

## “Eu acho que afetividade estreita os laços”: a construção discursiva do papel do afeto no processo de ensino-aprendizagem

Diego Candido Abreu<sup>(1)</sup> e  
Joice Gomes da Silva<sup>(2)</sup>

Data de submissão: 11/11/2021. Data de aprovação: 1º/2/2022.

**Resumo** – O objetivo do presente trabalho é gerar entendimentos sobre a forma que um grupo de professoras entrevistadas constrói discursivamente suas visões sobre o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem e analisar a forma como as narrativas possibilitam interacionalmente tais construções. Para isso, toma-se como alicerce o arcabouço teórico que parte de uma perspectiva vygotskyana sobre o papel do afeto no processo de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 1993) em articulação com a reflexão acerca das narrativas (LABOV, 1972), dialogando com a concepção flexibilizadora da análise das narrativas, presente na visão das “pequenas histórias” (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008), e com os preceitos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Metodologicamente, estruturou-se o presente trabalho à luz de uma abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras de português, estabelecendo, como eixo temático para as conversas, questões relacionadas ao papel dos afetos na vida em sala de aula. Os resultados obtidos apontam a tendência de se tentar sustentar narrativamente as visões teóricas construídas sobre o tema do afeto na sala de aula, ainda que a partir de vivências contraditórias.

**Palavras-chave:** Afeto. Linguística Aplicada. Narrativa.

## “I think the showing affection strengthen our ties”: the discursive construction regarding the role of affection in the process of learning-teaching

**Abstract** – The main objective of this paper is to generate understandings about how a group of teachers construct in discourse their views about the role played by affectivity in the process of learning/teaching and to analyze the way narratives make this construction interactionally possible. In order to do so, this paper is based on a theoretical framework departing from a vygotskian perspective on the inter-relation between affection and learning/teaching articulated with a reflection about narratives. Both conceptions converge with a flexible view on the narratives, present in the theory of small stories. As far as methodology is concerned, this paper is structured in light of a qualitative approach. Semi-structured interviews were conducted with two Portuguese teachers, setting as a thematic axis of the conversations questions related to the role of affection in the classroom life. The results point out a tendency towards trying to narratively sustain the theoretical views built on the theme of affectivity in the classroom, even when the experiences underlying it were contradictory.

**Keywords:** Affection. Applied Linguistics. Narrative.

### Introdução

Desde o início do século XX, estudos são realizados sobre a importância do afeto em sala de aula, em especial a obra de Vygotsky ([1984] 1998), que estabelece uma relação entre afeto,

<sup>1</sup> Doutor em Estudos da Linguagem (PUC-Rio). Professor do *Campus* Codó, do Instituto Federal do Maranhão – IFMA. \*[diegocurciodeabreu@gmail.com](mailto:diegocurciodeabreu@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0591-6918>.

<sup>2</sup> Mestranda no Programa de Estudos Linguísticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. [jo.gomes\\_088@gmail.com](mailto:jo.gomes_088@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3098-1116>.

cognição e o processo de aprendizagem. Apesar do interesse contemporâneo que se abate sobre a questão da afetividade em distintos espaços sociais (PAVLENKO, 2013), ainda sobejam caminhos a serem percorridos por estudiosos interessados em entender o poder de influência da afetividade na vida humana, ou, mais especificamente, na vida humana em sala de aula.

Se já são insuficientes os trabalhos que olham para a afetividade na sala de aula, mais rarefeitos ainda são aqueles que partem de uma perspectiva discursiva em seus estudos. Grande parte dos trabalhos que atentam para o afeto volta-se para um ângulo objetivista, tentando extrair dessas investigações conclusões generalizáveis e rígidas sobre essa questão, sendo essa uma realidade inclusive em investigações construídas sobre a herança teórica vygotskiana. (LEONTIEV, 1988).

Contudo, há uma série de trabalhos que se colocam na contramão dessa vertente objetivista (BORGES, 2017; ABREU, 2018; MORAES BEZERRA, 2013). Este trabalho segue essa mesma direção idiossincrática.

Partindo desse direcionamento inicial, encontra-se na Linguística Aplicada o caminho para seguir essa via investigativa. Sendo a Linguística Aplicada o campo de pesquisa interdisciplinar que está imbuído do afã de resolver as adversidades da prática de uso da linguagem tanto dentro quanto fora do espaço escolar (MORAES BEZERRA, 2004; MOITA LOPES, 2013), sua ação teórica possui um aspecto intelectual e também ético, visando tanto a compreender os problemas da vida humana por seu viés linguístico quanto intervir neles por meio da ação dos agentes do espaço social em tela. Sendo assim, alinha-se o autor à Linguística Aplicada em sua investida para tentar compreender mais profundamente o papel da afetividade na sala de aula à luz da visão das próprias atrizes que constroem suas vidas nesse espaço.

No seio da Linguística Aplicada, inúmeros são os fenômenos discursivos que fornecem materiais linguísticos para as construções dos indivíduos na interação. Entre eles, focalizam-se neste trabalho as narrativas, ou, mais especificamente, a forma como as narrativas oferecem insumos para a construção discursiva de entendimentos sobre o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem à luz da perspectiva das entrevistadas. Tal enfoque emerge não como uma escolha autoritária dos autores destas linhas, mas como produto da observação de sua recorrência nos dados analisados.

Buscando concretizar esse trabalho de pesquisa descrito no parágrafo anterior, debruçamo-nos nas falas de um grupo de duas professoras com o intuito de entender como estas, a partir de suas perspectivas subjetivas, compreendem o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Para viabilizar a investigação, instituo abaixo os seguintes objetivos: entender de que forma as professoras entrevistadas constroem discursivamente suas visões sobre o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem e analisar a forma como as narrativas possibilitam interacionalmente tais construções.

Além desta seção introdutória, o presente arquivo conta com mais quatro seções. Na segunda, apresenta-se o referencial teórico. Na seguinte, trazem-se os preceitos metodológicos e epistemológicos que orientam esta pesquisa. Em seguida, constrói-se a análise do objeto investigado à luz do arcabouço teórico-metodológico apresentado. Por fim, na seção cinco, tecem-se algumas considerações finais e propõem-se algumas reflexões com base nas análises realizadas.

### **O afeto no processo de ensino-aprendizagem**

As teorias educacionais que conduziam a escola tradicional enfatizavam unicamente a transferência do conhecimento daquele que domina os conteúdos, o professor, para o aluno (SAVIANI, 1991). Mizukami (1986)

[...] demonstra também que outros fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tais como os elementos da vida emocional ou afetiva do sujeito, são negligenciados e, por que não dizer, negados nesta abordagem, por supor-se que eles poderiam comprometer negativamente o processo.

Contudo, ao longo do século XX, uma série de correntes de pensamento e autores questionaram essa hipervalorização da racionalidade e império do método (VOEGLIN, 1958) no processo de ensino e aprendizagem em detrimento dos fatores humanos. Alguns nomes merecem destaque nesse movimento: Dewey (1979), Freire (1999), Vygotsky (1993), apenas para citar alguns. Na presente revisão, por limitações de espaço, atém-se o autor apenas ao pensamento deste último para exemplificar essa renovação teórica no entendimento do papel da afetividade na sala de aula.

Vygotsky (1993) foi um dos primeiros autores a evidenciar o papel da afetividade e das questões socioculturais no processo de aprendizagem. Segundo o próprio autor (1993, p. 25):

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto, fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, (...) De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente.

Em discordância com a psicologia james-langiana (VYGOTSKY, 1999), que entendia a afetividade como um subproduto de alterações fisiológicas periféricas, sendo, portanto, um processo mental rudimentar em relação às funções mentais superiores (OLIVEIRA, 1992), para Vygotsky (1993, p. 9), “haveria um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem”. Além disso, “da mesma forma como os aspectos afetivo-volitivos estão essencialmente ligados à cognição, o ser humano, em sua individualidade de emoções e pensamentos, não se separa da sociedade e de seus elementos histórico-culturais” (ABREU, 2018). Assim, para que se concretize a aprendizagem, é necessário que decorra a interação entre os níveis interpessoal ou social e intrapessoal ou mentais.

Vygotsky (1993) compreende a afetividade como um dos processos constitutivos da presença humana no mundo. Na paisagem da mente humana, nossos afetos se imbricam às demais funções mentais (cognição, memória, imaginação, vontade etc.), formando um complexo sistema psicológico individualizado, que, apesar das constâncias da personalidade, modifica-se conforme o indivíduo transita pelo mundo. O ponto de unidade desse conjunto de processos é a nossa experiência humana, no seio da qual afetos, inteligência, memória, fantasia, entre outros fenômenos mentais, conjugam-se e compõem a unidade subjetiva da vivência do sujeito. Essa trilha de experiências do sujeito no mundo é o motor e a bússola do desenvolvimento humano. Dada a sua importância, na fase final da obra de Vygotsky (1994), essa concepção de experiência é entabulada através da categoria de *perezhivanie*, que marca a unidade entre o sujeito e o mundo e um dado momento em sua capacidade de determinar o desenvolvimento mental do indivíduo.

Introduzida a visão de afeto a nos guiar nesta investigação, na seção seguinte, limitamos a apresentar a concepção de linguagem à qual nos alinhamos neste artigo.

### **A Linguística Aplicada**

A Linguística Aplicada (doravante LA) é uma ciência social que tem como objetivo entender as diferentes situações de uso real da linguagem vivenciadas pelos participantes do discurso no contexto social, seja dentro, seja fora do meio de ensino (MOITA LOPES, 1996). Apesar do grande interesse hoje apresentado pela LA nas questões sociais e aplicação da linguagem em circunstâncias reais de uso, foram muitas as transformações e reformulações sofridas até o advento da concepção contemporânea regente da LA.

Antes de relatar os diferentes momentos históricos pelos quais que a LA transitou, é fundamental entender que o termo “linguística aplicada” denomina duas vertentes da Linguística que, apesar de se relacionarem, são distintas. A Linguística “aplicada a” se caracteriza pela aplicação das teorias de algum ramo da Linguística (a Sociolinguística, por

exemplo) a um dado contexto. Por outro lado, a Linguística Aplicada (com letras maiúscula e sem a preposição “a”) apresenta-se como uma ciência autônoma e multidisciplinar (CELANI, 2003; FONSECA, 2002), que se descola da Linguística não apenas por apartar-se de suas teorias linguísticas, mas por vincular-se também a outras áreas de conhecimento, como Antropologia, Psicologia, Sociologia, entre outras, visando a entender de modo mais globalizante a complexidade da linguagem dentro dos contextos sociais. Para Soares (2008, p. 9), a LA é uma “Disciplina enxergada com um grande espectro de pesquisas orientadas para o uso da língua e que se beneficia da multidisciplinaridade, dialogando com diversas áreas do conhecimento humano”.

A LA (aplicada a) se difundiu com maior intensidade no período da 2ª Guerra Mundial (1939-1945), a partir da necessidade de manter uma comunicação prática e veloz com as tropas aliadas e inimigas. Para isso, seria importante utilizar um método que se distinguisse daquele voltado para o ensino de gramática e tradução, que perdurava desde os gregos e romanos antigos. Nas décadas de 1960 e 1970, a LA enfatizava o ensino-aprendizagem de línguas, especificamente da língua inglesa, devido aos interesses políticos e econômicos dos países que possuem esta como língua oficial. Além disso, a LA, naquele momento, ainda era vista como subordinada à “Linguística Teórica”, desempenhando o linguista aplicado um papel de mediador entre a linguística e a área de ensino-aprendizagem da língua, sem qualquer consideração do âmbito social dos participantes. Não obstante, mesmo ainda sendo tomada como Linguística “aplicada a” algum problema ou questão (portanto, ainda subordinada das teorias da Linguística tradicional), já havia a intenção de conferir-se legitimidade à LA como ciência autônoma (MOITA LOPES, 1996).

No mesmo período pós-guerra, entre as décadas de 1950 e 1970, ocorreu um movimento significativo nas ciências sociais e humanas denominado virada discursiva (PAVLENKO, 2013). Essa corrente mudou a concepção da linguagem nos estudos das ciências sociais, passando-se a entender que os fenômenos sociais são construídos da linguagem, desconsiderando-se a antiga visão da linguagem como recurso para acessar esses fenômenos. Partindo da citada percepção, podemos considerar que a LA, em seus moldes atuais, surge como um desdobramento da virada discursiva, sendo tal movimento um marco na fundação de uma LA com legislação própria. É a partir da transição de uma visão de Linguística aplicada a para LA que podemos atentar para a inserção definitiva do pesquisador enquanto sujeito dentro de sua própria pesquisa, e não apenas como investigador do objeto de estudo. Com base nessa concepção, buscamos nos apoiar no aspecto teórico-metodológico da LA, estabelecendo um elo com a teoria da afetividade vygotskiana, justamente por tal alicerce nos permitir adotar uma perspectiva subjetivista e multidisciplinar em nossa análise, olhar esse que é singular diante do tema aqui perseguido.

Apresentada a visão de afeto a guiar este trabalho e sua afiliação teórica à LA, expõe-se a seguir a terceira perna do tripé teórico que sustenta a presente investigação.

### **A narrativa como instrumento para construir e reviver experiências**

Em busca de justificar a escolha da narrativa como fenômeno discursivo capaz de levar à construção de entendimentos sobre o papel do afeto no processo de ensino-aprendizagem, usufrui-se das palavras de Bruner (1987, p. 692): “parece que não dispomos de outra maneira de descrever o ‘tempo vivido’ salvo na forma de uma narrativa”.

As nossas histórias são produtos de nossas experiências e, de alguma forma, refletem a maneira como experimentamos o mundo. Por outro lado, a maneira como o mundo é experienciado por nós também é um produto das histórias que nos são passadas pelo meio social. Por conseguinte, esses acervos culturais, que são produtos históricos obtidos em nossas vivências, “adquirem o poder de estruturar nossa experiência perceptual, organizar a memória, segmentar e construir sobre um propósito os próprios eventos de uma vida” (BRUNER, 1987, p. 694).

Segundo Labov (1972, p. 359-360), as narrativas são “um meio de recapitular a experiência passada pelo correlacionamento de uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos que (infere-se) realmente aconteceram”. À luz da definição apresentada, julgamos necessário destacar algumas das características marcantes desse fenômeno.

A primeira a ser sublinhada é a sequencialidade, uma vez que “as narrativas são compostas por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores” (BRUNER, 1997, p. 46). A segunda é a estrutura temporal, aquela que está associada ao tempo da vivência humana. Em seguida, tem-se a excepcionalidade, que busca transformar em normal e aceitável aquilo que é socialmente fora do comum. Considerando a relevância da excepcionalidade nas narrativas, Labov (1972) associou a essa propriedade a reportabilidade da narrativa, que justifica a sua emergência dentro de uma dada interação. Mais um destaque presente nas narrativas é o embaralhamento subjetivo da percepção com a imaginação, sendo a amálgama dos fatos realmente ocorridos com a imaginação gerada pelas práticas sociais já experienciadas. Por último, tem-se a faceta interacional, visto que a narrativa não possui uma forma ideal, mas é construída nos acidentes e solavancos do meio interacional.

Há várias formas de conceber a narrativa a partir de um campo científico através do qual você a observa. Na área de estudos do discurso, canonizou-se o olhar para as narrativas a partir do modelo laboviano, que estipula os seguintes passos para a estruturação das narrativas: 1) Sumário; 2) Orientação; 3) Ação complicadora; 4) Avaliação; 5) Resultado; 6) Coda (LABOV, 1972, p. 363).

O primeiro desses seis passos (o sumário) aponta um resumo da história que está por vir. O segundo pilar, a orientação, busca contextualizar as sequências dos fatos que serão narrados. A ação complicadora — sendo este o único passo indispensável na narrativa — constitui o momento da descontinuidade com a normalidade. O próximo pilar, a avaliação, para Bastos e Biar (2015, p. 106), é “a explicitação da postura do narrador em relação à narrativa de forma a enfatizar a relevância de algumas de suas partes em comparação a outras.” O resultado é a resolução do desvio causado pela ação complicadora. Por último, a coda, aparece como “movimento discursivo de síntese e avaliação panorâmica dos eventos narrados, constituindo uma ponte de transição para o presente da interação” (ABREU, 2018).

Ainda que Labov seja uma grande referência nos estudos de narrativas, devido ao engessamento da estrutura por ele estipulada, algumas críticas surgiram em busca de estudos voltados para uma narrativa mais espontânea e construída durante a interação. Entre as teorizações que surgiram seguindo esse viés, salientamos o estudo das pequenas histórias (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008). Essas narrativas, mesmo que desviadas da estrutura laboviana e menos expandidas, permanecem na esfera do discurso narrativo. Diferentemente da estrutura canônica de Labov, que segrega uma série de narrativas devido sua rigidez, as especificidades teóricas das “pequenas histórias” acolhem as diversas formas de se produzir uma narrativa.

Com base na teoria acima apresentada, consideramos que as análises realizadas durante a pesquisa estão devidamente amparadas, uma vez que, apesar de os dados gerados não seguirem os passos canônicos de Labov — considerados por mim de extrema importância na análise das narrativas e que, por isso, podem conversar com análises de “pequenas histórias” —, ainda assim possuem algumas características integrantes do discurso narrativo, como veremos nas análises.

## **Materiais e métodos**

O presente artigo defende uma concepção epistemológica subjetivista, entendendo os fenômenos discursivos não como dados de realidade objetivamente analisáveis, mas como

feixes de subjetividade interacionalmente construídos (GONZÁLEZ-REY, 1997). Tal visão epistemológica encontra abrigo metodológico na abordagem da pesquisa qualitativa.

Na pesquisa apresentada neste artigo, opta-se por prescindir de análises quantitativas, afiliando-se o autor a uma concepção metodológica qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Conforme Haguette (2003, p. 35) afirma, a análise qualitativa “fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais”. Ainda que uma explicação mais aprofundada da base epistemológica de tal modelo metodológico seja impossibilitada neste escrito, vale mencionar que este se ampara em três pilares fundamentais: “o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a natureza dialógica da investigação qualitativa e a definição do singular como instância legítima para a produção do conhecimento científico” (GONZÁLEZ-REY, 2016, p. 10). Nesse sentido, é a partir dessa visão que os dados produzidos para a realização deste trabalho serão analisados, buscando sempre ressaltar a riqueza linguístico-discursiva do material a ser gerado.

### **Atores e contextos da geração de dados**

O elenco selecionado para a composição do corpus desta pesquisa é formado por duas professoras de Língua Portuguesa<sup>3</sup>. Para melhor conhecermos essas profissionais, solicitou-se que cada uma pintasse um autorretrato discursivo da forma que entendessem ser melhor representadas para o(a) leitor(a).

### **Maitê**

*Meu nome é Maitê, tenho 37 anos, sou graduada em Letras pela FFP/UERJ. Moro na cidade do Rio de Janeiro, sou solteira e tenho uma filha de 3 anos. Atualmente estou trabalhando em uma escola na cidade de Niterói que tem a perspectiva humanista e visa trabalhar com a individualidade de cada aluno, respeitando as diferenças dos mesmos. Já trabalhei em outras escolas, com crianças e adolescentes, do infantil ao médio, mas hoje a escola onde trabalho é um espaço que me proporciona maior possibilidade de êxito no processo de estímulo à aprendizagem. Lá nós trabalhamos fortalecendo os laços de afeto e amizade. Isso contribui bastante com o relacionamento entre professor e aluno.*

### **Dalva**

*Meu nome é Dalva e tenho 41 anos. Trabalho na rede pública e privada há mais ou menos 15 anos. Gosto muito do que faço. Fiz graduação em Letras Língua Portuguesa e Literatura na UERJ e pós-graduação em Leitura e Produção de Textos. Já atuei em vários projetos de leitura e produção de textos pelo Sesi como professora de português da Águas de Niterói, Estaleiro AKer Promar, Estaleiro Mauá Jurong, Terminal 1, Alergo Ar. Também coordenei projetos escolares dentro de empresas como Aloés & Aloés. Trabalhei no CAP da UERJ, local onde obtive uma experiência enorme em minha área de atuação acadêmica. Hoje trabalho em dois municípios: Maricá e São Gonçalo. Além disso, trabalho em duas escolas privadas preocupadas com o desenvolvimento singular do indivíduo: AEN e Escola Nossa. Tanto na rede pública quanto na privada, trabalho com projetos que têm como base, ponto de partida, a empatia, a afetividade. Algumas turmas relacionam-se como família. O resultado tem sido verdadeiramente positivo e emocionante. A relação de afetividade entre professor e aluno, sem dúvida alguma, abre portas para o conhecimento.*

Para realizar esta pesquisa, foi utilizada a ferramenta de troca de mensagens instantânea WhatsApp, por se tratar de um mecanismo facilitador quando pensamos em encurtar o tempo e a distância e também para que os dados fossem gerados de maneira mais espontânea e informal.

### **Geração, segmentação e registro de dados**

Foram realizadas duas entrevistas, sendo uma com cada participante. Após a geração inicial dos dados, observou-se a presença recorrente de narrativas utilizadas como meios discursivos de construção de entendimentos das entrevistadas acerca do fenômeno em pauta. Por essa razão, os dados foram posteriormente segmentados, sendo transcritos somente os trechos em que se observava a presença de narrativas.

<sup>3</sup> Os nomes das participantes foram alterados com o intuito de preservar suas respectivas identidades.

Em seguida, um outro crivo de segmentação foi implementado: a existência de narrativas que, cada uma da sua forma, participassem do processo de construção discursiva das visões das professoras sobre afeto. Finalmente, foram escolhidas duas narrativas que apresentavam o fenômeno aqui investigado de forma mais destacada. No fim, optamos por compor o corpus de análise com 1) os momentos em que as duas professoras apresentam teoricamente suas respectivas visões sobre o afeto e 2) as narrativas que ambas constroem no intuito (minha intuição de partida a ser confirmada/impugnada na análise) de corroborar com experiências pessoais a concepção de afeto defendida.

## Resultados e discussões

Na companhia das participantes apresentadas, foram conduzidas algumas entrevistas semiestruturadas que geraram uma série de dados, os quais serão interpretados à luz do embasamento teórico apresentado nas seções anteriores. Considerando os interesses investigativos desta pesquisa, foram feitos alguns questionamentos que tomaram como base o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Um ponto interessante é observar que as participantes tiveram respostas similares no ponto de vista do papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula de Língua Portuguesa. Sendo ambas as respostas encaminhadoras de uma visão positiva de afeto, as duas participantes delinearão o afeto como algo construtivo para o desenvolvimento das ações pedagógicas bem-sucedidas em sala de aula.

### Segmento 1: Maitê

*Joice: Como você vê o papel da afetividade no seu trabalho?*

*Maitê: Joice, bem pertinente essa pergunta porque é a questão que estou passando agora mesmo, entendeu? Estou sentindo muita dificuldade em relação a isso, mas vou pular essa parte, vou responder sua pergunta. Eu acho que afetividade estreita os laços e aproxima o aluno tanto da questão do processo de aprendizagem, quanto do relacionamento com o professor. Quando há um afeto, uma abertura de ambos os lados, o processo de aprendizagem é mais vantajoso pros dois lados, né? Pode se aproveitar mais, mesmo que o aluno tenha dificuldade na compreensão do conteúdo ou no desenvolvimento, há um interesse maior, há uma preocupação também do professor para com o aluno em relação ao aprendizado. Não só uma obrigação, mas uma preocupação quando envolve a questão afetiva.*

### Segmento 2: Dalva

*Joice: Como você vê o papel da afetividade no seu trabalho?*

*Dalva: Afetividade, hoje pra mim, é o que mobiliza a aprendizagem, se não houver afetividade, empatia do aluno em relação ao professor, a aprendizagem não se consolida, pois para que o aluno se abra a querer aprender algo ou até mudar sua percepção de objetivos pra vida dele, tem que ter uma relação de afetividade estabelecida. O professor também precisa estabelecer a mesma relação com o aluno, quando se tem uma relação do professor com a turma, quando se tem prazer em estar naquela turma, a aula é outra, conseguimos consolidar nosso processo efetivo de ensino-aprendizagem. Quando isso não acontece, torna-se um pseudoensinamento, uma pseudoaprendizagem. Acredito que hoje a revolução na educação passa por isso, pois as condições são muito precárias, especialmente na educação pública. Quando conseguimos estabelecer uma relação efetiva de afetividade, de empatia, tudo muda.*

Como podemos perceber nas respostas, ainda que cada uma das participantes traga sua experiência profissional e pessoal, tanto Maitê quanto Dalva construíram entendimentos sobre o afeto que são convergentes, possivelmente por já trazerem como bagagem essas visões de suas formações<sup>4</sup>. Por exemplo, nos trechos “*Eu acho que afetividade estreita os laços e aproxima o aluno tanto da questão do processo de aprendizagem, quanto do relacionamento com o professor.*” e “*Afetividade, hoje pra mim, é o que mobiliza a aprendizagem, se não houver*

<sup>4</sup> Ambas as participantes realizaram sua graduação na mesma instituição: a Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

*afetividade, empatia do aluno em relação ao professor, a aprendizagem não se consolida”, podemos notar que ambas relacionam a obtenção da aprendizagem diretamente com a afetividade. Segundo as entrevistadas, a afetividade tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, entrando assim em total consonância com a abordagem vygotskiana, que não separava o campo afetivo do cognitivo como dimensões isoláveis, mas sim como campos inter-relacionados e que exercem influências mútuas, sendo, possivelmente, esse alinhamento à teoria de Vygotsky um produto da formação na mesma instituição.*

Apesar de as participantes terem perspectivas muito semelhantes acerca do afeto no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, em outro momento da entrevista, quando solicitado que as duas construíssem narrativas rememorando experiências em que o afeto foi importante em suas ações pedagógicas, as narrativas construídas foram conflitantes. Enquanto Dalva construiu uma narrativa em que o papel da afetividade é apresentado de forma romantizada, Maitê teve uma visão um tanto diferente. Começemos a análise pela narrativa da participante Dalva.

### **Segmento 3: Dalva**

*Joice: Pode me contar algum caso específico que a afetividade fez diferença para o aluno ou para vc ou para os dois?*

*Dalva: Eu tive um aluno que não queria escrever, fazer dever, que detestava a escola. Muitas vezes ele chegava alterado devido ao efeito de droga e dizia que não iria assistir aula, porém sempre me respeitou muito e destacava durante minhas aulas o fato de me importar com ele. Vivia infeliz por não ter apoio familiar. A partir dele, comecei a trabalhar alguns textos que eram mais próximos dele e que levavam a determinadas reflexões e que destacavam a importância do sonho na vida do indivíduo. Com paciência, quase dois anos depois, após algumas reprovações, e sempre reforçando minha preocupação e torcida por ele, ele começou a mudar aos poucos sua postura. No último semestre teve a formatura do nono ano, sua turma, e ele foi escolhido como orador. Além disso, já faz um tempo que ele trabalha dignamente e agora está sendo reconhecido por sua postura.*

A participante Dalva constrói uma narrativa que corrobora a visão de afeto dela. A história apresentada reforça seu ponto de vista conceitual no que diz respeito ao afeto, apontado esse fenômeno da vida humana como algo revolucionário do ponto de vista pedagógico e, até mesmo, social, permitindo que o professor seja capaz de mudar a vida do aluno.

Considerando o caráter bem estruturado (próximo ao modelo canônico de narrativas da sociolinguística) da narrativa em análise, consideramos frutífero debruçar-nos sobre ela à luz do esquema laboviano. No excerto “*Eu tive um aluno que não queria escrever, fazer dever, que detestava a escola. Muitas vezes ele chegava alterado devido ao efeito de droga e dizia que não iria assistir aula, porém sempre me respeitou muito e destacava durante minhas aulas o fato de me importar com ele. Vivia infeliz por não ter apoio familiar.*”, temos a categoria da orientação, visto que a narradora, nesse momento, realiza um esforço de contextualização dos fatos que serão narrados. Assim, Dalva apresenta um aluno específico e nos mostra de que forma ele vivia e como era seu comportamento em sala de aula antes de sua intervenção afetiva, apontando como era sua relação com esse aluno e destacando a ausência de uma base familiar.

No trecho seguinte, “*A partir dele, comecei a trabalhar alguns textos que eram mais próximos dele e que levavam a determinadas reflexões e que destacavam a importância do sonho na vida do indivíduo. Com paciência, quase dois anos depois, após algumas reprovações, e sempre reforçando minha preocupação e torcida por ele, ele começou a mudar aos poucos sua postura.*”, Dalva apresenta sua intervenção como professora na vida daquele aluno através do afeto, uma espécie de “ação revolucionária” que modifica os caminhos do aluno. A partir desse momento, é possível perceber que a narradora constrói uma ideia de descontinuidade em relação à postura difícil do aluno, apresentado um novo direcionamento



em seu desempenho escolar e em seu comportamento como um todo. Esse segmento representa, à luz do modelo laboviano, o pilar da ação complicadora que muda o rumo da orientação.

No fragmento final, “*No último semestre teve a formatura do nono ano, sua turma, e ele foi escolhido como orador. Além disso, já faz um tempo que ele trabalha dignamente e agora está sendo reconhecido por sua postura.*”, a narradora apresenta o resultado da narrativa, em que se constrói um “final feliz” como consequência de sua ação na vida do aluno. Dalva destaca que o aluno estava trabalhando e sendo reconhecido por sua conduta; postura muito diferente daquela apresentada nos momentos iniciais da história.

Ainda que a presente análise comungue de alguns dos princípios exortados por Labov (1972), observou-se, ao longo do contato com os dados, o fato de que, ao contrário do que a concepção canônica de narrativa estabelece, as avaliações presentes ao longo da narrativa em questão não se condensam em um ponto específico da história, mas se diluem por todo o fragmento. Mais importante, essas avaliações ajudam a compor o direcionamento intencionado pela narradora para sua história. Em um primeiro momento, Dalva apresenta uma série de julgamentos negativos acerca da personalidade e do comportamento do seu aluno: “*Eu tive um aluno que não queria escrever, fazer dever, que detestava a escola. Muitas vezes ele chegava alterado devido ao efeito de droga*”/ “*Vivia infeliz por não ter apoio familiar.*”. Tais avaliações negativas colaboram para a construção da imagem do aluno mencionado como um indivíduo com comportamento socialmente repreensivo (*chegava alterado devido ao efeito de droga*) e afetivamente antagônico em relação a sua presença na escola (*detestava a escola*) e em seu relacionamento familiar (*Vivia infeliz por não ter apoio familiar*).

Contudo, a partir do momento indicado nesta análise como a ação complicadora, o foco do trabalho avaliativo da narradora se redireciona do comportamento do seu aluno para a eficácia de sua intervenção afetiva, apresentando sua abordagem pedagógica de aproximação humana do aluno como bem-sucedida: *comecei a trabalhar alguns textos que eram mais próximos dele / Com paciência / e sempre reforçando minha preocupação e torcida por ele.* Além de serem avaliados positivamente de forma direta pela narradora, os atos de intervenção pedagógica dela também recebem uma apreciação elogiosa de maneira indireta, uma vez que eles desencadeiam um processo de transformação global no comportamento do aluno, como fica evidente nos trechos a seguir: *ele começou a mudar aos poucos sua postura / No último semestre teve a formatura do nono ano, sua turma, e ele foi escolhido como orador / já faz um tempo que ele trabalha dignamente e agora está sendo reconhecido por sua postura.* Nesses excertos, podemos ver o resultado transformador da intervenção de Dalva: aquele menino que antes odiava a escola agora se integra à sua turma a ponto de ser escolhido como orador. Da mesma forma, o menino que antes cometia contravenções (o uso de substância ilícitas) agora trabalha dignamente e tem sua postura reconhecida por todos, elemento de forte teor avaliativo positivo.

A partir da análise realizada, foi possível observar que a narrativa foi caminhando em direção a corroborar o conceito sobre afetividade definido pela participante, estruturação que é arquitetada através de orientação/problema, ação complicadora/intervenção — por meio do afeto e resultado/”final feliz” —, dando sustentação narrativa à visão de que o afeto desempenha o papel de uma ferramenta de grande eficiência pedagógica no enfrentamento de problemas de ordem pessoal que impactam na performance educacional dos alunos. Ao acreditar que afeto é capaz de fazer com que o professor mude a vida de seu aluno, Dalva consegue concretizar seu conceito através de sua ação apresentada na narrativa.

#### **Segmento 4: Maitê**

**Joice:** *Pode me contar algum caso específico que a afetividade fez diferença para o aluno ou para vc ou para os dois?*

**Maitê:** *Na verdade, essa semana houve um episódio, um aluno falou que estava acontecendo comigo o mesmo que acontecia com a professora de Matemática, que não entendia nada do que ela falava e que quando trocou*

*de professor começou a entender. Que havia um problema entre nós dois. E perguntei se ele estava ajudando no seu processo de aprendizagem e se eu podia fazer algo para ajudar, alguma mudança, mas questionei se ele também não estava criando alguma resistência. Ele tem uma resistência muito grande comigo e eu percebo que ele não tem o mínimo de afeto, de cuidado, nem de respeito, entende? E isso atrapalha no processo de aprendizagem, ele não pega o caderno, não leva o material, cria resistência com tudo, sempre diz que não entendeu nada, mesmo eu explicando de várias maneiras diferentes. Eu dou prazos maiores pra ele, sabe? Mas eu percebo que ele não tem afeto por mim e isso interfere muito. Eu sempre estou fazendo elogios, digo que ele é bom, que quando se esforça consegue fazer o melhor... que eu acredito nele. E mantenho a calma em todas as situações. Até quando ele me desafia.*

A narrativa construída pela participante Maitê apresenta uma incompatibilidade com sua visão de afeto, visto que, apesar de compreender o afeto como uma ferramenta pedagógica de estreitamento de laços importante para a gestão de situações de conflito na sala de aula e melhoramento da participação escolar discente, sua narrativa segue na contramão de sua concepção. Em vez de apontar um caso em que o trabalho de humanização e aproximação afetiva entre professor e aluno aprimora o ambiente pedagógico na sala, a narradora traz uma história em que elementos afetivos embargam a ação docente.

Embora, ao longo da narrativa, a estrutura não siga rigidamente o modelo canônico de Labov (1972), seu eixo devidamente estruturado permite que se lance mão dos padrões estruturais sociolinguísticos para realizar esta análise. No excerto “*Na verdade, essa semana houve um episódio*”, temos a categoria do sumário, que, mesmo sem ser marcado por uma pausa, apresentando-se de maneira diluída na orientação, inicia a proposta de resumir a história quando introduz o fato a ser narrado, dando-lhe um cenário temporal. O trecho “*um aluno falou que estava acontecendo comigo o mesmo que acontecia com a professora de Matemática, que não entendia nada do que ela falava e que quando trocou de professor começou a entender. Que havia um problema entre nós dois.*” descreve a conjuntura dos fatos, contextualizando o desgaste relacional ocorrido entre a narradora e o aluno. Considerando os dois excertos, a participante Maitê destaca um aluno que declara explicitamente não compreender o conteúdo através de sua didática, categorizando tal fato como recorrente, ao dizer ter ele ocorrido com outra professora. Por fim, a participante declara haver um problema entre ela e o referido discente.

No trecho seguinte, “*E perguntei se ele estava ajudando no seu processo de aprendizagem e se eu podia fazer algo para ajudar, alguma mudança, mas questionei se ele também não estava criando alguma resistência.*”, a participante intervém, questionando o aluno sobre suas atitudes no processo de aprendizagem. Em seguida, Maitê busca uma possível aproximação, indagando, com linguagem afetivamente carregada, de que forma ela poderia contribuir para uma mudança no comportamento do aluno. Porém, mais uma vez, a narradora introduz a hipótese de haver também alguma resistência por parte do aluno, levantando, assim, a tese de que a concretização da aprendizagem não ocorre devido à postura não-colaborativa adotada pelo aluno. Esse segmento apresenta a categoria da ação complicadora, visto que existe uma ação, realizada pela participante, que impõe uma mudança significativa no rumo da história iniciada ao longo da orientação.

No último fragmento, “*Ele tem uma resistência muito grande comigo e eu percebo que ele não tem o mínimo de afeto, de cuidado, nem de respeito, entende? E isso atrapalha no processo de aprendizagem, ele não pega o caderno, não leva o material, cria resistência com tudo, sempre diz que não entendeu nada, mesmo eu explicando de várias maneiras diferentes. Eu dou prazos maiores pra ele, sabe? Mas eu percebo que ele não tem afeto por mim e isso interfere muito. Eu sempre estou fazendo elogios, digo que ele é bom, que quando se esforça consegue fazer o melhor... que eu acredito nele. E mantenho a calma em todas as situações. Até quando ele me desafia.*”, Maitê deixa evidente que, apesar de sua ação interventora, o aluno continua apresentando resistência em suas aulas, e o culpabiliza por sua falta de abertura diante das investidas afetivas dela. Em seguida, a narradora enumera uma série de atitudes do aluno

que demonstram falta de interesse, sempre ressaltando a incessante busca dela por aproximação e os diversos recursos pedagógicos por ela empregados visando ao aprendizado do aluno. A narradora também conclui seu relato reafirmando sua insistência na estratégia de aproximação afetiva. Porém, em contrapartida, Maitê deixa claro que a resistência do aluno continua sendo um agravante em sala de aula. Esse momento representa, à luz do esquema laboviano, o resultado da narrativa. Contudo, diferentemente do ocorrido no Segmento 3, a história se encerra sem um final feliz, explicitando uma tensão entre ela e seu aluno, assim como uma dissonância patente entre a visão de afeto defendida por Maitê no Segmento 1 e os resultados obtidos pela implementação metodológica dessa mesma visão na situação pedagógica narrada.

Assim como na análise da participante Dalva, as avaliações construídas pela narradora estão diluídas ao longo da narrativa. No decorrer da análise, torna-se evidente o propósito das avaliações realizadas. Primeiramente, a professora deixa implícito que a culpa do distanciamento entre professor e aluno e a não concretização do aprendizado pertence ao aluno: *“E perguntei se ele estava ajudando no seu processo de aprendizagem” / “questionei se ele também não estava criando alguma resistência” / “Ele tem uma resistência muito grande comigo e eu percebo que ele não tem o mínimo de afeto, de cuidado, nem de respeito, entende?” / “ele não pega o caderno, não leva o material, cria resistência com tudo, sempre diz que não entendeu nada”*. Tais avaliações negativas levam à construção da imagem de um aluno desinteressado, incapaz de estabelecer uma relação afetiva com sua professora. Em outros momentos da narrativa, a participante destaca suas várias atitudes produtivas em busca do acirramento de uma relação afetiva entre ela e o discente: *“eu podia fazer algo para ajudar, alguma mudança” / “mesmo eu explicando de várias maneiras diferentes. Eu dou prazos maiores pra ele, sabe?” / “Eu sempre estou fazendo elogios, digo que ele é bom, que quando se esforça consegue fazer o melhor... que eu acredito nele. E mantenho a calma em todas as situações. Até quando ele me desafia.”*. As avaliações realizadas tendem a conduzir o leitor a acreditar que a professora estava sempre em busca de desempenhar seu papel da melhor forma possível, sendo o aluno o embargo para uma aproximação afetiva entre ambos.

A partir da tensão existente na narrativa da participante Maitê, considera-se importante para esta pesquisa comparar, a partir da análise das histórias das duas participantes, a relação existente entre os discursos teóricos que versam sobre o papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem e as narrativas que reconstróem situações em que o afeto desempenhou algum papel importante na vida pedagógica das professoras. Em primeiro lugar, observa-se que ambas as entrevistadas têm uma visão otimista acerca do papel crucial da afetividade em sala de aula. Entretanto, diferentemente da narrativa construída por Dalva, que trilha o mesmo caminho da teorização produzida por ela, confirmando sua percepção do afeto, a narrativa da participante Maitê contradiz a visão do afeto como via de estreitamento de laços entre professor e aluno. Na realidade, a história contada pela docente constrói a afetividade, na forma da resistência e do bloqueio do aluno mencionado, muito mais como um elemento deletério ao bom andamento do trabalho pedagógico do que um catalizador.

### **Considerações finais**

Para melhor estruturar as reflexões finais do presente artigo, julga-se necessário resgatar o objetivo central da pesquisa: entender de que forma as professoras entrevistadas constroem discursivamente suas visões sobre o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem e analisar a forma como as narrativas possibilitam interacionalmente tais construções. Com base nas análises realizadas, percebe-se que, na visão das participantes, o afeto desempenha um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, uma vez que, em ambas as entrevistas, este é apresentado como um elemento fundamental para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico bem-sucedido. No que tange ao papel das narrativas na construção de tais visões,

como já sublinhado por Bruner (1997), as narrativas nos fornecem meios de plasmar na solidez das nossas experiências anteriores a fluidez difusa de nossas visões teóricas.

Foi possível observar, contudo, que nem sempre há uma convergência inequívoca entre nossas visões de mundo e a forma como reconstruímos em discurso nossas vivências. Um caso emblemático flagrado neste trabalho é o da participante Maitê, que, apesar de defender veementemente a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, remete-nos, quando instada a narrar um momento em que algum elemento afetivo tenha ganhado importância em sua prática docente, a uma situação em que o afeto impõe embargo e dificuldade à vida pedagógica, em lugar de torná-la mais efetiva e humana.

### Referências

ABREU, D. C. Narrativas à flor da pele: a (re-/co-) construção discursiva dos afetos em experiências emocionais narrativizadas. **Claraboia**, [s. l.], v. 10, p. 119-143, 2018.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**. n. 28, v. 3, 2008. p. 377-396.

BASTOS, L.C; BIAR, L.A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**. v. 31, 2015. p. 97-126.

BORGES, T. R. S. Pelo amadurecimento de um “sentir crítico”: entendendo a socioconstrução de identidade de uma professora negra e seus atravessamentos interseccionais. **Veredas: revista de estudos linguísticos**, [s. l.], v. 21, p. 8, 2017.

BRUNER, J. S. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. S. Life as Narrative. **Social Research**, [s. l.], n. 54, v. 1. 1987.

CELANI, M. A. A. **Professores e Formadores em Mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GONZALEZ-REY, F. Vygotsky’s Concept of *Perezhivanie* in The Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: advancing his legacy. **Mind, Culture, and Activity**, [s. l.], v. 23. 2016.

GONZALEZ-REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

HAGUETTE, T. M. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 35.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. *In*: LABOV, W. **Language in the inner city**. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-396.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 13-43.

MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? **SOLETRAS**, [S.l.], n. 25, p. 256-281, set. 2013. ISSN 2316-8838. DOI <https://doi.org/10.12957/soletras.2013.6350>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/6350/5284>. Acesso em: 24 ago. 2019.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; RODRIGUES, R. L. A. **Linguística Aplicada**: da história ao papel social. **Revista do ISAT**, São Gonçalo, v. 3, p. 59-73, 2004.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Y. (org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

PAVLENKO, A. The Affective Turn in SLA: from ‘affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’. *In*: BIELSKA, J.; GABRYS-BARKER, D. (ed.). **The Affective Dimension in Second Language Acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, D. **Introdução à linguística aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira**. Simpósio de Estudos Filológicos BELT, Porto Alegre, 2018 p. 281-292.

VOEGLIN, E. **Israel and Revelation**. Volume I. Order and History. Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1958.

VYGOTSKY, L. S. The teaching about emotions. Historical-psychological studies. *In* **The collected works of L. S. Vygotsky** (Vol. 6: Scientific Legacy) (R. Rieber, Ed.; M. J. Hall, Trans.; pp. 71–235). New York: Plenum. 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, [1984] 1998.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment (T. Prout, trad.). In Van Der Veer, R. & Valsiner, J. (Ed.), **The Vygotsky reader** (pp. 338-354). Oxford, UK: Blackwell. 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.