

Revista da

FACED

Universidade Federal da Bahia



9

ISSN 1516-2907

Dimensão afetivo-emocional e relações de ensino

RESUMO: O presente artigo aborda a temática do afeto e da emoção nas relações de ensino. Problematiza o modo pelo qual questões referentes ao universo socioafetivo-emocional têm sido compreendidas no espaço escolar e aponta algumas contribuições da abordagem histórico-cultural para essa reflexão. Contrariamente a abordagens que discutem o desenvolvimento humano, enfocando sobretudo o sujeito individual e compreendendo-o em uma perspectiva inatista e atomista, a abordagem histórico-cultural defende que o desenvolvimento humano ocorre inexoravelmente articulado ao contexto histórico e cultural em que o homem está inserido. Esse postulado apresenta-se bastante frutífero para abordar o afeto e a emoção nas relações de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Relações de ensino; Afeto; Emoção; Professor

Ivone Martins de Oliveira

Professora do Departamento de Didática - UFES
ivone.mo@terra.com.br

Dimensão afetivo-emocional e relações de ensino

Há algumas décadas, a dimensão afetivo-emocional tem se apresentado como tema de discussão no campo da Educação, ainda que de forma pouco expressiva e nem sempre com contornos bem definidos. Estudos realizados a partir de diferentes abordagens teóricas têm focado, sobretudo, aspectos relativos à afetividade e ao desempenho acadêmico. Nesses estudos, destaca-se a preocupação em compreender os fatores de ordem afetiva que interferem na aprendizagem e as possibilidades de atuação em sala de aula que promovam o “ajustamento afetivo e social” do aluno e, conseqüentemente, que levem a um nível maior de aprendizagem. Questões como a auto-estima do aluno, o afeto na relação professor-aluno, motivação para a aprendizagem têm feito parte dessa discussão.

No entanto, com os movimentos de reflexão crítica sobre a escola, delineados especialmente no início da década de 80, os quais levaram a uma retomada e avaliação de uma série de concepções e práticas escolares, muitas críticas foram feitas ao modo como se encaminhavam muitas discussões sobre o desenvolvimento infantil – e, dentre essas, aquelas que colocavam em foco questões referentes à dimensão afetivo-emocional. Um dos pontos principais dessas críticas diz respeito à abordagem atomista

(não integradora), individualizada e descontextualizada de aspectos referentes ao desenvolvimento infantil e aos processos de aprendizagem.

À medida que essas críticas vão se refinando, podemos constatar, nos estudos realizados na área educacional, um silenciamento a respeito de aspectos relativos à dimensão afetiva. Entretanto, apesar disso, nas escolas, essa dimensão não deixou de fazer parte da vivência cotidiana do professor – de sua prática e de suas elaborações sobre o trabalho pedagógico.

Solitário em seu percurso de reflexão sobre o lugar dessa dimensão nas relações de ensino, o professor nem sempre tem conseguido atingir um nível de reflexão mais crítico sobre o afeto e a emoção. Pressionado pela urgência de encontrar respostas e modos de agir para os problemas com os quais tem se deparado na sala de aula, por um lado, e limitado em suas possibilidades de distanciamento, problematização e análise da prática pedagógica – especialmente no que tange a essa temática –, por outro, o professor tem se cercado de elaborações, até certo ponto, apressadas e marcadas por abordagens parciais do afeto e da emoção.

Nesse sentido, um dos aspectos mais enfatizados pelo professor, ao colocar em pauta questões relativas ao afeto e à emoção, é a associação entre afetividade e problemas de aprendizagem – Mello (1988), Patto (1991) e Collares e Moysés (1996) chamam a atenção para isso, em seus estudos. Para muitos professores, a dimensão afetivo-emocional está intimamente relacionada com o sucesso ou fracasso escolar; freqüentemente, é utilizada para justificar o não aprender. De modo geral, o enfoque dessa dimensão restringe-se quase exclusivamente a um ponto de vista que enfoca a falta, a carência, as impossibilidades. Os comentários de alguns professores deixam entrever elementos de uma concepção que interpreta como carência as diferenças culturais e problemas advindos de desigualdades socioeconômicas.

Ao relacionar o fracasso escolar com problemas afetivos, a sua origem é detectada, pelo professor, na vida familiar da criança. Propiciando esses problemas afetivos, são destacados, por um lado, os maus-tratos em relação à criança, a rejeição e o desamparo por parte dos pais e o desentendimento entre os pais; e, por outro lado, como decorrência dessa vida familiar precária, ressaltam a carência emocional, o medo, a agressividade, a autoimagem negativa e a falta de motivação.

Considerando que esses “problemas” afetivos-emocionais detectados nos alunos e relacionados com seu desempenho acadêmico insatisfatório são, em sua essência, decorrentes de fatores extra-escolares, muitos professores sentem-se impotentes para trabalhar com eles, vendo como única solução o encaminhamento do aluno para um psicólogo.

Encaminhada a criança ao consultório do psicólogo, o trabalho que incide sobre ela refere-se à aplicação de testes psicológicos e à psicoterapia; conversas, jogos e brincadeiras são realizados com a criança de forma a levá-la à superação do problema diagnosticado. Entretanto, geralmente esse trabalho restringe-se aos limites do consultório e à ação individualizada com a criança; em alguns casos, tenta-se envolver a família no processo de tratamento.

Ao ver a origem e solução de problemas associados à dimensão afetivo-emocional dos processos de ensino e aprendizagem primordialmente fora da sala de aula, o professor isenta-se de pensar sobre a real participação desses aspectos na relação pedagógica e sobre suas possibilidades de abordagem nesse espaço.

Na escola, freqüentemente, questões relativas ao afeto são compreendidas do ponto de vista da patologia e, como tal, acredita-se que o melhor é recorrer a um “profissional especializado”.

Sem dúvida, não há como negar as condições insólitas de vida de grande parte das crianças das camadas populares e, diante disso, a possibilidade de existência de problemas na esfera afetivo-emocional. Também não é possível deixar de reconhecer que, em alguns momentos, a participação de profissionais especializados, em espaços próprios, é fundamental para auxiliar a criança a enfrentar obstáculos que se apresentam em sua vida, para atenuar a sua dor e o seu sofrimento.

Mas, diante das considerações feitas até o momento, podemos levantar algumas indagações para continuar essa reflexão:

1. Até que ponto o encaminhamento de questões relativas ao desempenho escolar do aluno é de responsabilidade do professor – ainda que sejam referentes ao universo afetivo-emocional – e em que medida essas questões deveriam ser compartilhadas com outro profissional?
2. Haveria outras possibilidades de compreensão da dimensão afetivo-emocional na escola, que não fossem exclusi-

vamente aquelas que a relacionassem com patologia e com fatores extra-escolares – ou com a anúnciação do fracasso escolar?

3. Sendo possíveis outros modos de abordagem dessa dimensão na sala de aula, além daqueles anunciados na fala de professores e em concepções que colocam em foco a noção de *carência* – de todos os tipos –, como compreender o encaminhamento do trabalho pedagógico? Haveria diferenças significativas entre o trabalho a ser desenvolvido pelo professor, em sala de aula, e a atuação na clínica?

A abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano e a dimensão afetivo-emocional

Contrariamente a abordagens que discutem o desenvolvimento humano, enfocando sobretudo o sujeito individual e compreendendo-o em uma perspectiva inatista, atomista e descontextualizada, a abordagem histórico-cultural defende que o desenvolvimento humano ocorre inexoravelmente articulado ao contexto histórico e cultural em que o homem está inserido.

Para essa corrente, o desenvolvimento se dá por meio da internalização das concepções de mundo, valores e modos de sentir elaborados na vida social e acumulados historicamente. É nesse contexto mais amplo que devemos buscar os modos de compreensão do percurso desse desenvolvimento.

Ao explicar a maneira pela qual essa internalização acontece, Vygotski (1984, 2000), um de seus mais expressivos representantes, chama a atenção para o papel fundamental que o outro (que pode ser uma outra pessoa ou um objeto cultural) ocupa nesse processo. É o outro que orienta a atenção da criança, que define para ela o que é significativo num dado contexto, que atribui significado às suas ações, que a insere no âmbito das práticas culturais. O outro medeia a relação da criança com o mundo, atribuindo sentido a esse mundo e a ela própria diante desse mundo.

Além do papel fundamental do outro, Vygotsky destaca também a função do signo (que pode ser definido, em uma perspectiva bem geral, como um elemento que está no lugar de outro, que representa outro). Atuando no nível simbólico, os signos permitem representar seres e objetos de tal forma que o homem

pode se referir a eles mesmo quando estão ausentes. Vygotsky atribui à palavra um lugar especial no universo dos signos. Isso porque ela possibilita nomear e categorizar os elementos da realidade, inserindo-os em determinado contexto de relações. Ao mesmo tempo, possibilita o desenvolvimento do próprio psiquismo humano. Não são os objetos, os seres ou as relações que penetram no psiquismo humano, mas sim uma representação destes, por intermédio do significado das palavras.

Referindo-se ao papel que tem o outro e sua palavra no desenvolvimento do homem, Mikhail Bakhtin (1992, p. 378) diz, de forma poética:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo [...] Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro.

Assim, como em outras esferas do desenvolvimento, Vygotsky considera que afeto e emoção também estão sujeitos às leis da vida histórica e social. Também se desenvolvem marcados pela ação do mundo social, da cultura e da história. Apesar da recorrência da discussão sobre esses temas, em sua obra, e do interesse claramente manifesto em compreender a sua constituição histórica, não é possível encontrar um conjunto de idéias discutidas em profundidade em seus estudos.

No entanto, tendo como base os pressupostos organizados pelo autor e colaboradores sobre o desenvolvimento humano, é possível avançar na discussão sobre essa esfera do desenvolvimento.

Nos estudos do autor, as discussões sobre afeto aparecem de forma mais explícita quando ele aborda a relação entre pensamento e palavra e o desenvolvimento do deficiente mental. Nesse contexto, o afeto apresenta-se como uma força que move o pensamento e as ações; insere-se no universo dos desejos, das necessidades e vontades. O espaço de abordagem desse tema refere-se, mais especificamente, à relação entre afeto e cognição.

Quanto à emoção, Vygotsky faz um esforço de reflexão no sentido de abordá-la para além de concepções naturalistas que enfocam prioritariamente aspectos de ordem biológica ou orgânica, mas parece não ter tido tempo de chegar a elaborações mais refinadas. Em uma produção de Vygotsky, datada de 1926, um esboço de definição do conceito de emoção é apresentado. Para o autor, as emoções “[...] surgían en minutos críticos del organismo, en momentos en que el equilibrio del organismo y el medio se rompía de una u outra forma” (Bozhovich apud. REY, 2000, p. 138). Envolve, portanto, uma espécie de resultado de avaliação feita pelo organismo, em sua relação com o meio (VYGOTSKY, 2001).

Por outro lado, interessado, também, em compreender o desenvolvimento humano em uma perspectiva social e histórica, Angel Pino aponta uma concepção de afeto que nos possibilita incluir a sua discussão em outros espaços. Para o autor, “[...] os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo”.¹

(1) No prelo

Nesse caso, o que está em foco é a maneira como o homem é afetado pelos acontecimentos do mundo. Essa concepção é interessante, sobretudo porque nos permite retomar a discussão sobre o modo pelo qual a dimensão afetivo-emocional tem aparecido na fala de profissionais da escola.

Contraditoriamente, ao lado de comentários que apontam a relação entre afeto e fracasso escolar, que destacam uma noção de afeto como algo “negativo”, marcado pela falta, pela carência, surgem também algumas formulações que o compreendem essencialmente como algo prazeroso.

Quando falam sobre afeto nas relações interpessoais, alguns professores afirmam:

Afeto é um sentimento carinhoso! É carinho... a gente sabe o que é, só que a gente não pára para analisar e se fazer entender pro outro. Aí fica difícil para falar.

Eu vejo que afeto e emoção se confundem muito, porque o professor, muitas vezes, confunde a afetividade pedagógica com a afetividade materna. Eu vejo muito disso. É natural da criança se espelhar na professora como se

espelha na mãe. Só que o professor é que não pode confundir isso. Já pensou se, todas as vezes que o aluno se apaixonasse pela professora, ela desse alguma esperança ou correspondesse? Isso seria o caos na educação.

Afeto é o que se sente por aquelas pessoas a quem queremos bem. É um querer bem.

Os comentários apresentados acima destacam alguns sentidos bastante comuns sobre o afeto, no ambiente escolar. Chamam a atenção para uma noção de afeto como algo bom, prazeroso e destacam-no, ainda, como uma “qualidade positiva” da relação com o outro.

Mas, diante desses comentários, poderíamos nos perguntar: e o que não é bom ou prazeroso, não é afeto? Haveria afeto em uma relação não marcada pelo “bem querer”? Poderíamos encontrar afeto nas relações caracterizadas pelo autoritarismo ou pela apatia? O que seria “afetividade pedagógica”? Como se manifestaria?

Estudos realizados em diferentes áreas têm permitido compreender a noção de afeto para além da idéia do que é bom e prazeroso para o sujeito: envolve também as sensações desagradáveis, penosas ou quase insuportáveis. Nesse sentido, a noção de afeto destacada por Pino é interessante para pensar essa dupla direção – ou talvez múltiplas direções – quanto ao modo pelo qual somos afetados pelos acontecimentos.

Enfocando o afeto na relação eu-outro, podemos destacar, também, que a dimensão afetiva vai além do “bem querer”, podendo envolver também a raiva, o ciúme, a inveja, o ódio. Não há afeto somente onde se anunciam formas de investimento nas relações tradicionalmente consideradas positivas ou boas.

Mais uma vez, as palavras de Pino são interessantes no sentido de ampliar a maneira de entender o universo afetivo. Para ele, “[...] parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam.”²

(2) Ver nota 1

Em síntese, cremos que essas considerações sobre afeto e emoção apontam outras possibilidades de compreensão da dimensão afetivo-emocional na escola que não sejam exclusivamente aquelas que relacionam questões afetivo-emocionais com patologia e com fatores extra-escolares – ou com a anunciação do fracasso escolar.

Essa ampliação do foco de compreensão da dimensão afetivo-emocional abre espaço para indagações sobre a possibilidade de existência de algum tipo de especificidade dessa discussão na área educacional. Levanta questões sobre possibilidades de diferenciação do trabalho do professor e do psicólogo, no que se refere ao desenvolvimento afetivo-emocional da criança e do adolescente.

Dimensão afetivo-emocional e sala de aula

Parece possível estabelecer distinções entre a função do professor e o seu modo de olhar o desenvolvimento afetivo-emocional no espaço de sala de aula e a função do psicólogo e sua forma de conceber a criança no espaço da clínica.

Essa questão apresenta-se como relevante na medida em que, tendo a área educacional minimizado significativamente a discussão sobre a dimensão afetivo-emocional no espaço escolar, nas últimas décadas – e, sobretudo, havendo uma demanda para tal –, essa tarefa foi sendo assumida por outras áreas, as quais não necessariamente refletem sobre esse tema levando em conta as especificidades da área educacional.

Para iniciar essa discussão, é interessante retomar o papel da escola e a função do professor nesse espaço.

A escola é uma instituição que tem por finalidade a transmissão/apropriação do conhecimento para/pelas gerações mais novas. Para isso, possui uma estrutura e um modo de funcionamento próprios. Há leis que organizam e orientam esse modo de funcionamento. A escola seleciona os conhecimentos a serem transmitidos e os distribui, de forma gradual, entre diferentes níveis de ensino. Diante de uma concepção de desenvolvimento humano e de como se aprende, define metodologias próprias para a transmissão/apropriação desses conteúdos e para a avaliação desse processo. Nesse contexto, formas de relação específicas delineiam-se entre os envolvidos no processo educativo. Há lugares/posições e funções historicamente delimitados e institucionalmente marcados para aqueles que ensinam e para aqueles que aprendem.

Toda essa organização e modo de funcionamento da escola têm como fim último, prioritariamente, a transmissão de conhecimentos às gerações mais novas. Mas, quem são esses aprendizes? Qual é a composição da clientela a qual a escola atende? Poderíamos nos remeter, aqui, a uma clientela genérica, pertencen-

cente tanto à rede pública como à privada de ensino; poderíamos abarcar, nesta fala, os alunos das camadas médias e populares, indistintamente, com o argumento de que o desenvolvimento na esfera afetivo-emocional não é privilégio de um ou outro segmento da sociedade; ao contrário, é comum a todos.

Entretanto, vamos fazer aqui uma opção e procurar refletir sobre emoção, afeto e trabalho pedagógico no universo da escola pública, em meio à clientela das camadas populares. Isso por entender – e mais que isso constatar – que, tendo em vista a precariedade das condições de ensino e a situação dramática em que os seus alunos se encontram, esse universo necessita urgentemente de discussões e propostas de encaminhamento de seus problemas.

Há algumas décadas, com as pressões de movimentos de democratização do ensino, a escola começou a se abrir para as camadas mais pobres da sociedade. Gradativamente, começaram a ocupar os bancos escolares crianças cujas famílias têm sido reiteradamente excluídas do acesso à riqueza e aos diversos tipos de benefícios produzidos, por todos, no seio da vida social. São famílias que, espoliadas, possuem condições precárias e até miseráveis de existência.

Isso trouxe – e tem trazido – muitos desafios para a escola, que tem se orientado por uma noção de aluno abstrata, idealizada, tendo como referência, muitas vezes, a criança das camadas médias da população. Como se colocar diante do aluno-criança que, além de estudar, também precisa trabalhar para auxiliar no sustento da família? Ou do aluno que chega à escola com fome, maltrapilho e sem condições mínimas de higiene? Ou do aluno que falta muito às aulas porque os pais não têm condições de acompanhar adequadamente a sua vida escolar?

O que fazer com o aluno que, vítima das condições miseráveis de existência, manifesta em seus comportamentos: o desinteresse pela aprendizagem, o desrespeito às regras estabelecidas e à figura do professor, a indisciplina e a violência?

É, enfim, nesse contexto, marcado pela complexidade e por contradições de diferentes ordens, que o trabalho pedagógico se desenvolve. E é nesse espaço que consideramos adequado e relevante refletir sobre a dimensão afetivo-emocional.

Como pensar, então, o trabalho pedagógico, nesse contexto?

Ao discutir sobre o afetivo no plano da relação com o outro, Pino afirma que as atitudes e as reações do outro com o próprio

sujeito são, sem sombra de dúvidas, os acontecimentos que repercutem mais fortemente em sua natureza sensível.

Uma reflexão sobre essas palavras leva a uma retomada da forma pela qual se estruturam as relações de ensino. Uma retomada: dos lugares e posições ocupados por alunos e professor na sala de aula; do jogo de imagens que perpassa essas relações; das expectativas que se delineiam com relação ao professor – especialmente ao seu trabalho de ensinar – e ao aluno – sobretudo à sua tarefa de aprender – e das possibilidades concretas de preenchimento dessas expectativas; da configuração da auto-estima do aluno e do professor.

É esse o contexto em que o afeto se configura, no espaço escolar. E é nele que é interessante pensar o encaminhamento de questões relativas ao universo afetivo-emocional.

Nesse espaço, o professor tem um papel fundamental no sentido de estabelecer formas de relação com os alunos, bem como de propiciar modos de relação entre eles, que possibilitem tanto a configuração de uma **imagem positiva** de todos como, efetivamente, o avanço de todos na aprendizagem.

É muito difícil estimular o estabelecimento de uma **imagem positiva** de um aluno perante os colegas e com relação a si próprio se ele é constantemente exposto a eventos de fracasso na realização das tarefas. É importante criar situações que valorizem as habilidades que os alunos possuem e não somente aquelas que incidem sobre as suas limitações.

Quanto às impossibilidades momentâneas dos alunos, fundamental é que o professor acredite em sua capacidade de aprender e que desenvolva ações específicas no sentido de auxiliá-lo a superá-las. A noção de zona de desenvolvimento proximal – e/ou a consideração dos modos de participação do outro no desenvolvimento do sujeito – é muito frutífera para essa discussão. Traz implicações interessantes para o trabalho do professor e aponta procedimentos e estratégias como:

- fazer junto com o aluno o que ele ainda não é capaz de fazer sozinho;
- funcionar como a sua memória quando ele, por exemplo, alfabetizando, ainda não é capaz de se lembrar do som a que uma determinada letra corresponde;
- recuperar para a criança, passo a passo, o sentido do texto

lido quando ela, ainda muito presa ao trabalho de decodificação, tem dificuldade de relacionar o que é decodificado com o seu sentido;

- indicar a ela, quantas vezes forem necessárias e de formas variadas, os passos de um determinado cálculo matemático, enquanto ela não for capaz de segui-los sozinha;
- finalmente, acreditar na criança, fazer para ela enquanto ela não sabe fazer; fazer junto com ela, enquanto o seu domínio da atividade ainda é instável; aos poucos, ir criando as condições para que ela possa realizar a atividade de forma independente.

O trabalho com a zona e desenvolvimento proximal não incide somente sobre a esfera cognitiva. Abarca também o universo afetivo-emocional, na medida em que possibilita que, na relação, a criança:

- seja olhada pelo outro, seja considerada por ele, seja foco de sua atenção;
- possa sentir-se segura ao ter alguém que oriente os seus passos;
- possa estar acompanhada no enfrentamento dos medos e ansiedades que podem decorrer do não saber;
- possa experimentar a satisfação e o prazer da realização adequada da atividade – ainda que, a princípio, com ajuda;
- enfim, possa ocupar, ela também, o lugar de quem sabe.

Além do desempenho acadêmico, há muitos outros aspectos que podem interferir na maneira como os alunos se vêem e vêem uns aos outros e no modo como se relacionam uns com os outros e com o conhecimento escolar. Esses aspectos nem sempre resultam em formas de interação adequadas ao trabalho pedagógico.

Se, por um lado, tendo como referência a abordagem histórico-cultural, enfocamos, neste trabalho, o papel fundamental que a relação com o outro desempenha no desenvolvimento, por outro, consideramos necessário ressaltar que essa relação não segue uma única direção. Se o plano da relação com o outro torna possível direcionar um desenvolvimento adequado aos fins da educação, o contrário também pode ocorrer. Tanto quanto a relação professor-aluno, as interações estabelecidas entre os alunos

não são necessariamente harmoniosas e/ou liberadas de conflito. Estudos realizados por Smolka, Góes e Pino (1997), Oliveira (1994, 2001) e Freitas (2001) chamam a atenção para esse fato.

Muitas vezes, no que se refere sobretudo às relações estabelecidas entre os alunos, atitudes e comportamentos perpassados por preconceito e discriminação aparecem, mesmo de forma velada, nas relações estabelecidas em sala de aula, minando muitas possibilidades de desenvolvimento.

Sendo os alunos seres históricos, inseridos e constituídos no seio de uma determinada sociedade e de uma dada cultura – com seus valores, suas concepções, seu modo de organizar a vida social e a relação entre os homens – não se pode esperar que aquilo que vivenciam fora da escola não tenha repercussão nas relações estabelecidas em seu interior. Tal qual ocorre em outros espaços sociais, na escola, as crianças e adolescentes podem discriminar alguns colegas das mais variadas formas e pelos mais diferentes motivos.

Levando em conta as palavras de Pino sobre o fato de que os aspectos que mais afetam o sujeito referem-se às atitudes e às reações do outro com ele próprio, podemos nos indagar sobre as repercussões das situações de preconceito e discriminação para o seu desenvolvimento afetivo-emocional, bem como para o modo como esse sujeito vai perceber os outros e se relacionar com eles.

Um trabalho intencional e planejado sobre o domínio afetivo-emocional, na escola, não prescinde de uma discussão sobre questões sociais, políticas e econômicas que se encontram na base de eventuais situações de preconceito e discriminação. Quem é discriminado? Por quê? Qual é contexto que dá origem às situações de discriminação?

Tomando como referência a idéia de afetivo como **uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam**, como destaca Pino, podemos dizer que não há relações estabelecidas na sala de aula que não sejam perpassadas por certo tipo (ou nível) de afeto. O afeto constitui, inexoravelmente, o processo interativo.

Mas, poderíamos ir além e dizer que o afeto não existe somente onde as manifestações tradicionalmente consideradas afetivas e/ou emocionais são mais visíveis. O afeto pode estar presente ali onde não há abraços, um olhar enfurecido ou choro. Então, trabalhar, intencionalmente, com a dimensão afetivo-emo-

cional na sala de aula não quer dizer, necessariamente, agarrar, beijar ou abraçar os alunos.

Há tempos, pesquisas desenvolvidas na área da Psicologia (BOWLBY, 1997) têm chamado a atenção para o papel do contato físico no desenvolvimento afetivo-emocional. Porém, esse não é o único aspecto a ser ressaltado, sobretudo no espaço escolar.

Em seus estudos, Vygotsky aponta o fato de que, ao longo do desenvolvimento infantil, as funções psicológicas se interconectam, passando a atuar de forma integrada. Há uma inter-relação entre todas as esferas do desenvolvimento. O mesmo ocorre, portanto, com a dimensão afetivo-emocional, que, aos poucos, constituiu-se também com a participação do intelecto. Para o autor, o desenvolvimento dos conceitos e o refinamento das formas de conceber o mundo e de se conceber nesse mundo interferem no curso do afeto e da emoção. “[...] nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos”, afirma Vygotsky (1996, p. 127).

Dessa forma, discutir sobre questões afetivo-emocionais, no meio humano, implica abordar, também, aspectos referentes ao universo das concepções de mundo, dos valores e da ética. E realizar, na escola, um trabalho intencional e planejado que abarque o domínio afetivo-emocional demanda enfocar, ainda, o universo do dizer sobre o sentir, das elaborações sobre o mundo e sobre si próprio.

Enfim, um trabalho adequado com o domínio afetivo-emocional exige o esforço de construção, na sala de aula, de um ambiente de respeito ao outro, de solidariedade e de profunda crença e investimento nas capacidades e possibilidades de cada um dos alunos.

ABSTRACT: This article looks at affect and emotion in teaching settings and discusses how the social-affective-emotional dimension has been interpreted in the school environment. A historical-cultural approach was chosen to ground our reflection. Unlike the inane and atomist theories with their strict focus on the individual, the historical-cultural standpoint views human development as inexorably tied to its cultural and historical context and has thus shown to be more fruitful in the analysis of affect and emotion in teaching environments.

KEY WORDS: Teaching settings; Affect; Emotion; Teacher

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3 ed., São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BOWLBY, J. **Formação e rompimento de laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- COLLARES, C.A. L.; MOYSÉS, M.A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP: Faculdade de Educação/Faculdade de Ciências Médicas, 1996.
- PINO, A. **Afetividade e vida de relação**. No prelo.
- REY, F.L.G. **El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vygotski**. Educação e Sociedade, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, CEDES, n. 71, p. 132-148, 2000.
- MELLO, G.N. **Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político**. 9 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queirós, 1991.
- SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R.; PINO, A. La constitución del sujeto: una cuestión persistente. In WERTSCH, J.V.; DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. **La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas**. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997, p.129-142.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **Fundamentos de defectologia**. 2 ed. Habana: Pueblo y Educación, 1997. Tomo 5
- _____. **Manuscrito de 1929**. Educação e Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, CEDES, nº 71, p. 21-44, 2000.