigar os comportamentos diante da escola, a interação entre os sujeitos e a construção de saberes. A partir disso, o trabalho apresenta como problemática a discussão acerca da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, que podem vir a influenciar o desempenho acadêmico. O objetivo geral da pesquisa é analisar quais os sentimentos de alunos e professores do ensino fundamental envolvidos na relação com o aprender e quais suas implicações para o desempenho acadêmico. Mais especificamente, pretende-se investigar o vínculo com a aprendizagem e identificar o que os textos acadêmicos indicam como fatores que interferem no desempenho de estudantes. Trata-se de um projeto de pesquisa para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Rio Claro – SP. A pesquisa será desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico direcionado aos bancos de dados Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), Unesp, USP e Unicamp, com o recorte de trabalhos divulgados nos últimos dez anos. Os resultados indicam que a afetividade está presente no processo de ensino e aprendizagem por meio dos sentimentos vivenciados pelos alunos e professores, contudo devemos considerar que os sentimentos vivenciados em sala de aula não são apenas sentimentos positivos, mas também negativos. Destaca-se ainda que os sentimentos vivenciados pelos alunos e professores possuem influência sobre as suas representações, representações essas que podem influenciar o desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Afetividade; Desempenho; Representações sociais.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	06
2. COMPREENDENDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	09
3. AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	35
4. METODOLOGIA	57
5. OBJETIVOS	58
6. RESULTADOS	59
6.1 Análise do material bibliográfico	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de pesquisas, nas diversas áreas da Educação, tem contribuído para a compreensão dos fenômenos que participam da prática educacional, buscando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e propondo o levantamento e a busca de soluções para problemas relacionados aos indivíduos e aos grupos envolvidos no processo educativo. Estudos internacionais (Solar, 2004, Alcalá, Camacho, Giner e Ibanez, 2006, Contreras e Esguerra, 2006, Gregoriadis e Tsigilis, 2008, Rodrigues e Cruz, 2009, Mensurado, 2010) e nacionais (Ribeiro e Jutras, 2006, Martinelli e Schiavoni, 2009, Ribeiro, 2010, Mattos, 2012, Tassoni e Santos, 2013, Bicalho e Souza, 2014, Carvalho e Senkevics, 2014) têm destacado a necessidade de compreender a afetividade e suas implicações para a prática educativa.

Apesar de estudos na atualidade indicarem a necessidade de pesquisas que articulem os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos, Ribeiro (2010) afirma que o domínio afetivo ainda permanece marginal na abordagem pedagógica, sendo o tema afetividade ainda ignorado na Educação Básica, o que causa estranhamento uma vez que o processo de ensino e aprendizagem envolve interações humanas. Considerando que a escola constitui uma das mais importantes fontes de socialização, pode-se afirmar que muitas das experiências vivenciadas nesse ambiente geram sentimentos que afetam a forma como as relações são percebidas, definidas e manifestadas, influenciam as experiências de aprendizagem, o desempenho escolar, o vínculo com a aprendizagem, a autoestima e a própria representação de si. Para Visca (2010), a afetividade no processo de ensino e aprendizagem serve como catalisador e intensificador dos interesses dos alunos por qualquer processo educativo de conhecimentos.

O estudo dos sentimentos vivenciados por alunos constitui instrumento relevante para a Educação, pois contribui para a compreensão dos fenômenos educativos, permitindo investigar os comportamentos diante da escola, a interação entre os sujeitos, as experiências de aprendizagem e a construção de saberes. Cabe destacar que existem poucas pesquisas na área educacional em que os sentimentos dos alunos ocupem um lugar central. No entanto esse campo de pesquisa oferece um novo caminho ao esclarecer sobre os diversos fatores que participam do processo educativo.

Ancorados na teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2010), podemos investigar como os alunos sentem o processo de aprendizagem, quais os sentimentos despertados e a influencia desses para o seu desempenho, analisando os fatores que interferem, positiva ou negativamente, nos resultados de sua aprendizagem. Partimos da

hipótese que alunos que manifestam sentimentos negativos tem menor vínculo com a aprendizagem, apresentam uma percepção negativa da relação com seu professor, não possuem adequadas estratégias de aprendizagem o que resulta em baixo desempenho acadêmico. Já alunos com sentimentos positivos, possuem maior vínculo com a aprendizagem, têm percepções positivas da relação com o professor, desenvolvem melhores estratégias de aprendizagem, o que implica em melhor desempenho.

Alguns pesquisadores (Contreras; Esguerra, 2006; Mensurado, 2010; dentre outros) sustentam que nos próximos anos as pesquisas educacionais deverão dedicar mais atenção ao estudo dos aspectos afetivos da experiência humana. Entender e fortalecer aqueles fatores que permitem prosperar os indivíduos e comunidades, para melhorar a qualidade de vida e prevenir patologias. Entendemos que essa relevância deve ser estendida aos estudantes, uma vez que autores (Martinelli; Sisto, 2006; Osti, 2010, 2011, 2012, 2013) indicam um crescente aumento de alunos do ensino fundamental sendo encaminhados a serviços especializados em decorrência de problemas comportamentais e de aprendizagem.

Os fundamentos desse estudo encontram-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2005, 2010) por possibilitar uma leitura pertinente ao contexto das relações e por considerar que sua utilização pode contribuir para um entendimento efetivo de sentimentos, percepções e valores nem sempre explicitado pelos sujeitos que deles compartilham. Também aborda de forma integrada as dimensões cognitiva, afetiva e social presentes no comportamento humano. Cabe destacar que definida nossa abordagem teórica, os termos sentimentos e afetividade aqui serão tratados como sinônimos.

Esse trabalho tem por objetivo geral analisar quais os sentimentos de alunos do ensino fundamental envolvidos na relação com o aprender e quais suas implicações para o desempenho acadêmico. Os objetivos específicos centram-se em investigar o vínculo com a aprendizagem, identificar o que os textos acadêmicos indicam como fatores que interferem no desempenho de estudantes.

Considera-se relevante, tanto teórica quanto socialmente, investir esforços na investigação sistemática das características e fatores que compõem os sentimentos, afetos e o bem-estar dos indivíduos, sobretudo de alunos do ensino fundamental em decorrência do número de estudantes que fracassam em sua escolarização. De acordo com o senso escolar de 2010 há no Brasil mais de sete milhões de estudantes (aproximadamente 23,6%) com defasagem escolar, ou seja, em série incompatível com a idade. Mediante o exposto e considerando que a escola constitui uma das mais importantes fontes de socialização, pode-se afirmar que muitas das experiências vivenciadas nesse ambiente geram sentimentos que

afetam a forma como o estudante se comporta em sala de aula, influenciam seu envolvimento com as tarefas e atividades escolares bem como o desempenho acadêmico

Acreditamos que ao ter compreensão da relação entre afetividade e desempenho acadêmico, bem como sua influência para o desenvolvimento cognitivo de alunos, pode-se criar estratégias e programas que visem maximizar o desenvolvimento sócio emocional das crianças, com a finalidade de amenizar as possíveis dificuldades na aprendizagem e contribuir para o sucesso acadêmico de alunos que fracassam na escola. Destaca-se que estudos como da presente pesquisa são essenciais, pois servem como um diagnóstico de verificação de problemas e possibilitam a criação de programas específicos de intervenção escolar, institucional e clínica.

2. COMPREENDENDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais tiveram sua origem na sociologia por meio do teórico Durkheim, que analisou o conceito de representações, realizando uma distinção entre representação individual e representação coletiva, definindo as individuais como aquelas relacionadas ao estado mental e aos fatos da vida pessoal, sendo assim objeto da Psicologia. E as coletivas relacionadas ao conjunto de ideias, sentimentos e hábitos que expressam os valores de um grupo que fazemos parte, como por exemplo, as crenças religiosas, tradições culturais, profissionais, opiniões coletivas, sendo objeto da Sociologia. Durkheim teve sua investigação pautada em questões relacionadas a sociedade, religião, costumes, mitos e magia, algo vinculado as sociedades primitivas, a origem das culturas e ao pensamento mítico. Contudo, as representações estudadas por ele se encaixavam em sociedades menos complexas e com mudanças lentas.

No entanto foi Moscovici, um psicólogo social, que baseado nas representações coletivas de Durkheim, criou a Teoria das Representações Sociais, por considerar que o termo social melhor representava a organização da sociedade. Seu primeiro estudo foi publicado em 1961 na França em uma obra originalmente intitulada “*La Psychanalyse son image et son public*”, estudo esse que chegou no Brasil em 1978 com o título “A Representação Social da Psicanálise” e teve como objetivo compreender como a psicanálise, um saber científico, é representado pelos grupos populares e se transforma em um saber do senso comum. Nesse trabalho, o autor constatou que a psicanálise era representada pela população francesa como uma terapia de luxo, realizada por mulheres e intelectuais, pois somente os mesmos possuíam tempo e dinheiro para a sua realização. Também foi investigado como a imprensa francesa tratava a psicanálise, a qual utilizava conceitos psicanalíticos para descrever pessoas, evidenciando dessa forma a presença da representação social.

Desde o nosso nascimento construímos representações, sempre que estamos diante de algo fazemos uma representação daquilo, empregamos sentido, significado. Para Moscovici (2013, p. 40) “Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, as representações estão presentes”. Contudo o indivíduo não constrói as representações sozinho, ele está inserido em um grupo e é influenciado pelo mesmo. Segundo Osti (2010, p. 28) “Fazer parte de um grupo seja este político, religioso, escolar, familiar, esportivo, dentre outros, implica em compartilhar ideias com seus indivíduos. Os grupos, de maneira geral, têm influência sobre o pensamento das pessoas,

contribuindo para a tomada de decisões [...]”. E são diante dessas opiniões, comportamentos, avaliações e conceitos ali construídos que se formam as representações sociais.

[...] as representações sociais são elementos simbólicos que as pessoas expressam mediante o uso de palavras, silêncios e gestos. No caso do uso de palavras, recorrendo à linguagem oral ou escrita, as pessoas explicitam o que pensam, a forma como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo, e assim por diante. (TRUBBIANELLI; FRANCO, 2014, p.38-39).

De acordo com Oliveira e Werba (2012, p.105) “As representações sociais são teorias sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real [...]”. Ou seja, as representações sociais são um conhecimento construído coletivamente, que busca nomear, classificar um objeto ou pessoa e que possui como finalidade transformar algo não familiar em familiar. A formação de uma representação acontece por meio de dois elementos: a figura (imagem) e a significação (conceito). A figura seria um objeto ou fenômeno do mundo social e a significação o valor ou significado dado a essa imagem. Um exemplo abordado por Moscovici (2013) é de como o termo “neurótico”, um conceito da psicanálise também é utilizado para nomear um indivíduo egocêntrico e patológico, tornando assim o significado dado a aquela imagem em algo concreto.

Buscando compreender o funcionamento das representações analisaremos agora seus processos geradores: ancoragem e objetivação. A ancoragem para Moscovici (2013) é “[...] ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns colocá-las em um contexto familiar”. Sendo assim, esse processo tem como intuito classificar, dar nome a algo não familiar, desconhecido, estranho, não existente e ao mesmo tempo ameaçador, mas que é superado por meio desse procedimento, que o torna conhecido e familiar, o qual acontece quando somos capazes de incluir determinado objeto ou pessoa em uma categoria conhecida, então podemos representar o não familiar em nosso mundo familiar. Osti (2010, p.19) aponta que “Estamos sempre classificando pessoas, fatos, ideias ou objetos. Por meio de nossas próprias vivências e conhecimentos, agrupamos esses objetos ou pessoas em uma categoria que pensamos ser apropriada, podendo esta ser convergente ou não com a norma social”. Para melhor compreensão da ancoragem observaremos o exemplo apresentado por Oliveira e Werba (2012, p. 109):

[...] quando surgiu o problema da Aids, diante da perplexidade e dificuldade de entendê-la e classificá-la, uma das forças encontradas pelo senso comum para dar conta de sua ameaça, foi ancorá-la como uma “peste”, mais especificamente “a peste gay” ou “câncer gay”. Assim representada embora, classificada de forma equivocada e preconceituosa, a nova doença pareceu menos ameaçadora, pois já havia sido categorizada pelo senso comum como uma peste, e só aconteceria aos “gays”.

A objetivação é definida por Moscovici (2013, p. 61) como o processo de “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”, sendo assim a objetivação busca transformar algo abstrato em concreto, visível, real. Dessa forma, a imagem deixa de ser símbolo e passa a ser uma cópia da realidade, pois transforma um conceito em uma imagem, a qual é materializada e torna-se real. Osti (2010, p.20), aponta que “Objetivar implica reproduzir um conceito em uma imagem, ou seja, transformar palavras e ideias em nossas representações tornando aquilo que não é familiar em algo familiar”. Para exemplificar esse processo podemos analisar o que foi apontado por Oliveira e Werba (2012, p.109) “Ao se chamar de “pai” a Deus, está-se objetivando uma imagem jamais visualizada (Deus), em uma imagem conhecida (pai), facilitando assim a ideia do que seja Deus”.

Pode-se afirmar que as representações estão presentes em todas as nossas ações. De acordo com Schiele e Boucher (2001) elas norteiam todas as atividades humanas, sendo elaboradas ao mesmo tempo individualmente e socialmente. Individualmente, por necessitar de um sujeito e socialmente por pertencer a sociedade, ao grupo, sendo identificadas como fenômenos sociais. Para Moscovici (2013) quando uma pessoa está reunida e formando um grupo ela passa a sentir e a pensar de maneira diferente de quando está sozinha, isto porque as trocas contribuem para que os indivíduos repensem suas próprias ideias e valores. Sendo assim, as representações construídas por um indivíduo são resultado das relações construídas com o outro, pois desde o nascimento conhecemos o mundo por meio do outro, que além de nos influenciar, é influenciado.

Partindo do pressuposto de que todos os indivíduos, desde o nascimento, estão inseridos em grupos específicos (família, escola, bairro, comunidade, etc.) e que esses têm suas próprias representações, há de se compreender o contexto em que se formam as representações. Sabemos que elas são construídas por meio de dois processos: ancoragem e objetivação, mas essa construção ocorre dentro de um determinado espaço que na teoria das representações, é entendido como um universo consensual.

Moscovici (2013) explica que na sociedade há a existência de dois universos: o consensual e o reificado. O primeiro diz respeito ao conhecimento do senso comum e o

segundo pertence ao conhecimento científico. No universo consensual a sociedade é vista como um grupo de pessoas iguais e livres para expressar seus princípios, conceitos e opiniões. Esse universo é vivenciado nas práticas cotidianas por grupos que constroem as representações de forma espontânea para elaborar respostas para os problemas existentes.

Moscovici (2013, p.50) aponta que, “[...] nenhum membro possui competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias [...]”. Ou seja, todos pertencemos a esse universo e frequentemente expressamos nossos pontos de vistas durante conversas em clubes, bares e associações, e mesmo não sendo especialistas em determinados assuntos, buscamos solucionar os problemas existentes, construindo assim representações sobre algo ou alguém.

No universo reificado a sociedade é vista como um sistema onde os indivíduos são desiguais, possuindo diferentes papéis e classes e tendo o grau de participação definido pelo nível de qualificação. Ou seja, aqui reside o conhecimento científico. Sendo assim, os conhecimentos construídos nesse universo elaboram respostas, baseadas na ciência, sendo que a discussão acontece apenas com um grupo específico de indivíduos especialistas em determinadas questões.

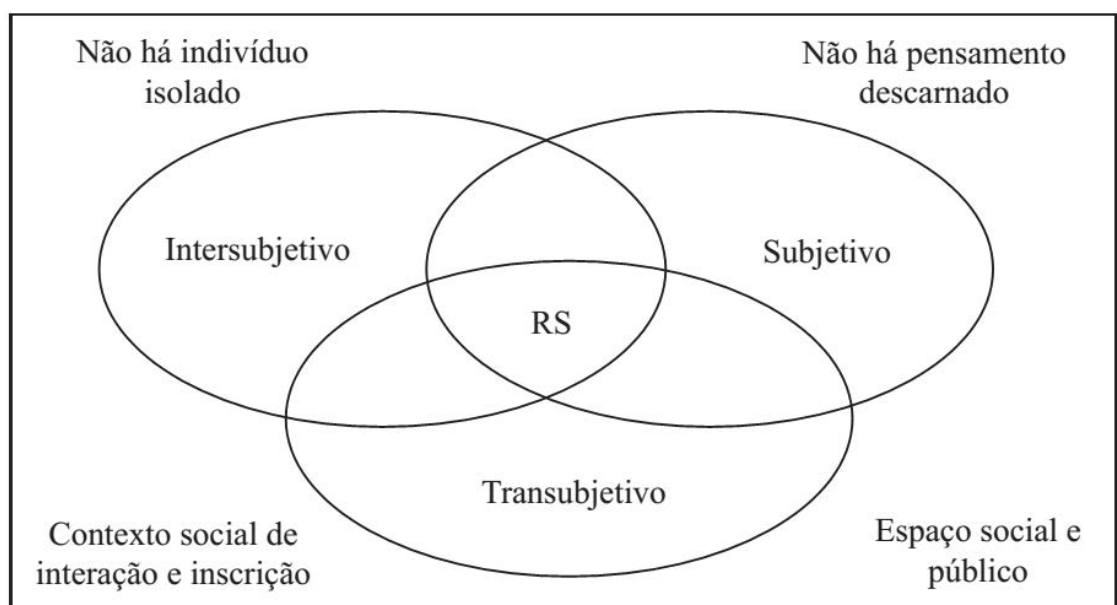
No entanto, apesar desses dois universos serem diferentes, temos uma apropriação pelo senso comum do conhecimento científico, uma vez que as pessoas em seu cotidiano, utilizam palavras e conceitos, como por exemplo, estresse, anorexia, depressão, para representar pessoas, transformando conhecimentos específicos em representações familiares, usuais e próximas da realidade. Isso demonstra claramente a incorporação de representações em nossa sociedade.

Cabe explicar que ao estudarmos as representações sociais, estamos estudando como as pessoas pensam determinados temas, isso porque a representação diz respeito ao pensamento e a subjetividade do indivíduo. Nesse sentido, Jodelet (2009, p.697) explica que a subjetividade permite compreender uma função importante das representações e que essas últimas podem ser estudadas em três esferas: subjetiva, intersubjetiva e transubjetiva. A esfera da subjetividade corresponde aos processos que operam no próprio indivíduo, ou seja, se as representações são sempre de alguém, elas têm uma função expressiva. Dessa forma, o estudo dessa esfera permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo.

A esfera da intersubjetividade diz respeito as representações construídas por meio da interação entre os sujeitos, que na maioria das vezes elaboram as representações por intermédio da comunicação verbal direta. Com resultado dessa comunicação temos a “transmissão de informação, a construção de saber, a expressão de acordos ou de divergências [...], a interpretação de temas pertinentes para a vida dos participantes [...], a possibilidade de criação de significações ou de ressignificações consensuais”. (JODELET, 2009, p.697). Sendo assim, esses espaços de comunicação, retomam ao plano social ou pessoal de representações já construídas, por meio da compreensão, interpretação ou construção de significados de objetos de interesses comuns ou acordos negociados.

A esfera da transubjetividade, de acordo com Jodelet (2009, p.698), “se compõe de elementos que atravessam o nível tanto subjetivo quanto intersubjetivo e sua escala domina tanto os indivíduos e os grupos quanto os contextos de interação, as produções discursivas e as trocas verbais”. Na construção das representações sociais, a transubjetividade refere-se ao que é comum aos membros de um coletivo, pertencendo assim ao espaço social e público. Suas representações são provenientes de diferentes fontes, como por exemplo, a difusão dos meios de comunicação de massa, os contextos impostos pelos funcionamentos institucionais, as hegemonias ideológicas, etc. Dessa forma, as representações geradas ultrapassam as interações e são construídas sob a forma de adesão ou de submissão. Ainda para compreensão das esferas apresentadas observaremos quadro proposto pela autora:

Quadro 1: As esferas de pertença das representações sociais:



Fonte: JODELET, 2009, p.695.

Entender as esferas de pertença das representações, assim como o universo que a compõe e os processos que as geram é de suma importância para avançar nesse conhecimento e poder compreender o alcance das representações para a prática educativa. Ao pensarmos especificamente no contexto educacional e relacionando-o com a teoria das Representações Sociais, podemos dizer que a escola é local produtor de representações onde outras representações são transformadas, alteradas e abandonadas.

É por meio das representações que conseguimos compreender o que acontece dentro de uma sala de aula. Segundo Gilly (2001), o estudo das representações sociais são um instrumento de grande utilidade para a Educação, pois contribui para a compreensão do que ocorre em sala de aula, ou seja, permite identificar as relações construídas nesse espaço, a qualidade dessas relações, assim como as percepções sobre os conhecimentos e saberes, os materiais e as pessoas. Ornellas (2009, p.191) aponta que “a amarração entre representações sociais, sala de aula e afeto está posta a partir da convivência, das interações, da partilha e das trocas entre os sujeitos desejantes que estão na sala de aula na busca da construção do conhecimento”. Sendo assim uma sala de aula é um espaço que possibilita a construção de representações sociais, pois tanto os professores, quanto os alunos constroem representações um do outro, representações essa que são responsáveis pela relação existente entre eles.

As representações construídas dentro de uma sala de aula podem ser identificadas pela forma como os professores pensam ou julgam fatos, acontecimentos, explicam teorias, incluindo a forma como percebem seu aluno e sua família. No mesmo contexto, o aluno também representa seu professor, temos assim um ciclo representativo, onde um está continuamente percebendo o outro e construindo representações nesse contexto e estas podem influenciar intensamente o comportamento de cada um deles, podendo assim construir relações positivas ou negativas. Pensando no aluno e a influência que essas relações podem causar na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, percebemos que quando é construída uma relação positiva entre ele e o professor, este se sente confortável e seguro e desenvolve assim uma representação positiva da escola. Já os alunos que vivenciam uma relação negativa desenvolvem atitudes de rejeição em relação à escola, atitudes essas que podem ser representadas através da desvalorização pessoal e baixo rendimento na aprendizagem cognitiva, social e emocional, bem como através de comportamento inadequados.

Refletindo sobre a importância da afetividade na construção das representações sociais, observaremos a assertiva de Pombo-de-Barros e Arruda (2010, p.360) que afirmam: “a vida humana é própria de uma rede entrelaçada e inseparável do Eu com o Outro, e o

indivíduo se constrói com o que essa rede lhe possibilita, modificando-se e modificando o ambiente do qual faz parte”, ou seja, as representações são construídas através das relações com o outro, principalmente as relações afetivas. Na sala aula as representações construídas a partir da afetividade possuem grande importância, pois a forma em que professores e alunos se representam está relacionada às relações construídas entre eles, contudo devemos deixar claro que a afetividade pode ser positiva ou negativa, construindo assim agradáveis ou desagradáveis representações.

Para melhor compreensão da relação da representação social e educação podemos analisar o estudo realizado por Menin et al (2009) que originou de uma conferência realizada por Denise Jodelet em outubro de 2001 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Unesp de Presidente Prudente e questões levantadas em um estudo anteriormente realizado. O objetivo da presente pesquisa foi analisar teses e dissertações de programas brasileiros de Pós-Graduação em educação que usam a teoria de representações sociais para estudar representações de/ou sobre professores. Para a seleção dos trabalhos foram lidos os resumos de 2.327 trabalhos defendidos no ano de 2004, ano selecionado pelas pesquisadoras para análise. Após a leitura dos resumos foram localizados 29 trabalhos, contudo, dois trabalhos não foram encontrados e dos outros 27, 4 eram teses e 22 dissertações, os quais foram lidos na íntegra e analisados.

Os temas abordados nas pesquisas foram referentes as representações sobre identidade do professor, avaliação, curso de Pedagogia, sexualidade, luta por terra, função do professor e da instituição na educação infantil, formação inicial em matemática, violência no ambiente escolar, concepções pedagógicas de Paulo Freire, pré-adolescentes, gênero e magistério, informática na educação, profissão e profissionalização, educação patrimonial, escola do passado, presente e futuro, meio ambiente e educação ambiental e bom professor, demonstrando assim que na maioria dos casos, as representações construídas eram exclusivas dos sujeitos da pesquisa. Esses sujeitos eram professores em exercício ou alunos em formação para o magistério, caracterizado nos estudos pela idade, gênero, série em que atuam, tempo de magistério, tipo de escola e função. Contudo, de acordo com as autoras existiu uma falha na caracterização desses sujeitos, a qual pontuaremos abaixo:

[...] faltam dados que caracterizem melhor os sujeitos como grupo constituinte de representações sociais. Em quase todos os trabalhos, o simples fato de os sujeitos terem em comum a profissão de professor parece ser considerado como condição suficiente para pertencer a um mesmo grupo de representação. Dificilmente há investigação a respeito de outras variáveis que liguem os sujeitos entre si. Faltam ainda informações que descrevam o contexto cultural e histórico em

que o grupo se constitui ou o que marca os sujeitos em sua pertinência àquele grupo. (MENIN et al, 2009, p.557).

Em relação a revisão bibliográfica, a maior parte das teses e dissertações analisadas tinham um capítulo apresentando a teoria da representação social. Sendo assim, vinte e cinco dos vinte e sete trabalhos analisados utilizaram Moscovici, vinte e um Jodelet, quatorze Abric, oito Gilly e cinco Doise. Dos autores brasileiros mais citados temos Sá em dezesseis trabalhos, Alves-Mazzotti em quinze, Madeira em doze, Spink em sete e Guareschi e Jovchelovitch em seis. Já em relação as metodologias temos as entrevistas utilizadas em vinte e dois trabalhos, os questionários em dezesseis e associações livres de palavras em onze. Diversos estudos combinaram mais de um procedimento de coleta, utilizando questionário e entrevista; entrevista, questionário e observação e entrevista e observação, também tiveram onze pesquisas que utilizam softwares para a análise dos dados. Entretanto poucos trabalhos tiveram a preocupação de justificar a escolha metodológica.

Sobre as análises de dados foram mais comuns análises de discurso, conteúdo, temática, categorial, descritiva e estrutural. Entretanto Menin et al (2009), destacaram a dificuldade dos autores em realizar uma análise de dados com toda a riqueza adequada a uma tese ou dissertação, sendo assim pontuado a falta de retomada dos pesquisadores em relação a teoria de representação social durante os resultados e as poucas comparações dos dados obtidos em relação a pesquisas anteriores. Os resultados destacaram que os estudos apresentados contribuíram mais significativas para a educação do que para a teoria de representação social, fato que acontece em decorrência do tempo dos trabalhos analisados, os quais são desenvolvidos em período de dois ou três anos, tempo insuficiente para reflexões teórico-epistemológicas mais aprofundadas. Mediante a isso, Menin et al (2009) concluíram a presente pesquisa destacando a necessidade de um aprofundamento nos estudos de teoria de representação social e educação como podemos observar a seguir:

As análises que fizemos possibilitaram um olhar crítico sobre as dissertações e teses. Ele apontou certas ausências e deficiências na utilização da teoria de representação social como referência teórico-metodológica. Numa palavra, a teoria é subutilizada nas pesquisas, fornecendo um ou outro instrumento de investigação ou de análise que permanece invariavelmente separado do restante do trabalho. Aparece mais como ferramenta para escolha de procedimento de coleta de dados ou de análise de um aspecto do objeto de estudo do que como corpo teórico inspirador de hipóteses ou de análises. (MENIN et al, 2009, p.570)

[...] consideramos ainda que os trabalhos sobre representação social são predominantemente descritivos [...] deixando de explorar as potencialidades explicativas que a teoria tem em relação a vários de seus conceitos, tais como: a origem e história de construção das representações, os processos de ancoragem e

objetivação, as propriedades estruturais, as funções de simbolização e as sociais, os papéis dos meios de divulgação, a importância das comparações entre grupos de sujeitos, a relevância das comparações entre diferentes formas de conhecimento, a origem das transformações nas representações, as possíveis correspondências entre representações e práticas e outros pontos conceituais (MENIN et al, 2009, p.571).

Ainda analisando a importância da representação social para educação, devemos levar em conta que a educação é uma atividade social, que para acontecer necessita de no mínimo dois sujeitos, que se relacionam e constroem representações um do outro. Porém para compreender a influência dessas representações no processo educativo, devemos levar em conta que as representações construídas por um sujeito em relação ao outro, não influencia apenas as suas ações, mas as do outro que percebe e interpreta essa representação, comportando-se de maneira diferente diante de cada situação. Ou seja, a representação que o professor tem em relação ao aluno, interfere na forma em que ele irá realizar a aula e no tratamento que dará ao estudante. O aluno também possui representações sobre o professor, as quais influenciam no processo educativo, podendo dessa forma proporcionar sucesso ou fracasso no ambiente escolar. Coll e Miras (1996, p.266-267), apresentam como acontece essas representações:

[...] a representação que o professor possui de seus alunos, o que pensa e espera deles, as intenções e capacidades que lhe atribui, não somente é um filtro que o leva a interpretar de uma ou de outra maneira o que fazem, a valorizar de um ou de outro modo as aprendizagens que realizam, a reagir de forma diferente ante seus processos e dificuldades, mas que pode chegar, inclusive, em certas ocasiões, a modificar o comportamento real dos alunos na direção das expectativas associadas a tal representação. [...] a representação que os alunos têm do seu professor, o que pensam e esperam dele, as capacidades e intenções que lhe atribuem, condiciona em grande parte sua interpretação de tudo aquilo que faz e diz e pode chegar também, em alguns casos, a modificarem o comportamento de professor, na direção das expectativas associadas a essa representação.

Pensando agora na origem das representações, será possível afirmar a sua existência em casos em que o professor e alunos que se encontram pela primeira vez na sala de aula? Em relação aos professores, quando estes recebem os alunos na sala, já possuem representações deles, que são construídas por intermédio de informações prévias dadas por colegas. Além do mais, cada professor possui uma representação do aluno ideal, a qual é construída a partir da sua experiência profissional e pessoal e influencia a sua relação com o mesmo. Já os alunos antes mesmo de terem contato com escola, ouvem falar dela por meio

dos pais, irmãos mais velhos e da mídia, construindo assim a representação do que é um professor, contudo, as representações formadas a partir do primeiro contato poderão ser modificadas, e tanto professor como aluno, os quais criam representações específicas sobre o outro com quem estão se relacionando, logo essas representações podem vir a intervir e influenciar a relação entre professor-aluno.

Mas afinal como os alunos representam os professores? Coll e Miras (1996) realizaram algumas pesquisas buscando responderam essa questão e mediante os resultados, identificaram três tendências mais presentes nos trabalhos sobre a representação que os alunos têm dos professores. Em primeiro lugar foram evidenciados os aspectos afetivos e relacionais, que são percebidos a partir do calor afetivo, disponibilidade, atitude positiva e respeito e que estão presentes em todos os níveis de escolaridade. Em seguida foi observado o desempenho do professor, que foi caracterizado a partir da clareza e pertinência das explicações, conhecimento do conteúdo, capacidade para despertar o interesse e motivação nos alunos, porém esse segundo ponto foi apresentado principalmente por alunos do ensino fundamental II e médio. Por último temos representações construídas com base no conteúdo de ensino e atuação do professor diante de situações de conflito, evidenciadas pelos alunos mais velhos também.

E os professores como representam os alunos? Ainda com base nos estudos realizados por Coll e Miras (1996), foi possível verificar a influência dos fatores normativos sobre a representação que os professores possuem dos alunos, ou seja, os professores constroem as suas representações com base nos objetivos traçados pela a escola. Dessa forma, características como, atenção, participação, motivação, responsabilidade, interesse pelo trabalho, constância, respeito aos colegas e professores, entre outros, são essenciais para essas representações. Outro ponto a ser destacado sobre a representação dos professores é a influência dessas representações sobre o aluno, como afirmam Coll e Miras (1996, p. 271), “[...] os alunos [...] vão obter melhores resultados escolares, quando o professor esperar que isso aconteça. [...]”. Ou seja, quando o professor tiver uma representação positiva de um aluno, irá trazer progresso no seu desempenho escolar, porém quando o oposto acontecer a representação negativa ocasionará prejuízos para a aprendizagem.

Coll e Miras (1996) utilizaram o estudo de Rosenthal e Jacobson – “Efeito Pigmeleão” - para exemplificar a relação existente entre a expectativa do professor e o desempenho dos alunos, tendo como hipótese abordada que quanto maior for a expectativa do professor, melhor será o desempenho do aluno. Foram estudadas dezoito salas de uma escola da Califórnia, as quais realizaram testes de aptidão e avaliações aplicadas pelos seus

professores e analisadas pelos pesquisadores. O principal resultado apresentado foi que as expectativas que os professores possuem sobre o desempenho dos seus alunos pode afetar significativamente no rendimento. Dessa forma, fica evidente que o impacto causado pelas representações construídas pelos professores, podem influenciar a aprendizagem do aluno e imagem que este terá de si, do professor e da escola. Logo, “Os efeitos das expectativas dos professores sobre os rendimentos de seus alunos são uma realidade nas salas de aula [...]” (COLL; MIRAS, 1996, p. 274). Por outro lado, quando os professores têm baixas expectativas sobre o desempenho dos estudantes, o que é chamado de “Efeito Golem”, os alunos tendem a satisfazer essas expectativas tendo, portanto, um desempenho insatisfatório.

Refletindo sobre a influência que as representações construídas pelos professores têm sobre os alunos, Coll e Miras (1996) consideraram dois fatores determinantes para a sua consolidação. O primeiro é a importância que o aluno atribui a representação que o professor tem sobre ele, sendo assim quanto mais significativa e importante for essa representação para ele, mais sensível será essa para a sua aprendizagem, afetando assim as suas expectativas e representações sobre processo educativo. O segundo fator que influencia a aceitação ou não dessa representação é a visão que o aluno tem de si e da sua capacidade, a qual é influenciada pela representação do professor. Dessa forma, as representações terão maior impacto nos alunos que considerarem significativas a opinião dos professores e que a visão que tem de si concorda com a representação do professor, contudo devemos deixar claro que essas representações podem ser positivas ou negativas.

As representações construídas pelos professores podem afetar o desempenho acadêmico de cada aluno, e isso acontece por meio de três aspectos apontados por Coll e Miras (1996). As expectativas que os professores possuem do rendimento futuro do aluno, é o primeiro, e nele estão presentes desde a reputação do aluno (estereótipos), a qual incluiu aparência física, sexo, origem étnica, classe social, etc., aplicação de teste diagnóstico, atuação dos alunos nos primeiros contatos com o professor e algumas características não pertinentes dos alunos, como, aparência física e modo de vestir. Com o avanço do período escolar, as interações entre professor e aluno aumentam e as expectativas iniciais construídas podem ser mantidas e reforçadas ou modificadas completamente.

O segundo aspecto refere-se aos diferentes tratamentos que os professores dão aos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem e que acontecem em função das representações que eles possuem dos alunos. Essas diferenças são construídas a partir do maior ou menor grau de atenção, apoio emocional e motivação que os professores proporcionam aos alunos durante a realização das atividades, participação nas aulas,

oportunidades que lhe são dadas para aprender e na quantidade e dificuldade do conteúdo ensinado. Deste modo, os professores expressam ter um afeto positivo em relação aos alunos que confirmam as suas expectativas e um negativo em relação aos que não atingem as mesmas, algo extremamente prejudicial, pois na maioria das vezes os alunos que possuem um rendimento menor, são os que mais precisam da atenção e motivação do professor.

O último aspecto analisa a reação dos alunos diante das diferentes formas de tratamentos recebidas no processo de ensino e aprendizagem, que são percebidos a partir da maior ou menor atenção, participação, persistência, cooperação e esforço dos alunos durante as atividades. E como apresentado acima, os alunos reforçam as expectativas dos professores, sendo que os que possuem representações positivas de si acabam tendo um desempenho melhor e os que possuem representação negativa acabam tendo um desempenho pior. Com base nessa assertiva, podemos considerar que a forma como o professor representa o aluno, influencia na forma que irão se relacionar. Além dos aspectos cognitivos essas representações também atingem os aspectos afetivos que influenciam a autoestima dos alunos e a imagem que terão de si.

A teoria das representações sociais nos permite compreender o sentido que os professores, em sua prática, atribuem à afetividade e a natureza dos obstáculos que eles encontram para efetivar um processo educativo que leve em conta a dimensão afetiva. Por meio das representações, tomamos conhecimento das maneiras pelas quais os professores estabelecem relações com seus alunos e da influência dessas relações no processo educativo. Uma vez que as práticas se realizam em consonância com as representações dos professores, torna-se possível identificar, por meio do discurso desses profissionais, as concepções e as ações que interferem, positiva ou negativamente, nos resultados da aprendizagem dos alunos. (RIBEIRO; JUTRAS, 2006, p. 41).

Em um estudo realizado por Lima e Machado (2012) podemos analisar as representações sociais construídas por professoras sobre o que seria um “bom aluno”. Participaram dessa pesquisa vinte professoras que lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental e que pertenciam a rede municipal do Recife-PE. Doze dessas professoras tinham formação em pedagogia e pós-graduação (*latu sensu*), apenas uma estava cursando o ensino superior. A faixa etária delas era diversificada, porém a maior parte estava na faixa de quarenta e um a quarenta e cinco anos e o tempo de serviço foi de um e quinze anos. A metodologia utilizada foi entrevista semiestruturada, sendo que a coleta de dados aconteceu nos meses de agosto e setembro de 2008 em quinze escolas da rede. As questões das entrevistas tiveram como base quatro eixos, o “bom aluno” do passado, o “bom aluno” do presente,

semelhanças e diferenças entre o “bom aluno” de hoje e do passado e fatores que intervêm na construção das representações sociais.

Por meio das falas das professoras foi possível perceber, que um “bom aluno” representado por elas é, curioso, questionador, participativo e educado. Contudo, devemos levar em conta que a representação construída por essas professoras do “bom aluno” é a representação de um pequeno grupo existente nas salas de aula, pois por muitas vezes os “bons alunos” são aqueles que têm prazer pela aprendizagem, que representam tanto a escola como o professor positivamente. Além do mais sentem-se confortáveis em participar e perguntar, pois têm um bom relacionamento com o professor, o qual lhes transmite segurança e tranquilidade. Ao contrário disso, existem os alunos representados com “maus”, que são influenciados tanto pela representação que os professores possuem deles, como a construída dos “bons alunos”, e diferente do que foi citado anteriormente, esses alunos não possuem um bom desempenho escolar, pois assim como os professores também constroem representações de si, que muitas vezes são negativas e trazem prejuízos para a aprendizagem.

Com base nessas pesquisas conseguimos verificar a importância da representação social dentro da sala de aula, uma vez que as representações permitem analisar o que essas professoras pensam ou esperam dos seus alunos e quais relações serão construídas com cada um deles, também englobam como os alunos representam seus professores e a sua aprendizagem, fator essencial para o seu desenvolvimento. Podemos assim considerar relevante a teoria das representações sociais para a educação, pois além de apresentar reflexões acerca de como os professores pensam e representam os alunos, indicam novas reflexões para práticas formadoras e das políticas educacionais. Evidenciando assim o impacto causado no processo de ensino e aprendizagem por meio da representação de professores e alunos.

Outro estudo que analisou as representações sociais de professores sobre alunos foi realizado por Santos et al (2014), o qual teve como base as seguintes questões: Como os professores do Ensino Médio representam os adolescentes? O que significa para um professor um aluno ideal? O adolescente é por natureza indisciplinado? Participaram da pesquisa trinta professores e estudantes de Ensino Médio de quatro escolas da cidade do Recife, sendo duas escolas privadas e duas escolas públicas. A metodologia utilizada foi baseada na associação livre, tendo como termos geradores as palavras adolescente e aluno ideal, os quais foram utilizados para relacionar as representações construídas e as situações de disciplina e indisciplinada escolar. Na coleta de dados foi pedido aos participantes que escrevessem quatro palavras que lhes viessem à mente quando liam os termos geradores, após escrever essas palavras,

deveriam organizá-las por ordem de importância, justificando sua escolha pela importância que lhe atribuem.

Em seguida as palavras foram analisadas por frequência e a ordem de importância. Analisando o termo gerador “aluno ideal”, temos as seguintes características, estudioso, questionador, educado, presta atenção, participativo, responsável, interessado, respeitador, curioso, comprometido, leitor, disciplinado, dedicado, inteligente, humilde, entre outras. Sendo assim, a representação do “aluno ideal” construída por esses professores é baseada nos aspectos cognitivos e comportamentais, os quais influenciam o processo de ensino e aprendizagem e a postura desses professores diante dos alunos, logo o aluno que participa, questiona, explicita dúvida, auxilia na qualidade do trabalho docente é considerado ideal. Contudo, o aluno existente em sala de aula não corresponde à essas características, porém também é influenciado por essa representação, podendo assim desenvolver alguma dificuldade ou fracasso escolar por não atingir as expectativas do professor, ficando assim explícito a contradição entre a representação do aluno ideal e do aluno real encontrado dentro das salas de aula.

A relação professor-aluno, mais do que ser pautada pelas ações que um dirige ao outro, é afetada pelas ideias que um tem do outro, ou seja, pelas representações mútuas feitas entre alunos e professores. Nesse sentido podemos afirmar que as intervenções vivenciadas na escola são influenciadas por fatores afetivos e cognitivos, que intervêm nesta relação através das imagens construídas por alunos e professores a respeito um do outro, dessa forma, as representações construídas criam uma rede de expectativas recíprocas entre professores e alunos, que pode ser ou não harmônica. Isso porque o comportamento, tanto do docente quanto do discente, é substancialmente influenciado por seus pensamentos. (OSTI, 2012, p. 25).

Ainda observando as representações sociais construídas pelos professores, podemos analisar o estudo realizado por Trubbianelli e Franco (2014), que buscou compreender as representações sociais que os professores elaboram sobre os conteúdos indispensáveis para a formação e socialização dos alunos e a relação professor-aluno desejável para um ensino de qualidade. Seus resultados indicam que existe influência das representações no processo educativo e que as representações são construídas por meio das vivências pessoais, o que implica em orientar e justificar os comportamentos em sala de aula, ou seja, é por meio das representações sociais construídas em sala de aula que tanto professor, como aluno se comportam. Os resultados específicos revelam que as representações construídas pelos professores sobre a relação professor-aluno tem como base: 1) o respeito mútuo, que é um respeito praticado tanto pelo docente como pelo discente; 2) a interação por meio de trocas de

aprendizagens e diálogo; 3) fragilidade, pois segundo alguns participantes, a tecnologia vem ocupando o espaço dos professores; 4) a confiança, tendo em vista que o aluno só aprende quando acredita e confia naquele em que está ensinado; 5) a afetividade, que segundo alguns docentes deste estudo, se iguala a relação mãe e filho; 6) dar voz ao aluno, ou seja, oportunizar ao discente dizer o que pensa e 7) seriedade e dedicação de ambas as partes.

Como conclusão, Trubbianelli e Franco (2014) destacam que as representações são influenciadas mais diretamente pelo respeito mútuo e interação, o que evidencia que para esses professores uma relação de qualidade entre professor-aluno é fundamentada no respeito entre as partes e na aprendizagem por meio da interação e trocas, indicando assim que a representação desse grupo sobre a relação professor-aluno é positiva.

Outro estudo que buscou compreender as implicações das representações sociais para a educação foi o de Ribeiro e Jutras (2006), o qual procurou descrever como os professores representam a afetividade na relação educativa, tendo em vista a importância das relações afetivas para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo o foco nas representações construídas por professores do ensino fundamental, participaram da pesquisa cem professores em formação em um curso de licenciatura em ensino fundamental oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana e que já estão lecionando em escolas públicas da região. A coleta de dados se dividiu em duas etapas, sendo a primeira associação livre de palavras e a segunda entrevistas semiestruturadas e organização triagem hierarquizada sucessiva, onde foram selecionados apenas quinze professores, dos que participaram da primeira etapa.

Na associação livre de palavras os participantes foram incentivados a escrever substantivos, adjetivos, verbos e sinônimos que representavam afetividade para eles no processo educativo e como resultado foram apontadas 249 palavras. As entrevistas foram realizadas a partir de um guia composto por três eixos, cujas questões baseavam-se em histórias reais vivenciadas por professores na sala de aula. Para a triagem hierarquizada foram selecionadas 32 palavras que apresentaram a maior frequência nas associações livres. Essas palavras foram escritas em fichas e os participantes tiveram que separá-las em dois grupos, um de palavras que lhes pareciam as mais características de afetividade e outro de palavras menos características de afetividade. Em seguida, foi solicitado aos participantes que selecionassem novamente as palavras mais características e assim por diante até que cada um chegasse à palavra que, do ponto de vista pessoal, seria a que melhor representaria a afetividade no processo educativo.

Analisando os resultados da primeira etapa, podemos verificar a que as palavras com maior frequência foram amor com (76%), seguida pelas palavras carinho (75%), compreensão (52%), respeito (47%), amizade (35%), afeto (26%), solidariedade (20%) e atenção (20%), porém como a frequência apenas não é suficiente para determinar uma representação, as autoras relacionaram a frequência com a ordem das palavras, tendo assim como resultado, os termos amor, carinho, compreensão, respeito, amizade, afeto, solidariedade, atenção e companheirismo, as quais foram selecionadas para representar afetividade. Também foram relacionados frequência, ordem de aparecimento e importância do termo para os participantes, por meio das triagens hierarquizadas, sendo verificados a importância das palavras amor e respeito para a representação da afetividade.

Em relação as entrevistas os resultados possibilitaram compreender a importância da afetividade para o ensino e a aprendizagem, pois contribui para a criação de um clima de compreensão, confiança, respeito e motivação, o qual traz benefícios para a aprendizagem escolar, pois é num ambiente afetivo, que os alunos se mostram calmos, tranquilos e seguros para participar das atividades propostas, construindo assim uma imagem positiva de si, do professor e da aprendizagem. O inverso também acontece, quando o aluno não possui uma relação afetiva positiva com o professor, perde o interesse em aprender e até mesmo frequentar a escola, representado tanto a si, como o professor e a aprendizagem negativamente. Contudo, mesmo apresentado a importância da afetividade para o processo educativo os professores entrevistados relatam a falta de preparo em relação as questões afetivas, afirmando a pouca preocupação com este assunto nos cursos de formação.

Observando agora as representações sociais construídas pelos alunos sobre professores, podemos analisar a pesquisa realizada por Farias e Magalhães (2012), que foi uma proposta do Centro Internacional de Estudos e Representações Social vinculada a Fundação Carlos Chagas e teve como objeto de estudo as representações sociais e o afeto, que são aspectos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, pois determinam as relações ali construídas. Os objetivos específicos do estudo foram investigar as representações que os alunos possuem dos professores a partir do trabalho docente, identificar o lugar e a posição que o aluno tem em relação a sua formação, compreender como o afeto influencia na formação do discente, baseando-se naquilo que é dito e não dito pelo professor e perceber qual postura está presente no saber-fazer do professor, no ato de ensinar e aprender.

Participaram da pesquisa dez alunos, que foram selecionados por meio da manifestação do desejo em participar, no entanto foram estabelecidos dois critérios de seleção que exigiam aos participantes terem entre 20 a 25 anos e serem estudantes ingressantes do

curso de Pedagogia numa universidade pública de estado da Bahia. A coleta de dados foi dividida em três momentos, sendo o primeiro, uma conversa entre os pesquisadores e estudantes sobre o interessante deles pela pesquisa. No segundo momento, foram apresentados aos alunos vinte e cinco cartões com palavras relacionadas a formação docente, as quais eles deveriam visualizar e organizar em cinco grupos de palavras semelhantes, dando um título para cada grupo e justificando a escolha das palavras. No último momento foram realizadas entrevistas estruturadas, cujo roteiro tinha como base os temas: encontro profissional, expectativa em relação ao curso, saberes docentes, trajetória e identidade, alteridade e subjetividade.

Após a coleta de dados foram apresentadas características que representam os professores e sua relação com a formação docente, tais como: determinação, conhecimento, dedicação, afeto, diálogo, ser pesquisador, trabalhar com cidadania, ensinar com prazer, lutar pela carreira, ser mediador, despertar interesses e trabalhar com a relação professor-aluno. Com base nessas características foram construídas cinco categorias que descrevem a forma em que os professores são representados pelos alunos dessa pesquisa. Professor pesquisador é a primeira categoria apresentada e nela o professor é representado como o sujeito que busca ter cada vez mais conhecimento, valorizando pesquisa e a mediação no processo de ensino e aprendizagem. Na segunda categoria o professor é representado como aquele que luta pela valorização docente, tendo determinação, autonomia, coragem para enfrentar o governo e sempre falando sobre a cidadania em suas aulas.

A terceira categoria representa o professor afetivo como aquele que tem prazer e desejo ao ensinar, trabalhando com compromisso, dedicação e paciência, buscando construir uma boa relação por meio do diálogo. Com base na fala dos alunos, também foi possível perceber a importância que eles dão ao aspecto afetivo em relação ao processo de ensino aprendizagem, pois para eles, afeto em sala de aula pode diminuir o nível de indisciplina e violência escolar. Na quarta categoria aparece o professor estressado que é caracterizado por estar sempre cansado, ser grosseiro, reclamar de tudo, ensinar pouco e não se identificar com a profissão. A última categoria é representada pelo professor escutante, que é caracterizado como aquele que respeita as diferenças, dá atenção a cada aluno, observando suas dores e alegrias, valorizando o diálogo e a escuta. As conclusões de Farias e Magalhães (2012) indicam que as representações dos alunos sobre seus professores afetam o aluno no processo de aprendizagem, uma vez que ao perceber o estilo do professor, sua forma peculiar de falar, de se portar, de comunicar, de se relacionar com o conhecimento e com o outro, o aluno classifica e categoriza essa postura, como algo positivo ou negativo.

Para melhor compreensão da relação da afetividade com as representações construídas na relação professor-aluno analisaremos o trabalho de Osti e Brenelli (2013), que tem como objetivo verificar as percepções de estudantes com dificuldades de aprendizagem sobre si mesmo e analisar quais são suas representações a respeito dos juízos que seus professores teriam deles. Participaram da pesquisa vinte alunos do 5.º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da Região Metropolitana de Campinas. Desses alunos três eram do sexo feminino e dezessete do sexo masculino, a maioria tinha faixa etária não correspondente a série, tendo idade acima de 12 anos, todos apresentaram histórico de repetência, alguns sendo reprovados uma vez e outros duas vezes. A metodologia utilizada foi entrevista semiestruturada, a qual teve dez questões reunidas em duas categorias, concepção dos alunos a respeito das representações que seus professores teriam deles e representação dos alunos sobre si mesmo.

Os principais resultados indicam que a maior parte dos alunos tem uma representação de si negativa, pois se percebem como “maus alunos”, por serem menos elogiados e receberem maiores críticas e comentários negativos de seu professor. Ao analisar seus os argumentos, foi possível observar que os professores associam a sua não aprendizagem a falta de interesse, atenção e capacidade, caracterizando como ruins, briguentos e até mesmo burros. De acordo com Osti e Brenelli (2013, p. 420), “Se o aluno vivencia uma experiência de sucesso, constrói uma representação positiva de si e do ambiente de ensino, ao contrário, se vivencia uma experiência de fracasso, constrói uma representação negativa”. Dessa forma, o aprender para esse grupo é uma experiência tensa, pois demonstram ter consciência de que não conseguem realizar os exercícios propostos e que suas notas não são satisfatórias, contudo não solicitam ajuda ao professor por sentir medo de sua reação e atitude.

[...]a forma como o professor representa seu aluno, sobretudo o aluno com dificuldade, pode ser percebida por meio da linguagem, atitudes e observações feitas em sala de aula, o que influencia e afeta o modo do aluno se perceber e se representar. Também consideram que as críticas e os comentários negativos feitos por professores podem indicar indiferença e menosprezo pela criança com dificuldade, reforçando nesta última a percepção de que é incapaz. (OSTI; BRENELLI 2013, p.418).

Mediante as representações apresentados nesse estudo podemos considerar que as representações construídas pelos alunos possuem grande valor afetivo, valor esse que está presente em todo o processo de ensino e aprendizagem e que interfere no desempenho escolar de cada aluno. Ao pensar especificamente no caso dos alunos, apontados nesse estudo,

podemos perceber que eles não possuem representações positivas de si, mostrando assim claramente que as representações construídas apontam para o valor afetivo negativo, o qual alimenta as dificuldades existentes e um possível fracasso escolar, que deixará marcas para toda vida. Dessa forma, buscaremos nos aprofundar nas questões referentes a representação da afetividade na sala de aula, sua influência na relação professor-aluno e suas consequências para o desempenho acadêmico.

Acredita-se ser muito mais importante do que o produto do processo de ensino e aprendizagem o tipo de relação construída e vivenciada no cotidiano da sala de aula. Os professores ensinam muito além do que se propõem a ensinar, assim como os alunos aprendem muito além do que os professores esperam. Estamos falando de um ensino e de uma aprendizagem afetiva, aprendido e ensinado por meio de gestos, palavras, condutas e finalmente, por representações. Esses conteúdos são levados pelos sujeitos para além dos muros escolares, ficam gravados, guardados como lembranças da escola. (OSTI; BRENELLI 2013, p.423).

Ao consultar o dicionário Michaelis (2015) de Língua Portuguesa sobre a definição da palavra afeto, nele encontramos as seguintes palavras: amizade, paixão, simpatia, palavras essas que serão pensadas por qualquer pessoa ao serem questionadas sobre a definição de afeto, pois muitas vezes representamos o afeto apenas ao campo do prazer, em que sentimos alegria, realização, satisfação, porém o afeto também está relacionado ao campo do desprazer, como luto, tristeza, desatenção. Ornellas (2012, p.), afirma que a “[...] maneira ambivalente de conceituar afeto, sem dúvida, representa um avanço no conhecimento sobre a temática, na medida em que desnuda a ideia que o afeto encontra-se ancorado apenas nas situações ditas prazerosas [...]”.

Nunes (2007) também afirma que a afetividade possui duas dimensões independentes, a afetividade positiva e a afetividade negativa, sendo a positiva aquela que é causada por sentimentos agradáveis, que trazem bem-estar e conforto para o sujeito e são representados por alegria, entusiasmo, felicidade, orgulho, otimismo, amor, tranquilidade, alívio, esperança, entre outros. E a negativa sendo aquela causada por sentimentos desagradáveis, como, tristeza, medo, culpa, vergonha, ansiedade, angústia, desgosto, raiva, desânimo, desinteresse, insatisfação, entre outros. Nessa perspectiva, Almeida e Mahoney (2014a, p.17), consideram que, “Afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas as tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. E é diante desse desenvolvimento, que a escola está presente, pois são através das relações sociais que se desenvolvem as representações de

afetividade, representações essas que serão essenciais para o ensino e aprendizagem de cada aluno.

O sentimento é um espelho da realidade na qual se manifesta uma atitude subjetiva do indivíduo, fundamentada em sua atividade fisiológica cerebral, que inicialmente é interna e depois no seu comportamento manifesto socialmente (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006, p.128).

Com o objetivo de investigar as implicações causadas pela relação professor aluno no processo ensino e aprendizagem, Veras e Ferreira (2010), realizaram um estudo buscando investigar como a postura do professor, em sala de aula, tem influência sobre a aprendizagem positiva de estudantes. Participaram da pesquisa alunos e professores do 1º período e o do 3º período do curso de Pedagogia, de uma universidade pública situada na cidade de Recife-PE. Observação e entrevista semiestruturada foi a metodologia utilizada, sendo realizadas oito observações, quatro em cada turma, as quais tiveram duração de duas semanas consecutivas e o foco nas atitudes de professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem. Após as observações, foram realizadas as entrevistas individuais com quatro professores e oito alunos, quatro de cada turma, sendo construídos dois roteiros diferentes, um para cada um dos grupos.

A partir da análise de dados foi possível construir duas categorias sendo elas, postura do professor em sala de aula e aspectos positivos e negativos na relação afetiva entre professor e aluno. Observando a primeira categoria, pode-se verificar algumas das posturas adotadas pelos professores desse estudo que são: construção de um clima de respeito entre eles e os alunos, preocupação com o aprendizado e compreensão dos estudantes, buscando planejar a disciplina de modo a atender às necessidades e favorecer o avanço dos mesmos, interesse pelas suas aprendizagens, buscando ouvi-los e valorizando seus conhecimentos e vivências e tendo como características atenção, comprometimento e bom humor. Por meio dos relatos dos estudantes foi possível perceber, que a atuação desses professores despertou neles o interesse pelo aprendizado, fazendo com que buscassem dar um retorno aos professores por meio do cumprimento das atividades solicitadas e da participação efetiva nas aulas, construindo uma relação afetiva positiva com professor e com o conhecimento.

Buscando agora compreender os aspectos positivos e negativos da relação afetiva entre os professores e alunos, desse estudo, podemos considerar que os aspectos positivos foram observados em ambas as turmas, as quais construíram uma relação de afetividade positiva, permeada por sentimentos de prazer, de satisfação e bem-estar, sendo essa relação construída antes mesmo de o professor entrar na sala de aula, por meio do planejamento da

disciplina, em que são definidos desde os objetivos de aprendizagem até avaliação. Também o diálogo e a proximidade com os alunos, foram aspectos positivos ressaltados pelos professores, o qual contribuiu para um ambiente de ensino e aprendizagem mais prazeroso. Já em relação aos aspectos negativos, apenas um professor destacou a pouca participação dos estudantes e o fraco comprometimento com a leitura dos textos, contudo o estudo também apresentou o caso de outros professores que por meio da motivação, conseguiram superar esse ponto negativo.

Nesse caso, fica claro como a postura e as práticas dos professores influenciam o processo de ensino e aprendizagem, mostrando a importância das relações afetivas para a construção do aprendizado e para o desempenho dos alunos. Veras e Ferreira (2010, p.229) afirmam que “[...] as decisões pedagógicas assumidas pelos docentes marcam efetivamente as condições de aprendizagem do aluno em sala de aula, seja de maneira positiva, como os dados dessa pesquisa demonstram, ou negativamente”. Dessa forma, podemos considerar que a sala de aula é um espaço permeado por relações construídas tanto pelo professor-aluno como aluno-conhecimento, as quais são essenciais para o aprendizado, podendo trazer benefícios ou prejuízos para o processo educativo.

Observando agora as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula e seus possíveis efeitos na futura relação que se estabeleceu entre eles e os alunos. Leite e Tagliaferro (2005) realizaram um estudo com um determinado grupo de estudantes selecionados, por terem sido influenciados por um mesmo professor, intitulado pelos pesquisadores com professor M, o qual deixou marcas em suas vidas. Participaram da pesquisa seis ex-alunos, sendo que todos frequentaram o mesmo colégio na educação básica, onde conheceram o professor M, que lecionava desde o início da instituição. A coleta de dados aconteceu por meio de história oral (escrita de cartas) e entrevista semiestruturada. Primeiramente os alunos escreveram uma carta relatando algumas memórias que tinham desse professor e o papel dele em sua vida, em seguida foram realizadas entrevistas individuais, sendo que as perguntas do roteiro tinham com base a escrita das cartas.

Com a análise dos dados foram construídos núcleos e subnúcleos, que caracterizavam a relação construída entre o professor M e seus alunos, sendo esses núcleos, aspectos pedagógicos, lembranças marcantes, sentimentos dos alunos, influência do professor, relação professor-aluno, caracterização do professor e imagem atual que os alunos têm do professor. No primeiro núcleo foram destacadas situações durante as avaliações, práticas de escrita e leitura, cotidiano das aulas e interdisciplinaridade, onde o professor M tinha como referência o aluno e sua aprendizagem. Durante as avaliações, por exemplo, os alunos relatam

a preocupação do professor mais com aprendizagem do que apenas com uma nota, sempre demonstrando respeito e comprometimento com alunos, valorizando seus conhecimentos e opiniões e ensinando-os com argumentar.

Em relação as lembranças marcantes dos alunos podemos pontuar momentos de surpresa, riso, constrangimento, como por exemplo, o dia em que um dos alunos descobriu que professor M tinha uma tatuagem, ou quando pronunciaram uma frase erroneamente e ele os corrigiu ou até mesmo quando recebiam um elogio pelo o capricho em uma atividade. Em relação aos sentimentos dos alunos esses variam cronologicamente, pois antes conhecer o professor M sentiam medo e ansiedade, por causa da sua fama de rígido e exigente, porém depois de conhecê-lo e construírem um vínculo positivo passaram a sentir admiração, orgulho e respeito por ele. No quarto núcleo, foram observadas as influências do professor, em especial aos aprendizados dos alunos, que relatam ter facilidade com os conteúdos da língua portuguesa, algo construído junto ao professor M, pois antes de conhece-lo tinham aversão a disciplina, além do mais apontam que a facilidade em escrever redações e sucesso no vestibular é graças a relação com ele.

A relação professor-aluno, assim como os sentimentos foram modificados pelos anos, pois no início o professor M tinha uma postura mais rígida e severa que estabelecida uma relação fria e distante, porém com o passar dos anos foi construída uma relação de proximidade com os alunos, onde o professor M se apresenta mais alegre e brincando mais, sendo assim estabelecida uma relação afetiva positiva favorecendo para que as aulas ficassem mais atrativas e com menos cobrança. Caracterização física e psicológica do professor é o sexto núcleo e nele o professor M é caracterizado pela sua altura, sabedoria, busca de novos conhecimentos e por ser sério, sincero, competente, didático e tradicional, segundo os alunos essas características são as principais marcas desse professor. O último núcleo é imagem atual que os alunos têm do professor, a qual é caracterizado por marcas afetivas que representam o professor M como inesquecível na vida de cada um desses alunos e despertam neles sentimentos de gratidão e saudade.

Os dados dessa pesquisa revelaram a importância das práticas desenvolvidas por esse professor, mostrando como a natureza dos conteúdos, sua organização e a forma como são apresentados, interferem, decisivamente, na relação aluno- conhecimento e no seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, podemos verificar que a relação dos alunos com o conhecimento, se tornou algo fácil e prazeroso por meio da relação com o professor M, demonstrando assim que uma relação positiva entre professor-aluno favorece o desempenho dos alunos e o seu relacionamento com o conhecimento, dessa forma uma relação de

afetividade positiva é capaz de marcar a vida de grupo de alunos, transformar um professor comum em inesquecível. Contudo devemos considerar que o contrário também é verídico, sendo que se a relação construída entre esse professor e seus alunos fosse negativa, as marcas deixadas para as suas vidas seriam marcadas pela vergonha, ansiedade, desinteresse, insatisfação, entre outros sentimentos, podendo gerar uma possível dificuldade e até mesmo um fracasso escolar.

Referindo-se especificamente à sala de aula, pode-se supor que, nesse espaço, os alunos vivenciam experiências de natureza afetiva que determinarão a futura relação que se estabelece entre eles e os diversos objetos de conhecimento. Nesse sentido, a qualidade da mediação do professor pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação sujeito-objeto. Ou seja, o trabalho concreto do professor em sala de aula (suas formas de interação com os alunos, suas estratégias para abordar os conteúdos, os tipos de atividades que propõe, os procedimentos de correção e, avaliação, por exemplo) certamente tem uma influência decisiva na construção dessa relação (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 258).

Considerando a importância das relações construídas dentro do espaço educativo, podemos analisar o relatório produzido pela Unesco e coordenado por Abramovay (2005), que verificou a escola como um espaço de socialização, onde os alunos constroem vínculos com seus pares, professores e funcionários, vínculos esses que são responsáveis pelas representações que estes têm sobre a escola, o ensino e a aprendizagem. Contudo é necessário destacar que as relações construídas pelos os alunos e os demais sujeitos nem sempre é baseada em sentimentos positivos que representam a escola de forma prazerosa. Nesse relatório, por exemplo, o índice de alunos que procuram os professores e os diretores quando tem um problema escolar é baixo, o que evidencia a pouca confiança que eles têm nas autoridades escolares, algo que acontece por causa das relações negativas construídas entre professores e alunos.

Sobre a relação entre aluno-aluno, o relatório também apresenta alguns dados preocupantes, pois mesmo a escola sendo um lugar onde os jovens constroem amizades e se socializam, os dados demonstram um alto índice de estudantes que não possuem uma boa relação com o seu par, existindo assim conflitos baseados em hostilidades, agressões físicas e verbais dentro das salas de aulas. No entanto, as consequências geradas por essas relações afetam tanto o indivíduo, como o seu processo educativo, ou seja, é por meio do outro que o sujeito constrói suas representações. Nesse sentido, se o estudante construir uma relação positiva com o seu par, a escola será para ele um ambiente agradável, onde desejará estar e aprender, porém não é isso que os dados apresentam, pois de acordo com Abramovay (2005)

a escola é representada como um lugar de constrangimento, vergonha e inimizades, onde não acontecem socializações e conseqüentemente aprendizagens.

O relatório também revela que não é apenas na relação aluno-aluno que os índices negativos são altos, o relacionamento entre professor-aluno também possui um número considerável de estudantes que relatam não ter um bom relacionamento com seu professor, São Paulo, por exemplo, é a capital brasileira com o maior percentual de alunos que consideram sua relação com o professor ruim ou péssima. A possível justificativa para essa realidade é fornecida pelos próprios estudantes entrevistados quando explicam que o bom professor é aquele que se expressa com clareza, tem interesse em ensinar, incluem em suas aulas temas atuais e pertinentes, solucionam dúvidas, são atenciosos, pacientes, compreensivos, afetuosos e divertidos. O respeito foi outro fator apresentado pelos os alunos como essencial para uma boa relação com os professores, pois para eles o respeito é baseado no saber ouvir e não xingar o outro, sendo necessário destacar que os alunos muitas vezes se comportam de forma recíproca ao modo como são tratados.

O diálogo, os elogios e os estímulos também foram apontados como importantes em uma relação positiva entre professor-aluno. Alguns dos professores pesquisados, por exemplo, relataram que por meio do diálogo conseguiram solucionar diversos problemas na sala de aula, também ressaltaram que os elogios e os estímulos são fundamentais pois valorizam e incentivam os alunos a continuarem estudando, a construir planos para o futuro, elevando assim a sua autoestima e o desejo em aprender. Além do mais, o impacto causado por uma relação positiva entre professor e aluno, torna o processo de ensino-aprendizagem algo mais significativo e agradável.

[...] a interação entre alunos e professores é capaz de fortalecer essa relação e tem um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. A afetividade entre eles é fundamental para que os alunos consigam obter um melhor desempenho escolar, bem como para que os docentes tenham um estímulo a mais para estarem em sala de aula. Tentar ouvir e compreender as singularidades que fazem parte do mundo juvenil, seus desejos, incertezas e descobertas é a forma que alguns professores encontram para estabelecer uma relação de proximidade com os estudantes (ABRAMOVAY, 2005, p.101).

Em relação aos alunos que relataram não ter um bom relacionamento com o professor, Abramovay (2005) descreve algumas características que representam esses professores são elas: intolerância, preconceitos, desestímulo, não envolvimento, falta de preocupação, falta de cooperação, falta de comprometimento, características essas que são percebidas quando o professor não soluciona dúvidas, não ministra a aula como o esperado,

falta as aulas constantemente, é impaciente ao explicar o conteúdo, ofende e hostiliza os alunos. Outra questão que também configurou uma realidade para esses estudantes foi a agressão verbal e física que permeia a relação negativa construída entre professores e alunos.

A agressão verbal apareceu no relatório por meio de xingamentos, desrespeito, ofensas e grosserias, e por mais que muitos professores tenham uma tendência a negar essas ações, elas são vivenciadas nas salas de aula, assim como as agressões físicas que deixam marcas e geram sentimentos de impotência, tristeza, desinteresse, vergonha, etc. Sentimentos esses construídos por meio das representações dos professores, que evidenciam a falta de expectativa e a visão negativa deles em relação aos estudantes. Dessa forma, a escola deixa de ser um lugar de socialização, respeito e diálogo, para se tornar um espaço de silêncio, violência e mal-estar, onde a escola, o professor e a aprendizagem são representados negativamente, fato que influencia o processo de ensino e aprendizado e todo o desempenho escolar, pois tanto os alunos como professores são afetados, tendo como consequência uma diminuição no rendimento escolar e docente.

Refletindo sobre o exposto e relacionando ao fato de os alunos participantes desta pesquisa terem afirmado que muitas vezes se comportam de acordo da forma em que são tratados, podemos inferir que há constantemente um reforçamento nesses comportamentos o que configura um círculo vicioso e negativo na relação. Buscando compreender como se relacionam e as implicações dessas relações para o processo educativo, podemos afirmar que os alunos que vivem essa realidade, constroem uma relação negativa com esse professor, buscando assim como meio de fuga, a indisciplina, o desinteresse, a desobediência, o desrespeito e a indiferente, os quais prejudicam a vida de cada indivíduo e todo processo escolar.

Em suma, os alunos demonstraram serem críticos à postura profissional e individual dos professores. Ressalta-se que, entre outros fatores, as falhas na formação, a falta de habilidades pedagógicas, as expectativas negativas e estereótipos acerca da figura do aluno interferem na aprendizagem dos alunos e no desempenho dos professores [...]. Percebe-se ainda como no cotidiano das relações se tem processos exclusões dos alunos por meio de preconceito e estereótipos. Também se discutem aspectos que contribuem para as relações positivas, como a preocupação do professor em fazer a ponte entre conhecimento e cotidianidade dos jovens, uma prática pedagógica sensível a cultura dos jovens e a abertura para o diálogo entre eles (ABRAMOVAY, 2005, p. 109).

Terminamos esse capítulo lembrando a importância das representações sociais para o processo de ensino e aprendizagem, o qual auxilia na compreensão das relações construídas por professores e alunos, justificando seus comportamentos e atitudes diante de diferentes

situações. A seguir será discutida a presença da afetividade no contexto escolar e a sua influência para aprendizagem, analisando alguns estudos que apresentam sentimentos positivos e negativos construídos pelos alunos por meio da sua relação com o professor e suas consequências para o desempenho escolar.

3. AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

A afetividade, segundo Mattos (2012) é essencial para o processo educativo uma vez que a construção de uma relação afetiva positiva entre professor e aluno é capaz de incluir um aluno ao mundo escolar, despertando-lhe o desejo pelo aprendizado. No entanto uma relação de afeto negativa pode ser responsável pela exclusão e fracasso de muitos alunos do sistema escolar. Nas palavras do autor, “[...]a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar [...]” (MATTOS, 2012, p.226). Podemos assim compreender que a afetividade é capaz de combater o fracasso escolar existente nas escolas e que uma relação afetiva positiva entre professor e aluno pode tornar eficaz o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo dentro da escola existe uma negligência referente às relações afetivas, pois segundo Ribeiro (2010, p.409) “[...] o domínio afetivo permanece marginal na abordagem pedagógica da maioria dos professores, de modo que, historicamente, os elementos cognitivos são situados em prioridade [...]”, ou seja, muito se acredita que apenas os aspectos cognitivos influenciam na relação professor-aluno e que somente eles são responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar de um aluno. Entretanto como podemos pensar em uma relação que não envolva afeto. Será a escola um lugar diferente de todos? É claro que não. Como descrito nos estudos do capítulo anterior, a escola é lugar onde são construídas as relações afetivas, pois desde uma atitude diante de um problema até o planejamento de uma aula estão envolvidas questões afetivas, sendo assim as relações construídas dentro da escola influenciam no ensino e aprendizagem tanto quanto os aspectos cognitivos.

Dado o reduzido número de publicações e a necessidade de reflexão sobre aspectos afetivos no processo educativo, Almeida e Mohoney (2014a) realizaram uma pesquisa com o intuito de analisar a dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Com base no Projeto “Sentimentos e emoções envolvidos no processo de ensino-aprendizagem”, criado em 2003 pelo Programa de Estudos Pós-Graduação em Psicologia da Educação- PED- PUC- SP, as autoras analisaram um conjunto de estudos referentes a relação afetiva entre 2004 e 2005 verificando em diferentes níveis de ensino e cenários de aprendizagem (Ensino Fundamental, Ensino Supletivo ou Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Programa de Educação Continuada e Programa de Alfabetização Solidária) e com diferentes sujeitos - alunos e professores quais os sentimentos vivenciados.

Os resultados de Almeida e Mahoney (2014a) indicam que nesses trabalhos os sentimentos descritos por alunos foram: alegria, confiança, conforto, vergonha, medo, raiva,

dentre outros. As situações indutoras desses sentimentos foram diversas, como a alegria em aprender, em receber elogios do professor e ter bom desempenho; a confiança refletida no respeito e valorização do aluno; o conforto em estar livre de ameaças e ter a possibilidade de expressar dúvidas e ansiedades; a vergonha por ter dificuldade para a realização de tarefas; medo de encontrar professores iguais aos que já teve, de lembranças desagradáveis de professores das séries iniciais e raiva das relações insatisfatórias com professores.

Saud (2005) ao entrevistar os alunos do 1º ano de Ensino Fundamental para investigar quais os sentimentos vivenciados por eles, afirma que a maioria dos sentimentos estão relacionados a professora e são positivos (alegria, confiança, tranquilidade), demonstrando assim a importância do professor, na criação da imagem de ensino e aprendizagem construída pelos os alunos, que nesse caso olharam para o processo educativo de forma tranquila e prazerosa. Entretanto, no trabalho de Fernandes (2004), os alunos relatam episódios de humilhação, raiva e constrangimento provocados também por professores, em relação a disciplina de matemática, a qual é temida por eles até hoje e gerou uma dificuldade. Esses dois trabalhos exemplificam que na relação entre professor e aluno surgem diferentes sentimentos que em nossa concepção, tem implicações para o desempenho, podendo assim trazer sucesso ou fracasso para o processo escolar.

A afetividade possui grande influência no processo de ensino e aprendizagem dentro de uma sala de aula é por meio dela que a qualidade das relações ali construídas será determinada. O modo como professor e aluno se relacionam é determinante para o aprendizado dentro da sala de aula, pois é por meio das relações que o aluno poderá ter sucesso ou fracasso no ambiente escolar. O embasamento na teoria das Representações Sociais nos permite afirmar que a imagem que temos sobre nós é construída a partir da relação que temos com outro, ou seja, e por meio do outro que construímos quem nós somos e como nós representamos. Nesse sentido, a imagem construída pelos alunos em sala de aula é fruto da relação com o professor e com o grupo de pares. Considerando que as relações podem ser positivas ou negativas, pois não temos como garantir que seja sempre positiva, essas podem influenciar e repercutir no desempenho de cada aluno. Nesse cenário, se o aluno tiver uma imagem positiva de si, sua aprendizagem pode ser um processo prazeroso e será facilitada, de outra forma, se os alunos tiverem uma imagem negativa de si, podem apresentar maiores dificuldades em aprender, pois para eles o processo de aprendizagem pode ser doloroso, tenso e conflitante.

A pesquisa de Nascimento (2011) buscou investigar as relações entre: a) as significações das professoras e mães sobre causas e consequências das dificuldades de

aprendizagem dos alunos e filhos, b) as ações das professoras na relação com a criança, c) a visão das crianças sobre as ações das professoras e de si. Participaram da pesquisa quatro crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, três professoras, sendo que uma professora deu aula para as quatro crianças em um mesmo ano e as outras duas nos anos posteriores e as mães. A coleta de dados aconteceu por meio de observação com recurso do diário de campo, vídeo gravações, entrevistas semiestruturadas e sessões de autoscopia.

Para analisar os dados, a autora dividiu as ações das professoras em dois grupos: Um com o objetivo de ajuda e tentativa de superação das dificuldades e outro caracterizado pela violência psicológica e até mesmo física. O primeiro grupo foi observado no trabalho das professoras as posturas verbais e não verbais, nas verbais foram destacadas seis categorias: elogio, instrução, incentivo, apoio, cooperação e correção. Já nas ações não verbais são apontadas cinco categorias: expressão facial, aproximação, contato físico, atenção e receptividade. No segundo grupo também se analisou a postura adotada por outra professora, que tem como base uma relação de afetos negativos representados pela violência psicológica e até mesmo física. As categorias que representam essa violência são: rejeição, humilhação e indiferença, incluindo nessa última a negligência.

Observando as posturas tomadas pelas professoras, é possível verificar que o trabalho realizado por elas, constrói uma relação positiva ou negativa com seus alunos, relação essa que influencia o desempenho do estudante e a representação que esse constrói de si mesmo. Vejamos as observações realizadas pela autora:

Com a ajuda da professora, Gustavo mostrou-se mais seguro e motivado durante as atividades. Essa segurança e satisfação ao realizar as tarefas também foram demonstradas por Felipe, nas aulas da professora Júlia. No início das observações, Felipe se mostrava uma criança calada, não sorria; quando não estava sentado, perambulava pela sala de aula, sem mostrar interesse pelas atividades propostas pela professora Luíza. Com a professora Júlia, Felipe mostrou-se motivado e passou a realizar as atividades; ele sorria, interagia com os colegas, participava das tarefas (NASCIMENTO, 2011, p.129).

[...] a aproximação foi uma postura adotada pela professora, juntamente com ações de apoio (a professora forneceu dicas a Gustavo para realização da atividade) e elogio. A fala “você conseguiu ler” pode representar para a criança que apresenta uma história de fracasso, uma saída para o caos que ela vivencia (NASCIMENTO, 2011, p. 131).

[...] a professora Carla apresenta ações de instrução (esclarece sobre a atividade que seria realizada), aproximação (senta-se no chão com as crianças) e elogio (diz palavras de aprovação ao desempenho da criança). Ao ser elogiada, Fernanda sorriu com expressão de satisfação (NASCIMENTO, 2011, p.134).

A partir desses relatos podemos considerar que a postura diferenciada da professora em relação às crianças com dificuldades, ao valorizar suas potencialidades, fez diferença no processo ensino-aprendizagem. Ou seja, o incentivo dado pela professora para os alunos, fez com que eles se sentissem motivados a realizar as atividades propostas e que os elogios davam segurança e autonomia para eles no processo educativo. Isso mostra a importância que uma relação positiva tem para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que contribui para um melhor desempenho acadêmico, e para os alunos construírem uma imagem positiva de si e da aprendizagem.

[...] a forma de ensinar e a postura das professoras diante das situações de ensino podem se configurar como formas eficientes para estimular os alunos e levá-los a um melhor desempenho acadêmico. Através das intervenções mediadoras das professoras, constataram-se ações que afetam e afetaram cada aluno individualmente, considerando, principalmente, a dimensão afetiva da mediação, na promoção de sentimentos positivos que devem estar presentes na relação professor-aluno e aluno-conhecimento (NASCIMENTO, 2011, p. 137).

Por outro lado, quando a postura adotada por pela professora tem como base uma relação de afetos negativos representados pela violência psicológica e física, temos outra representação do processo educativo. Vejamos os relatos:

Hoje, a professora Luíza parece não estar bem. Mostrou-se insatisfeita e com má vontade na sala de aula. Não explicou as atividades, foi ríspida com as crianças. Não ocorreu uma interação dela com os alunos em relação às explicações e procedimentos de como eles deveriam realizar a atividade. As únicas intervenções foram para reclamar ou chamar a atenção dos alunos quando apresentaram um comportamento, considerado por ela, como inadequado (NASCIMENTO, 2011, p.142).

Em uma das aulas observadas na sala da professora Luíza, uma situação que chamou a atenção aconteceu quando Fernanda questionou se amanhã haveria aula. A professora se irritou com a pergunta e respondeu em tom agressivo: “Eu disse o quê? Amanhã não tem aula, idiota! Limpe os ouvidos!” Fernanda olhou com uma expressão “sem graça” para os colegas e depois para a pesquisadora. Em seguida desviou os olhos e abaixou a cabeça, pegou o lápis e começou a copiar no caderno (NASCIMENTO, 2011, p.144).

A professora Luíza corrigia as atividades dos alunos individualmente, sem uma explicação coletiva sobre as respostas certas ou erradas emitidas pelas crianças; escrevia as instruções ou conteúdos na lousa sem explicar para os alunos os procedimentos, o que parecia necessário, uma vez que a maior parte dos alunos não sabia ler; alguns alunos copiavam, outros se mostravam indiferentes, outros andavam pela sala; com frequência, alunos que apresentavam comportamentos considerados por ela como inadequados eram expulsos da sala (NASCIMENTO, 2011, p. 150).

Com base no exposto temos maior certeza sobre a influência das relações para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Nascimento (2011) a postura e atitude dessa professora, especialmente com os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, coloca sérias barreiras ao seu processo de desenvolvimento e causa prejuízos no desenvolvimento de cada uma das crianças participantes do estudo.

Ao entrevistar alunos do primeiro ciclo de Ensino Fundamental sobre o processo de ensino e aprendizagem, Osti (2010) também traz contribuições sobre a questão das representações e sua influência para o desempenho dos estudantes. Sua pesquisa analisou dois grupos de estudantes: aqueles com bom desempenho e os que apresentam dificuldades de aprendizagem e tem baixo desempenho. Em relação ao ambiente de aprendizagem, ambos os grupos indicam que a aprendizagem depende da relação com o professor, ou seja, os alunos associam a percepção do ambiente com a postura de seu professor, isso indica que todas as formas de interação entre professor e aluno criam representações específicas e essas atuam na aprendizagem escolar.

Nos resultados de Osti (2010) verifica-se que os estudantes manifestam o desejo de mudar a forma como o professor conduz a aula e o relacionamento com a sala em decorrência de situações como as relatadas: “a professora fala que sou burro”, “a prô não dá atenção pra quem é pobre e não tem todo o material”, “queria ser chamado para ir na lousa”, “o professor rotula a gente de burro e preguiçoso”, “separa a gente na sala por fila, os que sabem mais de um lado, quem não aprende fica no outro canto” “a professora deixa a gente de lado”, “queria muito ter o caderno elogiado”. Numa perspectiva dialógica, essas representações permitem compreender e explicar a realidade, uma vez que as representações são atuantes e direcionam a ação do indivíduo determinando comportamentos perante o mundo. Nesse sentido, é fato que as crianças se percebem enquanto sujeitos que aprendem (ou não) e tem discernimento de como o professor as tratam e aos demais, ou seja, as representações são compartilhadas e observadas.

De acordo com Nascimento (2011) os professores são pessoas significativas para a criança e influenciam a forma como ela se vê ou se percebe, pois eles, constantemente lhes fornecem informações sobre suas habilidades, valores, destrezas ou ausência deles. Assim, essas avaliações que a própria criança faz a partir das suas experiências, podem interferir, positiva ou negativamente, no seu desenvolvimento. Nesse sentido, a qualidade do relacionamento professor-aluno influencia no desenvolvimento do conhecimento de si, elaborado pela criança. Em outras palavras, a forma como os adultos expressam os seus afetos por uma criança, o modo como exercem a disciplina e o controle, o clima democrático ou

autoritário do meio, o uso de elogios ou reprovações em tarefas realizadas com êxito ou não, são fatores que contribuem para a formação de uma representação positiva ou negativa da criança sobre si.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a experiência é determinante da representação de si, pois quando um professor interage com os alunos através de gritos, xingamentos, ameaças, negligências, agressões físicas (empurrões) e psicológicas, com o objetivo de repreendê-los, isso causa desconforto e constrangimento nos alunos, fazendo com que esses construam uma representação negativa de si e da aprendizagem. O inverso é verdadeiro, ou seja, ao interagir com o aluno de forma positiva, tendo respeito pela dificuldade da criança sem expor isso aos demais, assegurando seu direito de aprender de acordo com suas possibilidades, dando atenção e procurando destacar aspectos positivos, ele, professor, contribui para uma aprendizagem qualitativa que assegura o bem-estar psicológico do aluno.

De acordo com Smolka (2004) o que é dito sobre e para o aluno pode ser constitutivo do modo como o professor lida com ele no ambiente escolar, dessa forma, a palavra dita acaba por narrar uma concepção de sujeito e define o lugar dele no meio social. Em consonância, Krepsky (2004) relata que as crianças que são rotuladas pelos professores como tendo problemas de aprendizagem assumem as dificuldades para si e constroem uma autoimagem negativa que influencia seu processo de aprendizagem. Essa rotulação implica no estabelecimento de um vínculo negativo e desinteresse pela escola, gera desconforto e vergonha diante dos colegas e interfere direta e indiretamente no desempenho escolar desses alunos.

Em relação a afetividade na relação educativa, Ribeiro (2010) assevera que esta é fundamental por criar um clima propício à construção dos conhecimentos, no entanto, descreve a existência de situações perversas em sala de aula, tal como o professor ridicularizar um estudante ou permitir que outro aluno o faça, humilhar, não permitir o diálogo, fazer ameaças e terror com as notas. Esclarece ainda que essa intolerância por parte dos professores pode constituir casos isolados e não representativos daquilo que ocorre habitualmente em sala de aula, no entanto, situações conflitantes e vexatórias tem impacto sobre o aluno. Sustenta ainda que a afetividade pode estimular ou inibir o processo de aprendizagem, do ponto de vista negativo, a ausência desse fator é parecer ser a principal fonte de dificuldade de aprendizagem do aluno e do ponto de vista positivo, sua presença favorece a relação do aluno com as disciplinas e com o professor, o que resulta em melhor desempenho.

Ao explorar os sentimentos e emoções das crianças, bem como sua percepção sobre as ações das professoras, Nascimento (2011) constatou nos depoimentos dos alunos que as

atitudes mais marcantes dos professores são caracterizadas por agressão verbal (xingamentos e gritos), agressão física (colocar na carteira, fazer sentar, empurrar), indiferença (não olhar a tarefa) e rejeição (falta de atenção em comparação com os colegas). Os relatos abaixo, coletados pela pesquisadora em sessões de autoscopia, esclarecem o dano causado por uma relação de afetos negativos para o processo de ensino e aprendizagem.

P: Por que você acha que não sabia nada na primeira série? Fernanda:
Porque a professora (Luíza) não me ensinava direito.

P.: E você não perguntava as coisas para ela, quando não entendia?

Fernanda: Quando eu perguntava, ela vinha com ignorância. Daí eu peguei fechei meu caderno e fiquei lá esperando (NASCIMENTO, 2011, p.156).

P.: Você está sozinho ali no cantinho? Foi ela que te colocou ali?

Gustavo: Foi.

P.: Mas ela te colocou de castigo foi?

Gustavo: Não. Era pra todo mundo fazer o dever, mas eu fiz. (Gustavo afirma com veemência)

P.: Você fez?

Gustavo: Fiz.

P.: Mas você fez sozinho ou ela te explicou?

Gustavo: Ela explicou pra todo mundo.

P.: Quando você não sabia fazer o dever ela te ajudava ou não te ajudava?

Gustavo: Às vezes. Muitas não.

P.: Às vezes você ficava sem entender?

Gustavo: É. Eu não sabia ler e não sabia o alfabeto [...] (NASCIMENTO, 2011, p.166).

[...]Gustavo: Eu fui lá, mas ela não olhou não.

P.: Ela só ficava balançando a cabeça é?

Gustavo: Era. Eu ficava olhando pra ela. Ai depois eu ficava olhando o dever.

P.: Você ficava triste?

Gustavo: (Gustavo balança a cabeça que sim). Ficava com raiva

P.: Você queria que ela olhasse seu dever, não é?

Gustavo: Hum, hum (afirmativamente) [...] (NASCIMENTO, 2011, p.167).

De acordo com Nascimento (2011) o desempenho das crianças permaneceu igual ou pior depois de se relacionarem com essa professora, isso porque as crianças realizavam as atividades sozinhas, sem o auxílio da professora e do conhecimento necessário para isso, além do mais, as poucas vezes em buscavam a ajuda da professora, eram tratadas com indiferença e rejeição, vivenciando assim sentimentos de incapacidade e inferioridade, que apenas fortalecia a imagem negativa que possuíam de si e da aprendizagem, prejudicando assim o desenvolvimento e a superação da dificuldade. Em suas palavras “nessa relação com a professora, a criança passa a constituir-se como incompetente, fracassada, aumentando, assim, o sentimento de desvalorização de si (p.160)”. Afirma ainda que as experiências negativas

marcam o sujeito de tal forma que fica difícil para ele ressignificar sua história, mesmo diante de novas circunstâncias.

Com base nos resultados dessa pesquisa, podemos tomar consciência que as crianças constroem uma imagem desvalorizada de si, representação essa que foi construída a partir dos sentimentos vivenciados no cotidiano da sala de aula, tais como: insegurança, vergonha, raiva, tristeza, medo, desconfiança. Temos conhecimento que os sentimentos negativos podem trazer grandes danos para a vida dessas crianças, assim como os positivos podem auxiliar no desenvolvimento.

O trabalho de Saud (2014) buscou compreender a dimensão da afetividade no processo de ensino e aprendizagem e conhecer os sentimentos dos alunos da 1^o série do Ensino Fundamental. Para isso ouviu as crianças, buscando identificar os sentimentos construídos por elas a partir das suas vivências escolares e a importância desses sentimentos para trabalho pedagógico. Metodologicamente foram realizadas entrevistas com grupos de quatro alunos separados por sexo, ficando quatro grupos de meninas e quatro grupos de meninos. Para iniciar a entrevista Saud (2014), apresentou ao grupo uma questão em que eles pudessem falar livremente sobre a 1^a série. É interessante notar no relato da autora que as crianças expressavam seus sentimentos tanto pela linguagem verbal como por meio do corpo inteiro.

A partir da transcrição das entrevistas a pesquisadora conseguiu observar os risos, as variações de entonação, as alternâncias de vozes, os gestos e as expressões das crianças, possibilitando assim a análise dos sentimentos construídos pelos alunos. Após a análise de dados foram construídas sete categorias que melhor expressaram os sentimentos das crianças, são elas: professora, avaliação, recreio, entrada e saída da escola, conteúdos escolares e a 1^a série. No entanto, nos detivemos na categoria professor, a qual é do interesse da presente pesquisa.

De acordo com Saud (2014) os sentimentos expressos pelas crianças foram de alegria, prazer, satisfação, entusiasmo e bem estar, expressados quando a professora utiliza procedimentos de ensino que possibilitam locomoção e movimento, como, jogos e saídas da sala, quando apresenta diferentes materiais didáticos, ou até mesmo quando utiliza histórias para contextualizar diferentes atividades do dia. Sentimentos de respeito, confiança, segurança, carinho, admiração, tranquilidade e amizade, também foram manifestados pelas crianças mediante o jeito da professora e o seu relacionamento com os alunos, sua competência profissional, que é reconhecida pelas crianças como qualidades necessárias de

um professor e ações do dia-a-dia escolar, como, se recordar do aniversário dos alunos. Para melhor compreensão apresentamos recortes das falas:

A professora fala uma palavra e a gente fica com as letras na carteira e tem que sair correndo...pra montar a palavra [...] Foi legal. Muito apressado (SAUD,2014, p. 30).

A gente viu até um esqueleto.
É muito legal.
Eu achei muito “da hora” (SAUD, 2014, p.30).

Ela dá histórias. É legal. Quando ela dá histórias, a gente lê, a gente faz leitura [...] (SAUD, 2014, P.30).

Ela dá aula gostosa.
É ...ela faz aula engraçada[...]
Às vezes, quando o aluno não presta a atenção ela fala: Você está borboleteando ou tocando viola de papo pro ar? [Risos] (SAUD, 2014, p.31).

Ela explica as coisas, é ... direito assim.
Depois ela corrige.
Porque ela faz tudo na lousa. Daí ele explica daí ela fala trabalhando e a gente começa a fazer... É legal [...] (SAUD, 2014, p. 31).

Eu falo pra ela [...] que tá muito difícil... daí ela me explica (SAUD, 2014, p.31).

Saud (2014) esclarece que foi possível constatar existência de entusiasmo, por parte dos estudantes em estar com essas professoras, e isso faz pensar que há também prazer em aprender. Dessa forma, fica claro que a relação afetiva, construída entre essas professoras e seus alunos, contribuiu para um bom desempenho escolar. Evidenciando assim que nessa relação os sentimentos construídos, não são manifestados por contato físico (beijos e abraços), mas por um afeto mais pedagógico, que implica ouvir, conversar, rir junto, olhar cada aluno em particular. Podemos assim considerar que as crianças analisadas nesse estudo demonstram estar motivadas em relação a sua aprendizagem, devido os sentimentos e a relação com seu professor, que foi fundamental, evidenciando dessa forma a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, pois suas ações determinaram os sentimentos expressos pelos alunos.

Compreendemos assim, que a relação afetiva construída entre professore aluno impacta de maneira significativa o desempenho de cada criança. Uma vez que poderá ser positiva e conduzir ao sucesso ou ser negativa e conduzir ao fracasso escolar. Além do mais, a representação construída pelos estudantes sobre si e sobre a aprendizagem também são influenciadas por essa relação. Outro autor que destaca a importância da afetividade para a aprendizagem é Fernandes (2014). Sua pesquisa foi baseada na sua experiência como

professor de matemática em uma turma de Suplência (Educação de Jovens e Adultos). Depois de ser questionado por uma aluna sobre a paciência que ele teria em ensiná-los, começou a observar as reações dos alunos diante da matemática e ouvir seus relatos sobre disciplina, percebendo assim o medo, a insegurança e até mesmo de repulsa em suas falas. Sentimentos esses que afetaram o desempenho desses alunos, e lhe causaram dificuldades para toda a vida. Considerando que os sentimentos são construídos a partir da relação professor-aluno, o pesquisador buscou discutir nesse trabalho quem são e como são caracterizados pelos alunos esses professores e de como esses sentimentos dificultam a aprendizagem desses alunos ao retornarem para a escola.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 5º e 6º Termos do curso de Educação de Jovens e Adultos, de uma escola municipal da cidade de São Paulo. Como metodologia foi utilizado produção escrita (redação) e registros de observação realizados pelo professor/pesquisador. A produção escrita aconteceu no segundo contato desse professor com a turma, onde ele pediu aos alunos que dessem continuidade ao texto “Naquele dia, fui para a escola ter aula de matemática e ...”, o qual já havia sido iniciado por ele com o título “Eu e a matemática”. Já a observação foi realizada através de relatos orais dos alunos e por meio dos comportamentos, reações e atitudes dos mesmos em relação a matemática. Foram selecionadas quarenta e duas escritas, sendo vinte uma de cada turma. Como o foco principal era as redações, as observações apenas auxiliaram nas interpretações das escritas.

Nas escritas dos alunos foram representados dois tipos de professores: o motivador e o bloqueador. O professor motivador é apresentado pelos alunos que gostam de matemática e vivenciaram experiências que possibilitaram o aprendizado tendo como características: buscar meios para tornar o processo de ensino e aprendizagem algo prazeroso; utilizar recursos lúdicos para a aprendizagem; explicar “direito” o conteúdo, sendo incluído nesse “direito” a atenção, paciência e respeito com cada educando; ter qualidade nas relações estabelecidas entre eles e os estudantes; considerar o aluno uma pessoa inteira e por último estar atento as necessidades e os interesses reais de cada um. O professor bloqueador é retratado pelos alunos que possuem dificuldades com a matemática e tiveram suas aprendizagens bloqueadas, suas características são: expor os alunos em público mostrando seus erros e dificuldades; propor atividades que vão além da capacidade cognitiva dos estudantes; não realizar sondagem para saber quais são os conhecimentos dos alunos; não conhecer e nem querer conhecer os alunos; utilizar notas ruins para puni-los e desconsiderar a influência da afetividade no processo educativo, pois valoriza apenas os aspectos cognitivos.

A análise das redações possibilitou perceber a influência do professor no desempenho de cada aluno e os sentimentos construídos diante das diferentes relações. Segundo Fernandes (2014, p.55), nos relatos orais e escritos, os alunos fazem distinção de alguns professores que conseguiram motivá-los para a aprendizagem de matemática. Em contrapartida, outros conseguiram bloquear seu processo de aprender. Também contou que quem tem medo de matemática traz em sua história de vida lembranças desagradáveis do ensino dessa disciplina. Nas produções dos alunos são relatados episódios de humilhação, constrangimento, raiva, enfim sentimentos que contribuíram para que esses alunos temam essa disciplina. Com a mesma intensidade há relatos de alunos que tiveram a oportunidade de conhecer professores que os motivaram, e por sua alegria elevaram a autoestima, tornando um prazer estudar matemática.

Em um estudo sobre a presença dos sentimentos e emoções no processo de ensino e aprendizagem, Silva (2014) teve o objetivo de analisar por meio de relatos dos professores e alunos, quais são as mudanças em seus sentimentos, seu corpo, seu processo de estudo (ensino e aprendizagem) e suas relações com os outros. A pesquisa foi realizada em uma Faculdade de Medicina Veterinária, em uma cidade do interior de São Paulo, por meio de quatro etapas, sendo a primeira um questionário sobre os sentimentos e emoções, a segunda constituía exercícios de bioenergética, a terceira entrevista semiestruturada e por último a organização, análise e discussão dos dados. A primeira etapa buscou compreender os sentimentos dos professores e alunos em aulas teóricas e práticas, as causas desses sentimentos e seu controle, além de averiguar se os professores e alunos consideravam importante influência dos sentimentos no processo educativo.

Por intermédio dos questionários foi possível perceber que as situações que causavam bem e mal-estar eram referentes a relação dos professores com os alunos, sendo bem-estar dos professores produzido pelo interesse e cooperação e o mal-estar pelo desinteresse. Com os alunos o bem-estar estava relacionado as aulas práticas e/ou interessantes e situações de acerto e o mal-estar em aulas desinteressantes, no contato com professores desestimulados, em situações de erro e diante do sofrimento dos animais. Em relação aos sentimentos construídos a partir dessas situações temos por parte dos professores, sentimentos de bem-estar, como, prazer, realização, tranquilidade e motivação, relatado por eles principalmente nas aulas práticas e de mal-estar, como, desânimo, ansiedade e raiva. Já os alunos apresentaram mais sentimentos de mal-estar do que de bem-estar, sendo os de bem-estar motivação, prazer e realização e os de mal-estar desânimo, desprazer, insegurança, ansiedade e medo.

Após a análise dos questionários, foram organizados exercícios de bioenergética que é “o processo energético do corpo, por meio de exercícios, focando o movimento e respiração” (SILVA, 2014, p.80), sendo divididos em oito encontros semanais, nas reuniões além dos exercícios também eram realizadas conversas em grupo, onde os participantes de forma livre e voluntária expressavam seus sentimentos. Foram construídos dois grupos, um dos professores e outro dos alunos, com sete integrantes cada. Segundo Silva (2014, p.79), esse “trabalho corporal objetivou estimular as sensações de bem-estar e disposição, minimizando as sensações de estresse e desgaste; [...], e a possibilidade de troca com o outro, aprendendo os limites de ambos”. Ou seja, foi realizado um trabalho onde os sujeitos conseguissem administrar melhor seus sentimentos e emoções, buscando assim o bem-estar e uma boa relação com o outro.

Em seguida, foram realizadas duas entrevistas com cada professor e aluno, sendo uma após os oito encontros e outra seis meses depois. O principal objetivo dessas entrevistas foi verificar as informações a respeito das mudanças percebidas em si mesmo, nos aspectos afetivos e nas relações com o outro e com os estudos. Um aspecto interessante apresentado pela pesquisa é que os professores relataram que depois dos exercícios sentiram maior capacidade de perceber seus sentimentos. Em seus relatos foi perceptível a mudança em relação a si, pois eles buscaram atividades físicas regulares que estimulassem o bem-estar e a disposição, em relação os alunos se preocuparam mais com o processo de ensino-aprendizagem e nas aulas tiveram mais paciência, tranquilidade e descontração. Já os alunos relataram que no lugar dos sentimentos de estresse, nervosismo e impaciência foram encontrados os sentimentos de tranquilidade, humor e calma, sentindo-se assim mais confortáveis em relações aos professores e mais seguros diante dos estudos.

Levando em considerações os estudos abordados até o momento, foi possível perceber a presença e a importância dos sentimentos na relação professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem. A afetividade tanto negativa, como positiva, influencia o desempenho dos alunos dentro da sala, marcando muitas vezes a imagem construída por eles de si e da aprendizagem. Sendo assim, em uma sala de aula não existe, apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, que determinam assim como os cognitivos, como irá ocorrer a aprendizagem. Além dos sentimentos construídos pelos alunos, que afetam diretamente a aprendizagem, existem os sentimentos construídos pelos professores, como observaremos agora no estudo realizado por Chaves (2014), em que os professores relatam seus sentimentos diante da indisciplina.

A pesquisa originou do diálogo da pesquisadora com uma professora e posteriormente coordenadora, sobre os desafios da indisciplina na sala de aula e na formação de professores. Os objetivos centraram-se em identificar os sentimentos de professores com relação a indisciplina, verificar a influência dos gêneros para a construção dos sentimentos e a diferença do comportamento dos professores e professoras diante da indisciplina. Participaram da pesquisa dois professores e duas professoras do Ensino Fundamental II, do ensino público, que participaram voluntariamente. A metodologia escolhida foi entrevista semiestruturada. Na escuta das gravações foram analisados os tons de vozes e o silêncio, os quais forneceram informações para a discussão dos dados.

Os sentimentos relatados pelos professores diante de situações de indisciplina em sala de aula foram: impotência, mal-estar, vergonha, tristeza, raiva, nervosismo, irritação, aversão, indignação, frustração, incômodo, sentir-se desrespeitado, sentir-se injustiçado, sentir-se falhando, sentir-se abalado, sentir-se inútil, sentir-se anulado, sentir-se rejeitado, dentre outros. Todos os sentimentos expressos pelos professores são negativos e demonstram o conflito criado a partir da indisciplina, porém o que deve ser evidenciado é que os professores possuem esses sentimentos diante dos prejuízos causados pela indisciplina, e esses prejudicam principalmente a relação com os alunos e o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, se pensarmos a indisciplina na perspectiva do aluno, pode-se refletir que ela seja uma forma dos alunos demonstrarem seus sentimentos, causados muitas vezes pela insatisfação e exclusão do ensino, entretanto o estudo de Chaves (2014) não aborda claramente esses sentimentos, sugerindo apenas meios de solucionar esse conflito, tal como: espaços de escuta e expressão para professores e alunos, reflexões individuais e coletiva, formação continuada para os docentes, entre outras ações.

Almeida e Mahoney (2014b) também realizaram um estudo buscando compreender os sentimentos de professores do ensino superior em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Levando em consideração que no ensino superior há uma dominância dos aspectos cognitivos em relação aos afetos, as pesquisadoras buscaram identificar e compreender quais sentimentos e emoções que estão presentes no ensino superior. Dessa forma, participaram da pesquisa dezessete professores com formação em diferentes áreas, idades de vinte e oito a cinquenta e nove anos e com tempo de docência entre um a trinta e três anos. A coleta de dados foi realizada em duas etapas, a primeira por meio de questionários com questões abertas, em que os professores tinham que descrever a rotina de um dia de trabalho e comportamentos que estimulam/desestimulam os professores. A segunda

etapa aconteceu por meio de relatos orais, em entrevistas com cinco participantes da primeira etapa.

Os resultados indicam que os sentimentos agradáveis relatados pelos professores em um dia típico de trabalho se configuram nas seguintes situações: animação em estar com uma turma que tem afinidade e é de fácil convivência; alegria em perceber que os alunos leram o texto, apresentaram um bom trabalho, demonstraram ter aprendido um novo conceito, em ter feito diferença na vida dos alunos, em sentir que seu trabalho é importante e por gostar de seus alunos e colegas; satisfação quando há discussões, boas intervenções dos alunos, olhares atentos e envolvimento; alívio por conseguir cumprir seu dever; esperança quando acontece boas discussões e há interesse dos alunos; satisfação diante de problemas resolvidos, de objetivos cumpridos; realização quando as tarefas foram feitas; dentre outros sentimentos. Como podemos observar no relato abaixo:

Fico satisfeita quando consigo resolver os problemas que aparecem no cotidiano da sala de aula. Um momento no qual fico feliz é quando os alunos apresentam um trabalho ótimo, falam o que aprenderam comigo e se mostram alegres com os resultados. (ALMEIDA; MAHONEY, 2014b, p.158).

Em relação aos sentimentos desagradáveis, os professores apontam as seguintes circunstâncias: ansiedade e angústia em preparar um bom roteiro, em ter pouco tempo para o preparo das aulas, dificuldade em conquistar os alunos, em mostrar a importância do ensino, em encontrar tempo para auxiliar a todos; desânimo quando não possuem afinidade com a turma e esta é de difícil convivência, quando tem consciência que a aula não foi adequada, quando as turmas são grandes, quando não conseguem resolver os problemas, quando os objetivos não foram atingidos; preocupação quando a maioria dos alunos apresentam não gostar da disciplina; irritação quando os alunos não leem o texto e há conversas paralelas, quando não há participação; tristeza e raiva quando os alunos faltam com o respeito com os colegas e professores, não tem comprometimento; insegurança quando a classe está dispersa; estresse e cansaço quando existem problemas de indisciplina e os alunos não interagem; dentre outros. Assim como podemos verificar no relato abaixo:

Fico extremamente triste e com raiva quando há um desentendimento com algum aluno, ou quando faltam com o respeito comigo ou com os colegas, ou quando tentar transferir os problemas deles para mim. [...] (ALMEIDA; MAHONEY, 2014b, p.158).

Compreende-se por meio desses trabalhos que a sala de aula acaba constituindo um ciclo vicioso que se retroalimenta. Ou seja, assim como os alunos constroem representações e vivenciam sentimentos negativos e positivos, os professores também estão imersos nesse contexto e, mediante o comportamento dos alunos e das condições e relações de trabalho, também produzem representações e sentimentos. Exemplos de situações que estimulam os professores e favorecem o processo de ensino e aprendizagem são o envolvimento dos alunos com a disciplina; interesse pela aula, fazer comentários e perguntas, leitura e discussão dos textos, interagindo com o professor; respeitando o professor e colegas; demonstrando prazer e alegria em estudar; aceitando o professor; etc. No entanto também existem comportamentos que desestimulam os professores e constroem sentimentos que prejudicam o ensino-aprendizagem, como por exemplo, o desrespeito ao professor e colegas, conversando alto, atendendo o celular, fazendo brincadeiras; desinteresse pela aula, não participando das atividades; tendo interesse apenas por aspectos técnicos, escolhendo a profissão apenas por aspectos financeiros, entre outros.

Nesse cenário, segundo Almeida e Mahoney (2014b) a qualidade do relacionamento que o professor estabelece é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esse processo se constitui na relação professor e aluno, ou seja, a qualidade das relações construídas dentro da sala de aula determina as características do processo de ensino-aprendizagem e que tanto professor como os alunos tem influência nesse processo. Dessa forma, uma classe onde são construídos sentimentos positivos e agradáveis existe um clima favorável para ensino-aprendizagem, enquanto outra onde existam sentimentos negativos e desagradáveis, o processo de ensino-aprendizagem poderá ser prejudicado.

Tassoni e Santos (2013) visando a importância da afetividade na sala de aula e as possíveis contribuições para as práticas pedagógicas e para a formação de professores, realizaram um levantamento bibliográfico dos trabalhos apresentados no GT20- Psicologia da Educação da ANPED no período de 2000 a 2010, sendo que em 2000 foi o ano em que os trabalhos foram disponibilizados on-line e 2010 o período que aconteceu a pesquisa. Com o objetivo de verificar as pesquisas mais atuais que discutem a afetividade e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. A busca de dados foi pautada em duas questões norteadoras, “[...] em que perspectivas teóricas os estudos sobre afetividade têm sido abordados e discutidos?” “E em que medidas tais estudos contemplam as influências dos aspectos afetivos no processo de ensino e aprendizagem?” (TASSONI; SANTOS, 2013,

p.66). Mediante a isso observaremos agora o número de estudos encontrados e suas perspectivas teóricas.

A busca por produções teve como palavras-chave presentes nos títulos, afetividade, subjetividade, processo ensino-aprendizagem, sentimentos e emoções, mediação pedagógica, psicologia e/da educação, sucesso e insucesso escolar, fracasso escolar e relação professor-aluno. Como resultado das 273 produções apresentadas no GT20 de 2000 a 2010, setenta e sete possuíam em seus títulos uma das palavras-chave pesquisadas. Contudo foram lidos o resumo dos trabalhos e selecionados apenas trinta e sete de acordo com os resumos. Em seguida foi realizada uma leitura completa dos trabalhos e desses trinta e sete, apenas vinte e quatro apresentaram contribuições efetivas para a pesquisa, por tratarem de forma direta a afetividade. Um ponto interessante a ser destacado é que durante os onze anos, período em que foram analisados os trabalhos, pelos menos uma produção foi selecionada em cada ano, evidenciando dessa forma o destaque da afetividade nas produções científicas.

Pensando na afetividade e as perspectivas teóricas encontradas na pesquisa realizada por Tassoni e Santos (2013) temos, sete produções discutidas a partir das contribuições de Wallon; duas abordando a afetividade segundo as contribuições de Wallon e Vygotsky; cinco com base na Psicanálise; uma que discutiu os pressupostos de Vygotsky e Freud; uma que abordou a afetividade sob a perspectiva behaviorista; com contribuições de Skinner; duas que discutiram a afetividade na perspectiva construtivista, com base em Piaget; uma que teve suas ideias fundamentadas em Carl Rogers; uma que abordou a afetividade em uma perspectiva filosófica, fundamentada em Deleuze e Foucault; duas que se basearam nos estudos do biólogo chileno Maturana; uma baseada nas ideias de Abric e por último uma produção que foi um trabalho encomendado para Fernando Rey, a qual o autor abordou a questão da subjetividade. Sendo que das vinte e quatro produções doze, ou seja, cinquenta por cento, possuem a afetividade como tema central em suas discussões.

Agora observando a influência que os estudos pesquisados têm em relação aos aspectos afetivos e o processo de ensino-aprendizagem, podemos analisar que dos vinte e quatro trabalhos encontrados, vinte e um deles consideram que a afetividade possui uma relação indissociável com os processos de ensino-aprendizagem, demonstrando assim que a relação entre afetividade e aprendizagem vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões do mundo acadêmico. Outro ponto observado é que a afetividade no processo educativo tem sido utilizada para discutir diversas questões como, fracasso escolar, motivação, representação social, relação professor-aluno, entre outras. Por último podemos considerar o que foi apontado por Tassoni e Santos (2013, p.74), “[...] as discussões sobre a afetividade vêm sendo

realizadas por autores de concepções teóricas distintas, comprovando a importância do papel desempenhado por ela no desenvolvimento do homem”.

Buscando agora considerar a importância do outro para a construção conhecimento e a presença da afetividade na relação professor e aluno, analisaremos a pesquisa realizada por Tassoni (2000), cujo objetivo era analisar as interações em sala de aula entre professores e alunos, buscando identificar os aspectos afetivos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Para isso foram utilizados três instrumentos de pesquisa, sendo o primeiro a observação, onde a pesquisadora observou por meio de vídeos a interação de professores e alunos de três salas. O segundo instrumento a autoscopia, onde os alunos assistiam as imagens gravadas nos vídeos e comentaram sobre elas. E o terceiro entrevistas realizadas com professoras em relação ao processo de aprendizagem e as manifestações afetividades presentes nesse processo. Ao todo participaram da pesquisa quatro professoras, sendo que uma delas auxiliar das três salas e doze alunos, os quais participaram ativamente das interações analisadas.

Ao observar as gravações e analisar as sessões de autoscopia, foi possível perceber que a afetividades está presente nessa pesquisa em dois tipos de comportamentos, o postural e o verbal. O comportamento postural foi identificado através de proximidade e contato físico, onde os alunos apresentavam em seus comentários que se sentiam mais seguros e tranquilos com proximidade da professora e conseguiam realizar com mais facilidade as atividades propostas, demonstrando assim a importância da afetividade no desempenho escolar. Contudo, o estudo apresenta que o comportamento verbal foi mais presente na fala das crianças que relacionam esse comportamento com a modulação da voz das professoras e a preocupação delas com o aprendizado, que ao confiar na capacidade de cada um, fortaleceu a autoestima. Mediante a isso observaremos agora relatos apresentadas pelas crianças nas sessões de autoscopia e das professoras durante as entrevistas:

Aluno: “Quando a gente tá nervosa pra fazer o trabalho ela não fica brava, senão irrita mais ainda. Quando tá nervosa pra fazer o trabalho, ela vem perto e fala – A você errou aqui. Aí ela fala onde tá a outra palavra que é o certo. Aí não fico mais nervosa” (TASSONI, 2000, p.9).

Aluno: “Quando a gente fica muito nervosa, assim, pra achar, então ela vem perto e às vezes faz assim e ajuda a passar o nervoso. (Passa a mão na cabeça)” (TASSONI, 2000, p.11).

Aluno: “Ela tem paciência. É assim – tem que fala calminha e não assim: Você errou aqui! Não é brava, não. Alba aqui você escreveu errado, aqui tem o F no meio, por exemplo. Aí eu erreí uma coisa. Aí ela fala assim, tá aqui A-NA-LA-ÍS. Ela fala baixinho pra não atrapalhar os outros também” (TASSONI, p. 12).

Professora: “Eu acho que ele precisa se sentir seguro, se sentir tranquilo, pra se colocar. Não pode ter receio de apostar, de investir nessa escrita, de acreditar nas hipóteses dele. Por isso, é importante ter uma pessoa que o incentive. Claro, que não é aquele incentivo de falar que está tudo lindo, mas que o coloque em conflito também. Se a gente estiver intermediando com calma, transmitindo segurança, ajudando ele elaborar essa construção, seu ritmo vai ser diferente” (TASSONI, 2000, p.12).

Diante disso podemos analisar os sentimentos construídos por meio da relação dessas professoras com seus alunos e influência desses para a aprendizagem. Primeiro podemos considerar os sentimentos de tranquilidade e segurança que são estimulados por essas professoras para combater a ansiedade, o nervosismo, medo, insegurança, que tanto prejudica o processo de aprendizagem. Nessa situação foi possível perceber que as crianças se sentem confortáveis diante da aprendizagem, pois a relação construída tanto com o conhecimento, como com a professora lhe causaram prazer, desejo e interesse pelo aprender. Sentimentos de compreensão, aceitação, respeito e valorização, também estavam presentes nessas relações e se mostraram essenciais para a aprendizagem, pois por diversos momentos auxiliaram na construção da autoestima e autoconfiança das crianças, contribuindo assim para a autonomia e a confiança dos mesmos.

Visando a supervalorização dos aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos afetivos Uller e Rosso (2006), também realizaram um trabalho que buscou investigar a interferência e relação do afeto com a cognição; as situações afetivas, positivas ou negativas, que influenciam o processo educativo e a dificuldade da escola em tratar as questões afetivas. Participaram dessa pesquisa alunos do segundo ano do Ensino Médio, de uma escola pública e de uma escola da rede privada do município de Ponto Grossa, Paraná. Como metodologia foram utilizados questionários, entrevistas, observação e sessões de autoscopia. O questionário foi executado por todos os alunos, pois tinha como objetivo coletar informações. Já entrevista foi realizada apenas com nove estudantes da rede pública e treze da rede privada. A observação durou quatro meses na escola pública e sete na escola privada. E por último autoscopia foi realizada com os alunos em nove sessões na rede pública e treze na privada.

A partir dos dados coletados, as experiências dos alunos foram divididas entre experiências anteriores e experiências atuais vivenciadas no contexto escolar, podendo ser positivas ou negativas. Entretanto analisaremos as experiências mantendo o foco nos sentimentos construídos a partir da relação desses alunos com os professores. Os sentimentos abaixo apresentados foram retirados das falas dos estudantes nos questionários, entrevistas e sessões de autoscopia. Alguns sentimentos positivos foram: entusiasmo, alegria, amor, valorização, entre outros. Já os sentimentos negativos foram: vergonha, desinteresse, tristeza,

humilhação, indiferença, raiva, mau humor, indignação, etc. Levando em consideração que esses sentimentos foram construídos nas salas de aula, observaremos os relatos dos alunos que vivenciaram essas situações e a influência desses sentimentos para a aprendizagem:

“Quando ganhei uma caixa de chocolate da professora de Química”. O aluno relata que sempre teve muita dificuldade na disciplina de Ciências e conseqüentemente essa dificuldade foi transferida para a disciplina de Química. Não conseguia se interessar por essa disciplina [...]. Logo no início da 2ª série do Ensino Médio, a professora vendo sua apatia o desafiou e disse que se ele tivesse um resultado acima de 8,0 na prova ele ganharia uma caixa de chocolate. Estudou muito e tirou 9,0 na avaliação. A professora cumpriu com sua promessa e ele ficou muito entusiasmado com o fato. “Me entusiasmei e até hoje minhas notas de Química são muito boas. Valeu a pena o incentivo da professora” (ULLER; ROSSO, 2006, p.7).

Sinto como que o gosto do chocolate sempre que consigo um bom resultado na disciplina. Aquele foi o melhor chocolate que já comi (ULLER; ROSSO, 2006, p.11).

O aluno relata que em uma aula de Português, estava cansado e distraído, a professora fez uma pergunta e ele não soube responder, a professora ficou muito irritada e o xingou de louco e débil mental. “Me senti muito mal, não sabia aonde me enfiar. Até hoje não consigo gostar de Português, acho uma chatice ter que estudar aquelas regras todas” (ULLER; ROSSO, 2006, p.7).

Nas observações feitas e na análise das imagens colhidas pela filmagem pude perceber que a aluna manifestava um contentamento, uma alegria muito grande quando a professora de história entrava na sala de aula. Quando chamada para a entrevista e colocada diante da sua imagem na TV, a aluna relata que a professora a fez descobrir o verdadeiro sentido da [...] “isso foi nesse ano, onde pude perceber o verdadeiro valor de se estudar história, hoje eu, além de gostar muito da professora, busco livros e revistas para conhecer sempre mais”. A aluna completa: “como é bom termos professores que amam o que fazem pois nos fazem amar o que eles amam (ULLER; ROSSO, 2006, p.8).

A aluna escreveu no questionário e relatou na entrevista que a disciplina que mais odeia é Literatura. Analisando as imagens constatamos que nas aulas de Literatura a aluna apresentava indiferença e normalmente debruçava a cabeça sobre a carteira e não fazia nada, não escrevia, não participava. Ao chamá-la e ao assistir as imagens, a aluna se reportou a um fato que havia acontecido alguns meses antes no decorrer do ano. Numa ocasião um atrito com a professora de Literatura, onde a professora a humilhou na frente de toda a turma. A aluna fez uma redação e deixou muitos dados que deveriam constar. A professora ao entregar a redação corrigida teceu comentários na frente de todo o grupo. A aluna ficou revoltada, saiu da sala e procurou a coordenação para relatar o fato, mas ainda hoje reconhece que não conseguiu superar o fato e se sente extremamente bloqueada com sensação de que a qualquer momento poderá ser ridicularizada, por isso, como uma atitude de fuga finge não estar em sala dormindo ou se desligando da mesma (ULLER; ROSSO, 2006, p.9).

Podemos perceber a partir dos relatos a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem e a sua influência para o desempenho escolar. Nos relatos da aluna que se apaixonou por história e do aluno que foi estimulado diante de uma dificuldade, podemos perceber que o desinteresse e a dificuldade perante as disciplinas foi superado quando se

relacionaram com professoras que os estimularam e os valorizaram, construindo assim uma imagem positiva das disciplinas, a qual foi responsável pelo sucesso na aprendizagem. Entretanto, o aluno e aluna que foram hostilizados e humilhados pelas professoras diante dos colegas, se bloquearam diante das disciplinas, buscando como forma de proteção o desinteresse e a indiferença, dessa forma a aprendizagem desses alunos, foi prejudicada e as marcas deixadas a partir dessa relação poderá permanecer por toda a vida. Ficando assim evidente a atuação das relações afetivas no desempenho escolar.

A relação do professor com seus alunos é de fundamental importância para a educação, pois a partir da forma de agir do mestre é que o aprendiz sentir-se á mais receptivo á matéria. A reciprocidade, simpatia e respeito entre professor e aluno pode proporcionar um trabalho construtivo, em que educando é tratado como pessoa e não como um número, ou seja, mais um (TRUBBIANELLI; FRANCO, 2014, p.52).

Tassoni e Leite (2011), também elaboraram um estudo sobre os sentimentos e emoções presentes na aprendizagem escolar, onde observaram por meio do processo de ensino e aprendizagem os sentimentos que influenciam a construção do conhecimento. Para isso realizaram uma pesquisa em uma escola privada de Campinas, São Paulo com alunos dos últimos anos de cada nível de ensino, último ano da educação infantil; do ensino fundamental I; do ensino fundamental II e do ensino médio, sendo que ao todo participaram da pesquisa cinquenta e um alunos e oito professores, sendo dois desses professores auxiliares. Os instrumentos utilizados foram observação por meio de vídeo gravações e relatos orais, que foram construídos a partir das falas dos estudantes ao assistirem os vídeos. Logo, os relatos orais forneceram dados mais ricos e detalhados, comparado as observações, tornando assim a base desse estudo.

A partir das falas dos alunos foi possível perceber a presença da afetividade na relação deles com os professores. “Portanto, a percepção dos alunos em relação às maneiras de os professores ensinarem despertava sentimentos e emoções que promoviam movimentos de aproximação ou afastamento entre os alunos e o conhecimento” (TASSONI; LEITE, 2011, p.84). Dessa forma, os estudantes demonstraram melhor desempenho na aprendizagem quando motivados pelos professores, pois essa motivação fez com que eles sentissem mais interessados ao que estava sendo ensino, despertando assim prazer ao aprender. Alguns sentimentos que também estavam presentes nessa relação foram a confiança, o respeito e a admiração, os quais fortaleceram o vínculo existente entre os professores e alunos, contribuindo assim para o processo educativo. Contudo, o presente estudo também apresentou

que a ausência de sentimentos positivos no processo de ensino e aprendizagem poderá trazer dificuldades e desinteresse ao aprendizado.

Outro estudo também realizado por Tassoni e Leite (2010), buscou compreender como o contexto da sala de aula, em especial a postura dos professores nas situações de ensino, afetam a aprendizagem dos alunos e a sua relação com o conhecimento. Para isso, o trabalho teve como objetivo discutir a relação entre os aspectos afetivos e cognitivos no processo de ensino e aprendizagem, identificando as formas pelas quais a prática pedagógica e a postura do professor afeta a aprendizagem dos alunos. Participaram da pesquisa 51 alunos de diferentes níveis de ensino. Como instrumento de pesquisa foi utilizado sessões de autoscopia, onde os alunos assistiram e comentaram as cenas vivenciadas nas aulas gravadas em vídeos. As falas dos alunos se apresentaram de maneira importante para esse trabalho, pois evidenciou como eles são afetados pela relação professor-aluno e os sentimentos que são construídos por meio dessa relação, os quais podem afetar o processo de aprendizagem.

As ações do professor, que constituem sua prática pedagógica marcam a aprendizagem dos alunos e a relação que estes estabelecem com o conhecimento. Os alunos interpretam as (re) ações dos professores e conferem um sentido afetivo à própria aprendizagem, ao conhecimento que circula, à sua imagem enquanto pessoa e estudante (TASSONI; LEITE, 2010, p.10).

Analisando os dados dessa pesquisa foram organizados oito pontos, que mostram a relação dos aspectos cognitivos e afetivos no processo de ensino-aprendizagem e na relação do professor-aluno. O primeiro se refere a ajuda do professor aos alunos, ao fato desses se sentirem apoiados pelo professor durante a aprendizagem e exemplifica essa ajuda por meio da disponibilidade do professor diante da necessidade de cada aluno. O segundo identifica a forma de o professor falar com os alunos, sendo relatadas as diferenças percebidas desde a modulação da voz até o vocabulário utilizado em situações individuais ou coletivas. A relevância das atividades foi o terceiro ponto analisado e nele são evidenciados o envolvimento e interesse dos alunos diante das atividades planejadas e propostas, as quais podem construir um significado e favorece a aprendizagem.

No quarto item são apresentadas as preocupações que os professores têm e que vão além dos conteúdos ensinados. O quinto aborda a forma em que os professores corrigem e avaliam seus alunos e como essas práticas afetam o desempenho e a imagem que os alunos têm de si. Foi destacado a partir da fala dos alunos, no sexto ponto, as diferentes práticas que influenciam a sua relação com o conhecimento, relatando assim gostar ou não de determinada disciplina por intermédio da prática do professor. Em sétimo temos a relação que o professor

tem como o conhecimento, o qual é apresentado a partir dos conhecimentos que o professor tem diante do que está sendo ensinado e a sua satisfação com essa prática. Por último temos os sentimentos dos alunos em relação ao professor e nele são valorizados os sentimentos paciência, bom humor, carinho e atenção, que devem estar presentes nas práticas do professor.

É fundamental o olhar atento do professor, sua escuta, suas intervenções, traduzindo as expectativas dos alunos, suas dúvidas e necessidades. A escola é um local de interações sociais intensas e variadas e é neste espaço que os alunos desenvolvem suas potencialidades. Por isso, as confirmações a respeito do próprio trabalho, as respostas às suas dúvidas, as intervenções que motivam para a ação são fundamentais para que se sintam acolhidos em suas necessidades. Não se trata de esquecer os conteúdos, mas pensar num trabalho que passa pela qualidade da relação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento (TASSONI; LEITE, 2010, p.15).

Com base nos trabalhos apresentados, podemos inferir sobre a importância do outro, nesse caso o professor, na construção da representação, que alunos possuem de si e suas possíveis implicações para a aprendizagem e o envolvimento dos alunos com o processo educativo. Como aponta Fernandes (2014, p.49) “As relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem podem transformar o desenvolvimento do aluno. [...] haja vista que o aluno se apropria do conhecimento [...] pela mediação do outro”.

4. METODOLOGIA

A pesquisa tem como metodologia a análise de âmbito qualitativo, que consiste na investigação de dados de forma crítica e direcionada, levando-se em conta aspectos subjetivos que influenciam determinados ambientes, comportamentos, etc., como pontuam Bordgan e Biklen (1994, p. 51):

A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo: O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente dos outros? (BORDGAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Utilizar-nos-emos do levantamento bibliográfico, por meio da busca de artigos e trabalhos científicos disponíveis nos bancos de dados da Scielo, Unicamp, USP e Unesp, envolvendo pesquisas divulgadas nos últimos dez anos. Lima e Miotto (2007), a respeito do levantamento bibliográfico, ressaltam que trata-se de uma classificação de todo o material recolhido como fonte para a pesquisa, como livros, coletânea de textos, teses e dissertações, periódicos, etc. Refere-se, todavia, a uma pesquisa de caráter analítico, que busque, a partir das análises dos textos coletados, caminhos, definições, respostas, nem sempre explicativas, e reflexões acerca do tema em questão:

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Tendo em vista a primeira etapa de produção de uma pesquisa bibliográfica, de acordo com Lima e Miotto (2007, p. 41), que diz respeito ao parâmetro temático, ou seja, a seleção de obras relacionadas ao objeto de estudo no que concerne à relação entre o tema dos trabalhos e a temática dessa pesquisa, realizamos um levantamento das obras publicadas nos últimos dez anos, nas plataformas de dados da Scielo, USP, Unesp e Unicamp.

5. OBJETIVOS

Objetivo geral:

Analisar quais os sentimentos de alunos no processo de ensino e aprendizagem e quais suas implicações para o desempenho acadêmico na educação básica.

Objetivos específicos:

- 1) Investigar o vínculo com a aprendizagem;
- 2) Identificar o que os textos acadêmicos indicam como fatores que interferem no desempenho de estudantes.

6. RESULTADOS

6.1 Análise do material bibliográfico

Realizou-se um levantamento bibliográfico de teses e dissertações no banco de dados da Unicamp, USP, Unesp e Scielo, respeitando um recorte temporal de doze anos, entre 2008 e 2018. Utilizamos na pesquisa as palavras-chaves “representações sociais” e “afetividade”. Na Unicamp ao todo foram encontrados 293 trabalhos, sendo 252 relacionados à palavra-chave representações sociais e 41 com a palavra-chave afetividade. Já na USP foram encontrados ao todo 281 trabalhos, sendo 189 relacionados à palavra-chave representações sociais e 92 com a palavra-chave afetividade. Na Unesp, foram encontrados ao todo 231 trabalhos, sendo 202 relacionados à palavra-chave representações sociais e 29 com a palavra-chave afetividade. E por último na Scielo, foram encontrados 88 trabalhos, sendo 10 relacionados à palavra-chave afetividade e 78 à palavra-chave representações sociais.

Após uma leitura preliminar, foram selecionados vinte e três trabalhos na Unicamp, onze na USP, treze na Unesp e dez na Scielo, que possuíam em seu texto a temática pertinente para essa pesquisa. Após uma nova leitura, mais aprofundada, verificou-se que desses trabalhos, apenas doze da Unicamp, seis da USP, seis da Unesp e quatro na Scielo iriam compor a pesquisa por realmente terem vinculação com a temática desta pesquisa. Para uma melhor análise apresentaremos os artigos a seguir, seguindo como ordem, primeiro os trabalhos selecionados na Unicamp, em seguida os da USP e Unesp e por último os da Scielo.

O primeiro trabalho observado foi “Desempenho Escolar e suas relações com a autopercepção de empatia e competência social em adolescentes” realizado por Kirst-Conceição (2014), foi analisado se grupos com desempenho escolar diferentes se diferem em relação às suas percepções de empatia e às escolhas e rejeições feitas pelos pares. A coleta de dados ocorreu em três etapas, escala de autorrelato de empatia, questionário sociométrico e análise do desempenho escolar dos alunos por meio das notas dos quatro bimestres em português e matemática. Participaram da pesquisa 217 estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com idades entre 10 e 14 anos, de ambos os sexos e pertencentes a escolas públicas de Curitiba, PR e Biguaçu, SC.

Com base nos resultados, não foi possível afirmar que os estudantes que apresentavam padrões de desempenho diferentes se diferenciaram em relação às respostas do questionário de autorrelato de empatia, ou seja, apesar de se diferenciarem em relação ao seu desempenho,

autopercebem-se de maneira similar no que diz respeito a características ou comportamentos empáticos. Entretanto, os alunos com baixo desempenho foram menos lembrados em situações de estudo e lazer, enquanto que os com médio e alto desempenho foram mais eleitos nesses dois casos. Dessa forma, os alunos com desempenho mediano e alto foram preferência pelos colegas nessas situações, enquanto que alunos com baixo desempenho foram mais lembrados como alguém com quem não querem estudar e passar o tempo de lazer juntos.

Lima (2013) que teve como intuito identificar, descrever e analisar as representações sociais de escola reveladas em produções de alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Campinas focou sua análise na questão das “Representações Sociais da escola em produções de alunos do Ensino Fundamental”. Para a coleta de dados foram utilizadas produções de escritas livres e produções de escritas direcionadas, sendo quatro produções ao total, três direcionadas e um livre. Os participantes da pesquisa foram 34 alunos do 5º ano, de ambos os sexos, com idade entre 9 e 15 anos. Os resultados da pesquisa indicam que os alunos representam positivamente a escola como lugar privilegiado para a aquisição do conhecimento, espaço das relações, das brincadeiras e também como preparatória para a inserção no mercado de trabalho. Por meio de suas expectativas e sugestões, foi possível perceber seus desejos em relação à escola: para que esse seja um lugar limpo e organizado, harmonioso e preocupado em oferecer educação integral.

No texto “E os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente” trabalho realizado por Lopretti (2014), buscou compreender o diálogo entre saberes docentes e discentes decorrentes do processo reflexivo da professora e dos alunos, bem como as implicações desse processo no desenvolvimento pessoal e profissional docente. Participaram da pesquisa a professora-pesquisadora e seus alunos das turmas de 2º ano em 2009 e 5º ano em 2010. Na turma de 2009 foram utilizados como instrumentos, caderno de anotações da professora, diário de bordo da turma produzido a partir do projeto “Falando de sentimentos: contamos nossas histórias” e sessões de autoscopia. Já na turma de 2010 foram utilizados caderno de anotações da professora, livro da vida da turma, cartas pessoais trocadas entre a professora e os alunos e sessões de autoscopia. Com base nos dados foram construídos os núcleos de significação, relações interpessoais, (não) coincidências nas relações de ensino e fragilidades do trabalho docente, os quais permitiram a construção de um olhar sensível e atento para o desenvolvimento pessoal e profissional docente presente nas relações de aprendizagem construídas pela professora com seus estudantes.

“O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica” realizado por Rolindo (2013), objetivou descrever e analisar práticas pedagógicas cujos impactos afetivos positivos promovam o movimento de aproximação das crianças com a prática de escrita. Os dados foram coletados, por meio de observações das práticas em sala de aula, análise da produção escrita dos alunos e de dados da documentação escolar, em especial os resultados da aprendizagem e a proposta curricular da escola. Além desses processos foram também realizadas breves entrevistas complementares com alunos, professora e equipe escolar, sendo os participantes uma professora e seus alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Os principais resultados dessa pesquisa apresentam a importância da qualidade da mediação pedagógica exercida pela professora durante suas atividades, mediação essa que produziu impactos afetivos positivos na promoção do movimento de aproximação das crianças com as práticas de escrita. Dessa forma, os dados demonstram que o tipo de relação afetiva construída entre sujeito e objeto é determinada, em grande medida, pela história de mediação vivenciada pelo sujeito, tanto ao longo da sua vida, como em situações específicas de mediação pedagógica.

A pesquisa realizada por Gazoli (2013) “Afetividade e condições de ensino na educação de jovens e adultos” teve como objetivo investigar a dimensão afetiva na mediação pedagógica, bem como sua repercussão para os sujeitos envolvidos, buscando compreender e descrever o papel da afetividade no desenvolvimento humano, em especial, nos aspectos relacionados com a leitura e a escrita. A coleta de dados ocorreu por meio de observação e sessões de autoscopia e os participantes foram uma professora e seus dez alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos diurna, da rede pública de Paulínia, SP. Os resultados da pesquisa permitem observar que os sujeitos mesmo marcados por vivências negativas, de fracassos e de exclusão anteriores, conseguem por meio de uma vivência de mediação pedagógica qualitativamente diferente de suas experiências anteriores construir uma boa relação com o objeto de conhecimento, que nesse caso é aquisição da escrita.

Já na pesquisa intitulada “A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto” realizada por Guimarães (2008), a autora identificou a dimensão afetiva presente nas atividades pedagógicas desenvolvidas por um professor de Ensino Médio em sala de aula e analisar suas contribuições para a natureza das relações que se estabelecem entre sujeito (aluno) e objeto de conhecimento (conteúdos escolares). Os sujeitos da pesquisa foram uma professora de língua portuguesa e uma das turmas que ela leciona, formada por 39 alunos com idade média de 16 anos, que frequentam a escola no

período noturno e o processo de coleta de dados ocorreu por meio do procedimento da autoscopia.

Com base nos dados, foi possível observar a presença da dimensão afetiva na sala de aula, mais especificamente, nas atividades de ensino desenvolvidas pela professora analisada. Sendo que as decisões assumidas por ela, em relação ao planejamento, escolha do ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, seleção de materiais, desenvolvimento das atividades de ensino, estabelecimento de relação entre os conteúdos e o cotidiano dos alunos, respeito ao ritmo dos alunos e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, foram fundamentais para a aprendizagem dos alunos, uma vez que possibilitou uma relação positiva entre eles e o objeto de conhecimento. Sendo assim, a dimensão afetiva presente nas atividades de ensino de língua portuguesa, foram fundamentais para o bom desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, tendo influenciado, assim, a relação que estabeleceram com o objeto de conhecimento em questão.

O outro estudo analisado foi “Vitória vai à escola: O papel da afetividade na formação de professores da educação infantil” de Lima (2013), que teve como intuito proporcionar uma reflexão às professoras de uma escola da rede pública de Piracicaba, acerca da afetividade na Educação e da importância do toque para a Formação de Professores que atuam na Educação Infantil. Participaram da pesquisa 22 professoras de uma escola Municipal de Educação Infantil. A coleta de dados teve como base vivências para a consciência corporal e compreensão da dimensão do toque, no entanto além das vivências, foram também utilizados questionários e alguns instrumentos da etnografia, como entrevistas, observação e registro em caderno de campo. Os resultados demonstram que proporcionar uma formação que pense e sinta o corpo é necessário para poder transmitir esse cuidado para as crianças. A vivência da educação e do cuidado corporal para os professores pode auxiliar suas atividades dentro dos espaços escolares, permitindo um olhar mais sensível para com a infância. Ao repensar o papel e a formação do professor, foi possível notar a importância de se promover espaços que permitam aproximar os educadores das várias linguagens presentes no mundo das crianças.

A pesquisa realizada por Ramos (2013), “As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do ensino fundamental II: um olhar construtivista” teve como objetivo caracterizar as classes consideradas “difíceis” e “não difíceis”, identificando fatores comuns e/ou divergentes na organização destas e investigar o ambiente sociomoral das classes consideradas “difíceis” e “não difíceis” pela equipe pedagógica, no que se refere ao trabalho com o conhecimento, as relações interpessoais, as regras e os conflitos sociais. Os dados foram coletados em três processos: primeiro por meio de entrevistas com alunos e integrantes

da equipe pedagógica, em seguida por meio de observações semanais das interações sociais, e por último pela coleta de materiais, como registro das ocorrências, agendas, fichas de acompanhamento, planejamentos dos professores, atas de reuniões e conselhos de classe. Os participantes foram estudantes dos sextos e sétimos anos e as equipes pedagógicas de cada grupo.

Os resultados indicaram que as aulas eram desprovidas de significado, organizadas sempre da mesma forma, favorecendo situações de indisciplina nas classes “difíceis” e de indisciplina monitorada nas classes “não difíceis”. Nas classes “difíceis” o diálogo era desrespeitoso tanto por parte professores como os alunos e a relação entre eles era de enfrentamento constante, existindo inúmeras situações de conflitos, situações essas que geravam os sentimentos de cansaço e estresse. Já nas classes “não difíceis” havia maior obediência e submissão, sendo que o diálogo era menos desrespeitoso, pois os alunos obedeciam mais às regras impostas, tentando corresponder às expectativas dos professores. A relação entre pares também influenciou no ambiente de cada tipo de classe, assim como o desempenho acadêmico dos alunos.

“A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização” realizada por Tassoni (2008) teve como objetivo identificar a afetividade na dinâmica interativa da sala de aula, envolvendo alunos das últimas séries de cada nível de ensino. Participaram da pesquisa 8 professores e 51 alunos dos quatro últimos níveis escolares, todos pertencentes a escola da rede particular em Campinas, SP e os dados foram coletados por meio, do procedimento da autoscopia. Com base nos dados, foi possível identificar as diversas formas de manifestação da afetividade em cada momento do processo de escolarização, bem como as mudanças que se observaram nas diferentes idades. A partir dos dados foram organizados oito núcleos de significação, segundo os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas pedagógicas da sala de aula, são eles, as formas do professor ajudar o aluno, as formas do professor falar com o aluno, as atividades relevantes destacadas pelos alunos, as outras aprendizagens indo além dos conteúdos, as formas do professor corrigir e avaliar, os aspectos da prática pedagógica que repercutem na relação do aluno com o objeto de conhecimento, a própria relação do professor com o objeto de conhecimento e os sentimentos e percepções dos alunos em relação ao professor.

Posteriormente no trabalho “Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora” realizado por Teles (2010), a qual teve como objetivo aprender e interpretar as representações sociais sobre as crianças negras na perspectiva de uma professora de educação

infantil bem como analisar como essas refletem em sua prática pedagógica. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com a professora e análise dos documentos institucionais e os participantes da pesquisa foram uma professora e seus alunos com faixa etária de cinco anos. Com base nos dados, foi possível perceber que as representações sociais que a professora possui sobre a criança negra estão baseadas em movimentos de mudanças e permanências, baseadas pelo modo como o racismo foi construído no país, ou seja, a representação construída por essa professora está pautada na reelaboração de novos conhecimentos sobre a questão racial e na permanência de ideias que ainda estão presentes na sociedade brasileira.

“Representações Sociais e o Currículo de Educação Física: Com a palavra os alunos” de Guarinon (2016), teve como objetivo identificar as Representações Sociais dos alunos sobre o componente curricular Educação Física. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e participaram da pesquisa 40 alunos do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola da Rede Estadual de Ensino, no município de Santo André, SP. Os principais resultados demonstraram que os alunos representam a Educação Física como uma disciplina igual a outras, tendo como diferencial as aulas práticas que acontecem junto com as aulas teóricas. Os alunos também consideram que os conhecimentos aprendidos nas aulas de Educação Física são importantes, pois podem ser utilizados em seu cotidiano fora da escola, contudo a motivação para as aulas é devida as notas e o gosto pelos conteúdos relacionados às modalidades esportivas.

A pesquisa “Dimensão da afetividade para o professor: Perspectiva Walloniana” realizada por Zacarias (2015), teve como objetivos analisar como o professor relaciona a afetividade com o ensino, identificar como o professor qualifica a afetividade em sua prática profissional e conhecer a percepção do professor acerca da afetividade na construção como pessoa. Participaram da pesquisa doze professores de três escolas de ensino profissionalizante em enfermagem, duas escolas públicas e uma privada, localizadas em Campinas, SP. Os dados foram coletados por meio de formulários de identificação dos professores e das escolas e entrevistas com três questões abertas. Os resultados demonstraram por meio do discurso dos professores, que a afetividade está presente nas disciplinas que compõem o currículo dos cursos, principalmente na disciplina de Ética e Psicologia, entendida como conteúdo que influencia a formação do aluno, principalmente nas relações do ambiente escolar. Além do mais, a afetividade, segundo eles, também está presente desde o planejamento das aulas até o conhecimento e vínculo com os alunos, sendo considerada um componente importante para o crescimento de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

No estudo “Ensino e aprendizagem de Matemática: o sucesso é possível!” realizado por Dittrich (2010) teve como objetivo principal buscar os fatores que contribuem para o sucesso na disciplina de Matemática na Educação Básica. O instrumento de pesquisa utilizado foi entrevista semiestruturada, sendo realizadas de duas a três entrevistas com cada um dos participantes, que foram selecionados pelo sucesso e o gosto pela disciplina de Matemática, esses participantes eram três alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os resultados tiveram como base a fala dos participantes, que relataram que seu gosto e sucesso pela disciplina de Matemática eram provenientes de um constante “instigar”, desde muito pequenos, por parte de familiares, pai, mãe ou irmão mais velhos. Relatos sobre jogos e brincadeiras também surgiram como fatores que possibilitam tanto o gosto como o sucesso na disciplina, adicionalmente, a relação professor-aluno e as atitudes dos professores em sala de aula foram citadas como fatores relevantes.

Em “Análise de influências positivas de situações prazerosas no hábito de ler e escrever”, de Haupt e Webber (2017), apresenta-se qual a influência da afetividade na construção do hábito da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, na fase da alfabetização. A pesquisa foi feita com alunos do primeiro e segundo ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Auri Beschorner, em Salvador do Sul, Rio Grande do Sul. Foram utilizados como métodos a análise documental, a observação e a revisão bibliográfica. A elaboração da pesquisa foi dividida em oito etapas, foram elas: diagnóstico; planejamento; aplicação da atividade com o grupo de crianças; organização dos dados coletados; pesquisa bibliográfica; análise; redação das constatações; formulação da conclusão. O objetivo da pesquisa foi entender como a utilização das tecnologias pode auxiliar no processo de alfabetização, tendo em vista a construção de significados, e conseqüentemente, afetividade produzidas em torno dos objetos utilizados. Nas palavras das autoras:

Buscou-se a ampliação do prazer de ler, a proficiência na leitura e a melhoria do processo autoral através da motivação, interação e da afetividade produzida pelo manuseio do concreto, a integração com a família e a ampliação do contato com itens do universo infantil. Aliado a ferramentas tecnológicas, promoveu-se o prazer, inicialmente da leitura e após o encorajamento em atividades de escrita, bem como a autoconfiança do processo de autoria (HAUPT; WEBBER, 2017, p. 105).

As autoras abordam a afetividade como um fator formador, no processo de ensino e aprendizagem, e de influência nos sentimentos como felicidade, entusiasmo, ou mesmo tristeza, e raiva, dentro das salas de aula. Com isso, tendo em vista o referencial

teórico adotado, destacam que a perspectiva de Vygotsky mostra-se adequada para atividades que envolvam colaboração e troca de ideias, isso porque.

Tanto na construção do indivíduo, quanto do conhecimento, a afetividade ocupa um lugar de destaque para a adaptação do ser humano ao meio. Observa-se que, desde o nascimento, os movimentos de expressão evoluem de fisiológicos a afetivos e então para intelectuais. De forma abrangente estão relacionados aos estados de bem-estar e mal-estar do indivíduo (HAUPT; WEBBER, 2017, p. 104).

Parte-se do pressuposto de que a escola deve ser um “espaço de reflexão e de desenvolvimento de sujeitos conscientes e críticos, capazes de transformações possíveis” (HAUPT; WEBBER, 2017, p. 104), para abordar a necessidade de um ambiente de igualdade, dignidade, de respeito aos direitos humanos, democracia e responsabilidade social, como pontuam as autoras, baseadas no documento dos PCN’S, que apontam tais características às escolas públicas brasileiras. Ressaltam ainda, a importância de relacionar tais princípios à afetividade. Assim, tendo em vista que esses princípios concretizam-se apenas em um ambiente que proporcione ao aluno a possibilidade real de desenvolvimento, e que, tratamos aqui, a afetividade como constituinte e influenciadora do processo de ensino e aprendizagem, não há como garantir que o aluno aprenda, sem valorizar os aspectos afetivos no processo educativo. Mais especificamente, Haupt e Webber (2017) abordam as TIC’S (tecnologias de informação e comunicação) como uma ferramenta de apoio e estímulo à leitura na sala de aula. Trata-se de uma ferramenta que transmite para a prática educacional, os interesses e desejos dos alunos, que atualmente, estão imersos a um mundo onde a tecnologia está presente em todas as relações, sociais, físicas, religiosas. Sendo assim, incluí-las na educação, faz-se necessário quando se pensa em uma concepção de educação que releve também, às necessidades e demandas dos alunos:

É fundamental a necessidade de se compreender a dimensão do processo de alfabetização, não só no espaço escolar ou com materiais tradicionais. Tal processo é bem mais amplo, ocorrendo dentro e fora do ambiente escolar, com muitos envolvidos e variáveis que podem agregar resultados positivos... A valorização das experiências, do lúdico e do prazer pelas descobertas torna a alfabetização um processo menos mecânico e mais social. A utilização das TICs em objetos educacionais multimídia proporcionaram interatividade aos alunos, principalmente na geração de situações prazerosas de leitura e escrita, com ênfase no processo de autoria. Entenda-se por objetos educacionais qualquer recurso para apoiar a aprendizagem e que podem ser usados e reusados em diversos contextos e meio (HAUPT; WEBBER, 2017, p. 104).

Durante o processo de realização da pesquisa, as autoras citadas anteriormente realizaram eventos não previstos, em que os alunos apresentaram as histórias criadas em

áudio livros para alunos de outras salas. Constatou-se um interesse latente dos alunos pela atividade proposta, já que, segundo as autoras, a sala se envolveu e esteve atenta às histórias, houve um envolvimento maior e mais afetivo entre os colegas de classe, isso porque tal atividade proporcionou aos alunos um trabalho que vinculasse a amizade, a cultura, as diferentes experiências de cada um, o respeito às diversidades e o diálogo. De acordo com Haupt e Webber (2017, p. 106), foi possível perceber que a afetividade, ligada a fatores educacionais do cotidiano da criança, sugere uma evolução positiva do processo de aprendizagem e a manifestação do prazer em escrever e ler. A demonstração de afeto entre os colegas foi percebida pelas autoras de forma nítida dentro do trabalho, na medida em que apreciaram e respeitaram as produções alheias. Afirmam ainda que os alunos perceberam e questionaram pontos que não foram bem esclarecidos nas produções alheias ou em suas próprias, desta forma conseguiram analisar e comparar as produções e demonstraram o início de uma melhor proficiência na leitura ao buscarem informações implícitas ou que não ficaram bem claras nas produções.

Conclui-se com a pesquisa que as situações prazerosas e de interesse dos alunos têm grande influência nos aspectos afetivos e conseqüentemente cognitivos na sala de aula, pois se constatou que a associação de situações prazerosas e da afetividade positiva, demonstrou influenciar o desenvolvimento de uma maior segurança no decorrer do processo de aprendizagem e que o compartilhamento de novos significados e conceitos demonstra a aprendizagem significativa ao invés da aprendizagem mecânica.

A pesquisa intitulada “Representações da Infância nos Discursos Pedagógicos: mutações e temporalidades” de Custódio (2017), contribui para a análise das representações de infância nos discursos pedagógicos. Para essa pesquisa, o autor utilizou três categorias como ferramenta de análise das representações da infância na pedagogia, são elas: infância-quarentena, infância singularizada e infância ensimesmada. Custódio (2017) inicia o trabalho explanando a respeito da concepção de infância-quarentena, bastante presente na modernidade, em que criança e adulto são vistos como faces distintas da existência humana. A criança nessa concepção é tida “como algo inacabado, em estado de vir a ser (CUSTÓDIO, 2017, p. 302), e, portanto, sujeitas a tratamento diferenciado. Contudo, segundo o autor, a partir do surgimento dessa concepção começou a se pensar nas especificidades das crianças e necessidades dessa fase da vida, e é em meio a essa nova visão de infância, que emerge a preocupação com a preparação da criança para a fase adulta social, como pontua o autor:

No contexto da consolidação da cultura letrada, do advento da ciência moderna, da profusão dos valores e do modo de vida burgueses e face ao desenvolvimento econômico, os discursos pedagógicos se voltaram a pensar sobre o tipo de formação que a criança – agora segregada e tomada como indivíduo – deveria ter para atingir a esse ideal de homem. Dessa maneira, ao passo que a infância é pensada em relação a um adulto futuro, a criança é concebida, no interior de determinados escritos pedagógicos, como algo inacabado, em estado de vir a ser (CUSTÓDIO, 2017, p. 302).

Todavia, essa concepção de incompletude carrega consigo a visão da criança como alguém que não é, pode vir a ser, e por isso, cabe ao adulto civiliza-la, introduzindo-a a moral, ética, e conhecimentos humanos, tratando-a como um livro não escrito, nesse sentido:

A compreensão da infância como estado de vir a ser, como *Infans* e como uma fase de maior maleabilidade, mas também de vícios os quais requereriam o governo por parte dos adultos, constitui a noção de infância-quarentena. De acordo com tal concepção, portanto, a formação das crianças deveria dirigir-se rumo ao fim da infância – este estágio da vida que consistiria numa quarentena, num período destinado à transposição do estado de incompletude (CUSTÓDIO, 2017, p. 303).

Já na concepção de infância singularizada a criança é vista como “sujeito peculiar, inocente e dotado de qualidades específicas” (CUSTÓDIO, 2017, p. 303), passível de uma educação “entendida como o conjunto de ações que tornam possíveis o pleno desenvolvimento da criança e o seu amadurecimento espontâneo; portanto, a confiança na razão migra para a valorização da natureza e de seus processos” (CUSTÓDIO, 2017, p. 303). Custódio (2017, p. 304) atenta ainda que:

[...] para numerosas teorizações da área, não caberia mais à pedagogia pensar a formação da criança para o ingresso no mundo adulto, mas, atentar-se à natureza da criança em seu estado presente, tendo como premissa que a observância das especificidades daquele ser poderia, de alguma maneira, humanizar o homem.

A concepção de infância ensimesmada trata da infância como um mundo “dotado de um fim em si mesmo, o qual não se justificaria em relação às demais idades da vida – seja em direção à formação de certo tipo de adulto ou como fonte de inspiração de um novo estatuto de humanidade” (CUSTÓDIO, 2017, p. 305). Para melhor entendermos o termo, leia-se a consideração de Custódio (2017, p. 305) sobre:

Neste contexto, erige-se a representação de uma criança que produz cultura e que é portadora de cidadania, ou seja, um ser que significa o mundo de um modo essencialmente diferente dos adultos e que assume o status de pequeno cidadão numa paradoxal relação de igualdade e diferença.

Assim, é importante ressaltar que, Custódio (2017) adota uma visão de infância que é em si só, e com isso, tem suas próprias construções históricas, sociais e culturais. Tratando-se com isso, de uma ressignificação da infância, como um momento de criação e não puramente de aprendizado e recepção de conhecimento do mundo adulto. Todavia, a autora ressalta que objetivo do trabalho não é defender essa concepção, mas analisar as representações de infância no âmbito pedagógico pautando-se na mesma:

Portanto, é sob essa óptica específica e particular que é tratada a representação da infância produzida ou influenciada por este campo, deixando em suspensão as diferentes abordagens e correntes que o compõem. Logo, o valor sociológico desses estudos não compõe a pauta deste trabalho. Importa aqui a maneira como eles são incorporados pelos discursos pedagógicos e, segundo a lógica prescritiva e normativa que caracteriza a pedagogia, passam a constituir uma imagem que se tem da infância e consequentes modos de condução, para além da análise sociológica sobre a realidade de desigualdade e invisibilidade social das crianças anunciada por essa vertente de estudos (CUSTÓDIO, 2017, p. 306).

A autora levanta uma discussão a respeito do fetichismo da infância, que, muitas vezes, se confunde, pedagogicamente, com a concepção de infância singularizada. Isso porque, frequentemente, a infância é tida como um momento singular, porém, carregada de um teor místico, puro e belo, como ressalta Custódio (2017, p. 309):

O entendimento da infância contemporânea como um fetiche para os educadores traz à baila a imagem de uma infância que não é somente valorizada pelos seus atributos e especificidades, mas que seria alçada como objeto de culto secular. É como se a infância se revestisse de sacralidade – não do ponto de vista religioso, mas como algo venerável e imaculado – e fosse representada em oposição ao mundo adulto, entendido como profano e corrompido. Além disso, a representação da associada à pureza, inocência e espontaneidade que, como se sabe, é uma construção simbólica dos adultos em relação às crianças, passa a ser naturalizada no discurso pedagógico, como se tratassem de atributos inatos e universais das crianças ou se manifestassem como símbolos inerentes às relações que elas tecem entre si no grupo.

Contudo, algumas considerações sobre a representação pedagógica de infância na atualidade se fazem relevantes. Assume-se hoje, a infância vezes como um momento de pureza e perfeição, vezes outras como o vir a ser. Não há, no entanto, a inserção da mesma como uma fase inclusa na constituição social humana, já que, a visão que se tem é da construção de um adulto, e não de um indivíduo em transição que existe e é agente de transformação social. Assim, as crenças pedagógicas pautadas nessas visões de infância, assumem para si, a representação de detentores de um conhecimento acabado e conclusivo, depositando na criança a responsabilidade de absorver essa sabedoria. A autora levanta a discussão acerca desse tema, pensando nas constantes mudanças vividas na atualidade, que, todavia, acabam impossibilitando outras mudanças. Vivemos uma época em que

frequentemente alternamo-nos, mas não aceitamos novas criações, principalmente tratando-se de criações ligadas a infância, pois assumimos o papel de transmissores de um mundo pronto e fechado para o novo. Sobre isso, Custódio (2017, p. 318) ressalta:

O paradoxo da velocidade das mutações em um mundo no qual as pessoas, de modo geral, sentem-se incapazes de mudar ou serem afetadas pela novidade torna-se um problema no campo da educação, uma vez que, a relação entre as gerações, neste contexto, perde a referência no passado e no futuro. Se a certeza de que o mundo muda para continuar o mesmo se fortalece em um regime presentista, as crianças já não são vistas necessariamente como promessa, mas como aquilo que são em seu estado presente. Isso significa que, diante deste quadro, a representação de uma infância concentrada em si aparece como decorrência de uma sociedade caracterizada por um presente maciço e hipertrofiado.

“A afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora- crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon”, trabalho realizado por Galiani (2013) teve como intuito investigar a presença e as características da afetividade na prática pedagógica de uma professora de educação infantil. Participaram da pesquisa uma professora e vinte e duas crianças pertencentes a uma escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP e os dados foram coletados por meio de observações e entrevista semiestruturada com a professora. Os principais resultados apresentaram que as práticas realizadas pela professora possuem dois aspectos relacionados à dimensão afetiva: atitudes e expressões verbais. Em relação às atitudes, essas demonstram que embora a afetividade esteja presente nos momentos de interação entre a professora e alunos, ainda precisa ser trabalhada de modo que favoreça a construção significativa das interações pelas crianças, pois ora essas interações se apresentaram positivas, por meio do diálogo, respeito e cuidado e ora se apresentam de forma superficial nas relações entre a professora e os alunos. Já em relação às expressões verbais, foi possível perceber a necessidade de um maior cuidado nas manifestações expressivas destinadas às crianças pela professora, principalmente no que se refere ao uso de apelidos e expressões diminutivas, as quais causam um clima de insatisfação no relacionamento, impossibilitando assim uma convivência saudável.

Outra pesquisa analisada foi “A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental” de Andrade (2015), a qual teve como objetivos analisar a concepção de afetividade presente nos referenciais teóricos indicados e investigar o modo como se configura a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Participaram da pesquisa duas professoras e seus respectivos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental e os dados foram coletados por meio de observação e entrevistas

realizadas com cada uma das duas professoras, as entrevistas foram realizadas para esclarecer alguns aspectos da observação bem como conseguir informações sobre suas concepções de afetividade e sua importância na relação professor-aluno.

Os principais resultados demonstram que as concepções de afetividade das duas professoras são semelhantes, porém existem algumas divergências principalmente na interação delas com os alunos. Analisando então as suas práticas foi possível perceber que ambas apoiam os alunos durante a realização das atividades pedagógicas, orientando, incentivando, esclarecendo dúvidas. No entanto suas estratégias de correção das atividades em sala de aula são diferentes. As professoras também demonstram preocupação com a aprendizagem dos alunos e partem sempre do conhecimento prévio deles na introdução de novos assuntos, respeitando os alunos e levando em consideração as diferenças individuais e estimulando os que apresentam mais dificuldade. Elas também elogiam as tarefas bem-sucedidas dos alunos por meio de palavras, expressões faciais e gestos de aprovação.

Com o objetivo de investigar as concepções de afetividade, emoção, sentimento e paixão de professoras de uma creche universitária e identificar como elas lidam com as manifestações afetivas das crianças, buscando dar visibilidade às práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento infantil, Cacheffo (2012) entrevistou quatro professoras, que lecionam na Educação Infantil, mas especificamente no berçário e maternal de um Centro de Convivência Infantil da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, localizado em Presidente Prudente, SP. Os instrumentos metodológicos foram análise bibliográfica, observação e entrevistas semiestruturadas com as professoras que participaram da pesquisa.

A partir da análise dos dados foram organizadas cinco categorias que demonstram a dimensão afetiva nas práticas educativas, são elas concepções da dimensão afetiva, concepções da dimensão afetiva em relação às práticas, rotina da afetividade, manifestações emocionais e interações criança-criança. Por meio de uma análise, foi possível observar que nas categorias concepções de afetividade e suas manifestações são representadas por meio das relações que as professoras estabelecem com as crianças. Já em relação a postura das professoras todas se posicionam como afetivas e consideram que a relação professor-criança é pautada pela afetividade, tendo assim como base o respeito às especificidades das crianças. Nas práticas educativas, foram apresentados episódios que demonstraram posturas e estratégias adequadas para lidar com as manifestações emocionais das crianças e episódios em que as professoras realizaram intervenções errôneas nas interações entre criança-criança,

sendo assim necessário um planejamento de intervenções das professoras em relação às situações que afetem positivamente as crianças.

“Significações e sentimentos sobre o erro: alunos que frequentam a sala de apoio à aprendizagem” de Bianchini (2014), teve como objetivo investigar os sentimentos presentes nas significações sobre o erro em alunos que frequentam a sala de apoio. Os dados da pesquisa foram coletados por meio do método clínico crítico piagetiano, que utilizou para a coleta de dados análise do boletim dos alunos, entrevistas semiestruturada com e sem instrumento desencadeador de sentimentos, jogos, desenhos, fichas de registros e anotações, vídeo gravações e diário de campo. Participaram da pesquisa 15 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, contudo tiveram etapas da pesquisa em que foram selecionados apenas 4 alunos para participar. Os principais resultados demonstraram que as percepções dos alunos sobre si diante dos colegas do ensino regular são positivas, possuindo posturas de encorajamento e reflexões motivadoras sobre o processo de aprendizagem. Além do mais, a relação entre os alunos da sala de apoio com os da sala regular teve como base a simpatia, a cooperação e a autorregulação. Em relação ao erro, esse foi visto pelos alunos como parte do processo de aprendizagem. Também foi possível verificar possibilidades de mudanças nas significações pelo processo de autorregulação, bem como a interdependência afetiva cognitiva.

A pesquisa “Representações de estudantes do curso de Pedagogia e de professores da rede pública sobre alunos dos anos iniciais”, realizada por Quintanilha (2010), procurou investigar e comparar as representações sociais de estudantes do Curso de Pedagogia e dos professores formados em Pedagogia, sobre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando sua percepção sobre a interferência dessas representações no desenvolvimento do trabalho docente. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, o qual foi dividido em quatro etapas e participaram da pesquisa dois grupos de sujeitos, um formado por 82 estudantes dos últimos anos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente e outro formado por 63 professores que atuam nas redes municipais de Presidente Prudente, SP e Regente Feijó, SP e que na época da coleta de dados, já exerciam a profissão há mais de 4 anos. Os principais resultados apresentaram que há diferenças entre as representações sociais dos estudantes do Curso de Pedagogia e dos professores sobre os alunos da escola pública. Contudo, os grupos pesquisados percebem essas diferenças como frutos também do exercício da profissão, entretanto, ambos os grupos consideram que as representações sociais dos professores sobre os alunos influenciam no trabalho docente.

A pesquisa “Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no ensino fundamental” de Cintra e Almeida (2017), de caráter qualitativo, utilizou o método de observação e foi realizada em uma escola na zona oeste de São Paulo, com cerca de 690 alunos, totalizando dois turnos de aula, no segundo semestre do ano de 2011. As autoras fizeram uma breve caracterização da estrutura física da escola e dos alunos e funcionários que a compunham, tratando-se assim, de apenas duas turmas, com 26 alunos cada, do 1º ano do ensino fundamental. Com isso, observaram que as salas apresentaram envolvimento e interesse diferente nas atividades realizadas e na relação com as professoras. O método de observação se deu por meio de quatro semanas consecutivas. Durante esse tempo as pesquisadoras anotavam palavras ou frases chaves que as fizessem recordar fatos importantes para a pesquisa, para mais tarde serem anotados no diário de campo, no mesmo dia da sessão.

No contexto da introdução da Lei 11.2744, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o ensino fundamental para o total de nove anos a partir de 2010, se dá a discussão desse trabalho baseando-se na necessidade de pensar como vêm acontecendo a implementação de uma nova gestão de conteúdos e andamento de classe, pensando que, com a idade de seis anos, as crianças estão desenvolvendo sua capacidade de atenção,, e são inseridas na mesma lógica, anterior a essa implementação, do ensino fundamental. Tem-se para a pesquisa, principalmente, aspectos do desenvolvimento da motricidade, todavia, fundamentada na teoria walloniana, ressaltam também aspectos afetivos, e cognitivos e destacam como fundamentação teórica a psicogenética, que apresenta alguns fatores importantes, tais como: a integração entre organismo e meio e os conjuntos funcionais: afetividade, cognição, ato motor e pessoa.

Quanto ao aspecto afetivo para a psicogenética, segundo Cintra e Almeida (2017, p. 206) tratam-se de nuances vezes agradáveis, vezes não, motivadas por características internas ou externas ao indivíduo, como “medo alegria, raiva, ciúme, tristeza”. As características cognitivas estão relacionadas, de acordo com as autoras “ao uso da linguagem, à memória, ao planejamento de ações futuras, à imaginação, à aprendizagem e à resolução de problemas”. Um ponto importante, refere-se à motricidade como forma de interação social do indivíduo a partir de seu nascimento, pois, é por meio dela que o bebê é capaz de comunicar-se e interagir com o ambiente a sua volta, expressando suas vontades, necessidades e, muitas vezes, seus sentimentos. A pesquisa aborda também, o conceito de imitação, que Cintra e Almeida (2017, p.207) definem como a busca de um modelo interno para reproduzir ações, e assim, utiliza-se tanto do “automatismo” quanto da “invenção” como forma de imitação espontânea.

De acordo com o método utilizado, as autoras dividiram os resultados e discussão em quatro eixos temáticos, sendo eles: movimento e processo de ensino, espaço e movimento, movimento e representação, movimento e autodisciplina mental.

O primeiro eixo, que trata do movimento e processo de ensino, considerou a gestão da sala como um fator influenciador do desempenho da classe, pois, quanto maior as situações atípicas ao ambiente escolar, como os exemplos citados por Cintra e Almeida (2017) em que os alunos arrastavam-se no chão ou corriam pela sala, menos tempo restava à professora para desenvolver os conteúdos programados. Com isso, percebeu-se que os alunos nessa faixa etária, que antes compunham a educação infantil, necessitam de atividades que envolvam movimento, como uma situação citada pelas autoras, em que os alunos, com uma calculadora deveriam explorar todo âmbito da sala e, em seguida, registrar a idade de cada pessoa da classe. Segundo elas, a sala se manteve organizada, sem nenhum tipo de confusão ou atrito entre os alunos.

O segundo eixo - espaço e movimento - destacou que o espaço tem influência no comportamento dos alunos em sala de aula uma vez que é nele que as crianças podem correr, pular, ou seja, o espaço permite o movimento.

O terceiro eixo - movimento e representação - apontou dois episódios de imitação. O primeiro tratou-se do personagem de seriado mexicano “Chaves”, popular entre as crianças, que segundo a autora foi representado com trejeitos criados pela criança, demonstrando assim, um componente de invenção e não puramente automatismo. Outro episódio elencado fora a situação de um aluno que auxiliava seus colegas, enquanto os mesmos não prestavam atenção à sua explicação, e com isso ameaçou usar o microfone para que os mesmos lhe atentassem, frase frequentemente referida pela professora. Imitações de gestos envolvendo brincadeiras que requeriam os mesmos, também foram comuns. Entretanto, não foi ocorrente o uso da representação espontaneamente em outras brincadeiras, exceto casos isolados citados pelas autoras. As mesmas justificam tais resultados explicando que a representação passa por um processo de diminuição do movimento, que dá lugar ao ato mental e não mais físico, como elucidada a seguir:

O quarto e último eixo, refere-se ao movimento e autodisciplina mental, conceito adotado por Wallon, segundo as autoras, como “capacidade que se desenvolve por volta dos seis anos e possibilita que a criança permaneça mais tempo voltada para uma mesma atividade” (CINTRA; ALMEIDA, 2017, p. 211). Percebeu-se nos relatos, que muitas vezes, alunos que, durante a explicação da professora, dedicavam-se a outra atividade manual, quando questionados sobre a explicação do conteúdo, respondiam prontamente, enquanto que,

outros não conseguiam fazer o mesmo. Segundo as autoras, isso se dá por conta do nível de maturação dos centros nervosos de discriminação e de inibição e também pelo meio social ao qual o indivíduo está inserido, o que se diverge de criança para criança, mesmo com idades similares. Com isso, destaca-se a importância de uma prática pedagógica que se responsabilize por estimular o interesse dos alunos pelas atividades, para que assim, desenvolvam-se.

Como considerações finais, as autoras ponderam a necessidade de uma prática mais flexível quanto às atividades do 1º ano do ensino fundamental, pensando nas especificidades da faixa etária com que os alunos estão ingressando esse ciclo. As crianças com 6 anos de idade, segundo Cintra e Almeida (2017, p. 212) tendem a ser desatentas e estar sempre em movimento, o que dificulta a realização de tarefas que exijam um grau maior de atenção. Por conhecerem o desenvolvimento infantil, as autoras afirmam que o professor que atua no 1º ano precisa ser mais tolerante com as crianças e compreender que a desatenção e movimentação são próprios dessa faixa etária.

Outro trabalho analisado foi o de Camargo (2017) intitulado “Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente”, de natureza qualitativa, que investigou qual as representações sociais sobre a formação docente e a respeito da afetividade no processo de ensino-aprendizagem dos professores da Educação de Jovens e Adultos. O método utilizado, segundo Camargo (2017), fundamentou-se na teoria das representações sociais, e foi dividido em duas etapas, em duas escolas, o Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, responsável pelo ciclo I do ensino fundamental, e o Centro Estadual da Educação de Jovens e Adultos – CEEJA, responsável pelo ciclo II e ensino médio. A primeira etapa utilizou como ferramenta de pesquisa a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, que contou com 69 professores da rede EJA ciclo II (ensino médio). A segunda etapa foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com 11 professores da rede EJA. Ambas as etapas foram aplicadas nos períodos de ATPC (atividade de trabalho pedagógico coletivo), durante manhã e tarde. O critério para seleção dos professores foi o interesse e a disponibilidade dos mesmos para participar da pesquisa. A pesquisa buscou compreender melhor quais as experiências pessoais dos professores, para isso, as perguntas foram voltadas à questões mais individuais de cada um.

Os resultados obtidos com a aplicação dos questionários e entrevistas foram divididos em quadrantes, que não cabem ressaltar. No entanto, podemos elencar algumas observações importantes a respeito das experiências dos professores, como, por exemplo, a motivação pela escolha do curso. A maioria dos professores alegou que as boas experiências e elogios quanto

às atividades envolvendo o ensino, fizeram com que desejassem lecionar profissionalmente, no entanto, houveram também, professores que optaram pela área da educação pelas vivências ruins na escola, com professores que não lhes proporcionaram, o que consideravam, um bom aprendizado. Outro dado importante foi relacionado a escolha da área de atuação na EJA, que demonstrou que os professores sentem que, diferente das escolas regulares, não há gritaria, falta de respeito, indisciplina frequente, e que com os jovens e adultos se sentem mais valorizados profissionalmente. Apesar disso, os sentimentos relatados por eles, na diferenciação entre o trabalho na escola regular e no EJA, foram mais negativos que positivos. Camargo (2017, p. 1576) observou que os professores prezam bastante pelas relações afetivas na educação de jovens e adultos, entretanto, a autora ressalta que é necessário atentar-se também às questões de âmbito cognitivas e políticas, isso porque poucos docentes fizeram referência ao compromisso ético e político.

Ao serem questionados sobre a afetividade no processo de ensino e aprendizagem, os professores que participaram da pesquisa utilizaram-se de palavras positivas, nunca negativas. É importante lembrar, que a afetividade não está ligada somente à sentimentos positivos, como alegria, amor, entusiasmo, mas também a sentimentos de tristeza, decepção, dentre outros, como pontua Camargo (2017). Quando questionados sobre a elaboração das aulas de diferentes disciplinas, a pesquisa demonstrou que os professores dedicavam-se mais às aulas que têm mais facilidade e apreço, e acabam não reservando tanto esforço às disciplinas das quais têm mais dificuldade. Ressalta ainda que os professores participantes da pesquisa, demonstraram grande dedicação pelo bem-estar dos alunos, tentando criar ambientes positivos e acolhedores na sala de aula.

Com isso, a autora destaca a importância de uma resignificação da profissão docente, buscando um equilíbrio entre os aspectos cognitivos e afetivos, alinhando a prática da profissão não puramente à transmissão de conhecimento, nem tampouco a uma visão assistencialista. Destaca ainda que foi possível averiguar que, para a maioria dos entrevistados, uma linha tênue divide uma postura paternalista de uma postura política, progressista e ética. Alguns docentes se expressam com clareza sobre a diferença entre essas duas formas de condução, postura durante as aulas e conseguem se relacionar com amorosidade com os alunos, sem perder o rigor metodológico e o objetivo político e emancipatório da ação educativa.

Ana e Barbosa (2017), com o trabalho intitulado “Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica” buscaram compreender qual a relação entre a dimensão afetiva na relação professor-aluno e o interesse do aluno pela

aprendizagem. A pesquisa de âmbito qualitativo, utilizou como métodos os desenhos com histórias, em que “o sujeito faz um desenho considerando o tema proposto e verbaliza uma história; em seguida, responde ao pesquisador fornecendo esclarecimentos (“inquérito”), sendo finalmente incentivado a intitular sua produção” (p. 450); as Histórias para completar, que “consiste em inícios de histórias em torno de uma dada temática, os quais são contados à criança para que ela imagine uma continuação”(p. 450); e a pesquisa semiestruturada. A elaboração do trabalho desenvolveu-se em fases, nas quais primeiramente buscou-se intitular os desenhos das crianças, assim como relatar as histórias completadas verbalmente pelas crianças, e organizar os dados recolhidos nos três métodos utilizados. Em seguida, as autoras trataram da análise dos mesmos, procurando dar sentido para os dados recolhidos. Isto posto, elaborou-se cinco categorias para as expressões das crianças sobre suas representações da relação com o professor. A primeira categoria foi intitulada “representações de atenção, conversa e ajuda” (ANA; BARBOSA, 2017, p. 452), que segundo as autoras, esteve presente durante toda a pesquisa, nos três métodos utilizados, como podemos ver nos relatos das crianças a seguir:

Depois que a gente terminou, a professora fez pra gente jogo da memória, brincamos, conversamos bastante, foi legal. (N.).

Ela gosta de ajudar, ela é legal, bacana; tem dia que ela não passa tanta lição e conversa mais com a gente. (L.) (ANA E BARBOSA, 2017, p. 452).

Ele estava chateado porque o amigo não quer mais brincar com ele; a professora ajudou-o brincando com ele. (T.)

Seu melhor amigo tinha saído da escola, diante disso a professora conversou com ele e fez com que ele se acalmasse. (F.) (ANA; BARBOSA, 2017, p. 453).

A segunda categoria - “representações de afeto, carinho e estima”, foi frequente nos Desenhos com histórias, nos quais as crianças representaram sentimentos ligados à carinho e estima pela professora, como podemos perceber nas situações relatadas pelas autoras:

Outra manifestação afetiva que surgiu, incluindo sentimentos de desagrado, foi o “ficar brabo”, por parte tanto da professora como da própria criança; o que, ao mesmo tempo, não exclui a ideia de que a professora a trate bem e goste dela: “Eu fui para diretoria e estou brabo; ela ficou braba porque eu aprontei. Ela só é braba quando eu apronto grave” (G.) (ANA; BARBOSA, 2017, p. 454).

Uma criança supôs que a professora “... durante as férias pensava nos seus alunos e sentia muita falta deles; ela fala muito dos alunos, do passado dela” (D.) (ANA; BARBOSA, 2017, p. 455).

Segue o comentário de um participante em resposta à pergunta sobre se eles “gostam da sua professora, se gostam, por que e o que faz com que gostem”: “Sim, porque ela é carinhosa, brinca com seus alunos”. (V.) (ANA; BARBOSA, 2017, p. 455).

“Todo professor gosta de seu aluno; eu percebo isso porque minha professora é legal e muito alegre” (V.) (ANA; BARBOSA, 2017, p. 455).

Na terceira categoria, nomeada “representações de momentos divertidos e de proximidade”, os momentos de diversão foram relacionados ao professor, que esteve presente nas representações de desenhos em momentos que as crianças consideraram divertidos e agradáveis, vejamos nos relatos:

Num parque passeando por acaso, gostei de encontrar [a professora], eu que vi e fui dar oi, ela ficou surpresa, estava só nós dois. (D.).
A professora ficou emocionada e nós felizes porque deu tudo certo no final e ela gostou. (H.) [referindo-se à festa-surpresa de aniversário para a professora].
Passeio Terra Viva, na piscina, e a professora estava observando e cuidando da gente. (V.) (ANA; BARBOSA, 2017, p. 456).

Essa relação informal com o professor foi relatada somente nos Desenhos com histórias. Ana e Barbosa (2017, p. 456) explicam que “os desenhos com histórias parecem ter criado um espaço propício a tais associações que remetem a momentos extraescolares de maior liberdade e, não por acaso, de grandes oportunidades de trocas afetivas”. Na quarta categoria “representações do desejo de aprender” (p. 456) as Histórias para completar apresentaram o desejo das crianças de estudar e sua relação com a aprendizagem, como relatado abaixo:

Ele pensava em jogar bola, brincar com os amigos e, quando ele pensava na escola, ele lembrava também dos probleminhas de matemática e de português. E ele pensava na escola porque ele gostava muito de estudar. (N.).
Pensava que a escola era um lugar divertido porque lá ele aprendia coisas e também lá ele tinha seus amigos. (F.) (ANA; BARBOSA, 2017, p. 457).

A quinta categoria “representações do desejo de ensinar” também esteve bastante frequente nas Histórias para completar, em relatos dos alunos sobre o desejo da professora de fazer com que todos aprendessem, o que segundo Ana e Barbosa (2017), evidenciam a preocupação da professora com aspectos não só cognitivos, mas também afetivos e além da sala de aula. Vejamos nos relatos:

Desejava que todos aprendessem, tivessem atenção dos pais e fossem felizes. (T.).
A professora desejava que eles aprendessem, que eles trabalhassem, fizessem faculdade e se formassem pra ela ter orgulho. (J.).
Ela tinha um desejo de que seus alunos aprendessem, que eles tivessem um futuro bom, para não passar necessidade. (F.)
Ela desejava bons alunos, educação era o que ela mais queria dos seus alunos. (H.).

A professora estava feliz porque o tio do menino parou de se drogar. (N.) (ANA; BARBOSA, 2017, p. 458).

As considerações finais da pesquisa apresentaram reflexões acerca da facilidade das crianças em, mesmo sem intencionalidade de fazê-lo, associar os aspectos afetivos aos cognitivos. Percebeu-se que, para elas, isso acontece de forma muito mais simples do que para os professores, pesquisadores e pais, que, muitas vezes, tratam a afetividade como uma faceta a parte dos aspectos cognitivos no processo de ensino e aprendizagem. Ana e Barbosa (2017, p. 463) destacam um relato de um dos alunos participantes da pesquisa, que ilustra essa interligação entre o afeto e o ensino, feita pelas crianças:

“Se ele [o professor] não gosta do aluno, não ensina direito; se gosta, o aluno aprende por causa do afeto” (D.).

Com isso, as autoras ressaltam a importância da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando que, para os alunos, o afeto está diretamente implicado no bom desempenho escolar e por isso, deve ser valorizada. É importante ainda enfatizar, segundo as autoras, que nessa pesquisa, a aprendizagem está significativamente associada pelas crianças a fatores relacionais, por meio de representações de momentos agradáveis de interação, atenção e cuidado.

Nascimento e Rodrigues (2017) em “Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem docentes do ensino fundamental?” buscam compreender os motivos dos professores para permanência na profissão, com isso, fazer um levantamento dos desafios e dos sentimentos que esses professores apresentam sobre a profissão, como aborrecimento, entusiasmo, alegria e tristeza referentes a profissão. Para isso, contou com a participação de 25 professores do sexo feminino e masculino do ensino fundamental, de uma escola pública, situada em um bairro periférico em Belém-PA. A metodologia adotada foi de cunho descritivo analítico, pautado na Teoria das Representações Sociais. Utilizou-se como instrumento de pesquisa a técnica Q de coleta de dados, que consiste na ordenação de itens pré-elaborados sobre determinada temática para serem organizados de acordo com a relevância para cada informante.

As autoras destacam a baixa quantidade de pesquisas relacionadas as motivações dos professores na permanência e desistência da docência. Relatam também, alguns fatores que levam os professores a desistir da profissão, como as condições de trabalho, a visão do professor como mero reprodutor de conhecimentos, a desvalorização, tanto social quanto salarial da profissão, a falta de recursos, entre outros. Dentro disso, classificou-se dois grupos

para análise: os professores que encaram a docência como um dom, uma vocação, esses demonstram-se interessados pela busca de novas *formações*, e aprimoramento da prática de ensino; e os professores que continuam na profissão por comodidade, obrigação, demonstrando sentimentos ruins relacionados a sua profissão, o que os leva a abandoná-la.

Nascimento e Rodrigues (2017) apontam para a influência das condições de trabalho na representação dos professores sobre a profissão docente, alegando que, de acordo com os dados, as condições de trabalho quando ruins, alteram os sentimentos ligados à docência apresentados pelos professores, que declaram, também, sentimentos ruins em se tratando do professorado. Com isso, as autoras explicam que houve, historicamente, uma desvalorização e ressignificação da profissão docente, gerando uma crise de identidade. É necessário ressaltar que a “crise de identidade e a crise da profissão docente possuem uma dinâmica inter-relacionada, uma vez que as fronteiras que as caracterizam são quase imperceptíveis. Um professor com a autoestima abalada é um profissional fragilizado e vice-versa” (NASCIMENTO; RODRIGUES, 2017, p. 6). As demandas da profissão docente e os desafios encontrados atualmente, foi outro ponto abordado pelas autoras, que explicam que há, hoje, uma dificuldade maior para o professor, que vai para as salas de aula e se depara com uma realidade mais complexa, isso porque são muitas as atribuições e demandas que fazem parte da prática docente.

De acordo com a técnica utilizada (técnica Q), desenvolvida por meio de um software que apresentou frases aos professores, para que elencassem de acordo com o que consideravam mais relevante. Dentro disso, as autoras dividiram os professores em dois grupos, o Grupo 1 apresentou frases desmotivadoras relacionadas a permanência na docência, tais como:

- Eu não me sinto preparada para dar aula.
- Eu tenho vergonha da minha profissão.
- Eu queria ter uma profissão diferente da que tenho.
- Eu engulo sapo a cada dia.
- Todo dia tenho dor de cabeça quando chego à escola (NASCIMENTO; RODRIGUES, 2017, p. 9).

Houve também, atribuição da responsabilidade pela desmotivação ao Estado, a falta de estrutura, aos pais, a desvalorização da profissão, etc. Isso nos permite refletir acerca das diversas questões que envolvem a docência e as representações tanto dos professores sobre si mesmos, quanto do ser professor para a sociedade. Outro fator levantado, foi a motivação para adentrar na docência, que esteve, muitas vezes, ligada a vocação, altruísmo,

prestígio social, falta de opção, segurança, o contato com algum trabalho ou curso ligado à docência, etc. As representações sociais sobre a docência, segundo Nascimento e Rodrigues (2017, p. 11), demonstraram que há um descontentamento coletivo pairando sobre os profissionais da educação, isso se deve a fatores levantados por eles, como desvalorização social e governamental, precarização do trabalho docente, nas contradições entre a formação e a realidade educacional falta de estrutura, baixos salários, o que reverbera negativamente, num processo de desmotivação para a docência, ao mesmo tempo em que possibilita inferir que a permanência na profissão docente esteja ancorada na antiga representação desta como missão, vocação ou dom.

Carvalho et al (2014), em seu trabalho “O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar?” buscou conhecer os processos de socialização de gênero e compreender qual a influência do mesmo no sucesso escolar de meninas das camadas populares da cidade de São Paulo.

A pesquisa foi composta por oito famílias de setores populares na cidade de São Paulo. Os autores pautaram-se na efetivação da família fugindo os pressupostos sociais impostos como a família nuclear completa, como pontuam:

Dessa forma, consideramos como família ou grupo familiar o conjunto de pessoas que cuidava ou partilhava dos mesmos cuidados das crianças a partir de quem demos início à pesquisa, independentemente dessas pessoas residirem no mesmo domicílio e de seu grau de parentesco (CARVALHO et al, 2014, p. 720).

Dentro dessas famílias, duas tinham como responsáveis principais pela criança as avós; duas monoparentais; e uma família composta por três gerações parentais, na qual, uma das mães, no momento da pesquisa, tinha completo, 15 anos de idade. Ficou evidente o reflexo da participação na pesquisa sobre as divisões de tarefas entre os homens e mulheres, visto que, a maioria das responsáveis dispostas foram mulheres; apenas dois homens (pais) foram entrevistados. Das famílias, um total de 26 crianças, 14 meninas e 12 meninos compuseram as entrevistas e questionários. Desses, um adolescente estava fora da escola, e outra completara o ensino médio, de acordo com a escola, “empurrada”. Dentre as meninas, oito eram consideradas boas alunas, e quatro com dificuldade, nenhuma com problemas de indisciplina. Dos meninos, cinco foram enquadrados como “medianos” ou “sem problemas”, os outros nove foram apresentados como alunos com dificuldade, indisciplinados, com histórico de reprovos e/ou com frequentes encaminhamentos dos pais à escola, nenhum foi considerado excelente.

O trabalho trouxe para discussão dois tipos de explicações acerca do sucesso escolar de meninas (fator demonstrado nos dados levantados pela autora), nos quais, um se dá por meio da efetivação da subordinação da mulher, ou seja, a menina é disciplinada, caprichosa, silenciosa, por conta do estímulo que recebe para o ser; e outra, na representação da escola para essas estudantes como um local de fuga, e/ou mesmo de possibilidade de inserção social, pensando na constante reclusão imposta às mesmas sobre sua circulação, convívio e lazer.

Os dados revelam que as divisões de tarefas nas famílias entre os filhos e filhas é desigual, na grande maioria das vezes, todavia, diferente de trabalhos elencados pela autora em 1990, as entrevistas demonstraram um descontentamento acerca dessas desigualdades advindo dos participantes. Questiona-se então, as consequências da carga de responsabilidade sobre as meninas, que, segundo as pesquisas, podem ser negativas quando tomarem mais de 11 horas semanais de seu tempo. Notou-se ainda, uma diferença nos tipos de atividades frequentadas pelas crianças nos contra turnos, em que, meninas geralmente estavam vinculadas à atividades outras que não o esporte, e a maioria dos meninos ao esporte. Todavia, percebeu-se que não houve uma distinção por parte dos responsáveis no oferecimento dessas atividades extras para os meninos e meninas. As meninas, no entanto, dedicavam-se muito mais à atividades parecidas com o que faziam na escola, e aproveitavam esse momento para fazer lições de casa, por exemplo. Ressalta-se a ambição das meninas com relação à profissão que almejavam seguir, explicando que, o sucesso na escola fez com que essas meninas acreditassem em seus potenciais, e procurassem nos estudos uma forma de fugir das restrições ao trabalho doméstico.

A entrevista apontou que os responsáveis pela criação das crianças e adolescentes não consideravam seu tratamento diferente, em se tratando do gênero. Todavia, quando aprofundada, tal resposta foi se perdendo no seguimento da entrevista, visto que, os mesmos apresentaram tratamentos diferentes em suas falas, no que concerne às regras, horários e espaços de circulação mais reduzidos para as meninas que para os meninos. Havia ainda, uma tentativa de retratação pelo tratamento desigual, elencando pontos e adjetivos às meninas para explicar o porquê das mesmas serem as responsáveis pelas tarefas domésticas e/ou não terem acesso aos mesmos espaços que os meninos, ou as mesmas regras, como apontam os autores:

Cabe destacar, contudo, que essas características personalizadas eram invocadas para justificar desigualdades de gênero nas regras e tarefas atribuídas, com maior peso sobre as meninas. Ora elas precisavam ser mais controladas por serem mais jovens, ora por serem mais velhas; por serem delicadas ou desobedientes e atrevidas; ora lhes cabia maior fatia do trabalho doméstico por serem primogênitas, ora por serem prestativas, ou porque seus irmãos eram desajeitados; uma era descrita como frágil,

outra como “songamonga”, uma terceira como pretensiosa, e todas essas características justificavam maior controle ou preocupação (CARVALHO et al, 2014, p. 723).

“A Afetividade na relação professor-aluno: uma perspectiva da Psicogênese da Pessoa Completa”, por Veras e Ferreira (2010) buscou por meio de quatro sessões de observação com alunos de uma turma de primeiro período e outra de terceiro período do curso de graduação em pedagogia, e professores permanentes lecionando a mais de dois anos, escolhidos aleatoriamente, da Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, investigar como a postura do professor impacta na experiência de aprendizagem positiva de estudantes universitários.

A afetividade, segundo as autoras, constitui um fator importante para o desenvolvimento do indivíduo e a tessitura de relações sociais ao longo da vida, pois é nesse processo que o outro vai se constituindo. Por conta disso, ressaltam a importância de professores do ensino superior considerarem os aspectos afetivos como parte da formação integral dos estudantes. Assim, alguns fatores em que a afetividade está envolvida foram elencados como: a escolha dos objetivos de ensino, o ponto de partida do processo educativo, a organização dos conteúdos, os processos e atividades de ensino e os procedimentos de avaliação.

As sessões de observação demonstraram que os professores, no geral, tentavam manter um clima de respeito na sala; manifestando interesse pelo que os alunos falavam, valorizando assim, seus conhecimentos e vivências. Isso foi apontado nas entrevistas por meio das conversas estabelecidas entre professor-aluno, na utilização de recursos diversificados nas aulas, na atenção e humor que o professor dispensava pelos alunos, no estabelecimento de ligação entre a teoria e o cotidiano, na parceria entre aluno/professor e no seguimento dos horários por meio tanto do aluno, quanto do professor. Houveram também relatos negativos, em que alguns professores alegaram pouco comprometimento dos alunos com a leitura dos textos e pouca participação nas aulas; alguns alunos também declararam pouco incentivo por parte dos professores; isso tornou o ambiente de aprendizado pouco desafiador para os alunos. Com base nesses apontamentos, cabe afirmar que as decisões pedagógicas tomadas pelo professor em sala de aula influenciam às experiências de aprendizagem dos alunos, de maneira tanto positiva, quanto negativa. Segundo as autoras:

Nesse sentido, é possível afirmar que para estabelecer uma relação afetiva é preciso que professores e estudantes estejam dispostos a esse mesmo objetivo, pois a postura que for tomada poderá influenciar na postura do outro, refletindo assim no processo ensino-aprendizagem. (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 222).

Arantes et al (2018), em “Felicidade e bem-estar da juventude brasileira” a partir de questionários utilizados como coleta de dados, analisados com base na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, com 120 jovens e estudantes do ensino médio de escolas públicas das cinco regiões brasileiras, analisou quais os significados afetivos presentes nos projetos de vidas de jovens brasileiros, no que concerne a felicidade.

A pesquisa lançou mão de alguns questionamentos acerca do que vêm a ser a felicidade, levando em conta condições culturais, financeiras, genéticas, afetivas, sociais, etc. Dentro disso, as autoras adotam a concepção de felicidade como o desenvolvimento do sujeito para realização pessoal, isso porque tal perspectiva “ajuda a compreender a busca pela felicidade como um processo dinâmico, que dá sentido e integra a história de vida do sujeito, suas escolhas e suas perspectivas de futuro” (ARANTES et al, 2018, p. 58). A respeito dos fatores influenciadores dessas escolhas, é importante ressaltar o papel do aspecto cognitivo e afetivo, que são apontados na pesquisa, como indissociáveis, que exercem uma função reguladora entre corpo, mundo exterior e pensamento. Ou seja, as emoções também induzem os sujeitos à determinadas ações, e não só a razão. Cabe elencar a noção de *complexo de sentimentos* utilizada nesse trabalho, que trata da felicidade como um conjunto de sentimentos inseridos em determinado contexto, ligados também a outros sentimentos vivenciados pelos sujeitos, tratando-se, dessa forma, de uma rede de significados subjetiva e ampla. Nesse sentido, as autoras pontuam:

A noção de complexo de sentimentos, assim, nos permite contemplar toda a dinâmica da felicidade, cuja definição não pode ser vista como estática ou imutável, uma vez que varia não apenas em função da cultura e do contexto histórico-social, mas também em função dos significados atribuídos pelo sujeito a elementos objetivos e subjetivos, dentre os quais podemos destacar sua história de vida, as atividades nas quais se engaja, as relações interpessoais que estabelece, os objetivos e perspectiva de futuro traçados, dentre outros (ARANTES et al, 2018, p. 60).

Para analisar os dados recolhidos dos questionários, foram identificados seis organizações de compreensão da felicidade nos projetos de vida: os bens materiais, em que os participantes elencam como felicidade a posse de carros, motos, casa, e conquistas financeiras; as relações interpessoais, que percebe a felicidade por meio do estabelecimento de relações interpessoais positivas, com família e amigos; as relações interpessoais e a religião, que compreende a felicidade também nas relações que estabelece com a família e amigos, em conjunto com a experiência religiosa, de acordo com os participantes, de poder estar em contato com Deus; as relações interpessoais e conquista, novamente a relação com

amigos e família, elencada ao alcance de objetivos ligados à estudos e/ou vida profissional; relações interpessoais e gratidão, como reconhecimento da companhia de familiares e amigos e gratidão por nada faltar em suas vidas (bens materiais e boas relações); relações interpessoais, conquista e compromisso social, ressaltam as relações e as conquistas como forma de ajudar outras pessoas, isso os leva a felicidade.

Em análise quantitativa dos dados, percebeu-se que grande parte dos participantes significou a felicidade por meio das relações interpessoais e/ou relacionadas à religião, conquista, gratidão e compromisso social, o que, segundo as autoras, reflete em outras pesquisas com essa temática, que destacam as relações interpessoais como fator determinante para a felicidade. Isso demonstra que, a noção de felicidade atual, está muito voltada às relações sociais e de convívio, que envolvem os sentimentos, e muitas vezes, são focos de conflitos para esses jovens. Com isso, as autoras ressaltam que:

Mediante os resultados que sinalizaram a multidimensionalidade da felicidade nos projetos de vida dos jovens, entendemos que sua dinâmica está implicada em complexos com diferentes vieses, articulando sentimentos e pensamentos do sujeito e, por vezes, o que ele projeta no outro e no mundo. Apostamos que intervenções educativas podem ser proficuas para usar a felicidade a favor dos projetos de vida na juventude, promovendo a formação de cidadãos que busquem o melhor para si e para o outro, assim como entendam seu papel no mundo (ARANTES et al, 2018, p. 65).

A pesquisa intitulada “Análise descritiva da afetividade nos professores em formação na faculdade de ciências da educação da universidade de Granada”, de Rodriguez e Cruz (2009), buscou analisar os valores afetivos; determinar a hierarquia dos valores axiológicos de 945 estudantes do Ensino e Pedagogia da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada e futuros docentes, ao longo de três anos.

Percebeu-se que os valores afetivos ocupam primeiro lugar nos dados obtidos com os questionários, os autores explicam que isso já era esperado, pensando que os sentimentos ocupam um maior grau de importância quando pensamos em felicidade. As palavras relacionadas a afeto que obtiveram mais frequência foram felicidade, ser amado, amar e carinho. Com isso, atesta-se que a afetividade é um aspecto catalizador e intensificador no processo de ensino-aprendizagem, visto que, desempenha um papel primordial na vida dos indivíduos (78% dos participantes consideram a afetividade como motor impulsionador de seu comportamento na vida). É interessante notar, em se tratando da evolução dos estudantes durante os três anos de pesquisa, que:

Parece observar-se que, à medida que avança a formação inicial destes futuros docentes, a componente de sentimentos atinge um peso maior nas suas preocupações profissionais, seguramente depois de comprovar, durante os estágios nas escolas, que não são os conteúdos a ferramenta fundamental da educação, mas o sentimento que se coloca na base das relações humanas (RODRIGUEZ; CRUZ, 2009, p. 140).

Notou-se uma maior valorização do afeto em estudantes considerados de Esquerda (posição política). Quanto ao sexo, as mulheres apresentaram maior capacidade de manifestar sentimentos e emoções, tendo em vista que, para elas o aspecto afetivo desempenha um papel essencial no processo educacional. Não houve diferença entre os estudantes de diferentes licenciaturas. Concluiu-se com isso, que, apesar dos diferentes níveis de valorização, os estudantes das licenciaturas demonstraram-se cientes da importância do aspecto afetivo para processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos trabalhos selecionados e analisados, foram construídos quadros, tal como exposto a seguir, como forma de melhor apresentar os resultados obtidos na pesquisa bibliográfica. Destaca-se que os quadros foram construídos seguindo o seguinte critério: título, autor, local e tipo da pesquisa, ano de publicação, participantes, objetivos, instrumentos e principais resultados. Esses critérios buscam fornecer um conhecimento ampliado do trabalho analisado, ou seja, expor as informações necessárias que viabilizem uma visão clara sobre as contribuições que ele oferece através dos resultados encontrados.

Em “Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes”, de Osti e Martinelli (2014), utilizaram a escala de percepção de alunos sobre as expectativas de aprendizagem, composta por 17 itens, distribuídos em positivos e negativos. Para analisar o desempenho dos alunos, consideraram os conceitos definidos pelos professores: Plenamente Satisfatório (P.S.), Muito Satisfatórios (M.S.), Não satisfatório(N.S.); foram selecionados os alunos com P.S. e M.S, considerados com bom desempenho. Os participantes foram 120 alunos da rede pública municipal da região metropolitana de Campinas, sendo 51 do sexo feminino e 69 do masculino, com idades entre 10 e 14 anos do 5º ano do Ensino Fundamental. De 120 estudantes, 51,7% apresentavam-se em idade compatível ao ano escolar, com 10 anos, enquanto 48,3% estavam em defasagem com a série cursava, entre 11 e 14 anos.

Dessa forma, buscou-se investigar o desempenho escolar em função do sexo e a percepção de alunos em relação às expectativas de seu professor. A pesquisa indicou uma diferença expressiva com relação ao sexo no desempenho dos alunos. Constatou-se que 83,3% do grupo com desempenho insatisfatório são meninos. Os alunos com desempenho insatisfatório afirmaram receber críticas de seus professores por falta de capricho e falta de

atenção quando solicitam ajuda; afirmam ainda, serem apontados como culpados por brigas pelo professor; vistos como bagunceiros e mentirosos e os que estudam pouco. Apontam, no entanto, que:

Por outro lado, e já há bastante tempo, os estudos voltados para a análise do desempenho escolar dos estudantes têm apontado para o fato de que o sucesso escolar implica uma reunião de fatores que incluem a boa relação do aluno com seu professor, sua autoestima, participação da família e a adaptação escolar, dentre muitas outras condições. Portanto, não se pode apontar o aluno como o único responsável por seu sucesso ou fracasso na aprendizagem, pois são vários os fatores que contribuem para uma experiência bem sucedida de aprendizagem. Da mesma maneira, não se pode responsabilizar somente o professor pelo sucesso de um percurso, uma vez que o desempenho de suas funções também sofre a influência não só das circunstâncias imediatas, mas também da existência de um macro contexto que pode se revelar muito complexo (OSTI; MARTINELLI, 2014, p. 57).

Ainda assim, é necessário atentar para a influência que o professor, de acordo com os dados da pesquisa, tem sobre o desempenho escolar dos alunos. Visto que, ao vivenciarem experiências positivas, as crianças sentem-se mais seguras e confiáveis. Todavia, quando expostas à vivências negativas, tendem a desenvolver uma rejeição a escola, uma desvalorização de si e baixo desempenho na escola.

Carvalho (2014) aborda “O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação” na pesquisa que contou com a participação de 30 acadêmicas de pedagogia, que realizaram o estágio de Educação Infantil. O instrumento utilizado para a pesquisa foi de análise documental, por meio da investigação, especificamente dos relatos reflexivos, acerca das regularidades e inflexões presentes nos discursos que constavam nos relatórios de estágio das estudantes.

O objetivo do trabalho foi problematizar como os discursos acerca do afeto se constituem quanto reguladores do fazer docente. Com isso, percebeu-se que os discursos apresentados pelas acadêmicas reconhece que uma professora afetiva é, pois, o alcance do reconhecimento e realização na profissão. Sobre isso, o autor ressalta que, essa afirmação demonstra que o afeto é visto como condição exclusiva para o exercício da profissão. Entende-se que o afeto é valorizado pelas docentes por sentimentos positivos, geralmente relacionados ao materno, como amor, carinho. Isso demonstra uma não problematização acerca dos aspectos afetivos, e simplificação de afeto a laços afetivos tecidos na sala de aula. Sobre isso, atenta-se para os escritos que ressaltam características de uma boa professora ligadas ao materno, reafirmando o estereótipo da pedagogia que vem se constituindo ao longo da história, assumindo a educadora como reflexo de uma boa mãe.

As estudantes demonstraram também, o que vêm sendo apontado como sentimentos politicamente incorretos (culpa, ódio, raiva) como partes da experiência do estágio, entretanto, quando o fazem, a fala é acompanhada de culpa e má consciência, pois compreendem que o professor da Educação Infantil não devem apresentar tais sentimentos. Coloca-se ainda, em alguns escritos, a pedagogia vista como uma psicologia aplicada, sendo considerados os aspectos afetivos como diretamente produtores de uma boa prática em sala de aula.

Carvalho (2014, p. 243) descreve o processo de subjetivação que essas concepções vão constituindo com relação ao ser professor, como vemos a seguir:

[...] o docente afetivo se reconhece e se descreve a partir de um vocabulário comum, marcado pelo afeto (no sentido de carinho) que sente em relação aos alunos. O vocabulário com o qual as acadêmicas se descrevem faz parte do processo de sua subjetivação e incide no que elas são e no que podem se tornar enquanto profissionais que exercem a docência com crianças. Por outro lado, é preciso esclarecer que esse processo, por ser microfísico, não ocorre com todas as acadêmicas do mesmo modo, pois é organizado com base em práticas sociais constituídas em relações de desigualdade, de poder e de controle, sempre passíveis de resistência.

No trabalho intitulado “Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico”, Martinelli e Schiavoni (2009) verificaram a relação entre a percepção de estudantes sobre as expectativas de seus professores a seu respeito e o seu status sociométrico. Para isso foram utilizados como instrumentos, o teste sociométrico para medir e analisar a organização dos grupos sociais e a posição de cada indivíduo dentro do grupo ao qual está inserido; e para avaliar a percepção dos alunos sobre as relações estabelecidas pelo professor o trabalho contou com a Medida de avaliação da relação professor-aluno. A realização da medida de avaliação da relação professor-aluno foi constituída por uma escala contendo vinte afirmações, sendo que, onze delas indicavam percepções positivas do aluno, e nove, percepções negativas. Para cada afirmação são propostas três respostas: sempre, às vezes e nunca. Com relação à medida de avaliação sociométrica, o instrumento comporta quatro questões, duas referentes a estudar e duas a brincar. Dessa forma, os estudantes devem indicar três nomes de colegas da sala com quem desejam estudar, três com quem não desejam estudar, três com quem desejam brincar, e três com quem não desejam brincar. Compuseram a pesquisa 130 estudantes do ensino fundamental, sendo 67 do sexo masculino e 63 do sexo feminino, entre 9 e 10 anos de idade, de duas escolas públicas de Araras e São Carlos, no estado de São Paulo.

Os estudos realizados demonstram que há uma relação entre as percepções das crianças a respeito dos sentimentos de seus professores para com elas e o desempenho escolar.

Nota-se que as crianças que apresentam uma percepção negativa sobre a percepção que seus professores têm sobre elas demonstram baixo desempenho acadêmico ou dificuldades de aprendizagem.

Os dados obtidos na pesquisa afirmam que é uma predileção com relação a alguns alunos, que foram escolhidas para brincar por vários colegas para brincar, enquanto alguns dos estudantes não foram citados, sendo altamente rejeitados por seus colegas. Sobre isso, percebeu-se que as crianças com uma percepção positiva acerca da percepção do professor sobre si, é mais aceita no grupo de amigos. Também a criança que acredita que seu professor tem uma percepção negativa sobre ela, foi rejeitada pelo grupo. Assim, a pesquisa evidenciou que, “quanto mais a criança se percebeu rejeitada e pouco valorizada pelo professor, maior foi a rejeição de seus colegas nas situações que envolviam a escolha para estudar e brincar” (MARTINELLI; SCHIAVONI, 2009, p. 334).

Com base nas análises feitas faz-se necessário a reflexão acerca dos aspectos afetivos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pontuado abaixo:

Os resultados deste estudo, somados a outros, reafirmam a importância de se estudar e verificar como o funcionamento afetivo pode se relacionar com a vida social e escolar de crianças e adolescentes. A maneira como a criança se percebe no contexto da escola e em relação aos seus professores e amigos é refletida, de forma indireta, em seu comportamento, na forma de se estimar, bem como de se sentir estimada e valorizada pelos outros (MARTINELLI; SCHIAVONI, 2009, p. 333).

A pesquisa de Monteiro e Freitas (2014), “Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades especiais”, teve como objetivo refletir sobre o papel da equipe de ensino, mediante as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Os sujeitos participantes foram 23 alunos do 1º ano do ensino fundamental, sendo que, uma das crianças apresenta um quadro de agnosia verbal auditiva e apraxia fonoarticulatória. Utilizou-se, por meio da análise microgenética, que consiste na construção de dados com base nos detalhes e recorte de episódios interativos, uma metodologia histórico-cultural. Foram utilizados dois episódios, compostos por filmagens de situações de uma sala de aula de 1º ano, extraídos de uma pesquisa maior em uma escola municipal de ensino fundamental do Estado de São Paulo.

Evidenciou-se com isso, a importância do outro no processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno com necessidades especiais. As análises das situações demonstraram que, quando a professora e os colegas da sala tomavam uma ação participação ativa e próxima do aluno, o mesmo realizava as tarefas solicitadas, mesmo que em dificuldade e tempos

maiores. Nota-se ainda, que as ações da professora, eram as mesmas ações assumidas pela pesquisador: apontar, questionar, chamar atenção para o que é relevante. De acordo com o depoimento da professora, Gil se mostrou mais comunicativo, reconhecendo letras e o papel da escrita, dentre outras habilidades das quais, ao ingressar, não apresentava.

Contudo, as considerações com relação a contribuição da interação entre os colegas da sala, a professora e Gil, não podem ser completamente afirmativas. Monteiro e Freitas (2014, p. 105) questionam a despeito. Vejamos:

É possível afirmar que há uma ação colaborativa ocorrendo na sala de aula e que há interesse e preocupação da professora nesse sentido. Mas como essas ações se atrelam ao processo de significação? Quais são as possibilidades de elaboração de novos sentidos? O estudo aqui apresentado mostrou que as possibilidades de ação residem nos processos interativos e nas significações produzidas na dinâmica escolar. Envolvem um inter-relação de professores e alunos que buscam a constituição dos múltiplos sentidos partilhados no contexto escolar (MONTEIRO; FREITAS, 2014, p. 105).

O artigo de Osti et al (2014) titulado “A dimensão afetiva dos projetos vitais: um estudo com jovens paranaenses”, teve como objetivo investigar os papéis exercidos pelos sentimentos e emoções nos projetos vitais de jovens, que pode ser entendido como um elemento que interliga seus interesses pessoais com a construção da sua identidade, incluindo seus valores e sua moral, compreendendo a conexão dos aspectos afetivos e cognitivos. Trata-se de uma análise qualitativa baseada nas entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com trinta jovens de 15 a 17 anos com nível socioeconômico baixo, estudantes do 2º ano do Ensino Médio em um colégio estadual situado na periferia de Campo Mourão (interior do Paraná). Para coleta de dados foram utilizadas duas entrevistas semiestruturadas com cada participante; o roteiro baseou-se em questões que possibilitassem abranger a visão dos jovens sobre seus sentimentos e emoções, já a análise de dados, deu-se em diferentes etapas, com base nos procedimentos metodológicos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Isto porque, partindo da ideia de que o sujeito constrói modelos da realidade que lhe possibilitam conhecer o mundo que o cerca, a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, procura estudar a forma como ele (sujeito) os constrói.

Com base na análise feita das entrevistas, as autoras ressaltam que os adolescentes sinalizam a importância de suas relações interpessoais para suas construções de identidade e moral, sendo estas, responsáveis na indução de seus projetos vitais. Alertam ainda, que os resultados possibilitam a problematização de concepções de moralidade voltadas primordialmente para o outro, em detrimento dos interesses e necessidades do próprio sujeito

que age moralmente. É importante destacar como o outro, os sentimentos e emoções são importantes para o desenvolvimento cognitivo da criança, visto que a pesquisa se deu com adolescentes independentes que mostram a relevância de tais aspectos para suas construções pessoais e também de seus projetos vitais, podemos então trazer o exemplo para o ponto de vista das crianças, que são dependentes e necessitam do auxílio/estímulo nas suas relações interpessoais.

A pesquisa de Menezes Filho (2007) “Os determinantes do Desempenho Escolar no Brasil”, objetivou examinar as variáveis do desempenho nos testes de proficiência em matemática dos alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, das escolas públicas e particulares do país. O artigo se deu através de um levantamento de dados, através da base do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) de 2003, analisados de forma quantitativa.

As considerações finais do trabalho comparam a inferioridade encontrada referente aos resultados do desempenho dos alunos brasileiros em relação aos outros países. Deste modo, apresenta as principais variáveis que interferem e/ou propiciam o desempenho escolar na escola pública, sendo esses as características familiares e do aluno, tais como escolaridade materna, gênero, cor, presença dos pais e ambiente propício (casa com saneamento básico e eletricidade), deixando com menor prioridade objetos relevantes como computadores e livros. Por outro lado, nas escolas particulares que obtiveram um desempenho superior aos alunos da escola pública, duas das variáveis que interferem no sucesso escolar (e que não foram consideradas importantes até o momento) são a presença de computadores e o salário dos professores.

Todavia, as escolas públicas e particulares dispõem de uma variável que afetam diretamente ambas, que é o número de horas-aula, ou seja, o tempo que o aluno permanece na escola. Apesar disso, o autor pontua abaixo que:

[...] uma política educacional que poderia ter um forte efeito sobre a qualidade do ensino seria aumentar o número de horas-aula, mesmo que para isto seja necessário aumentar o número de alunos por classe, uma vez que, de acordo com as estimativas, o tamanho da turma não afeta o desempenho do aluno em nenhuma série (MENEZES FILHO, 2007, p. 20).

O artigo de Carvalho (2012) “Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 – 2007): um estado da arte”, tem como objetivo explicitar as diferenças de desempenho escolar entre os sexos, buscando responder o questionamento de porque há uma certa predominância no sucesso escolar do sexo feminino. O instrumento utilizado foi o

levantamento bibliográfico na Base Capes de teses e dissertações. Foram selecionadas produções discentes entre os anos de 1993 a 2007, encontrando a princípio 71 pesquisas, destas apenas 21 compuseram o trabalho por apresentarem-se mais relevantes para a compreensão do sucesso escolar das mulheres.

Através da análise das teses e dissertações, notou-se como as professoras ligam o fracasso escolar à indisciplina. Isso, muitas vezes é denominado como comportamentos de meninos pelas professoras, cabe ressaltar que os dados demonstram que os mais altos índices de defasagem e reprovações escolares são de meninos.

Concluiu-se então, que a escola não se mostra neutra em relação à divisão de gêneros, pois na avaliação dos comportamentos os alunos são divididos por uma visão bipolar de gênero, onde as meninas são taxadas como dóceis e os meninos agitados. Esta distinção entre os sexos, traz a concepção de que a escola é “feminina” porque valoriza a ordem e obediência, imposições sociais tais, comuns às meninas.

Para Carvalho (2012) “é aparentemente contraditória a convivência entre afirmações da escola como feminina, valorizando organização, higiene, passividade e cópia – e masculina, valorizando razão, independência e criatividade”, já que a mesma busca a neutralidade dos gêneros para formação de cidadãos críticos e com total equidade de direitos. O desfecho da apresentação de uma escola não-neutra é a naturalização da hierarquia entre os gêneros, que também são impostos dentro do ambiente escolar, este que também é responsável em controlar divisões de tarefas e classificar seus alunos de acordo com seu sexo, trazendo então o mesmo para o empenho e desempenho dos alunos, que muitas das vezes refletem o que a escola dita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar quais são os sentimentos de alunos do ensino fundamental envolvidos na relação com o aprender e quais suas implicações para o desempenho acadêmico. Mais especificamente buscou-se investigar o vínculo desses alunos com a aprendizagem e identificar o que os textos acadêmicos indicam como fatores que interferem no desempenho de estudantes

Ao longo do trabalho foi possível perceber que o vínculo dos alunos com a aprendizagem estava relacionado às relações afetivas vivenciadas por eles em sala de aula. Ao realizarmos o levantamento bibliográfico dos últimos doze anos (2005-2018), alguns dados foram apontados por Abramovay (2005), Leite e Tagliaferro (2005), Tassoni e Leite (2011), entre outros, que demonstram que os vínculos estão presentes em toda a aprendizagem, porém os alunos que manifestam sentimentos negativos têm menor vínculo com a aprendizagem, apresentam uma percepção negativa da relação com seu professor, não possuem adequadas estratégias de aprendizagem o que resulta em baixo desempenho acadêmico. Já alunos com sentimentos positivos, possuem maior vínculo com a aprendizagem, têm percepções positivas da relação com o professor desenvolvem melhores estratégias de aprendizagem, o que implica em melhor desempenho.

No início da pesquisa foi planejado realizar o levantamento bibliográfico apenas utilizando artigos do banco de dados da Scielo, contudo ao decorrer do trabalho, percebemos a necessidade de incluir novos dados, ampliamos então a bibliografia da pesquisa para capítulos de livros e teses. Essa escolha foi essencial para o desenvolvimento do trabalho, pois auxiliou no aprofundamento dos dados, nos possibilitando assim uma maior análise em relação ao tema afetividade. Além do mais, incluímos também um levantamento bibliográfico de teses e dissertações relacionadas aos temas representação social e afetividade, incluindo o acervo digital das bibliotecas universitárias USP, UNICAMP e UNESP, essa etapa também nos proporcionou uma ampliação de dados e um maior aprofundamento em relação aos temas. Em relação as limitações desta pesquisa, considera-se que se fosse possível, para além da pesquisa bibliográfica, realizar métodos como análise documental, entrevistas e/ou observações.

Consideramos que as contribuições desta pesquisa residem sobre o seguinte aspecto: a afetividade está presente no processo de ensino e aprendizagem, por meio dos sentimentos vivenciados pelos alunos e professores. Contudo devemos considerar que esses sentimentos

não são apenas sentimentos positivos de caráter agradável, mas também sentimentos negativos, de origem desagradável. Destaca-se que os sentimentos vivenciados pelos alunos e professores possuem influência sobre as suas representações, representações essas que irão influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Fica assim evidente, a importância dos sentimentos para o processo educativo, pois assim como os aspectos cognitivos, eles ocupam um lugar importante na construção da aprendizagem. Contudo não podemos negar uma maior valorização dos educadores em relação aos aspectos cognitivos, o que direciona para a necessidade de maiores reflexões e atenção em relação aos aspectos afetivos.

Mediante o exposto, podemos refletir sobre a importância que damos aos sentimentos dos nossos alunos, o quanto os escutamos por meio das suas palavras, suas expressões e até mesmo pelo o seu silêncio. Em quantos momentos, deixamos de lado os conteúdos que devem ser atingidos e olhamos para cada um dos nossos alunos como sujeitos únicos, repletos de emoções, vontades e opiniões. Será que a matemática, o português, as ciências e todas as outras disciplinas são mais importantes que o carinho, a alegria, a tranquilidade, a confiança e outros tantos sentimentos presentes no processo educativo? Dessa forma, é necessário que os educadores percebam a importância dos sentimentos construídos na escola, pois os conteúdos são fundamentais para a aprendizagem, porém sem a afetividade, todo processo educativo é prejudicado, resultando em possíveis dificuldades. E isso reflete diretamente na questão da formação do professor.

Esperamos que essa pesquisa possa promover uma reflexão sobre a importância das relações entre afetividade e cognição no contexto do processo ensino-aprendizagem e instigar momentos de discussão, visando colaborar para a formação de professores nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas contribuindo para uma melhor compreensão dos aspectos que compõem o processo de ensino e aprendizagem melhorando assim, a Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (Coord.) **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2005.
- ALCALÁ, V., CAMACHO, M., GINER, D., GINER, J.; IBAÑEZ, E. Afectos y Género. *Psicothema*, 18 (1), 143-148, 2006.
- In: ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. (Org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014a. p. 15-24.
- ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: um estudo com professores do ensino superior. In: ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. (Org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014b. p. 151-162.
- ANA, H. L.; BARBOSA, P. M. R.; Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 249, p. 446-466, maio/ago. 2017.
- ANDRADE, M. A. P. V. **A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Araraquara, Araraquara, 2015. Disponível em: <
<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123929/000829878.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 02 nov. 2016.
- ARANTES, V. A.; PÁTARO, C. S. O.; PINHEIRO, P. G.; GONÇALO, M. F. Felicidade e bem-estar da juventude brasileira. **Notandum**, São Paulo, n. 46, p. 55-68. jan./abr. 2018. Disponível em: < <http://www.hottopos.com/notand46/4valeria.pdf> >. Acesso em: 10 de julho de 2018.
- BICALHO, M. G. P.; SOUZA, M. C. R. F. Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e processos. **Educ. Pesqui.** Set 2014, vol.40, no.3, p.617-635. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1424.pdf> > Acesso em: 13 out. 2015.
- CACHEFFO, V. A. F. F. **Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva Walloniana**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2012. Disponível em: <

http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92276/cacheffo_vaff_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y > . Acesso em: 02 nov. 2016.

CAMARGO, P. S. A. S.; Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1567-1589, out./dez. 2017.

CARVALHO, M. P.; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A.. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40. N. 3, p. 717-734, jul./set. 2014. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/09.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2018.

CARVALHO, M. P.; Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 - 2007): um estado da arte. **Pro-Posições** [online]. 2012, vol.23, n.1, pp.147-162. ISSN 1980-6248. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000100010> >. Acesso em: 16 de junho de 2018.

CARVALHO, R. S.; O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40. N. 1, p. 231-247, jan./mar. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1291.pdf> >. Acesso em: 10 de julho de 2018.

CHAVES, R. S. L. Sentimentos de professores (as) diante da indisciplina de alunos (as) adolescentes no ensino fundamental. In: ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. (Org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 101-117.

CINTRA, F. B. M.; ALMEIDA, L. R.; Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no ensino fundamental. **Pedagogia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 205-214, Maio/Agosto de 2017.

COLL. C; MIRAS. M. **A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem**. In: COLL. C; PALACIOS. J; MARCHESI. A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996. v.2. p. 265-280.

CONTRERAS, F., ESGUERRA, G. Psicología positiva: una nueva perspectiva em **Psicología**. Diversitas, vol. 2, nº 002, **Universidad Santo Tomás**. Bogotá, Colombia, 311 – 319, 2006. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v2n2/v2n2a11.pdf> > Acesso em: 17 jan. 2016.

CUSTÓDIO, C. O.; Representações da Infância nos Discursos Pedagógicos: mutações e temporalidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 299-321, jan./mar. 2017.

DITTRICH, R. V. **Ensino e aprendizagem de Matemática: o sucesso é possível!** 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010. Disponível em: <

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-145728/pt-br.php> > .

Acesso em: 31 out. 2016.

FARIAS, M. L. S. O; MAGALHÃES, P. M. M. S. Representações sociais sobre o afeto do aluno: um estilo no ensinar e aprender. In: PLACCO, V. M. N. S; BÓAS, L. P. S. V; SOUSA, C. P. (Org.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2012. p. 249-273.

FERNANDES, A. A.T. **Quem tem medo da matemática? Sentimentos envolvidos na aprendizagem de matemática por alunos da suplência**. 158 f. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, São Paulo, 2004.

FERNANDES, A. A.T. Quem tem medo da matemática? Sentimentos desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem de matemática por alunos da suplência. In: ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. (Org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 43-57.

GALIANI, S. S. **A afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora- crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon**. 2013. 115 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <

<http://200.145.6.238/bitstream/handle/11449/113817/000802155.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > . Acesso em: 02 nov. 2016.

GAZOLI, D. G. D. **Afetividade e condições de ensino na educação de jovens e adultos**. 2013. 309 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000915242> > . Acesso em: 26 out.

GILLY, M. As representações sociais campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GREGORIADIS, A.; TSIGILIS, N. Applicability of the student teacher relationship scale (STRS) in the Greek education setting. **Journal of Psychoeducational Assessment**, Sage Publications, v. 26, n. 2, p. 108-122, 2008.

GUARINON, P. C. **Representações Sociais e o Currículo de Educação Física: Com a palavra os alunos**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2016. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39136/tde-25082016-130758/pt-br.php> >.

Acesso em: 31 out. 2016.

GUIMARÃES, D. C. F. **A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto**. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441904> > . Acesso: 26 out. 2016.

HAUPT, C.; WEBBER, G.; Análise de influências positivas de situações prazerosas no hábito de ler e escrever. **Scientia Cum Industria**, V. 5, N. 2, PP. 103-107, 2017.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set/dez. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf> > Acesso em 23 fev. 2016.

KIRST-CONCEIÇÃO, A. C. **Desempenho Escolar e suas relações com a autopercepção de empatia e competência social em adolescentes**. 2014, 91 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000943509> > . Acesso em: 26 out. 2016.

LEITE, S. A. S; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p.247-260, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a07.pdf> > Acesso em: 13 set. 2015.

LIMA, A. M.; MACHADO, L. B. O “bom aluno” nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar. **Psicologia & Sociedade**, n. 24 (1), p. 150-159, 2012.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/17.pdf> > Acesso em: 13 nov. 2015.

LIMA, M. P. **Vitória vai à escola: O papel da afetividade na formação de professores da educação infantil**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação,

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000911943> > . Acesso: 26 out. 2016.

- LIMA, T. B. H.; C., C. A.; Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. **Rev. Quadrimestral Bras. de Psicologia Escolar e Educacional**. 2015, v. 19, n. 3. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00493> >.pdf. Acesso em: 5 de julho de 2018.
- LOPRETTI, T. A. P. **E os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente**. 2013. 337 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000922605> > . Acesso em: 26 out. 2016.
- MARTINELLI, S. C.; SCHIAVONI, A.; BARTHOLOMEU, D. Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor avaliação psicológica. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v.8, n.1, p. 119-129, 2009. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027279011> > Acesso em: 28 out. 2015.
- MARTINELLI, S. C.; SCHIAVONI, A.; Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico, **Estudos de Psicologia**, Campinas - SP, v. 26. N. 3, p. 327-336, jul./set. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n3/v26n3a06.pdf> >. Acesso em: 10 de julho de 2018.
- MARTINELLI, S. C., SISTO, F.F. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2006.
- MATOS, S. M. N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 217-233, abr./jun. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n44/n44a14.pdf> > Acesso em: 05 out. 2015.
- MENIN, M. S. S; SHIMIZU, A. M; LIMA, C. M. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 549-576, maio/ago 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11.pdf> > Acesso em: 13 out. 2015.
- MENEZES FILHO, N. A. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil. Quais as políticas educacionais que realmente funcionam?** São Paulo: Instituto Futuro Brasil; Ibmec-SP, FEA-USP, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S14144077201500010010500011&lng=en > . Acesso em: 15 de junho de 2018.
- MESURADO, B. La experiencia de Flow o Experiencia Optima em el âmbito educativo. **Revista Latinoamericana de Psicologia**, 42 (2), 183 – 192, 2010.

- MICHAELIS. **Dicionário de Língua Portuguesa**. 2015. Disponível em: < http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/afeto%20_896050.html > Acesso em: 23 nov. 2015.
- MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades especiais, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40. N. 1, p. 95-107, jan./mar. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop968.pdf> >. Acesso em 10 de julho de 2018.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005/ 2010.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MOSQUERA, J. J. M.; M.; STOBÄUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**. Porto Alegre, n. 1 (58), p. 123 – 133, jan.-abr. 2006. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/438/334> > Acesso em: 13 out. 2015.
- NASCIMENTO, R. C. S. **Entre xingamentos e rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem**, 2011. 234 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2011. Disponível em: < http://www.pospsi.ufba.br/Rita_de_Cassia_Nascimento.pdf > Acesso em: 17 jan. 2016.
- NASCIMENTO, I. P.; RODRIGUES, S. E. C.; Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem docentes do ensino fundamental? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. e166148, 2017.
- NUNES, P. *Psicologia Positiva*. Psicologia.com.pt. **O portal dos psicólogos**, Coimbra, Portugal, p.1-49, 2007. Disponível em: < <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0115.pdf> > Acesso em: 15 jan. 2016.
- OLIVEIRA, F. O; WERBA, G. C. Representações Sociais. In: STREY, M. N. **Psicologia social contemporânea: livro-texto**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 104-117.
- ORNELLAS, M. L. Representação social do aluno na sala de aula e seu estilo no ato de aprender. **Educação e Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 119-133, jan./jun. 2012. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/3350/3082> > Acesso em: 17 set. 2015.
- OSTI, A. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2010.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, afetividade e representações sociais: reflexões para a formação docente**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

OSTI, A.; BRENELLI, R.P. Representações de alunos (com e sem dificuldades de aprendizagem) sobre experiências de aprendizagem e ambientes significativos. **Revista Schème**, 2011. Disponível em: < <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol02Num04Art02.pdf> > Acesso em: 03 out. 2015.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos. **Psicol. Esc. Educ.**, Jun. 2012, vol.17. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a06v17n1.pdf> > Acesso em: 13 out. 2015

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, dez. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n3/a08v18n3.pdf> > Acesso em: 13 out. 2015.

OSTI, A.; MARTINELLI, S. C.; Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40. N. 1, p. 57-59, jan./mar. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1200.pdf> >. Acesso em: 10 de julho de 2018.

OSTI, A.; PATARO, C. S. O.; ARANTES, V. A.; A dimensão afetiva dos projetos vitais: um estudo com jovens paranaenses. **Psicol. estud.** [online]. 2014, vol.19, n.1, pp.145-156. ISSN 1413-7372. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/1413-7372189590014> >. Acesso em: 15 de junho de 2018.

POMBO-DE-BARROS, C. F.; ARRUDA, A. M. S. Afetos e Representações Sociais: Contribuições de um Diálogo Transdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26 n. 2, p. 351-360, abr./jun. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a17v26n2.pdf> > Acesso em: 13 out. 2015.

QUINTANILHA, E. C. **Representações de estudantes do curso de pedagogia e de professores da rede pública sobre alunos dos anos iniciais**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: < http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90199/quintanilha_ec_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 02 nov. 2016.

- RAMOS, A. M. **As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do ensino fundamental II: um olhar construtivista**. 2013. 298 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000906017> >. Acesso em: 26 out. 2016.
- RIBEIRO, M.; JUTRAS, F. **Representações sociais de professores sobre afetividade**. Estudos de Psicologia. Campinas, v. 23(1), p. 39-45, jan./mar. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a05.pdf> >. Acesso em 20 out. 2015.
- RIBEIRO, M. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, jul /set. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf> >. Acesso em 20 out. 2015.
- RODRIGUEZ, J. A.; CRUZ, M. F. Análise descritiva da afetividade nos professores em formação na faculdade de ciências da educação da universidade de Granada. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, n. 14, p. 125-144, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n14/n14a09.pdf> >. Acesso em: 10 de julho de 2018.
- ROLINDO, A. C. **O processo de constituição do aluno como produtor de textos: O papel da mediação pedagógica**. 2013. 309 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000920349> >. Acesso em: 26 out. 2016.
- SANTOS, M. F. S; CRUZ, F. M. L; BELÉM, R. Adolescentes podem ser alunos ideais? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30, n.03, p.173-193, jul.-set. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a08.pdf> > Acesso em: 14 out. 2015.
- SAUD, C. M. L. R. **Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, São Paulo, 2005.
- SCHIELE, B; BOUCHER, L. A exposição científica: uma maneira de representar a ciência. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- SILVA, A. R. C. Sentimentos e emoções: um estudo com professores e alunos de medicina veterinária. In: ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. (Org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 75-87.
- SOLAR, F. C. Diferencias de género en bienestar y malestar emocional: evidencias contradictorias. **Terapia Psicológica**, 22(2), 165-169, 2004. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78522207> >. Acesso em: 24 out. 2015.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. 291 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000437229> >. Acesso em: 26 out. 2016.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas. **Anais...** da XXXIII Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 2010. Disponível em: < <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6865--Int.pdf> > Acesso em: 16 jan. 2016.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoção e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, 18(2), 79-91, 2011. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/viewFile/933/603> > Acesso em: 16 jan. 2016.

TASSONI, E.C.M.; SANTOS, A.N.M; Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPED. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP: Volume 17, n.1, 2013, 65-76. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a07v17n1pdf> >. Acesso em: 24 out. 2015.

TELES, C. P. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora**. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-124314/pt-br.php> >. Acesso em: 31 out. 2016.

TRUBBIANELLI, A. P. A; FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais de professores do ensino fundamental I sobre a relação professor-aluno e os conteúdos curriculares. In: FRANCO, M. L. P. B. (Org.) **Representações sociais em diferentes contextos**. Curitiba: Editora Appris, 2014. p. 35-53.

ULLER, W; ROSSO, A, J. Interação da afetividade com a cognição no ensino médio. **Anais...** da XXIX Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 2006. Disponível em: < <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT20-1733--Int.pdf> > Acesso em: 14 jan. 2016.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário, **Educar em Revista**, Curitiba,

Brasil, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/er/n38/15.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2018.

VISCA, J. **Técnicas proyectivas psicopedagógicas**. Buenos Aires: Visca & Visca, 2010.