

SALA DE AULA

Espaço de Afetividade e Aprendizagem

Conceição AP. F. Lima Panizzi¹

RESUMO

Com base na complexidade do cotidiano escolar, neste artigo procurou-se analisar a importância das dimensões cognitivas e afetivas na aprendizagem do sujeito, as interações gestadas na relação eu-outro e com o conhecimento, procurando percebê-las como possibilidade de indagações que permitam a construção de uma relação pedagógica mais significativa.

Palavras-chave: afetividade; aprendizagem; relação eu-outro

ABSTRACT

Recognizing the complexity of everyday school life, this text seeks to analyze the importance of cognitive and affective dimensions in learning the subject, the interactions gestated in relationship I-other and with the knowledge, looking for perceive them as a possibility for questions to allow the construction of a pedagogical relationship more meaningful.

Keywords: affection; learning, relationship me-other one

INTRODUÇÃO

A grande busca do ser humano é o encontro consigo mesmo, é compreender-se, entender seus questionamentos, suas necessidades, sua essência. Essa busca nos remete à afirmação apresentada por Morin (2001, p.52) “o humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária”, é, portanto a síntese da interação entre o biológico e o social.

O ser humano é individual e único, resultado de um conjunto de características herdadas, que constituem o seu código genético, e do ambiente social em que está inserido. É um ser natural, que precisa satisfazer suas necessidades básicas, precisa respirar, alimentar-se e proteger-se. Se comparado a outros seres vivos é o mais evoluído na escala de evolução das espécies, mas em contraposição é o mais dependente. Sua vida é marcada pela interação com o outro, desde

¹ Pedagoga e Mestre em Ciências Pedagógicas, Professora das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal, Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia do UGB, Tutora Presencial do CEDERJ.

a dependência para sobreviver, principalmente nos primeiros anos de vida, como para a aquisição de conhecimentos, de aprendizagens, no desenvolvimento cognitivo, afetivo e na construção de sua personalidade.

O indivíduo desde o nascimento está em constante interação, compartilha modos de viver, de falar, de pensar, é membro participante de um processo histórico, é um sujeito concreto, constituído socialmente.

Morin (2001) expressa bem a complexidade que caracteriza o humano:

(...) o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras (cf. p. 59).

Desse modo, é um ser antagônico e contraditório, provido de corpo-mente, pensamento-ação, razão-emoção que constituem a sua subjetividade.

Falar de subjetividade é falar da síntese singular que cada sujeito vai constituindo ao longo de suas experiências no contexto social e cultural em que está inserido. Considerando o homem, sujeito social e histórico, a subjetividade é entendida como produção histórica, tecida na relação dialética com a realidade objetiva. É o mundo de significados, a maneira de pensar, sentir, sonhar e amar, construída internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica.

O ser humano, sujeito singular e plural, resultado da interação entre o biológico, o afetivo, cognitivo e social, pensa, age, sente, ama e aprende, vivencia, no dia-a-dia, situações que o estimulam, que o agriem, que o emocionam, que o desafiam, é solicitado, todo momento, a refletir e agir, a fazer uso da razão e da emoção.

Razão/emoção, afetivo/cognitivo, aspectos inerentes à condição humana. Esses são objetos de estudo principalmente da Psicologia, sempre suscitaram diferentes reflexões. Ora

foram analisados considerando a reciprocidade entre eles, ora vistos de forma antagônica, ou simplesmente concebidos separadamente.

Atualmente, ganham cada vez mais espaço as discussões que buscam superar a compreensão fragmentada da dimensão cognitiva e afetiva, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo. Diferentes teóricos vêm discutindo essa relação. Morin (2001), por exemplo, afirma que:

(...) no mundo mamífero e, sobretudo no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. Portanto, não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto-afeto e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais. (p. 20-21)

Segundo Maturana (1999):

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal que nega o racional. Vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos e entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (cf. p. 15).

O desenvolvimento da personalidade, segundo Wallon, apresenta uma oscilação onde há um predomínio ora afetivo, ora cognitivo, caracterizando as diferentes fases do desenvolvimento. Apesar da predominância da cognição e da afetividade em cada fase, elas não se mantêm isoladas uma da outra. Cada uma, em sua dominância, incorpora as conquistas realizadas pela outra, num constante processo de integração e diferenciação.

Para o autor, há uma relação dialética entre a inteligência e a emoção, entre elas existe interdependência e complementaridade, mas também oposição. É fácil percebermos que momentos de extrema emoção impedem atitudes mais cognitivas e que a emoção tende a diminuir diante da atividade intelectual. O grande desafio é o equilíbrio dessas duas dimensões. Portanto, é inegável a participação dos aspectos cognitivos e afetivos em todas as

ações humanas. Cognição e afetividade, seja em sua reciprocidade ou em seu antagonismo, integram a gênese da formação da personalidade do ser humano.

SALA DE AULA: ESPAÇO DE AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

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

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

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

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

Com o objetivo de investigarmos a relação entre a afetividade e a aprendizagem no cotidiano da sala de aula, realizamos uma pesquisa numa unidade de ensino da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, na cidade de Barra do Piraí, localizada num bairro afastado do centro da cidade e que atende alunos de diferentes bairros. É uma escola de grande porte tanto em relação ao espaço físico, quanto em relação ao seu corpo docente e discente.

O objetivo da pesquisa não estava limitado à simples coleta de dados, mas sim à análise desses dados na perspectiva de contribuir para a reconstrução de um cenário educativo, em que as relações entre eu e o outro sejam fundamentais no ensinar-aprender. “Se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deverá chegar a ela e de algum modo, a ela beneficiar” (GARCIA, 2001, p. 11).

Neste trabalho, realizamos uma observação participante, não nos limitando apenas em uma mera observação; tendo, ao contrário, um grau de interação com a situação estudada “afetar e ser afetado”, poder dialogar com a realidade, a fim de entender melhor os processos nela vividos e analisar as ações e interações gestadas nesse contexto.

Ao delimitar o campo, ficou definido que o estudo seria direcionado ao segundo segmento do Ensino Fundamental, 6º ao 9º anos, por sentirmos que nesse período, as discussões relacionadas à afetividade não se fazem muito presentes. A preocupação centra-se na competência técnica e conteudista de cada área, ou a questões puramente disciplinares. Outro fator de interesse, constituiu-se termos como alvo da pesquisa, os adolescentes, campo fértil de conflitos e mudanças.

Participamos na escola de diferentes situações, observando aulas de diferentes disciplinas, os intervalos entre as mesmas, o refeitório e o recreio. Foram feitas observações em turmas de

6º, 7º e 8º anos, entrevistas com quarenta e um alunos das séries observadas, oito professores (sete mulheres e um homem), oficina com alunos e participação em Conselhos de Classe.

As turmas observadas, sendo três de 6º ano, duas de 7º e duas de 8º, eram constituídas de alunos e alunas, na sua maioria, oriundos da classe popular e cuja faixa etária variava entre 12 a 19 anos. Apresentavam em geral, pouco interesse pelos conteúdos escolares, eram muito falantes, tinham um bom índice de freqüência, porém, alguns alunos, nem sempre permaneciam na sala de aula, mas se faziam presentes na escola. Manifestavam forte apego às questões relacionadas à sexualidade e à música, principalmente ao pagode e funk.

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

Ao refletir sobre as relações afetivas e cognitivas na sala de aula e sua interferência na aprendizagem, faz-se necessário repensar o espaço como local capaz de tecer aprendizagens significativas que possam permitir o compartilhamento, o prazer em produzir e reconstruir conhecimentos.

Na teoria de Henri Wallon, a dimensão afetiva é destacada de forma significativa na construção da pessoa e do conhecimento. Afetividade e inteligência, apesar de terem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis na evolução psíquica. Entre o aspecto cognitivo e afetivo existe oposição e complementaridade. Dependendo da atividade há a preponderância do afetivo ou do cognitivo, não se trata da exclusão de um em relação ao outro, mas sim de alternâncias em que um se submerge para que o outro possa fluir. A escola é um campo fértil, onde essas relações a todo tempo se evidenciam, seja através dos conflitos e oposições, seja no diálogo e na interação.

Para Wallon, os conflitos são essenciais ao desenvolvimento da personalidade. O conflito faz parte da natureza, da vida das espécies, porque somente ele é capaz de romper estruturas

prefixadas, limites predefinidos. O conflito atinge os planos sociais, morais, intelectuais e orgânicos (ALMEIDA, 2001, p.85).

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

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

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

Levando em consideração que o cenário educativo é espaço de desejos, afetos e conflitos que constituem a vida inter e intrapsíquica, presentes em todos os momentos na relação ensino-aprendizagem; é também espaço dialético, onde convivem autoritarismo e diálogo, oposição e interação, razão e emoção, achamos importante destacar, dentre as observações e entrevistas, realizadas com professores e alunos, uma situação que nos parece importante na análise do tema. O foco de análise que será priorizado nesse momento é o conflito, entendido como componente de extrema afetividade que exerce influência nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

Uma situação vivenciada por nós foi o diálogo ocorrido entre um dos elementos do grupo de pesquisa, um aluno da turma de 6º ano. Turma essa constituída por muitos meninos repetentes, apresentando faixa etária acima do que naturalmente corresponde à série e considerados “difíceis” no comportamento e na aprendizagem. Ao levantar questões sobre o trabalho na vida das pessoas, ouvimos o aluno dizer que: “ser ladrão é que é bom, não precisa estudar e ganha muito”.

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

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

Refletindo ainda sobre esse fato, trazemos outra situação ocorrida com o mesmo aluno. Um dia o professor, ao constatar que ele não fazia o exercício, riscou o seu caderno como forma de punição, o que o tornou muito agressivo. Transtornado, argumentou que o professor não tinha o direito de fazer aquilo. Então, jogou o caderno no chão e afirmou que não faria mais nada, permanecendo agressivo durante todo o restante da aula.

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

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

O despreparo para lidar com as questões emocionais, a visão padronizada de comportamentos, os valores dos sujeitos envolvidos na ação educativa – professores, diretores, coordenadores, inspetores – acirram, de forma significativa, esses conflitos, na medida em que são vistos como afronta e desrespeito. O professor, sem ter clareza sobre os fatores que provocam tais conflitos, se contagia com o descontrole emocional dos alunos, o que o impede de, racionalmente, controlar a situação e encontrar possíveis caminhos para a sua resolução. Isso, não significa que tudo o que o aluno fizer deverá ser percebido e entendido numa visão psicologizante, mas se faz necessário encarar os conflitos, não somente como transgressão e abuso, e sim de modo que permita a construção de um sujeito consciente de seus limites e possibilidades. A escola precisa ser espaço de formação de “pessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade” (Ibid, p.13).

As crises emocionais, geralmente, impedem o exercício de determinada atividade cognitiva. Nas relações de sala de aula, é imprescindível identificar os fatores que agem como “combustíveis” dos conflitos, a fim de permitir sua análise e suas possibilidades de solução. Devido à natureza paradoxal das emoções, há um antagonismo entre as mesmas e atividade intelectual. É possível perceber que quando ocorre elevação da temperatura emocional o desempenho intelectual diminui, impedindo a reflexão objetiva, e quando a atividade

intelectual está voltada para a compreensão da emoção, seus efeitos são reduzidos. Portanto, o desafio é buscar o equilíbrio entre razão e emoção, indispensável para que a tensão dialética que permeia a sala de aula, e embasada nessa perspectiva, contribuir na articulação entre o ensino e a aprendizagem.

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

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. (MORAN, 2001, p. 47)

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

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

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

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

Em diferentes falas, tanto de alunos, quanto de professores ficaram evidenciadas a importância do diálogo na prática educativa. Encontramos depoimentos como esse:

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

O diálogo oferece oportunidades, segundo Hernández:

(...) para expandir, reconsiderar uma questão ou problema e procurar compreendê-lo de diferentes maneiras. O que, por sua vez, permite

desenvolver a consciência de aprender e impulsionar estratégias de pensar sobre a própria aprendizagem. Além disso, a partir do diálogo, enfatiza-se a reflexão, a investigação crítica, a análise, a interpretação e a reorganização do conhecimento (2002, p. 20).

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

também, movimentos em que as interações gestadas na relação eu-outro são baseadas na importância do eu e do outro, no comprometimento e no diálogo.

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

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

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

Em cada situação vivenciada na pesquisa, quer seja através dos conflitos, das palavras anunciadas, dos gestos articulados ou das interações vividas, apontou-se para o reconhecimento de que no processo de construção do conhecimento, de apropriação do saber são essenciais a afetividade e a cognição. O sujeito não aprende se não se sente mobilizado ou estimulado para o conhecer, se não for afetado por ele. É fundamental que o conhecimento se constitua em desejo, que desperte a curiosidade, como diz Freire:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ou desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (1996, p. 35).

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

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

Apesar de todos os conflitos, contradições e dificuldades vivenciadas na escola, ela é um espaço importantíssimo na formação do sujeito. Um espaço de construção e reconstrução do conhecimento, “onde ocorrem interações diversas, onde eu e o outro, ou eu e os muitos outros, com seus erros e acertos, envolvidos, tanto pelo que “sabem”, quanto pelo que “ainda não sabem”, se encontram simplesmente para dar continuidade à teia da vida” (ESTEBAN, 1999, p. 27).

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

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

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

GARCIA, Regina Leite (org.). **Para quem pesquisamos. Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez: 2001.

TAVEIRA, Eleonora B. A pesquisa do/no cotidiano e suas múltiplas possibilidades de apresentação. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre rede de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

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