

A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Andréa Santos Lúcio¹

Alvaro Carvalho Dias da Silva²

RESUMO: O presente artigo pretende refletir sobre o desenvolvimento da relação professor/aluno no espaço da sala de aula, levando em consideração a questão da afetividade, buscando entender qual lugar ela deve ocupar no sentido de conduzir a prática pedagógica para além do repasse de conteúdo, entendendo a aproximação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como algo inerente ao sucesso da educação. Para isso, é importante ressaltar que a questão da afetividade foi pouco estudada em função de toda a história da Psicologia, que durante muito tempo priorizou o aspecto cognitivo. Foi a partir da década de 70 que o estudo da emoção começou a surgir com importância, devido a estudos empíricos e teóricos considerando os estados internos como responsáveis pelo comportamento. Porém, as pesquisas voltadas à dimensão afetiva não se ampliaram devido à diversidade dos termos utilizados para defini-la e à falta de consenso nas definições. Para tanto, optou-se em elaborar uma pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo, tendo em vista que, o primeiro modo se fará pois, optamos em fazer um levantamento bibliográfico acerca dos estudos a respeito da afetividade sob a luz de Wallon e Vygotsky, os maiores incentivadores bibliográficos sobre o tema no campo de conhecimento da Psicologia, o segundo modo se dará pelo fato de colocar em cheque as discussões mais recentes sobre o tema, abordando como elas se desenvolvem a partir dessas concepções teóricas centradas nos determinantes sociais da aprendizagem. É um estudo necessário visto que ainda é possível perceber no cotidiano escolar, práticas pedagógicas autoritárias que quase nunca se apresentam exitosas para a aprendizagem, descortinando assim a urgência em se buscar soluções e amplificar o debate em torno da necessidade de renovação do ato educativo.

Palavras-chave: Afetividade. ensino-aprendizagem. Professor. aluno.

ABSTRACT: This article intends to reflect on the development of the teacher/student relationship in the classroom, taking into account the issue of affectivity, seeking to understand which place it should occupy in order to lead the pedagogical practice beyond the transfer of content, understanding bringing all those involved in the teaching-learning process together as something inherent to the success of education. For this, it is important to emphasize that the issue of affectivity has been little studied due to the entire history of Psychology, which for a long time prioritized the cognitive aspect. It was from the 70's that the study of emotion began to emerge with importance, due to empirical and theoretical studies considering internal states as responsible for behavior. However, research focused on the affective dimension did not expand due to the diversity of terms used to define it and the lack of consensus in the definitions. In order to do so, we chose to carry out a quantitative and qualitative research, considering that the first way will be done, because we chose to do a bibliographic survey about the studies on affectivity in the light of Wallon and Vygotsky, the greatest bibliographic supporters on the subject in the field of knowledge of Psychology, the second way will be due to the fact of putting into question the most recent discussions on the subject, approaching how they develop from these theoretical conceptions centered on the social determinants of learning. It is a necessary study since it is still possible to perceive in the school routine, authoritarian pedagogical practices that are almost never successful for learning, thus revealing the urgency to seek solutions and amplify the debate around the need to renew the educational act.

Keywords: Affectivity. teaching-learning. Teacher. student.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical – WUE.

² Doutor em Educação; Diretor Geral da Faculdade Sucesso-FACSU.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica exige de todos os profissionais envolvidos, a constante busca por estratégias capazes de amplificar possibilidades de aprendizagem em que os sujeitos possam se perceber como parte integrante do processo, desenvolvendo assim habilidades e capacidades de interação social.

A escola é um ambiente dinâmico, onde as trocas de experiências são constantes e muitos discursos se entrecruzam descortinando novas necessidades de interação e estabelecendo ritmos de trabalho cada vez mais condizentes com as mudanças sociais, as quais trazem no diálogo um aporte relevante para a ressignificação da relação professor-aluno.

Dentro dessa perspectiva, se faz necessário perceber e analisar como se constrói essa relação e como se mantém dentro do cotidiano escolar, visto que o espaço da escola sempre foi demarcado por uma hierarquia muito bem definida, sobrando muito pouco espaço para a construção de um diálogo afetivo em que ao aluno fosse dada a oportunidade de se aproximar do professor. Fator que por vezes se constituiu em um distanciamento prejudicial à aprendizagem.

A partir dessa constatação foi possível formular alguns entendimentos sobre a necessidade do afeto na sala de aula, como meio de oportunizar ao aluno perceber o professor como alguém próximo dele, retirando assim toda “áurea” imagética que por vezes o docente cria para se construir como um indivíduo superior.

Nesse interim, iremos discutir aqui, através de pesquisas recentes acerca do tema, sob a luz de Wallon e Vygotsky, a afetividade abordada no processo de ensino-aprendizagem tendo como principal característica a viabilização das estratégias de aprendizagem, demonstrando uma dimensão social necessária ao aprendizado.

TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS SOBRE A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A questão afetiva foi pouco estudada em função de toda a história da Psicologia, que durante muito tempo priorizou o aspecto cognitivo. Segundo Kirouac (1994), foi a partir da década de 70 que o estudo da emoção começou a surgir com importância, devido a estudos empíricos e teóricos considerando os estados internos como responsáveis pelo

comportamento; porém as pesquisas voltadas à dimensão afetiva não se ampliaram devido à diversidade dos termos utilizados para defini-la e à falta de consenso nas definições.

Para Leite (2006) o atraso da Psicologia em reconhecer o papel da emoção e da afetividade no processo ensino-aprendizagem, deve-se à hegemônica concepção de homem cindido do pensamento ocidental (concepção dualista do ser humano), onde a razão predomina sobre a emoção:

Durante séculos o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano. (2006, p.16).

Leite & Tagliaferro (2005) chamam a atenção para o fato de que recentemente, a partir de concepções teóricas centradas nos determinantes sociais da aprendizagem, referindo-se principalmente a Wallon e Vygotsky rompeu-se com a visão dualista de homem em direção a uma concepção monista de constituição do ser humano, dando origem a uma visão integradora, implicando assim numa revisão das práticas pedagógicas, considerando-se a dimensão afetiva.

No sentido de entender a trajetória do estudo da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, iniciamos um levantamento de trabalhos que levariam à maior clareza do nosso problema de pesquisa e nos deparamos com a produção científica na PUCSP e UNICAMP, com grupos de pesquisadores debruçados sobre o tema em questão.

Organizamos a revisão de literatura em dois blocos, o primeiro contendo pesquisas de Mestrado e Doutorado da PUC/SP e no segundo bloco, pesquisas da UNICAMP que se mostraram relevantes e contribuíram de alguma forma, para a produção desta pesquisa.

Buscamos teses e dissertações produzidas na PUC/SP e principalmente pelo programa de Psicologia da Educação por ser o programa que se dedica ao estudo da relação entre afetividade e processo ensino-aprendizagem; selecionamos as que mais se aproximavam do nosso tema e organizamo-las em ordem cronológica para melhor visualização do percurso da afetividade no processo ensino-aprendizagem como tema de pesquisa e constatamos:

1º) Sua escassez no período que antecede a década de 1970 (Pretto 1976), um crescimento modesto nas décadas de 1980 e 1990 (Almeida, 1994; Ambrosetti, 1996; Temponi, 1997), tendo seu ápice na década atual (Rossito, 2002; Giglio 2004; Fernandes,

2004; Ribeiro, 2004; Tamarozzi, 2004; Gonçalves, 2005; Lima, 2005; Calil, 2005; Silva, 2005).

2º) As pesquisas nessa temática envolvem: estudos sobre teóricos que se debruçaram sobre as relações interpessoais e a questão afetiva: Rogers e outros expoentes da Psicologia Humanista principalmente na década de 1970 e metade da década de 1980 e Vygotsky e Wallon mais recentemente.

3º) Pesquisas envolvendo a afetividade do educador nos diferentes níveis de ensino, tanto pela ótica de alunos como de professores, bem como estudos voltados para os sentimentos de alunos com relação aos professores e à escola em que estavam inseridos são temas recorrentes.

Preto (1976), em pesquisa com 450 alunos universitários, buscou através do referencial de Abraham Maslow conhecer quais os fatores que mais afetam o aluno na pessoa do professor, durante o processo de aprendizagem em sala de aula. Apontou como dificuldade para a conclusão dessa pesquisa, a pequena quantidade de estudo realizada neste sentido, pois a maior parte dos trabalhos centralizava-se nos aspectos técnicos pedagógicos e bem menos nos aspectos sociais e humanos da educação.

Diante das respostas dos universitários, encontrou características para o ‘melhor professor’, que foi considerado como ‘uma pessoa competente, empática, interessado na aprendizagem dos alunos, capaz de comunicar-se bem em sala de aula, madura emocionalmente, é ainda um líder, firme, exigente, bem humorado, justo, flexível, bem educado, autorrealizador, paciente, criativo e coerente’.

E para o ‘pior professor’ como ‘incompetente, agressivo, inacessível, prepotente, desinteressado pela tarefa de aprendizagem dos alunos, é ainda uma pessoa rígida, arbitrária, punitiva, mal humorada, incoerente, mal educada, não possui autoridade, conservador, frio, nervoso e possui má formação moral’.

Pontuou a receptividade do professor, sua afetividade e competência como os fatores que mais afetam o aluno na pessoa do professor.

Este estudo mostra-se importante para esta pesquisa no sentido de demonstrar que a presença da dimensão afetiva no processo de aprendizagem, não significa a nulidade do aspecto cognitivo e transporte dos conteúdos escolares a um segundo plano, uma vez que os alunos não desejam um professor permissivo e descaracterizado de seu papel, mas que

se interesse e respeite a aprendizagem dos alunos, tornando-a possível, embora se perceba claramente o alto nível de exigência do professor.

Almeida (1994) investigou com base na teoria de Henri Wallon, a percepção do professor pré-escolar sobre a emoção (alegria, medo e raiva) na interação pedagógica. Concluiu que a ausência ou precariedade do estudo da afetividade nos cursos de formação provoca no professor a imperícia em administrar os conflitos em sala de aula, trazendo prejuízos aos alunos, ao docente, às relações entre eles e à ação pedagógica.

Ambrosetti (1996) vem reforçar a ideia de que a qualidade das relações interpessoais favorece o processo ensino-aprendizagem, quando afirma que o sucesso das professoras do ensino fundamental (Ciclo 1) que pesquisou em sua tese de doutorado, não se deve apenas ao tipo de atividades propostas por elas para a sala de aula, mas pela forma como desenvolvem essas atividades com os alunos concretos que encontram em sala de aula, expressando respeito às diferenças, às singularidades em ritmo de aprendizagem e maneira de ser, ou seja, pela valorização do outro.

Temponi (1997) utilizando-se do referencial Walloniano teve por objetivo caracterizar o aluno do 5º ano do chamado 1º grau (hoje Anos Iniciais do Ensino Fundamental) com idade de 11 e 12 anos. Conversou primeiramente com as professoras desse ano e identificou nesses relatos qual a visão que se tem desse aluno e quais as possíveis causas.

As professoras identificaram-nos como imaturos, agressivos e indisciplinados e apontaram como causas, a responsabilidade da família, a inadequada formação dos professores de séries anteriores e o próprio sistema pedagógico no qual estão inseridos. Verificamos aqui, uma tendência do professor ao conformismo e descrença no seu poder de ação e transformação.

Ao analisar as entrevistas dos adolescentes do 5º ano, Temponi evidenciou que é através de relações afetivas satisfatórias e da sua comunicação que os professores podem facilitar a imitação, a oposição e a identificação por parte de seus alunos; assim como a partir do momento em que as relações afetivas entre eles são insatisfatórias, a comunicação torna-se difícil e os alunos deixam de investir afetivamente na imagem dos seus professores, atenuando sua identificação.

Os estudos de Ambrosetti (1996) e Temponi (1997) contribuem para a pesquisa em questão, no sentido de que as trocas afetivas satisfatórias, marcam a construção do

conhecimento, assim como também as imprimem na constituição do ser humano justo e consciente do papel do outro em sua vida.

Com o objetivo de estudar as concepções de 32 adolescentes de uma escola pública de São Paulo, frente à emoção raiva no contexto escolar, Ardito (1999) coletou dados a partir de depoimentos escritos decorrentes da apreciação de “incidentes críticos” e de depoimentos orais decorrentes de entrevista coletiva, que foram interpretados de acordo com a teoria de Henri Wallon.

A análise evidenciou que os adolescentes são afetados pela raiva, quando acusados injustamente, desrespeitados, humilhados na frente de outras pessoas, bem como em situações nas quais não existe diálogo entre aluno e professor; e quando este último apresenta atitudes autoritárias.

Constata ainda a grande dificuldade dos professores em entender com clareza a fase da adolescência e aponta alternativas dos alunos, para a superação das situações indutoras da raiva, como: o professor se colocar no lugar do aluno; permitir a troca de ideias; ser mais sensível às necessidades do aluno; verificar os fatos antes de acusar injustamente; corrigir o erro sem humilhar o aluno e respeitar o aluno em todas as situações prezando o diálogo.

Segundo a autora, se cumpridas tais sugestões, “o professor que os adolescentes desejam se aproximar do desejado por Wallon” Rossito (2002) utilizando-se da abordagem centrada na pessoa, Carl Rogers apresenta estudo próximo ao desta pesquisa, porém tendo como sujeitos, alunos da área da saúde.

Os dados da sua pesquisa registraram que o principal facilitador da aprendizagem foi a forma com que o professor transmitiu o conteúdo de sua disciplina, mantendo com os alunos uma relação de respeito e confiança. A atitude do professor, tornando o ambiente tenso e ameaçador, foi o que mais dificultou.

Giglio (2004) pesquisou sentimentos e emoções no contexto da sala de aula de um grupo de jovens e adultos (EJA) e de que maneira esses sentimentos comprometiam o aprendizado. Desenvolveu sua pesquisa com 67 alunos que através de redação, descreveram situações marcantes em sala de aula, tanto boas como ruins, e quais os sentimentos desencadeadores.

Os sentimentos revelados pelos alunos que contribuíram para o aprendizado relacionavam-se ao convívio harmonioso entre os sujeitos que fazem parte do grupo e o

fato de sentirem-se valorizados em relação aos colegas e professores. Revelou também que o aluno se sente seguro e respeitado, quando assistido pelo professor, ou seja, quando há um acompanhamento contínuo no processo de desenvolvimento do aluno. Como referencial teórico, utilizou-se da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon.

Também tratando de alunos de suplência, a pesquisa de Fernandes (2004) sobre sentimentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, específico de matemática, vem enriquecer esse levantamento sobre a afetividade no processo ensino-aprendizagem.

Fernandes verificou, através de seus dados, dois tipos de professores que nomeou como: professor motivador da aprendizagem e professor bloqueador da aprendizagem; salientando que a forma como o professor faz a mediação na relação do aluno com o conhecimento pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação do aluno com esse objeto.

Apontou os episódios constrangedores; proposição de atividades, além da capacidade cognitiva dos alunos e o uso do poder (punições via nota) como situações características do professor bloqueador. Já o professor motivador da aprendizagem foi caracterizado como empático, aquele que valoriza os acertos e respeita os erros, atendendo às necessidades e interesses dos alunos.

Ressaltou que as ações do professor em sala de aula, através de seus desejos, sentimentos, valores e intenções afetam cada aluno individualmente, ou seja, pela somatória das diversas formas de atuação do professor, vai se constituindo e qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e o conhecimento. Fernandes analisou seus dados a partir das proposições Wallonianas.

Ribeiro (2004) em entrevista com seis professores de uma rede escolar privada de São Paulo, enquanto analista pedagógica de educação continuada da rede focou como objeto de estudo a formação *in loco* (centrada na escola), priorizando a afetividade e as relações interpessoais.

O resultado da pesquisa reflete que o processo de formação visto pelos professores pesquisados como mais produtivo e prazeroso é aquele que decorre da parceria e da cumplicidade formador-formando. Os depoimentos dos professores evidenciaram a importância de se considerar a afetividade no processo de formação. Sentimentos de alegria, satisfação, ansiedade e coragem são expressos nos depoimentos, mostrando que os domínios cognitivo-afetivo-motor estão imbricados.

Embora o estudo de Ribeiro (2004) tenha o professor como sujeito, este foi entrevistado na condição de aprendente (aluno) no processo de formação continuada e auxilia a presente pesquisa, pois permite identificar que, seja professor ou aluno, ao entrar em contato com o conhecimento, o sujeito da aprendizagem deseja ser ouvido, atendido em suas necessidades e não ficar exposto em suas dificuldades, demonstrando a importância do outro nesse processo.

Também focalizando o professor como sujeito (professor leigo, realizando curso de formação) a pesquisa de Tamarozzi (2004) investigou sentimentos vivenciados em um processo de formação de professores, indagando: é importante que no processo de formação de professores se dê lugar à expressão de afetividade (emoções, sentimentos e paixões)? Que lugar ocupa o professor formador na relação formador-formando? Como realizar um trabalho de formação de professores, tendo a afetividade como foco desse processo?

Os resultados da análise foram analisados pela teoria de Wallon. Dentre os princípios norteadores delineados para um processo de formação de professores aponta que todo processo de formação implica construir relações nas quais o formador não é apenas aquele que determina tarefas, mas aquele que compartilha aprendizagens.

Os resultados obtidos na análise confirmam a hipótese da autora de que a afetividade é uma dimensão que deve ser considerada na relação formador/formandos, para que os objetivos propostos no processo de formação sejam alcançados.

Ainda no que se refere à importância do Outro no processo de apropriação do conhecimento, atribuindo significado e sentido aos objetos culturalmente construídos, Lima (2005) pontua em sua dissertação de mestrado que os alunos buscam uma motivação em aprender, muitas vezes associada à relação que estes conseguem estabelecer com o professor.

Sua pesquisa contou com 172 alunos de 8º ano e os dados foram analisados através do referencial Walloniano. Verifica-se que os sentimentos à flor da pele' nesta etapa do desenvolvimento, fazem com que se sintam amados e até rejeitados, o que dentro de um contexto escolar, assume um papel de querer ou não querer aprender.

Complementando essa ideia, Calil (2005) afirma que o conteúdo a ser trabalhado é apenas uma das facetas que envolvem o dia-a-dia do professor, notando que a afetividade complementa e dá sentido à atividade pedagógica.

Acrescenta que pela inabilidade, por desconhecimento ou como diria Wallon, por imperícia por parte dos professores em lidarem com questões de emoção na sala de aula, acabam se integrando no ‘circuito perverso das emoções’ - conceito utilizado por Dantas (1990) para caracterizar a imperícia do professor que entra no bate- rebate das emoções do aluno misturadas às suas.

Os dados da pesquisa revelaram o quanto professores são mobilizados por seus sentimentos, ao buscarem saídas para situações-problema vividas com seus alunos no cotidiano. Demonstrou que por ser uma profissão relacional, o outro assume grande importância na constituição dessas professoras, e o reconhecimento e valorização do seu trabalho pelo outro significa estímulo e, conseqüentemente, sentimentos positivos.

Apointa que o entrelaçamento entre afetividade e razão provoca momentos de instabilidade no professor. São momentos para os quais não estão devidamente preparados, principalmente porque são gerados pelo distanciamento existente entre os cursos de formação inicial e a realidade, assim como também pela falta de condições ideais para o exercício da profissão.

Silva (2005) em pesquisa realizada com 42 professores e 356 alunos de faculdade de medicina veterinária, utilizando-se de questionário para a coleta de dados, investiga os dois polos envolvidos no processo. Descreve em seu levantamento bibliográfico, pesquisas que se propunham a investigar a percepção do sentimento de raiva entre professor e aluno. Verificou que os professores sentiam raiva quando os alunos não correspondiam às expectativas; por sua vez, os alunos desenvolviam esse sentimento pela forma como eram tratados pelo professor (não recebiam atenção necessária). Verificou também que apesar de ambos perceberem o sentimento, reprimiam-no; os alunos temendo ser prejudicados e os professores preocupados com a avaliação dos outros a respeito da expressão de sua raiva.

Notou a partir dos dados apontados pelos professores e analisados sob a teoria de Henri Wallon, que as situações marcadas pela cooperação, interesse e participação são promotoras de bem-estar; assim como as interações com preponderância de indisciplina, desinteresse, apatia e descaço, promoviam o mal-estar.

Para os alunos, as situações ligadas aos sentimentos de bem-estar referiam-se às aulas práticas, interessantes e descontraídas onde predominavam os sentimentos de solidariedade, motivação, prazer e realização; já os sentimentos de mal-estar (desânimo,

cansaço, raiva, ansiedade, tristeza, constrangimento, insegurança e medo) são provenientes de aulas desinteressantes, contato com professores desestimulados e situações de exposição e de erro.

Gonçalves (2005) através de pesquisa com alunos de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal, na zona oeste de São Paulo, procurou identificar o que provocava alegria (como emoção e sentimento) em adolescentes no contexto escolar e analisou seus dados utilizando-se do referencial Walloniano.

Os resultados apontaram várias situações provocadoras da alegria na escola, relacionadas ao conhecimento, ao espaço e rotina escolar, aos amigos, aos professores e ao sexo oposto. A autora conclui que a escola deve ter um olhar atento ao aluno adolescente: conhecendo-o, respeitando-o, buscando suas necessidades e tentando atendê-las, respeitando também os limites do professor que com ele interage.

Aponta que conhecendo as situações indutoras do sentimento de alegria no adolescente, podem-se intensificar momentos de satisfação escolar. Tal estudo demonstra assim, a maneira como professor e aluno se afeta na situação de aprendizagem e a grande responsabilidade do professor e do seu poder de observação para reformular suas estratégias e positivar as condições de interação entre eles e conseqüentemente com o conhecimento.

Outras pesquisas decorrentes do grupo Wallon - fundado e coordenado no Programa de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo por Abigail Alvarenga Mahoney poderiam ser arroladas. Reafirmamos que citamos apenas os trabalhos que consideramos mais relevantes para o nosso tema de pesquisa.

Dentre as pesquisas produzidas no grupo de estudo de Sérgio Antonio da Silva Leite pela Faculdade de Educação da UNICAMP, duas se fizeram importantes para a elaboração dessa pesquisa. A primeira de Tassoni (2000) ressalta a importância da afetividade no desenvolvimento humano e evidencia as implicações da afetividade na prática do professor alfabetizador através de ganhos cognitivos.

Menciona que, embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, são dependentes da ação do meio sociocultural, na medida que se relacionam com a qualidade das interações entre os sujeitos, supondo-se que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo.

A responsabilidade do professor, não está somente na relação estabelecida com os objetos do conhecimento, mas também com os efeitos dessas experiências vivenciadas na sala de aula e para além dela. A segunda pesquisa, de Tagliaferro (2004, p. 248) deixa claro:

(...) a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos, ou seja, a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos.

Wallon e Vygotsky são citados como referenciais teóricos por Tagliaferro que aponta que em suas teorias, o desenvolvimento humano se caracteriza pela mediação do outro - sujeito mediador, demonstrando a importância das interações sociais na constituição do sujeito, nas suas formas de agir e permitindo defender que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

Os pesquisadores concluem que as práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a construção do conhecimento, assim como também vão marcando afetivamente a relação com o objeto do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesses trabalhos pode-se verificar que a empatia, o interesse pela aprendizagem dos alunos, respeito e confiança são os fatores que mais afetam positivamente o aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem. Assim como os fatores que mais afetam negativamente o aluno e seu processo de aprendizagem, são: agressividade, desrespeito (exposição do aluno ou de seu erro perante o grupo), injustiça, incoerência e falta de atenção do professor.

Esta breve incursão na produção científica sobre a dimensão afetiva evidencia que professor e aluno se afetam mutuamente e desse afetar depende o sucesso ou insucesso no processo ensino-aprendizagem. Acreditamos, portanto, que o acréscimo desta pesquisa que ora apresentamos para incluir seus dados aos já relacionados, será subsídio para professores refletirem sobre o processo ensino aprendizagem e fazerem dele momento de contribuição produtiva e prazerosa para alunos e professores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.
- AQUINO, Júlio. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: rua e sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BEAN, Reynold. **Crianças seguras: como aumentar a autoestima das crianças**. São Paulo: Gente, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática**. Edições Loyolla, São Paulo, 1984.
- BOCK, Ana M. Bahia (et. al) **Psicologias: uma introdução ao Estudo da Psicologia**. 10^a Ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do Humano – Compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BOSSA, Naide A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Artmed, 2002.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguelli. **A canção da Inteira: Visão Holística da Educação**. São Paulo: Summus, 1995.
- CENPEC. **Ensinar e Aprender/ Raízes e asas**. Vol. 5. p. 1-27. (Revista Construir Notícias, nº 37. Nov/Dez 2007, p. 38.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5^o edição. São Paulo: Cortez 2001.
- FERREIRA, Roberto Martins. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução a Pedagogia do Conflito**. 12^a Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Moacir. **Convite a leitura de Paulo Freire**: Scipione, 1999.
- GAMBIM, Luiz. et. al. **Mundo Jovem: Professores e Alunos aprendem juntos**. Abril/2001, p. 2.
- HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes 2004.
- KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica**. Maceió: Edufal, 2002.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia de Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. 2º ed. São Paulo: Summus editorial 1985.
- MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MONTEIRO, Maria Therezinha de Lima. **Serie Texto Didático: Cognição e afetividade. Piaget e Freud**. Brasília: Universal, 2003.
- MOURA, Tolentino Lucilene. **A Relação da Afetividade com a Inteligência**. Disponível em: [HTTP://www.pedagogiaemfoco.pro.br/metcompnew1.odf](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/metcompnew1.odf). Acesso em: 15/05/2008.
- PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.
- PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. 3ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- PATTO, Maria Helena Sousa (org.). **Introdução À Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico cultural da educação**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola a escola necessária**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.
- SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro. DPA, 1997.
- SEVERINO, A. J. **O projeto político pedagógico: A saída para a escola**. Revista de educação AEC 27 (107, abr/jun.) 85-91.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 9ª ed. São Paulo: Libertad, 1998.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo. 2007